

Mednarodna konferenca

MINDfulness 2018

»Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost«



Terme Olimia, 4.-6. oktober 2018

Organizator

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Mednarodna konferenca MINDfulness 2018

»Bodite čuječni, poučujte čuječno, poučujte čuječnost«

Terme Olimia, 4.-6. oktober 2018

Organizator:

EDUvision
Stanislav Jurjevčič s.p.

Uredila: mag. Mojca Orel

Založil:

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Kraj in datum izdaje:

Ljubljana, 4. oktober 2018

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

COBISS.SI-ID = 298830336

ISBN 978-961-94307-4-3 (pdf)

INDEX / KAZALO

PREDGOVOR	9
The Programme Committee of the International Conference - Programski odbor mednarodne konference	10
International Review Committee - Mednarodni recenzentski odbor	11
MEDICINE & COGNITIVE NEUROSCIENCE OF MINDFULNESS - MEDICINA IN KOGNITIVNA NEVROZNANOST O ČUJEČNOSTI	12
Neuroscience of a Wandering Mind: Neural Basis, Changes in Neurodegeneration and a Role of Mindfulness	13
Rediscovering the Timeless Wisdom	22
Breaking through with Creativity: How to Become Good Enough Parent to Ourselves and to our Children	30
Dancing with Form and Emptiness in Intimate Relationship	32
Pozitivni učinki meditacije na zdravje (<i>Positive Effects of Meditation on Our Health</i>).....	34
MINDFULNESS IN EDUCATION - ČUJEČNOST V IZOBRAŽEVANJU	39
Mindful Learning in Classrooms and Schools.....	40
Evaluating the Effectiveness of Zhineng Qigong on Emotional and Behavioural Difficulties in the School Environment: Pilot Study Results	50
Pomen opazovanja v procesu učenja (<i>The Importance of Observation in the Teaching Process</i>)	60
Čuječnost in povečana pozornost slepih pri učenju orientacije v okolju (<i>Mindfulness and Increased Attention of the Blind in Learning to Orientate in their Environment</i>).....	67
Gallweyev model notranje igre (<i>Gallwey's the Inner Game</i>)	80
Vzgoja uma in srca: Sathya Sai vzgoja in izobraževanje v duhu človeških vrednot (<i>Education of the Mind and the Heart: Sathya Sai Education in Human Values</i>)	89
Vzpostavljanje miru in tišine v učilnici (<i>Maintain Peace and Silence in the Classroom</i>)	99
Bivalna kultura – šolski predmet za odkrivanje (ne)znanih svetov čuječnosti (<i>Culture of Living – The School Subject for the Discovery of the (Un)known Worlds of Mindfulness</i>)	108
Ilustracija – otok za doživljanje čuječnosti (<i>Illustration – an Island for Experiencing of Mindfulness</i>)	117
Celostno učenje (<i>Holistic Learning</i>).....	125
Kaj počnejo mladi na internetu v praksi (<i>What do Young People Do on the Internet in Practice</i>)	132

Mindfulness in Physical Education	140
Vihar v najstniški glavi (<i>Storm in a Teenage's Head</i>).....	145
Pomen čuječnosti pri hiperaktivnem otroku (<i>The Importance of Mindfulness in a Hyperactive Child</i>)	150
Čuječnost z učenci s posebnimi potrebami (<i>Mindfulness with Children with Special Needs</i>).....	157
Uporaba čuječnosti pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju (<i>Use of Mindfulness in Children with Mild Intellectual Disabilities</i>).....	167
Ko spoštovanje in varnost zamenjata obsojanje in strah v učilnici (<i>When Respect and Safety Replace Blaming and Fear in the Classroom</i>).....	181
Čuječnost lahko delim, ko je že v meni (<i>I can only Share Mindfulness, when I Own it Myself</i>)	189
Z dihalnimi vajami nad matematično anksioznost (<i>Using Breathing Exercises to Overcome Mathematics Anxiety</i>).....	197
Čuječnost pri kemijskem eksperimentiranju (<i>Mindfulness at Chemical Experimental Work</i>)	202
Vpliv čuječnosti pri izdelavi raziskovalne naloge (<i>Influence of Mindfulness in Creating a Research Work</i>)	208
Mladi in njihova znamenja v digitalni tehniki ter okolju (<i>Teens and their Signs in the Digital World and their Environment</i>)	214
Življenje je igra, igraj jo (<i>Life is a Game, Play it</i>).....	224
Z literaturo, glasbo in čuti v svet čuječnosti (<i>With Literature, Music and Senses to the World of Mindfulness</i>)	232
Večfunkcionalnost učiteljevega govora z vidika čuječnosti (<i>Multifunctionality of the Teacher's Speech from the Point of View of Mindfulness</i>).....	241
Skozi književnost do čuječnosti (<i>Mindfulness through Literature</i>).....	251
Zbrano branje pomirja (<i>Beat Stress with Focused Reading</i>)	260
BIBLIOSVETOVANJE: »Starša se ločujeta, kaj pa otrok?« (<i>BIBLIO ADVISING: »Parents are Getting Divorced. And the Child?«</i>)	266
Razvijanje čuječnosti z branjem in pisanjem (<i>Developing Mindfulness with Reading and Writing</i>).....	273
S Cankarjevim tekmovanjem na pot k čuječnosti – najbližje k sebi (<i>With the »Cankar Competition« on the Way to Mindfulness – Closest to Yourself</i>).....	279
Integracija čuječnosti v pouk angleščine (<i>Integrating Mindfulness in English Class Schedule</i>)	288

Čuječnost pri pouku angleščine (<i>Mindfulness in an English Classroom</i>)	295
Čuječnost pri pouku angleščine za dijake s posebnimi potrebami (<i>Mindfulness in English Language Teaching for Special Needs Students</i>)	299
Čuječe in kreativno poučevanje prvega tujega jezika (<i>Mindful and Creative Teaching of the First Foreign Language</i>)	304
Delo učitelja in čuječnost pri učenju tujega jezika v prvem triletju slovenske osnovne šole (<i>A Teacher's Job and Mindfulness in Foreign Language Learning in the first Triad of Slovenian Primary School</i>).....	311
Vključevanje čuječnosti v pouk nemščine (<i>The Integration of Mindfulness into German Lessons</i>)	321
Čuječnost pri družboslovnih predmetih (<i>Mindfulness in Social Studies Class</i>)	330
S harmoniko do čuječnosti (<i>With Accordion to Mindfulness</i>)	335
Čuječnost ob poslušanju klasične glasbe v 1. letniku gimnazije (<i>Mindfulness while Listening to Classical Music in the 1st Grade of Grammar School</i>).....	342
Glasba kot energizator v podaljšanem bivanju (<i>Energizing Effect of Music in After-School</i>).....	350
Nastanek avtorske gledališke predstave Odštekan razred (<i>The Creation of Theatre Play »The Funky Class«</i>).....	358
S tipno slikanico k čuječnosti (<i>Tactile Material and Mindfulness</i>).....	364
S čuječnostjo do boljše samopodobe (<i>Building Self-Esteem through Mindfulness</i>).....	373
Čuječnost pri urah oddelčne skupnosti (<i>Mindfulness during Class Meetings</i>).....	377
PRACTICING THE TECHNIQUES OF MINDFULNESS IN SCHOOL - PRAKTICIRANJE TEHNIK ČUJEČNOSTI V ŠOLI	382
Majhni koraki za (mladega) učitelja, velik korak za učence (<i>Small Steps for a (Young) Teacher, a Big Step for Pupils</i>)	383
Antistresni sprostitveni trening v objemu čuječnosti (<i>Anti-Stress Relaxation Training in the Embrace of Mindfulness</i>).....	391
Uporaba različnih pristopov čuječnosti pri vzgoji in izobraževanju (<i>The Use of Different Approaches to Mindfulness in Education</i>).....	397
Čuječnost – prva pomoč današnjim otrokom (<i>Mindfulness – First Aid for Today's Children</i>).....	404
Razvijanje integritete s tehnikami čuječnosti v oddelčni skupnosti (<i>Developing Students' Integrity with Mindfulness Techniques in the Classroom</i>)	412
Z rahločutnostjo do čuječnega poučevanja (<i>Through Sensitivity to Mindful Teaching</i>)	416

Tehnike čuječnosti v šoli (<i>Mindfulness Techniques in School</i>).....	424
Z meditacijo in jogo do boljše čuječnosti v prvem in drugem razredu osnovne šole (<i>Through Meditation and Yoga to Improved Mindfulness in the First and Second Grades of Primary School</i>).....	433
Prvošolci in čuječnost - vaje čuječnosti v prvem razredu osnovne šole (<i>First Graders and Mindfulness - Mindfulness Practice in the First Grade of the Elementary School</i>).....	446
Čuječnost in aktivno poslušanje (<i>Mindfulness and Active Listening</i>)	455
Čuječnost v dobi digitalizacije (<i>Mindfulness in the Digital Era</i>)	461
Elementi čuječnosti kot stopničke učenja v svetovalnih vsebinah v osnovni šoli (<i>The Elements of Mindfulness as Learning Stepping Stones in Counselling Contents in the Elementary School</i>).....	469
Obvladovanje konflikta: Mediator kot figura čuječnosti (<i>Controlling The Conflict: Mediator As a Mindful Figure</i>)	475
»Stretching« kot metoda za sproščanje in ozaveščanje lastnega telesa (<i>Stretching as a Method for Relaxing and Awareness of Your Own Body</i>)	480
MINDFULNESS IN THE NATURE - ČUJEČNOST V NARAVNEM OKOLJU	487
Približajmo naravo otrokom (<i>Bringing Children Closer to Nature</i>)	487
S čuječnim učenjem v naravnem okolju do ustvarjalnih idej in trajnejšega znanja (<i>With Mindful Knowledge in the Natural Environment to Creative Ideas and more Permanent Knowledge</i>).....	499
Čuječno doživljanje živali (<i>Mindfulness Animal Experience</i>).....	506
Izkustveno učenje v naravnem okolju – primer utrjevanja in nadgradnje znanja pri pouku naravoslovja (<i>Outdoor Experiential Learning – A Case Study of Developing and Upgrading Skills in Natural Science Lessons</i>)	515
Gozd je naša učilnica (<i>Forest is our Classroom</i>)	525
Pomladni travnik ali kaj me žgečka (<i>Spring Meadow or What is Tickling Me</i>).....	534
Primer dobre prakse: pouk v in z naravo v povezavi s čuječnostjo (<i>An Example of Good Practice: Teaching in and with Nature in Conjunction with Curiosity</i>).....	543
Gnezdilnica čuječnosti (<i>The Nest Box of Mindfulness</i>)	550
Čuječnost z raziskovalnim delom v naravnem okolju »Zeleni wellness na Žabljeku« (<i>Mindfulness with Research Work in the Natural Environment "Green Wellness at Žabljek"</i>)	558
Čuječnost v letni šoli v naravi (<i>Mindfulness in Annual School of Nature</i>).....	565
Športni vikend na Kolpi (<i>Sports Weekend on Kolpa</i>).....	573

Čuječnost med športno aktivnostjo (<i>Mindfulness during Sports Activity</i>).....	578
Razvijanje čuječnosti pri malčkih v naravnem okolju (<i>Stimulating Mindfulness with Children in the Nature</i>).....	589
Likovno ustvarjanje v naravnem okolju za učence prvega triletja (<i>Visual Arts in Natural Environment for Pupils of First Educational Cycle</i>).....	597
MODERN APPROACHES TO TEACHING MINDFULNESS - SODOBNI PRISTOPI POUČEVANJA ČUJEČNOSTI	605
Čuječnost, samoučinkovitost in samoregulacija (<i>Mindfulness, Self-efficacy and Self-regulation</i>).....	606
Čuječnost pri obravnavi nasilja nad otroki (<i>Mindfulness when Dealing with Child Abuse</i>).....	613
Sprejeti in razumeti (<i>Accept and Understand</i>)	619
Zavedanje in stik s seboj v šoli (<i>Awareness and Contact with Yourself in School</i>)	626
Čuječnost na Art Kampu (<i>Mindfulness at Art Kamp</i>).....	634
Čuječnost in razredništvo (<i>Mindfulness and Classroom</i>).....	639
Spodbujanje ustvarjalnosti, kreativnega mišljenja in inovativnosti pri učencih za šolsko glasilo in literarni natečaj (<i>Encouraging Creativity, Creative Thinking and Innovation in Students in order to Produce School Magazines and Write for Literary Contests</i>)	644
Projektno učenje mladih – alternativna pot premagovanja šolske neuspešnosti in osipa v šoli (<i>Projekt Learning for Young People – An Alternative Way of Overcoming School Failure and School Dropout</i>)	651
Projektno delo in zgodbe o prijateljstvu (<i>Project Work and Stories about Friendship</i>)	664
Sodobno poučevanje ali poučevanje po načelu enak med enakimi (<i>A New Way of Teaching or Just another Brick in the Wall</i>)	673
Zgodovinske zgodbe – odskočna deska do empatije in čuječnosti (Ko v diktaturi utišani otroški glasovi ponovno spregovorijo) (<i>Historical Stories – A Springboard to Empathy and Mindfulness (When in the Dictatorship Silenced Children's Voices Speak Again)</i>).....	684
WORKSHOPS - DELAVNICE	692
Zhineng qigong za učitelje - Dober začetek dneva (<i>Zhineng Qigong for School Teachers - A Good Way to Start the Day</i>).....	693
Zakaj in kako organizirati <i>qi</i> polje v razredu in drugje (<i>Why and How to Organize the Qi Field in the Classroom and Elsewhere</i>).....	696
Razvijanje potencialov pri otrocih z večino <i>Zhineng qigong</i> (<i>Developing Children's Potential with Zhineng Qigong</i>)	699
Mindful Learning in Mindful Classrooms	702

Be Present: Mindful Communication Skills	703
Čuječen stik z naravo, s sabo in drugimi v zunanjem okolju (<i>Mindful Contact with Nature, with Oneself and Others in a Natural Environment</i>).....	704
Čuječnost in samohipnoza (<i>Mindfulness and Self-Hypnosis</i>).....	706
Čuječnost pri motnji pozornosti in hiperaktivnosti v osnovni šoli – analiza primera (<i>Mindfulness for Attention Deficit and Hyperactivity Disorders in Elementary School – A Case Study</i>).....	708
Kreativne tehnike za vzpostavljanje notranjega ravnovesja (<i>Creative Techniques for Establishing Internal Balance</i>).....	710
Občuti svoje telo skozi raztezno vadbo - primer dobre prakse (<i>Feel Your own Body through Stretching - An Example of Good Practice</i>).....	712
Biti eno s pesmijo (<i>Being One with the Poem</i>).....	713
Književna besedila in čuječnost v prvem triletju (<i>Literary Texts and Mindfulness for Children Age 6 to 9</i>)	715
Dihanje z gozdom (<i>Breathing with Forest</i>).....	717
Objem zdravilne energije dreves (<i>Embrace by the Healing Energy of Trees</i>)	719
Poglobljena izkušnja čuječnosti – kratek čuječnostni odmik (<i>Deepening Mindfulness – Short Silent Retreat</i>)	720

PREDGOVOR

Mednarodna konferenca MINDfulness 2018

»Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost«

*“Bodite potrpežljivi do vsega, kar je v vašem srcu nerazrešeno in
vzljubite vprašanja, ki se porajajo.”
Rainer Maria Rilke*

Z mednarodno konferenco MINDfulness 2018 želimo aktualna spoznanja s področja čuječnosti, njene prvine in tehnike vključiti v sodobne strategije poučevanja in vzgoje ter učencem izboljšati učni potencial.

Čuječnost večina avtorjev opisuje kot pozorno zavedanje trenutnih izkušenj v smislu podob, misli, občutkov, dožemanja in čustev. Čuječnost je stanje, v katerem se učeči posameznik osredotoči na sedanost in neposredno izkušnjo, je namerno pozoren ter sprejema življenje kot nastajajoči proces spremembe. Vključevanje strategij čuječnosti v programe izobraževanja pozitivno vpliva tudi na kognitivne sposobnosti učencev.

V zborniku je zbranih 88 prispevkov 96 avtorjev iz 7 držav (Avstralije, Češke, Grčije, Slovenije, Srbije, Velike Britanije in ZDA). Avtorji v njih predstavljajo sodobne pristope ter izzive uvajanja čuječnosti v izobraževanje.

Prispevki so razporejeni v 5 temeljnih tematskih sklopov: Medicina in kognitivna nevroznanost o čuječnosti, Čuječnost v izobraževanju, Prakticiranje tehnik čuječnosti v šoli, Čuječnost v naravnem okolju ter Sodobni pristopi o čuječnosti.

V zborniku je predstavljenih tudi 15 delavnic, kjer so opisane različne prakse čuječnosti in še posebej izpostavljen prehod od stika z naravo k čuječemu stiku s seboj.

Primeri iz učnega okolja, ki so predstavljeni v prispevkih, bodo tako pripomogli k vzgoji vrednot in s tem k dvigu zavesti ter kakovostnemu vključevanju čuječnosti v pouk.

*Programski in organizacijski odbor
mednarodne konference MINDfulness 2018*



THE PROGRAMME COMMITTEE OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE

PROGRAMSKI ODBOR MEDNARODNE KONFERENCE

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

Peter Gray, PhD, Norwegian University of Science & Technology

Stanislav Jurjevčič, EDUvision

dr. David McMurtry, University of Aberdeen, Scotland

Jana Pertot Tomažič, Primary school in Domžale

mag. Radmila Stojanović, Teachers' Training Faculty, University of Belgrade

dr. Eva Škobalj, First Gymnasium of Maribor

mag. Katarina Vodopivec Kolar, Primary school in Domžale

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



International Review Committee

Mednarodni recenzentski odbor

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

dr. Peter Gray, Norwegian University of Science & Technology

Lucija Kuntner, First Gymnasium of Maribor

dr. David McMurtry, University of Aberdeen, Scotland

Jana Pertot Tomažič, Primary school in Domžale

mag. Radmila Stojanović, Teacher Education Faculty, University of Belgrade

dr. Eva Škopalj, First Gymnasium of Maribor

mag. Katarina Vodopivec Kolar, Primary school in Domžale

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



I
MEDICINE & COGNITIVE NEUROSCIENCE
OF MINDFULNESS

MEDICINA IN KOGNITIVNA NEVROZNANOST
O ČUJEČNOSTI



Neuroscience of a Wandering Mind: Neural Basis, Changes in Neurodegeneration and a Role of Mindfulness

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

*Department of Psychology and Psychosomatics, Masaryk University, 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

Dusana Dorjee

*School of Psychology, Bangor University, Penrallt Rd, Bangor LL57 2AS, United Kingdom
d.dorjee@bangor.ac.uk*

Jan Lošák

*Department of Psychology and Psychosomatics, Masaryk University, Brno, Czech Republic
losakjan@centrum.cz*

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*

Abstract

Average mind wanders half of a daily life, often engaging in mental activities seemingly unrelated to events happening in the present moment. This spontaneous phenomenon, with its underlying complex neural activity, seems to be a central aspect of normal neurocognitive functioning. Disrupted integrity of brain regions involved in mind-wandering, observed in neurodegeneration, can have catastrophic consequences for spontaneous task-unrelated cognition. Mindfulness-based interventions, reported to

influence mind-wandering (MW) as well as neural regions underlying it, might provide promising intervention strategies targeting these disrupted mechanisms in certain clinical populations. The present paper discusses neural basis of MW, its disruption in neurodegenerative process and relevant evidence on the impact of mindfulness in this context. Building on this theoretical basis, the paper outlines neuro-epidemiological research project assessing empirically the intersecting processes of MW in neurodegenerative process and their modulation by mindfulness.

Keywords: default mode, mind-wandering, mindfulness, network, neurodegeneration

1. Introduction

Human mind tends to spontaneously spend a considerable amount of time thinking about what is going on around us, contemplating about the past and the future or other personally relevant information. This process, referred to as mind-wandering (MW), is exceptional evolutionary acquirement that allows us to plan, learn, reason and be creative. It has, however, been shown to come with an emotional and cognitive cost. Occurrence of MW has been related to feeling less happy [1] and its neural basis even plays a role in multiple neurological and psychiatric disorders [2]–[4]. Neuroscientific research of the last decade revealed many new findings related to MW, its' neural basis, disruptions and their possible therapeutic influence.

2. Default mode network

Functional neuroimaging studies revealed that brain uses surprisingly little energy when we respond to external controlled stimuli. However, when the mind is at rest and wanders away, energy consumed by the brain is about 20 times bigger than when responding consciously [5]. The brain therefore seems to use most of its energy for functions irrelevant to the task at hand [6]. For nearly two decades now, cognitive neuroscientists have been trying to understand mental functions accompanying a large scale network of interacting brain regions, known as default mode network (DMN) [3], [6].

These regions become active when a person is not focusing on a task at hand, such as during active rest and MW [2]. DMN plays a role in seemingly different functions, such as thinking about others, thinking about the future, remembering the past and valuating personally significant information. Insights from neuroscientific research allow us to differentiate multiple regions of the DMN, which may be responsible for various kinds of internal mentation (see Figure 1) [7].

2.1. DMN hubs

Hubs of the DMN, consisting of anterior medial prefrontal cortex (aMPFC) and posterior cingulate cortex (PCC), are activated mainly during tasks that involve personally significant information [7], [8]. These hubs engage when one reflects on personal values [9], engages in personal moral dilemmas [10], processes information about close people [11] or experiences/anticipates affect, such as social threat [12]. Once information is attributed high personal value by DMN hubs, it can be used to motivate one's behavior, possibly by interacting with two DMN subsystems [7].

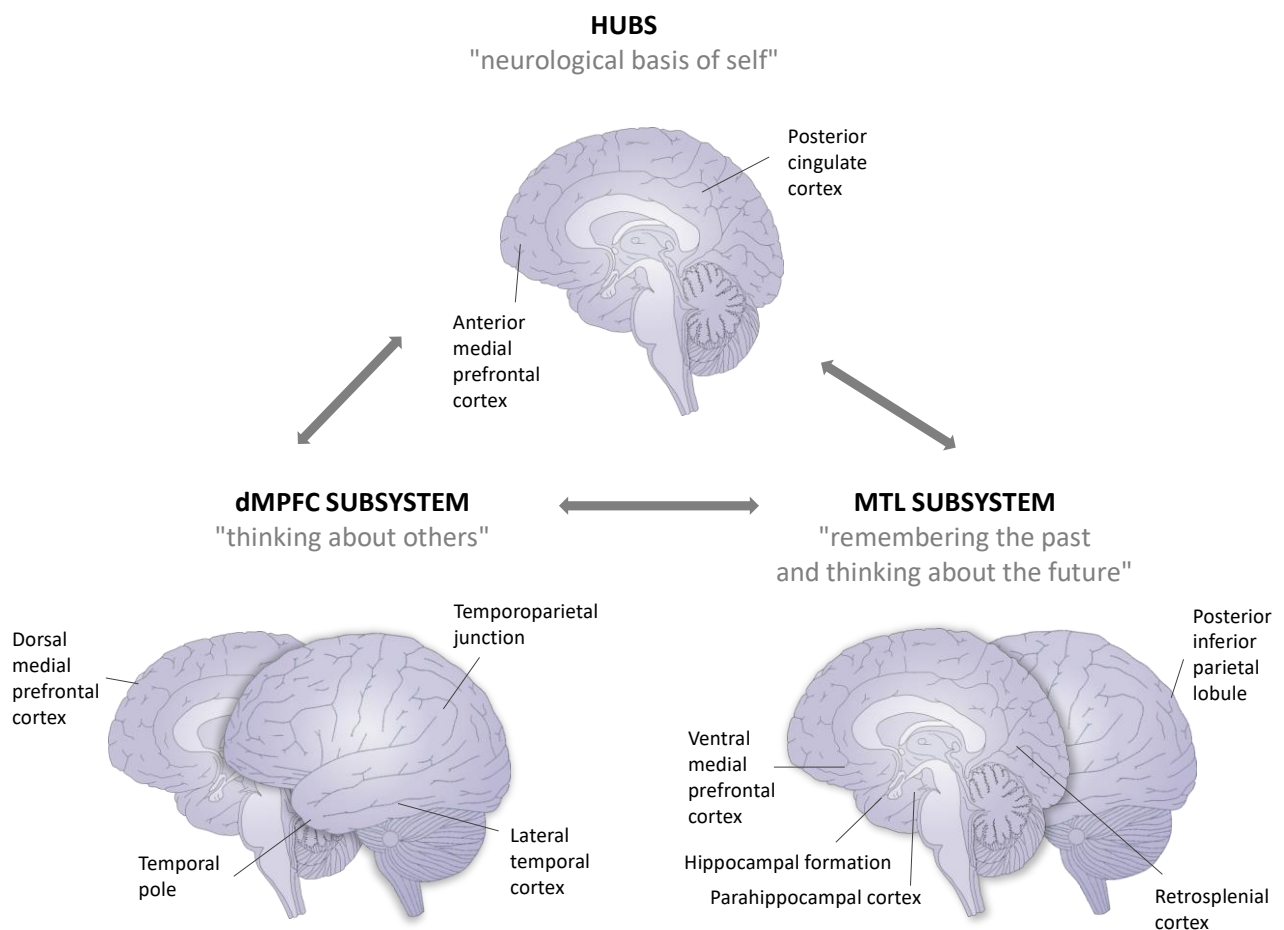
2.2. DMN subsystems

DMN can be divided into 2 functional subsystems: dorsal medial prefrontal cortex (dMPFC) subsystem and medial temporal lobe (MTL) subsystem [7], [8].

The dMPFC subsystem (see Figure 1) likely plays a key role in introspection about mental states [8]. Its regions activate when one reflects upon social information [13], directed either towards one's own thoughts and feelings [14] or towards mental states of others [13], [14]. This subsystem might, after receiving personally significant information from the DMN hubs, allow one to reflect on the mental states that were evoked by this information [8].

The MTL subsystem (see Figure 1), on the other hand, has a critical role in memory-based construction or simulation [8]. These regions are consistently active during autobiographical memory tasks [15], memory retrieval [16] and when using information to construct or "simulate" future outcomes [17]. This subsystem might, after receiving signal from DMN hubs, use this information in a goal-directed planning [8].

Figure 1 - Functional neuroanatomy of DMN (adapted from [7])



3. Disruptions of DMN's integrity in neurodegenerative diseases

Taking into account the evidence that DMN plays an important role in various inwardly-oriented mental tasks, it seems reasonable to conclude that disruptions of this network can have significant consequences for one's mental functioning [8]. Diseases leading to hypoactivation and hypoconnectivity of DMN could result in catastrophic changes in one's cognition and emotional processing [8].

Diminished integrity of DMN can be observed in healthy older adults and these changes have even been found to be associated with impairment of memory [18]–[20]. Contra intuitively, elderly with subjective memory complaints (SMC) present with increases in functional connectivity of DMN, possibly reflecting early alterations in brain's integrity [21]. Similar findings have been found in patients with genetic risk for dementia [22], [23] and in early stage of mild cognitive impairment (MCI) [24]. Some of these findings might be due to a greater cognitive effort to compensate for subclinical losses of cognitive function [25], nevertheless, this compensatory hypothesis needs to be further investigated [26].

Neurodegenerative process of Alzheimer's disease (AD) affects, among other brain regions, the PCC and MTL subsystem. Atrophy of these structures has been shown to predict impairment in autobiographical memory and episodic thoughts about the future [27]–[29]. Frontotemporal lobar degeneration, unlike AD, mainly affects the dMPFC subsystem [28], [30] and manifests by impairments in social functioning, self-reflection and changes in personality [30]–[33]. Semantic dementia, where degeneration extends to MTL structures, manifests with worsening of semantic knowledge, language, autobiographical memory and the ability to construct future scenarios [34]–[36].

In summary, disruptions of DMN's integrity in neurodegenerative diseases may result in significant impairments in the quality of spontaneous task-unrelated thoughts and their production mechanism [8]. However, some contradictory findings regarding changes in connectivity of DMN observed during certain pre-stages of dementia still need to be clarified by further research.

4. Role of mindfulness

Understanding neural basis and types of DMN's disruptions in various neurodegenerative diseases leads to a question whether there is a way of navigating a wandering mind towards a healthier way of being. A possible path of learning to maneuver the workings of a mind in this direction may be found in mindfulness-based interventions [8].

Even though mindfulness and MW are not necessarily considered to be an opposing forces [37], multiple studies have shown that these two phenomena tend to be closely inversely related. Mindfulness has been repeatedly reported to lower the wandering of the mind [38]–[41], which has even been discussed as a possible key mediator in decreasing negative mood through mindful attention [42]. Dispositional mindfulness seems to be negatively associated with task-unrelated thought in older adults, providing interesting targets for future cognitive remediation interventions [43]. Similarly, a behavioural measure of mindfulness has been shown related to less MW, further supporting this relationship [44]. It needs to be stated, however, that not all studies reported similar patterns of results [45], although one possible reason for this discrepancy, namely a shorter length of applied mindfulness interventions, is currently being discussed.

Interestingly, mindfulness might be related to various types of MW in different ways. Whereas "Non-reactivity to inner experience" factor of dispositional mindfulness seems to be negatively associated with spontaneous MW, it is positively related to deliberate form of MW, concluding that not all MW is created equal [46]. Special attention is given to the concept of acceptance, which seems to be a critical driver of mindfulness-training reductions in MW. It has been suggested that learning how to be accepting towards present moment experience in mindfulness practice enhances a greater capacity to reduce MW. Acceptance might act as an emotion regulatory strategy and improve the regulation of negative affect experienced during frustrating and boring tasks. This capacity to accept emotional responses as natural and an

ability to let them come and go may minimize attentional lapses, that are usually seen during MW [47].

Mindfulness has been repeatedly shown to decrease the activity of DMN [48], possibly reflecting reduced self-related processing [49], [50]. Increased functional connectivity of some brain regions such as the ACC with the DMN in meditators has been interpreted in various ways – as higher ability to monitor and dampen DMN, when it interferes with a task [50], as fundamental neural dissociation of modes of self-representation [51], greater access to information about internal states, increased awareness of MW and an ability to return back to the present moment [52], improved capacity for attentional disengagement of thought content [52], greater emotional resources and conscious awareness of the present moment [53], diminution of analytic self-referent processes [54], reduction in emotional appraisal during self-referent processes [53] and reduced retrieval or encoding of self-referent memories [53].

In MCI patients, mindfulness training seemed to increase functional connectivity within structures of DMN, a phenomenon that has been suggested as a possible future noninvasive biomarker for assessing an intervention's impact in this clinical population. Knowing that DMN is disrupted in AD, mindfulness interventions may affect regions of the brain sensitive to neurodegeneration [55]. Interestingly, patients have also shown trends of improvement in cognition [56]. Knowing that mindfulness can influence certain aspect of cognitive functions in patients with cognitive decline [57]–[59], the DMN's role in this process is yet to be discussed and explored. However, given that the role of DMN during meditation might be more complex [52], further research is necessary to clarify the impact of meditation on DMN activity in healthy population, as well as in patients suffering from cognitive decline.

5. Clinical research project in Brno

Our research team in Brno is currently exploring the under-researched questions about the role of mindfulness in DMN activity in patients at higher risk of dementia. By carefully assessing relationships between validated behavioural measures of mindfulness, resting state fMRI evaluating DMN, neuropsychological examination and levels of depression and anxiety in patients with MCI and SMC we aim to untangle the complex relationships between mindfulness, default mode network and cognitive decline. Data are currently being analysed. Patients are part of longitudinal study of aging – Czech Brain Aging study, carried out at International Clinical Research Centre of St. Anne's University Hospital in Brno. 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).

6. Literature

- Addis, D. R., Pan, L., Vu, M.-A., Laiser, N. and Schacter, D. L. (2009). Constructive episodic simulation of the future and the past: distinct subsystems of a core brain network mediate imagining and remembering. *Neuropsychologia*, vol. 47, no. 11, pp. 2222–2238.
- Amodio D. M. and Frith, C. D. (2006). Meeting of minds: the medial frontal cortex and social cognition. *Nat. Rev. Neurosci.*, vol. 7, no. 4, pp. 268–277.
- Andrews-Hanna, J. R. *et al.* (2007). Disruption of large-scale brain systems in advanced aging. *Neuron*, vol. 56, no. 5, pp. 924–935.
- Andrews-Hanna, J. R. (2012). The brain's default network and its adaptive role in internal mentation. *Neurosci. Rev. J. Bringing Neurobiol. Neurol. Psychiatry*, vol. 18, no. 3, pp. 251–270.

- Andrews-Hanna, J. R., Smallwood, J. and Spreng, R. N. (2014). The default network and self-generated thought: component processes, dynamic control, and clinical relevance. *Ann. N. Y. Acad. Sci.*, vol. 1316, pp. 29–52.
- Banks, J. B., Welhaf, M. S. and Srour, A. (2015). The protective effects of brief mindfulness meditation training. *Conscious. Cogn.*, vol. 33, pp. 277–285.
- Bondi, M. W., Houston, W. S., Eyster, L. T. and Brown, G. G. (2005). fMRI evidence of compensatory mechanisms in older adults at genetic risk for Alzheimer disease. *Neurology*, vol. 64, no. 3, pp. 501–508.
- Brewer, J. A., Worhunsky, P. D., Gray, J. R., Tang, Y.-Y., Weber, J. and Kober, H. (2011), Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proc. Natl. Acad. Sci. U. S. A.*, vol. 108, no. 50, pp. 20254–20259.
- Broyd, S. J., Demanuele, C., Debener, S., Helps, S. K., James, C. J. and Sonuga-Barke, E. J. S. (2009). Default-mode brain dysfunction in mental disorders: a systematic review. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, vol. 33, no. 3, pp. 279–296.
- Buckner, R. L., Andrews-Hanna, J. R. and Schacter, D. L. (2008). The brain’s default network: anatomy, function, and relevance to disease. *Ann. N. Y. Acad. Sci.*, vol. 1124, pp. 1–38.
- Buckner, R. L. and Carroll, D. C. (2007). Self-projection and the brain. *Trends Cogn. Sci.*, vol. 11, no. 2, pp. 49–57.
- Buckner R. L. et al. (2005). Molecular, structural, and functional characterization of Alzheimer’s disease: evidence for a relationship between default activity, amyloid, and memory. *J. Neurosci. Off. J. Soc. Neurosci.*, vol. 25, no. 34, pp. 7709–7717.
- Celone, K. A. et al. (2006). Alterations in memory networks in mild cognitive impairment and Alzheimer’s disease: an independent component analysis. *J. Neurosci. Off. J. Soc. Neurosci.*, vol. 26, no. 40, pp. 10222–10231.
- Damoiseaux, J. S. et al. (2008). Reduced resting-state brain activity in the ‘default network’ in normal aging. *Cereb. Cortex N. Y. N 1991*, vol. 18, no. 8, pp. 1856–1864.
- Dennis, N. A. et al. (2010). Temporal lobe functional activity and connectivity in young adult APOE varepsilon4 carriers. *Alzheimers Dement. J. Alzheimers Assoc.*, vol. 6, no. 4, pp. 303–311.
- Farb, N. A. S. et al. (2007). Attending to the present: mindfulness meditation reveals distinct neural modes of self-reference. *Soc. Cogn. Affect. Neurosci.*, vol. 2, no. 4, pp. 313–322.
- Filippini, N. et al. (2009). Distinct patterns of brain activity in young carriers of the APOE-epsilon4 allele. *Proc. Natl. Acad. Sci. U. S. A.*, vol. 106, no. 17, pp. 7209–7214.
- Fountain-Zaragoza, S., Londerée, A., Whitmoyer, P. and Prakash, R. S. (2016). Dispositional mindfulness and the wandering mind: Implications for attentional control in older adults. *Conscious. Cogn.*, vol. 44, pp. 193–204.
- Frith, U. and Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philos. Trans. R. Soc. Lond. B. Biol. Sci.*, vol. 358, no. 1431, pp. 459–473.
- Garrison, K. A., Zeffiro, T. A., Scheinost, D., Constable, R. T. and Brewer, J. A. (2015). Meditation leads to reduced default mode network activity beyond an active task. *Cogn. Affect. Behav. Neurosci.*, vol. 15, no. 3, pp. 712–720.
- Hafkemeijer, A. et al. (2013). Increased functional connectivity and brain atrophy in elderly with subjective memory complaints. *Brain Connect.*, vol. 3, no. 4, pp. 353–362.
- Hafkemeijer, A., van der Grond, J. and Rombouts, S. A. R. B. (2012). Imaging the default mode network in aging and dementia. *Biochim. Biophys. Acta*, vol. 1822, no. 3, pp. 431–441.
- Hasenkamp, W. and Barsalou, L. W. (2012). Effects of Meditation Experience on Functional Connectivity of Distributed Brain Networks. *Front. Hum. Neurosci.*, vol. 6.

- Hodges, J. R. and Patterson, K. (2007). Semantic dementia: a unique clinicopathological syndrome. *Lancet Neurol.*, vol. 6, no. 11, pp. 1004–1014.
- Irish, M., Hodges, J. R. and Piguet, O. (2013). Episodic future thinking is impaired in the behavioural variant of frontotemporal dementia. *Cortex J. Devoted Study Nerv. Syst. Behav.*, vol. 49, no. 9, pp. 2377–2388.
- Irish, M., Piguet, O. and Hodges, J. R. (2012). Self-projection and the default network in frontotemporal dementia. *Nat. Rev. Neurol.*, vol. 8, no. 3, pp. 152–161.
- Killingsworth, M. A. and Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, vol. 330, no. 6006, p. 932.
- Levinson, D. B., Stoll, E. L., Kindy, S. D., Merry, H. L. and Davidson, R. J. (2014). A mind you can count on: validating breath counting as a behavioral measure of mindfulness. *Front. Psychol.*, vol. 5.
- Maguire, E. A., Kumaran, D., Hassabis, D. and Kopelman, M. D. (2010). Autobiographical memory in semantic dementia: A longitudinal fMRI study. *Neuropsychologia*, vol. 48, no. 1, pp. 123–136.
- Marciniak, R., Sheardova, K., Čermáková, P., Hudeček, D., Šumec, R. and Hort, J. (2014). Effect of Meditation on Cognitive Functions in Context of Aging and Neurodegenerative Diseases. *Front. Behav. Neurosci.*, vol. 8.
- McKinnon, M. C., Black, S. E., Miller, B., Moscovitch, M. and Levine, B. (2006). Autobiographical memory in semantic dementia: Implications for theories of limbic-neocortical interaction in remote memory. *Neuropsychologia*, vol. 44, no. 12, pp. 2421–2429.
- Moll, J., Zahn, R., de Oliveira-Souza, R., Krueger, F. and Grafman, J. (2005). Opinion: the neural basis of human moral cognition. *Nat. Rev. Neurosci.*, vol. 6, no. 10, pp. 799–809.
- Morrison, A. B., Goolsarran, M., Rogers, S. L. and Jha, A. P. (2014). Taming a wandering attention: short-form mindfulness training in student cohorts. *Front. Hum. Neurosci.*, vol. 7, p. 897.
- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B. and Schooler, J. W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychol. Sci.*, vol. 24, no. 5, pp. 776–781.
- Mrazek, M. D., Smallwood, J. and Schooler, J. W. (2012). Mindfulness and mind-wandering: finding convergence through opposing constructs. *Emot. Wash. DC*, vol. 12, no. 3, pp. 442–448.
- Northoff, G., Heinzel, A., de Greck, M., Bermpohl, F., Dobrowolny, H. and Panksepp, J. (2006). Self-referential processing in our brain--a meta-analysis of imaging studies on the self. *NeuroImage*, vol. 31, no. 1, pp. 440–457.
- Ochsner, K. N. *et al.* (2004). Reflecting upon feelings: an fMRI study of neural systems supporting the attribution of emotion to self and other. *J. Cogn. Neurosci.*, vol. 16, no. 10, pp. 1746–1772.
- Piguet, O., Hornberger, M., Mioshi, E. and Hodges, J. R. (2011). Behavioural-variant frontotemporal dementia: diagnosis, clinical staging, and management. *Lancet Neurol.*, vol. 10, no. 2, pp. 162–172.
- Rahl, H. A., Lindsay, E. K., Pacilio, L. E., Brown, K. W. and Creswell, J. D. (2017). Brief mindfulness meditation training reduces mind wandering: The critical role of acceptance. *Emot. Wash. DC*, vol. 17, no. 2, pp. 224–230.
- Raichle, M. E. (2006). Neuroscience. The brain's dark energy. *Science*, vol. 314, no. 5803, pp. 1249–1250.
- Raichle, M. E. (2010). The brain's dark energy. *Sci. Am.*, vol. 302, no. 3, pp. 44–49, Mar. 2010.
- Schmitz, T. W. and Johnson, S. C. (2007). Relevance to self: A brief review and framework of neural systems underlying appraisal. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, vol. 31, no. 4, pp. 585–596.

- Seeley, W. W., Crawford, R. K., Zhou, J., Miller, B. L. and Greicius, M. D. (2009). Neurodegenerative diseases target large-scale human brain networks. *Neuron*, vol. 62, no. 1, pp. 42–52.
- Seli, P., Carriere, J. S. A. and Smilek, D. (2015). Not all mind wandering is created equal: dissociating deliberate from spontaneous mind wandering. *Psychol. Res.*, vol. 79, no. 5, pp. 750–758.
- Shany-Ur, T. and Rankin, K. P. (2011). Personality and social cognition in neurodegenerative disease. *Curr. Opin. Neurol.*, vol. 24, no. 6, pp. 550–555.
- Simon, R. and Engström, M. (2015). The default mode network as a biomarker for monitoring the therapeutic effects of meditation. *Front. Psychol.*, vol. 6.
- Spreng, R. N. and Turner, G. R. (2013). Structural covariance of the default network in healthy and pathological aging. *J. Neurosci. Off. J. Soc. Neurosci.*, vol. 33, no. 38, pp. 15226–15234.
- Svoboda, E., McKinnon, M. C. and Levine, B. (2006). The functional neuroanatomy of autobiographical memory: a meta-analysis. *Neuropsychologia*, vol. 44, no. 12, pp. 2189–2208.
- Šumec, R., Sheardová, K., Marciniak, R., Jeleník, A., Janošová, M. and Hort, J. (2017). *Meditation's impact on cognitive functions in mild cognitive impairment: a pilot study*. Presented at the Annual FNUSA-ICRC Conference, Czech Republic, 2017, *Biomedical Papers*, vol. 161 (Supplement 1), pp. 54–56.
- Šumec, R., Sheardová, K., Marciniak, R., Jeleník, A., Bareš, M. and Hort, J. (2017). *Mindful Response to Cognitive Decline: In Search of Prevention of Neurodegenerative Diseases*. Presented at the International Conference MINDfulness, 2017, *The Book of Papers*, pp. 439–447.
- Taylor, V. A. *et al.* (2013). Impact of meditation training on the default mode network during a restful state. *Soc. Cogn. Affect. Neurosci.*, vol. 8, no. 1, pp. 4–14.
- Vago, D. R. and Zeidan, F. (2016). The brain on silent: mind wandering, mindful awareness, and states of mental tranquility. *Ann. N. Y. Acad. Sci.*, vol. 1373, no. 1, pp. 96–113.
- Wager, T. D., Waugh, C. E., Lindquist, M., Noll, D. C., Fredrickson, B. L. and Taylor, S. F. (2009). Brain mediators of cardiovascular responses to social threat: part I: Reciprocal dorsal and ventral sub-regions of the medial prefrontal cortex and heart-rate reactivity. *NeuroImage*, vol. 47, no. 3, pp. 821–835.
- Wang, Y., Xu, W., Zhuang, C. and Liu, X. (2017). Does Mind Wandering Mediate the Association Between Mindfulness and Negative Mood? A Preliminary Study. *Psychol. Rep.*, vol. 120, no. 1, pp. 118–129.
- Wells, R. E. *et al.* (2013). Meditation's impact on default mode network and hippocampus in mild cognitive impairment: a pilot study. *Neurosci. Lett.*, vol. 556, pp. 15–19.
- Wells, R. E. *et al.* (2013). Meditation for adults with mild cognitive impairment: a pilot randomized trial. *J. Am. Geriatr. Soc.*, vol. 61, no. 4, pp. 642–645.
- Xu, M., Purdon, C., Seli, P. and Smilek, D. (2017). Mindfulness and mind wandering: The protective effects of brief meditation in anxious individuals. *Conscious. Cogn.*, vol. 51, pp. 157–165.
- Zhang, D. and Raichle, M. E. (2010). Disease and the brain's dark energy. *Nat. Rev. Neurol.*, vol. 6, no. 1, pp. 15–28.
- Zhou, J. *et al.* (2010). Divergent network connectivity changes in behavioural variant frontotemporal dementia and Alzheimer's disease. *Brain J. Neurol.*, vol. 133, no. Pt 5, pp. 1352–1367.

About the author

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 explores the effect of mindfulness-based interventions on cognition in patients with cognitive impairment. After his internship in Bangor, United Kingdom and foundational training in teaching MBCT in Oxford Mindfulness Centre, he teaches mindfulness-based practices on Masaryk University and St. Anne's University Hospital. As a vice-head of the Department of Psychology and Psychosomatics at a Faculty of Medicine and a co-founder of Mindfulness Research and Practice Network of Masaryk University he promotes mindfulness in health care and applies mindfulness-based techniques in a curriculum of medical students.

Rediscovering the Timeless Wisdom

Snežana Milenković

*University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Psychology, Serbia
snezana.milenkovic@ff.uns.ac.rs*

Summary

Rather than struggling within a dream to solve the problems that the dream presents, it is far easier and more effective to wake up from the dream and recognize that the problems were merely imaginary. In the Buddhist tradition, this dream is called *samsara*. Through a nondual approach to therapy clients have the opportunity to wake up from the dream of being separate self beset by problems to the liberating realization that they are the limitless presence or space in which their problems arise and pass away. This is the doorway for all of us - to recognize that all of our suffering, relational and otherwise, is a symptom of our loss of being and our confused attempts to remedy that. From the perspective of the conditioned self this is extremely bad news, because it means that all of our lives are doomed to failure. But from the perspective of our wish to awaken, it is extremely fortunate, because we finally understand that, in the end, nothing will work unless we realize our deeper nature. Healing thus is an invitation to wholeness and a therapist is a guide who can share in an experience of opening rather than an expert who can define who and what another person is. All spiritual pioneers of the time were just beginning to realize that spiritual liberation came from within. So we came to the radical realization that our clinging to our ideas of how things should be causes our suffering and keeps us apart from our true nature. The essence of awakening is simply letting go of our preconceptions and judgements, returning our attention to the present moment, and thereby recognizing our true nature. We can shift the balance in our favor taking advantage of the growing wealth of wisdom that is now so readily available, choosing the most effective and direct paths to awakening. Yet being ever mindful of the distractions of our contemporary world that make it so challenging to stay awake.

Key words: awakening, mindful therapist, mindfulness, *samsara*, wisdom.

1. Returning to Natural Mind

We live in what Indian philosophers call *samsara*, which means "to wander on endlessly". We wander on, looking for happiness in a world that provides but temporary relief from discontent, fleeting satisfactions followed by more wandering on in search of that ever-elusive goal.

Ironically, believing that peace of mind comes from what we have or do often results in the very opposite. The idea that something is missing or needs changing creates a sense of discontent (Milenković, 1997). Our attention becomes preoccupied with what we need, the choices to be made, the plans to carry them out - much of it concerning situations that do not yet exist, and probably never will. Our thoughts moving from one issue to another will seldom pause.

Throughout history, there have been those who have discovered the timeless truth about human consciousness: our natural state of mind is already one of ease and contentment. By "natural" they do not mean the state of mind in which we spend most of our time - which, for the vast majority, is not one of ease and contentment. They speak of the mind before it becomes

burdened with worries and concerns. It is how we feel when everything is OK; when we are not worrying about anything. We don't need to do anything, or to go anywhere to return to this natural state of ease. We simply need to let go of any attachments to ideas as to how things should or should not be; become aware of our experience in the present as it is, without resistance or judgement. Then - and this is key - let the attention relax.

When we do so, we taste how it feels to be free from worry, anticipation and planning. We find the peace of mind that we have been seeking all along. A peace that is not at the mercy of events or the changeability of the thinking mind. A peace we can return to again and again.

People living in modern cultures suffer an extreme degree of alienation that was unknown in earlier times - from society, community, family, older generations, nature, religion, tradition, their body, their feelings, and their humanity itself. In dehumanizing techno-culture that has lost sight of the deepest potentials of human nature, we need spirituality that can help us connect with the intrinsic power, beauty, and goodness of being human. For humanity to move forward in a positive direction, we need a guiding vision of all that it means to be human (Milenković, 2002; 2017).

Being human is very challenging. To be fully human requires cultivating a taste for paradox - an appreciation of how very different truths can be true at the same time. It is this multi-dimensional quality of our experience that is the source of all human creativity and greatness.

Stripping away the trappings of time and culture, we are collectively discovering that the essence of awakening is simply letting go of our preconceptions and judgements, returning our attention to the present moment, and there recognizing our true nature.

2. Effortless Meditation

Meditation is not something that we just do for 20 or 40 minutes every morning and then forget about. Meditation involves a *principle of awareness* that you can practice in every moment of our life.

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" (Milenković, 2017).

According to the Osho Rajneesh, Indian mystic, the meaning of meditation is to be empty inside. "Not even a thought flutters - no content, just space. Suddenly all misery has disappeared, because misery exists in thoughts; death has disappeared, because death exists in thoughts; the past has disappeared because the whole burden is carried through thoughts; ambition disappears because how can you be ambitious without thoughts?" (Rajneesh, 1976, p.84)

To remind ourselves that the term mindfulness best describes our consciousness, which is "consciousness from moment to moment"; "keeping one's consciousness alive to the present reality"; "awakening to the present moment" (Milenković, 2016; 2017).

So, 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 (Milenković, 2017).

In mindful meditation we are trying to achieve a mind that is stable and calm. What we begin to discover is that this calmness or harmony is a natural aspect of the mind.

So we can understand meditation as the tool as well as the outcome of our mindful practice.

While the time that we spend on the cushion must definitely have an effect on the quality of our emotional and mental life in the rest of the day, making the effort to practice mindfulness during so-called "ordinary" activities such as working, driving, doing housework, and spending time with our friends and families is very powerful practice.

However, anything we do can be part of our practice, which I'd broadly define as the ongoing effort to cultivate mindfulness, compassion, and an awareness of things ungraspability (non-attachment attitude).

So we can use eating as practice. We can use driving as practice. We can use taking a shower or shaving, or walking as practice.

No matter what we do, we can always be more mindful while we're doing it. No matter what we're doing, we can always be kinder and more compassionate; even when we're on our own, we can be kind with our selves, or show an attitude of kindness and care in the way we handle objects. And we can always recognize when we're hoping on in some way (to feelings, to anticipated outcomes, to thoughts) and learn to let go.

Living mindfully in this way is incredibly enriching. It helps prevent the arising of unpleasant states of mind such as stress and depression, and it also helps us to live with freedom, dignity and with respect for ourselves and others.

Living with mindfulness brings us into the field of ethics, of talking about how best we can live our lives. But it is also a way of living meditatively - applying the principles of meditation to our daily activities. Bringing mindful, non-judgmental attention to the present moment is the ultimate goal to implement into day-to-day life - to enjoy longer and longer stretches of clear, peaceful attention on the present moment. Luckily, every day is filled with opportunities to bring our attention to the present moment. It's just about making a conscious effort.

During the time we practice mindfulness, we stop talking - not only the talking outside, but talking inside. The talking inside is the thinking, the mental discourse that goes on and on and on inside. Real silence is the cessation of talking - both the mouth and of the mind. This is not the kind of silence that oppresses us. It is very elegant kind of silence, a very powerful kind of silence. It is the silence that heals and nourishes us.

You may be surprised to hear that meditation should be effortless, that no striving or concentration is needed (Russell, 2018).

Peter Russell is a leading thinker on consciousness and contemporary spirituality (Russell, 2005). According to his opinion "techniques designed to cultivate particular mental skills or states of mind, may involve a degree of concentration or mental discipline. But when it comes

to basic skill of relaxing into a quieter state of mind, effort generally turns to be counter-productive" (Russell, 2018, p.14). So he recommends effortless meditation which he has been practicing for so many years.

He says: "Instead of following the thought, as you might in normal life, gently shift your attention back to your experience in the present moment. And just notice what there is. It may be sounds around you, sensation in the body, the breath, some feeling, a sense of ease or peacefulness. It doesn't matter" (ibid, p.14).

"Let the attention rest in the experience. Don't try to concentrate or hold it there. Ah yes, you will be sure to wander off again. But the practice is not learning how to stay present but learning how to return to the present. If you wander off a hundred times, that is a hundred opportunities to practice gently returning your attention to the present" (ibid. p.14).

To my opinion, it's very good advice. I know from my experience, as well, a slight attempt to control the mind will cause resistance to an experience, even if you want to have a good meditation, it may all stand in the way of our letting go completely. It is the doing that holds us back.

3. Not Resisting Resistance

When we accept things as they are, "go with the flow", there is ease (*sukha*). This is our natural state of mind - content and relaxed. In Pali, the language of Buddha's time, *sukha* means "at ease", when we accept things as they are and "go with the flow", and *dukkha* is the negation of the word *sukha*, conventionally translated as "suffering". *Dukkha*, suffering, arises when we resist our experience. Our natural state of mind becomes veiled by a self-created discontent.

Thus, as numerous teachers have pointed out, we can return to a more peaceful state of mind by letting go of our attachments as to how things ought to be, and accepting our experience as it is. Not wishing for something different, not creating unnecessary discontent.

"Accepting our experience as it is", means just that; accepting our experience at the moment. If you are feeling frustrated, angry, or sad, accept the feeling. Don't resist it, or wish it weren't there; but let it in, become interested in how it feels.

We can also explore the feeling of resistance itself. I agree with some authors (Peter Russell) that it is useful to simply pause and ask: "Is there any sense of resistance that I am noticing?" Then gently wait. Some resentment or aversion towards our experience may become apparent, or sometimes a sense of tension or contraction in our being. Then, we can, instead focusing on the particular experience that we are resisting, turn our attention to the felt sense of the resistance itself, opening to this aspect of "what is".

Rather than our experience being divided into two parts - the actual experience in the moment, and our resistance to it - the feeling of resistance is now included as the past of the present moment. As we allow the resistance in, it starts to dissolve. Then we can be more open to whatever it is that we were resisting.

So, the advice could be: when you find something that seems to disturb your inner peace - whether it is a friend's behavior, or some disasters on TV, or something else - *pause* and notice

what is happening inside. See if there is any sense of resistance to your experience. If so, open up to the experience of resisting. Be curious as to what is going on and how it feels.

By not resisting the resistance, but accepting it as part of "what is", we will probably discover that we can be at ease in situations where before we would have suffered.

4. Waiting Is

For most of us waiting is not easy, it is often boring. Waiting for the bus or tram, we look for something to do to pass the time. Sitting in a waiting room (wherever it is) we idle away the minutes gazing through magazines of no particular interest. Alternatively we check our email, social media or newspaper, not wanting to waste time.

On the other hand, simply waiting - not waiting for any event to happen, just waiting without wanting - can be an enlightening experience.

The mind relaxes, and there is space for more of the present to reveal itself. We begin to notice aspects of our world that we weren't aware of before - the sound of the refrigerator or distant conversation, a tree gently waving in the breeze, the smell of cooking, or some feeling in the body. It doesn't matter what; and it will probably be different every time.

Any moment of the day we can choose to pause for a while and simply wait. Waiting without any concerns about what may be next. It doesn't matter. Waiting is.

Let's start now. Pause. Take a breath. Relax...and wait...

5. On the Utility of Not Being

The deepest core of being is non-being. The form exists on the base of the formless. The form comes out of the formless just as waves come out of the sea, and then the form drops, dissolves into the formless again. Life arises out of death and moves to death again. These opposites are not opposites, they are complementary. They are two polarities of the same phenomenon, which transcends all understanding. However, unless you are ready to become non-being you will never become a real authentic being. It looks like a paradox (Rajneesh, B.S., 1976). Jesus says to his disciples: Unless you lose yourself you will not gain yourself. Unless you find this non-being within you, you will not attain to authentic truth.

From nothingness to nothingness...and just in between two nothingness arises being. The river of being flows between two banks of nothingness.

As we are, we have to pass through death. And we are clinging too much to life. That won't help - death will come. But death comes in two ways. One way, the usual way, it comes is the following: we are clinging to life and it comes as the enemy; we fight with it, we resist it, we do everything that we can do to avoid it. But how can we avoid it? The day we were born, death became certain; every birth carries the seed of death. In fact, nothing else in life is certain but that. Everything is at best the most probable, but death is certain. It will happen. One way to face death is as the enemy, which is the way ninety-nine per cent of people face it - and miss it.

Because of their enmity they cannot use it, they cannot profit from it, they cannot be served by death.

There is another way: to accept death as a friend, to accept it as an innermost part of your being, to enjoy it, to welcome it, to be ready for it and when it comes to embrace it. Suddenly the quality of death changes. It is no more death, it becomes a door. It no longer destroys you; on the contrary, you are served by it. It leads you to the deathless.

"Death means the ending of all that one knows, of all one's attachments, of one's bank accounts, of all one's attainments - there is a complete ending. Can the mind, while living, meet such a state? Then one will understand the full meaning of what death is" (Krishnamurti, 1991, p. 190).

"Thought lives in the known; it is the encounter of the known; if there is not freedom from the known one cannot possibly find out what death is, which is the end of everything" (Krishnamurti, 1991, p.190).

There is a paradox: if we are ready to lose everything, we are only then able to get everything.

6. Loving your Self

Love yourself. It's a common refrain. It means loving who you are – accepting yourself just as you are; having compassion for your shortfalls, while rejoicing in your gifts. Loving ourselves in this way is certainly valuable; it can lighten our self-judgment and self-criticism, and free us to live more authentically. We are not loving anything in particular about ourselves, simply experiencing love for ourselves.

And there is another, deeper quality of self, often called the "pure" or "inner" self, or simply "the Self". It is that ever-present sense of "I". This inner feeling of "I-ness" that never changes. It is the same feeling that was yesterday, last year, and as far back as we can remember. Our thoughts, our likes and dislikes, our personality, desires, and beliefs may have changed considerably over the years, but the "I" that experiences them all has not.

It is the "I" in "I am". The "I" that is aware. The "I" that knows this moment right now, that knows every experience we've ever had or will ever have.

Most of time, we don't notice this quiet inner sense of being. Our attention is on what we are experiencing. But when our attention relaxes and we become aware of that which is experiencing all this, we find an inner peace and ease, a great contentment to which nothing needs be added. We have come home.

Knowing our essential being is divine. To rest in the Self is so delicious we cannot help but love it.

7. Instead of conclusion

Very often, enlightenment happens in the mind as recognition of the absolute truth of emptiness in which a separate "me" does not exist. Whilst this realization is undoubtedly a

profoundly transformative experience, living this truth is frequently more of a challenge. Awakening itself is simple. Of course, from the point of view of the ego it is not so simple because the ego, being time-oriented, has an investment in enlightenment as a future goal. But once the mind recognizes itself as radiant emptiness, then awakening is absolutely natural and effortless. It's an inevitable as flower blooming from a bud.

If awakening is to serve a real purpose in our lives, it needs to find new forms of expression through our everyday interactions. And if awakening is to serve a purpose in the bigger picture of birthing a new humanity, it needs to engage us fully with the evolutionary impulse of existence, Enlightenment is no longer a secret reserved for mystics nor luxury indulged in by privileged Westerners seeking to become "more spiritual"; it is necessity if we are to survive and thrive. If enlightenment is to be of any use, it needs to come down from the mountaintop and get its hands dirty in the market-place of human affairs. It's an uncompromising embracement of both the waves of phenomenal expression and the ocean of inner stillness that brings us into deep intimacy with the creative force of life. This deep intimacy doesn't mean you get lost in the story of the world, but it does mean you're willing to wholeheartedly meet the world without story. The enlightened mystic Osho called this "becoming a Zorba the Buddha" (Rajneesh, 1982). In other words, the new evolutionary human being is someone who is utterly anchored within the light of awakened nature yet passionately committed to the bittersweet juiciness of earthly existence. Yes, the truth is "there is no self": but how come I answer when you call my name? Yes, the truth is "I do not exist and neither do you": but isn't it true that it matters whether I see and hear you with open-heartedness rather than with judgement? And isn't this what we call relationship?

Today we have the opportunity to become something much more than previous generations had ever dreamt of: for most of us, there are more resources, more technologies, more information and more wisdom available to us. There is a challenge about opening to embrace this evolutionary movement of our becoming-ness. Authentic awakening is radical. There is no half way; you can't be semi-conscious, you can't meet life consciously when it feels good or you get things to go your way but then get lost in the story when it all goes wrong or it hurts. But you can become aware of what is still unconscious in you. From the perspective of our wish to awaken, in the end, nothing will work unless we realize our deeper nature, which then also gives us a basis for discovering real intimacy (Prendergast, Fenner, Krystal, 2003).

8. References

- Krishnamurti, G. (1991). *The wholeness of life*. London: Victor Gollancz LTD
- Milenković, S. (1997). *Vrednosti savremene psihoterapije (Values of contemporary psychotherapy)*, Novi Sad, Prometej.
- Milenković, S. (2002). *Psihoterapija i duhovnost (Psychotherapy and spirituality)*. Beograd: Čigoja.
- Milenković, S. (2016). *Miracle of Mindfulness: Practical Neuroscience of Love, Happiness & Wisdom*. Plenary speech at the First International Conference MINDfulness 2016, Ljubljana 20-22 October, e-book - Eduvision, 2016, ISBN 978-961-93662-7-1 (pdf)
- Milenković, S. (2017). *Duša misli u slikama - Integrativna art psihoterapija. (Soul thinks in images - Integrative Art Psychotherapy)*. Beograd: Čigoja.
- Prendergast, J., Fenner, P., Krystal, S. (2003). *The Sacred Mirror*. St. Paul, Minnesota: Paragon House
- Rajneesh, B.S. (1976). *Tao*. Oregon: Rajneesh Foundation International.

- Rajneesh, B.S. (1982). *Zorba the Buddha*. Antelope, Oregon: Rejneesh Foundation International.
- Russell, P. (2005). *From Science to God*. Novato: New World Library.
- Russell, P. (2018). *Seeds of Awakening*. Las Vegas: Elf Rock Productions.

About the author

Prof. dr. 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. 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).

Breaking through with Creativity: How to Become Good Enough Parent to Ourselves and to our Children

Snežana Milenković

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Psychology. Serbia
snezana.milenkovic@ff.uns.ac.rs

Summary

The presentation is about how to be a good parent to yourself in order to be able to become good enough parent to your children. It offers you the theory of self-parenting – what it is and why it is useful, and also the techniques for how to do it. *Self-parenting* is a new theory with very specific procedures based on a personal decision to become a new parent to oneself. This means learning how to take charge of your life – turning it around if need be. It also means breaking free to live a new life. There are eight steps of breaking through with creativity: (1) Awareness that something seems to be missing within; (2) Reflection on parents in general, the parenting styles most commonly used, and the kinds of responses that are commonly made; (3) Analysis of our own parenting figures (these figures, for better or worse, are incorporated into the personality structure); (4) Discovering what the inner-child part of us needs and wants; (5) Clarifying the various sources of personal power you can mobilize so that you can respond to your needs and wants; (6) Awareness of strengths or virtues you have already developed, or need to develop, that will assist you in creating a new self-parent; (7) Time for learning how to make contracts with yourself that will enhance your life; (8) Positive reinforcement because of the new-found courage to break free. You'll have a new, good, loving parent within who will treat you with dignity, respect, and care. You'll have new hope, new joy, new happiness. This presentation will also include discussion about three other concepts connected with the previous one. The first one is *Reparenting* – developed in the late 60s by Jaqui Lee Schiff, as a form of therapy based on transactional analysis theory. It is a form of psychotherapy in which the therapist actively assumes the role of a new surrogate parental figure for the client, in order to treat psychological disturbances caused by defective, even abusive, parenting. The underlying assumption is that all mental illness results principally from such parenting, even including schizophrenia and bipolar disorder. The second one is *Self-compassion* which extends compassion to one's self in instances of perceived inadequacy, failure, or general suffering. Kristin Neff has defined self-compassion as being composed of three main components: self-kindness, common humanity, and mindfulness. The third concept is *Mindful parenting* and it is an extension of mindfulness to the social context of parent – child relationship. It is a lifelong practice. It means you become less attached to outcomes and more mindful of what is unfolding in your life and your children's lives. Mindful parenting is about moment-to-moment, open hearted and nonjudgmental attention. And, to remind us, *Mindfulness* means maintaining a moment-by-moment awareness of your thoughts, feelings, bodily sensations, and surrounding environment, through a gentle, nurturing lens. All of the mentioned concepts will be discussed critically at the end of presentation.

Key words: mindful parenting, mindfulness, reparenting, self-compassion, self-parenting.

Literature

- Bogels, S. & Restifo, K. (2015). *Mindful Parenting: A Guide for Mental Health Practitioners*. New York: W.W. Norton & Company.
- James, M. (1981). *Breaking Free*. London, Amsterdam, Don Mills, Ontario, Sydney: Addison-Wesley Publishing Company.
- Milenković, S. (2017). *Duša misli u slikama - Integrativna art psihoterapija. (Soul Thinks in Images – Integrative Art Psychotherapy)*. Beograd: Čigoja.
- Neff, K. (2015). *Self-Compassion*. New York: William Morrow Paperback Edition.
- Schiff, J. et al., (1975). *The Cathexis reader: transactional analysis treatment of psychosis*. New York: Harper & Row.
- Siegel, D. (2010). *The Mindful Therapist*. New York & London: W.W.Norton & Company.
- Siegel, D. (2011). *Mindsight*. New York: Bantam Books Trade Paperbacks.

About the author

Prof. dr. 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. 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).

Dancing with Form and Emptiness in Intimate Relationship

Snežana Milenković

*University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Psychology. Serbia
snezana.milenkovic@ff.uns.ac.rs*

Summary

In the classic Buddhist formulation "Form is emptiness, emptiness is form", form does not cease to be form also, even though it's empty, and emptiness does not cease to be empty, even though it's also form. Both are true simultaneously. At first, pointing to the nondual nature of reality seems incomprehensible. But what do they actually mean? Are they something that can be understood in terms of our everyday human experience rather as an abstract esoteric philosophy? And what does understanding nonduality have to do with relationship dynamics? Nonduality is traditionally spoken of as an indivisibility of form and emptiness. This indivisibility is said to be both the nature of our own minds and the nature of reality. Seeing nonduality as the only truth, while regarding the trials and the playfulness of duality as simply illusory or unreal, makes it difficult to fully engage with our humanity, our existential predicaments. A one-sided transcendental perspective is especially problematic when it comes to helping people meet the difficult challenges of human relationship. It does not grant relationship much significance to begin with, because it does not recognize an 'other' at all. And the essence of love does involve the dissolution of boundaries of separation. Yet defining love just as mutual recognition of transpersonal being is incomplete and unsatisfying in human terms. On the human level, relationship is a dance of duality – a transformative encounter between two distinct beings, relative self and relative other in all their differences. And this dance has an integrity, reality, and value all its own. Nondual teaching that mainly emphasizes the illusory quality of human experience can, unfortunately, serve as just another dehumanizing force in a world where our basic humanity is already under siege at every turn. What is needed instead in these difficult times is a liberation spirituality that helps people recognize nondual presence as a basis for fully inhabiting their humanity, rather than as a rationale for disengaging from it. We need a spiritual vision that values and includes the central playing – the field where our humanity expresses itself – relationship. A relationship only happens when there are two – who engage in a dance that continually moves back and forth between twoness and oneness. In this way, the human realm serves as a bridge linking *samsara* – experience of separateness – and *nirvana* – non-separateness. This is why being human is a living paradox, and also a field in which a vast range of feelings – from unbearable sorrow to unthinkable joy – is possible. However, there is a one-sided perspective circulating in the contemporary spiritual scene that uses the absolute truth of non-duality to belittle the relative play of duality in human experience. This perspective casts primarily transcendental light on nonduality, regarding only absolute truth – the nonexistence of separate entities – as unreal, illusion, untrue; in the name of nonduality, it creates its own form of dualism by setting up a divide between absolute truth and relative human experience. Because human existence is a bridge spanning two worlds – absolute and relative, freedom and limitation, indestructibility and vulnerability – it requires a capacity for double vision, recognition of how opposite truths can both be true at the same time. In the light of the absolute, the play of duality is illusory because self and other are not truly separate. Even though two waves appear to be separate and distinct, they are but transient pulses of one and the same ocean. This is transcendent truth. Yet from the relative perspective, each wave is distinct, with its own unique characteristics. This is immanent truth. While most spiritual teachings recognize the paradox of the human condition, few articulate an integrative perspective that equally embraces transcendent and immanent truth – a balanced view by regarding separateness and nonseparateness, form and emptiness as two expressions of the nature of mind and reality (or as two expressions of God's nature). This presentation will present the example of *samsara* of relationship dynamics.

Key words: emptiness, form, integrative perspective, nonduality, nirvana, *samsara*.

Literature

- Milenković, S. (1997). *Vrednosti savremene psihoterapije. (Values of Contemporary Psychotherapy)*. Novi Sad: Prometej.
- Milenković, S. (2002). *Psihoterapija i duhovnost. (Psychotherapy and Spirituality)*. Beograd: Čigoja.
- Milenković, S. (2017). *Duša misli u slikama - Integrativna art psihoterapija. (Soul Thinks in Images - Integrative Art Psychotherapy)*. Beograd: Čigoja.
- Prendergast, J., Fenner, P., Krystal, S. (2003). *The Sacred Mirror*. St.Paul, Minnesota: Paragon House.
- Watts, A. (1961). *Psychotherapy East and West*. New York: Pantheon.
- Welwood, J. (2000). *Toward a psychology of awakening*. Boston:Shambhala.
- Wilber, K. (2000). *Integral Psychology*. Boston & London:Shambhala."

About the author

Prof. dr. 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. 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).

Pozitivni učinki meditacije na zdravje

Positive Effects of Meditation on Our Health

Danilo Flisar

*Ekonomška šola Ljubljana
danilo.flisar@guest.arnes.si*

Povzetek

Meditacija se v svetu vse pogosteje uveljavlja kot način ohranjanja zdravja telesa in uma. V sodobnem svetu se človek vse težje osredotoči na eno samo misel in je vse bolj obremenjen z milijoni informacij, ki jih je potrebno dnevno procesirati. Kljub starodavnem izvoru je meditacijo začela priznavati tudi moderna znanost in medicina, ki potrjuje pomembno vlogo čistega uma in zbranosti.

Medicina spoznava, da se meditacija lahko vključi kot pomemben korak v zdravljenju bolezni še posebej pa kot preventivni dejavnik, ki spodbuja imunski odgovor in ohranja telo v fiziološkem stanju.

Ključne besede: meditacija, psihično in fizično zdravje, um, zbranost.

Summary

Meditation has become more and more acknowledged as a way to maintain a healthy body and mind. In the modern world it is getting too difficult to concentrate on one idea since we are burdened with millions of information which need to be processed on a daily basis. Despite the ancient origin of meditation, modern science and medicine have started to acknowledge meditation and confirm its important role of clear mind and focus.

Medicine is becoming aware of the fact that meditation can be included as an important step in treating diseases and especially as a prevention factor, which encourages the immune response and keeps the body in a physiological state.

Key words: concentration, meditation, mind, psychological and physiological health.

1. Uvod

V zgodovini so veliki misleci poskušali najti pot, ki bi povečala fokus in miselna mentalna obzorja. Isaak Newton je sedel pod drevesom v Cambridge-u, pesnik Wordsworth je izbral brezciljne sprehode, Churchill pa si je privoščil popoldanski spanec. Naša Sara Isaković medtem prisega na mentalne treninge za izboljšanje rezultatov v športu.

Tisti, ki iščejo nove poti poskušajo z močjo volje ostati osredotočeni na svoje cilje, čeprav jih vstran vlečejo strasti in navade. Današnji moderni tempo življenja in občuten porast digitalne tehnologije imata za posledico ljudi, ki posegajo po različnih opojnih substancah z namenom iskanja zadovoljstva izven realnega sveta. Meditacija se po drugi strani, kot sistem treninga za regulacijo čustev in pozornosti, smatra kot način vzpostavitve dobrega počutja in čustvene stabilnosti. Različne raziskave dokazujejo, da izvajanje meditacije ne vpliva samo na notranji mir in psihično stanje ampak izboljšuje tudi delovanje možganov, krepi imunski sistem ter izboljšuje zdravje srca in ožilja saj znižuje krvni tlak in s tem tveganje za hipertenzijo. Prav tako lahko z redno meditacijo konkretno ali delno zmanjšamo bolečino odvisno od tega, kako

izkušeni smo pri izvajanju le te. Samo po nekaj minutah meditacije se pokažejo blagodejni učinki medtem, ko ima redna meditacija medicinsko dokazljive terapevtske namene.

Predstavljeni so izsledki štirih raziskav, pri katerih so bili predstavljeni pozitivni učinki meditacije na človekovo zdravje. Meditacija kot oblika urjenja uma je po obdobju osmih tednov dokazljivo spreminjala in izboljšala zdravje ljudi. Čeprav so raziskave dokaz za pozitiven učinek meditacije na zdravje, pa so še vedno ostala odprta vprašanja preko katerih mehanizmov pride do teh sprememb v človekovem telesu.

2. Zbranost in nezbranost

Pogled na sliko, ki prikazuje neokrnjeno naravo pri večini ljudi vzbudi občutek umirjenosti in spokojnosti. Vprašanje pa je kako dolgo bomo gledali v sliko, ki nam je všeč, ne da bi nas zmotili zunanji dejavniki. Če vas med pogledom na sliko zmoti zvok iz okolice, v svojih možganih vzbudite kosanje med koncentracijo in željo po prekinitvi. Ostati osredotočen na eno stvar in se upreti mikavnosti druge povzroči napetost, ki jo občuti večina ljudi.

Če sta moji hčerki, ko sta bili stari 2 leti bili nemirni in nista hoteli na primer sestiti v voziček, sem njuno pozornost preusmeril v to ali ono, kar ju je odvrnilo od negativnih čustev. Igra Poglej muco! in Kaj je pa tisto tam? je tako predstavljala eno od prvih veččin čustvene samoregulacije, ki od otroka zahteva pozornost in sposobnost osredotočiti se po svoji volji in pri tem izklopiti zunanje vplive in dražljaje. Pozornost namreč uravnava čustva in s takšno selektivno zvijačo pomirimo vznemirjeno amigdalo – predel v možganih, ki sodeluje v odgovoru na zunanji stresni dražljaj.

Obdržati fokus je težava tudi naših otrok, ko med pisanjem domače naloge njihove misli odtavajo k pisanju sms sporočil na telefonu prijatelju. Ohraniti zbranost in se skoncentrirati na matematično nalogo v takem trenutku od njih zahteva obnovitev pozornosti, ki temelji na samozavedanju. Za samozavedanje pa je pomembna selektivna pozornost, zaradi katere ostanemo osredotočeni na eno stvar in se ne zmenimo za druge. Zmožnost obvladovati selektivno pozornost prebiva v moči volje. Pozornost si lahko predstavljamo kot mišico, ki jo lahko izboljšamo s treningom, ki pa od nas zahteva, da naš um vedno znova usmerjamo nazaj k cilju, če je odtaval na pašo. To pa predstavlja tudi meditativno koncentracijo na eno stvar, ki z umsko vadbo izboljša našo sposobnost za ohranitev pozornosti. Za vsak trening velja, da je mišica krepkejša, čim večkrat ponovimo vajo, torej velja enako tudi za redno izvajanje meditativne koncentracije.

Pri športni vzgoji sem pred osmimi leti postopno začel uvajati kratke intervale različnih tehnik meditacije, ki potekajo predvsem ob zaključku učne ure. Moj namen je dijake umiriti do te mere, da se poglobijo vase, razvijejo odnos do fizičnega telesa in občutijo pozitivne posledice meditacije. Zavestno usmerjanje dijakov povzroči merljivo umiritev srčnega utripa, povečano zbranost in selektivno pozornost. Vse to pa so tudi izsledki znanstvenih raziskav o pozitivnem učinku meditacije na telo. Ugotavljam, da se interes dijakov za meditacijo povečuje, predvsem zaradi splošnega trenda uvajanja joge, kot sredstva za premagovanje vsakodnevnega stresa. Očitna pa je tudi razlika med spoloma, saj dekleta zaradi zrejšega odnosa ne zavračajo meditacijo medtem, ko jo fantje sprejemajo šele po povečanem fizičnem naporu pri športni vzgoji.

3. Meditacija

Posamezniki z Vzhoda že stoletja izvajajo različne oblike meditacij – koncentrirane pozornosti na osnovi zvoka, predmeta, vizualizacije, dihanja, gibanja ali pozornost z namenom povečati zavedanje trenutka in sprostitve telesa. Sprostitveni odgovor lahko posameznik izzove z osredotočanjem in usmerjanjem misli na določeno besedo, zvok, ponavljajočo molitev ali ponavljajoče gibanje in s tem preneha upoštevati vsakodnevne misli. Meditacija je način s pomočjo katerega vzpostavimo stopnjo ravnovesja med zunanjimi in notranjimi svetovi. Izvaja se lahko v vsakem obdobju življenja. Biti v stiku s svojim telesom in z vztrajno vadbo telesa spremeniti svoj um lahko izvajamo z Yogo, kot načinom zadrževanja miselnih valov uma. Vrtečo meditacijo izvajajo derviši, vendar pa ima vsak človek možnost lastne izbire načina meditacije.

4. Znanstveni izsledki raziskav na področju meditacije

Pristopi kot so meditacija (vaje čuječnosti in transcendentne meditacije), joga (kundalini), Tai chi, postopna sprostitve mišic in dihalne vaje izzovejo tako imenovani »Relaxation response«, psihološki in fiziološki proces, ki nasprotuje stresu oz. vsesplošnemu beg in boj odzivanju. V zadnjih 30 letih se je povečalo zanimanje za čuječnost, ki se nanaša na izvajanje meditacije in se uporablja v terapevtske oziroma zdravstvene namene. Mnogi znanstveniki so začeli raziskovati vpliv mentalnega treninga na telo, osebni razvoj in medosebne odnose. Že v okviru ene meditacije so v roku minut zasledili transkripcijske spremembe (spremembe v izražanju genov) določenih bioloških poti, ki se nanašajo na energetski metabolizem, dihalno verigo, biološko oksidacijo in izločanje inzulina.

Jon Kabat-Zinn je leta 1979 s svojim 8 tedenskim programom meditacije za zmanjšanja stresa postal pionir na področju raziskovanja pozitivnih učinkov meditacije na zdravje. Dosedanje študije tako dokazujejo da ima povezava uma in telesa sposobnost zmanjšanja kroničnega stresa in izboljšanja vsesplošnega počutja. S spodbujanjem sprostitvenega odgovora lahko omilimo škodljive učinke hipertenzije, anksioznosti, nespečnosti, diabetesa, revmatoidnega artritisa in staranja. Spodbujanje sprostitvenega odziva sproži tudi različne biokemijske spremembe (od zmanjšane porabe kisika do sprememb v korteksu – možganski skorji).

Študija objavljena leta 2009 v reviji Psychological Medicine je pokazala, da so podatki pridobljeni s pomočjo EEG (elektroencefalografa) monitorja pokazali, da se ob izvajanju meditacije povečata alfa in beta aktivnosti v možganih (Chiesa in Serretti, 2009). Alfa ritem predstavlja fazo sproščenosti in umirjenosti, v kateri smo bolj osredotočeni, naši možgani pa so sposobni hitrejšega učenja. Teta aktivnost pa je stanje rahle zavesti med budnostjo in spanjem, tik preden zaspimo. Je podzavedni del nas, prek katerega lahko aktiviramo proces samozdravljenja. Ta študija je med drugim tudi pokazala povezavo med meditacijo in zmanjšanjem pogostosti ponovnega padca v depresijo ter zmanjšanjem krvnega tlaka. Vendar pa še ni znanstvenih zaključkov ali so ti učinki na človekovo zdravje posredna ali neposredna posledica meditacije.

Davidson idr. (2003) so preučevali učinek meditacije na možgane in funkcionalno delovanje imunskega sistema. V študiji so merili električno aktivnost centralnega živčevja pred, takoj po in štiri mesece po 8-tedenskem treningu meditacije. Testirali so 25 ljudi in rezultate primerjali s kontrolno skupino 16 ljudi. Obe skupini sta po 8. tednih prejeli cepivo proti virusu, ki povzroča gripo. Rezultati, kemijskih testov so pokazali izrazito povečanje titra protiteles proti

omenjenem virusu pri skupini, ki je izvajala meditacijo. Študija kaže, da se ob meditaciji okrepi delovanje specifičnega imunskega odgovora in poveča aktivnost imunskega sistema.

Do-Hoon idr. (2015) so raziskovali vpliv Zen meditacije na raven dušikovega oksida v krvi, ki je eden izmed glavnih dejavnikov, ki širi žile in s tem brani žilni sistem pred hipertenzijo oz. povečanim krvnim tlakom. S svojim učinkom na zniževanje krvnega tlaka, dušikov oksid zmanjšuje tveganje za razvoj kroničnih bolezni kot na primer ateroskleroza, ki se kaže kot nabiranje lipidov v žilni steni. Rezultati študije kažejo, da se po meditaciji dvigne raven dušikovega oksida in hkrati zmanjša raven malondialdehida, katerega prisotnost v telesu kaže na povečan stres.

V študiji Edwards in Loprinzi (2017) ugotavljata razliko med učinkom meditacije in učinkom fizične aktivnosti na zdravje in prideta do dveh glavnih ugotovitev. Dokazala sta, da je meditacija bolj učinkovita pri zdravljenju anksioznosti, kronične bolečine v vratu in drugih bolečinskih stanj medtem ko se je fizična aktivnost izkazala kot bolj učinkovita pri zniževanju holesterola in urejevanju koncentracije glukoze v krvi.

5. Zaključek

Precej raziskav je pri preučevanju vplivov meditacije zasledilo povezavo med umom in telesom predvsem pri zmanjšanju učinkov kroničnega stresa in povečanja ugodja. Pomembna posledica meditacije je tudi okrepitev imunskega sistema in učinek na spomin pri vplivu na možgane. Vendar manj poznamo same molekularne mehanizme, ki naj bi bili podlaga za slednje učinke odziva ob sprostitvi.

Spremembe, ki se razvijejo ob izvajanju meditacij v krajšem ali daljšem obdobju se ohranijo tudi kasneje, v obdobju manj pogostega ali neizvajanja meditacij. Dejstvo, da lahko z meditacijo izboljšamo naše psihofizično stanje, nam daje možnost izbire. Tisti, ki so že izbrali meditacijo vedo, da tudi brez medicinskih dokazov njihovo telo zaznava trenutne in dolgoročne pozitivne spremembe telesa in uma, raziskave pa takšne trditve tudi znanstveno potrjujejo.

6. Viri in literatura

- Chiesa, A. in Serretti, A. (2009). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological Medicine*, 40 (4), 1239-1252. Pridobljeno s <https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/systematic-review-of-neurobiological-and-clinical-features-of-mindfulness-meditations/8DE9D44A8E413F7F2454668242808EB9>
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., ... Sheridan, J. F. (2003). Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65 (4), 564-570. Pridobljeno s <https://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Abstract/2003/07000/AlterationinBrain%20andImmuneFunctionProduced.14.aspx>
- Do-Hoon, K., Yoo-Sun, M., Hee-Sung, K., Jun-Sub, J., Hyung-Moo, P., Hong-Won, S., ... Dong-Keun, S. (2015). Effect on Zen Meditation on serum nitric oxide activity and lipid peroxidation. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 29 (2), 327-331. Pridobljeno s <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0278584604002611>
- Edwards, M. K. in Loprinzi, P. D. (2017). Comparative effects of meditation and exercise on physical and psychosocial health outcomes: a review of randomized controlled trials. *Postgraduate Medicine*, 130 (2), 222-228. Pridobljeno s

- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29164993>
- Fromm, E. (1994). *Umetnost Življenja*. Maribor: Mladinska knjiga.
- Goleman, D. (2013). *Fokus*. Novo mesto: Penca in drugi d.n.o.
- Ludwig, D. S. in Kabat-Zinn, J. (2008). Mindfulness in Medicine. *The Journal of the American Medical Association*, 300 (11), 1350-1352. Pridobljeno s <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/182551>
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D. in Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12 (4), 163-169. Pridobljeno s <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661308000521>
- Medical dictionary*. (2018). Pridobljeno s <https://medicaldictionary.thefreedictionary.com/Meditation>
- Penman, D. (2015). *Čuječnost za ustvarjalnost*. Tržič: Učila international.

Kratka predstavitev avtorja

Danilo Flisar je diplomiral na Fakulteti za Šport v Ljubljani. V letih 1989 do 1998 je delal kot teniški trener in vodja teniške šole Olimpija, zdaj je kot športni pedagog zaposlen na Ekonomski šoli Ljubljana.

II
MINDFULNESS IN EDUCATION
ČUJEČNOST V IZOBRAŽEVANJU



Mindful Learning in Classrooms and Schools

David McMurtry

*Mindfulness Hrvatska, Croatia.
University of Aberdeen, Scotland, UK
david@inspiredbylearning.eu*

Abstract

Mindfulness is practiced in many schools, globally, and there is conclusive research evidence of its socio-emotional benefits. Furthermore, practicing mindfulness develops skills and attributes which are important to effective learning, such as focussed attention and enhanced awareness, although the impact of mindfulness upon learning outcomes is less conclusive. Mindful learning, or learning with mindfulness, can be part of all learning, in every aspect of the curriculum. Consideration has to be given therefore of how mindfulness can most appropriately be introduced and be part of school policy. As well as a practice, mindfulness is also a trait or characteristic, and a way of living and being. Over time, mindfulness becomes deeply embedded in both the lives of individuals and of the school community.

Key Words: Attention, awareness, curriculum integration, mindful learning, mindfulness, school policy.

1. Introduction

Many teachers, globally, are teaching children and young people to practice mindfulness and are reporting positive outcomes. Practicing mindfulness can result in improved physical and mental health and well-being, better emotional regulation, more focussed attention and enhanced awareness, all of which contribute to effective learning. These outcomes are supported by a body of published research.

But what exactly does it mean to learn mindfully? What is involved in mindful learning and mindful teaching? How is learning and teaching with mindfulness reflected in the skills, attitudes and actions of learners and teachers? How can mindfulness have an impact at school level as well as in classrooms and upon individuals?

2. Mindfulness

Mindfulness as a form of meditative practice, has been defined as:

‘ Mindfulness is awareness, cultivated by paying attention in a sustained and particular way: on purpose, in the present moment and non -judgmentally’.

Kabat-Zinn, 2012, page 732

or even more succinctly,

‘Mindfulness is knowing what is happening while it is happening, no matter what it is’.
Nairn, 1998, page 40

Ellen Langer, who has over several decades researched the impact of mindfulness in education, also sees mindfulness as developing present moment awareness. Langer however, makes it clear that, in her interpretation, mindfulness is a cognitive state as well as a form of meditation. 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, S.; Langer, E, 2006 page 24

According to Carson and Langer mindfulness involves active and sensitive noticing in the present moment. Prerequisites of such noticing are a sense of curiosity, observation and awareness.

In these definitions, mindfulness, is both a *technique* and a set of *attitudes*. As a *technique* mindfulness involves developing the ability to sustain our awareness of what is happening in the present moment. This technique fosters desirable and positive attitudes, such as non-judgemental awareness, and acceptance. In turn these attitudes make it possible to effectively practice the technique. So the two dimensions – technique and attitude – support each other, as well as developing and sustaining mindfulness.

It is now over 40 years since John Kabat-Zinn introduced his ‘Mindfulness Based Stress Reduction’ program and it fair to assume that, if mindfulness was a ‘passing fad’, interest in it would have, by now, declined. That this has not happened, suggests that enthusiasm for secular mindfulness practice will continue to endure. Arguably this is so, not only because mindfulness draws upon Buddhist traditions that are thousands of years old, but also because it is proving to be sustainably effective in enhancing the health and well-being of significant numbers of people. As secular mindfulness becomes more embedded in society and communities, and more deeply integrated into the daily lives of practitioners, it is increasingly, multi-dimensional. Thus the term ‘mindfulness’ refers to,

- a **practice**, a form of meditation;
- a cognitive or mind **state**;
- a set of conducive **attitudes**
- a **trait** or aspect of one’s personality and behaviour;
- an innate and universal **human characteristic**;
- a **way of being in the world**, something that is authentically lived;
- an **umbrella term** that encompasses different practices and interpretations;
- a world-wide **movement** involving many organisations, groups and communities;
- an **activator** that motivates individuals to take action and embrace change and transformation.

3. The benefits of mindfulness.

The potential benefits of mindfulness can be organised into three categories:

3.1 *Improved health and well being*

There is a growing body of research evidence that practicing mindfulness results in improved health and well-being. This research encompasses mental *and* physical health and well-being. Research findings indicate that mindfulness interventions improve outcomes in several conditions with a psychological dimension, such as living with chronic pain, depression and addiction (Cresswell, 2017). Studies have also shown that meditation can result in changes to the physical body. Telomeres are molecules at the end of a chromosome which protect it from deterioration. The telomeres themselves are protected by proteins which are sensitive to the environment. Psychological stress and ageing shorten telomeres. Psychosocial interventions, including mindfulness meditation and yoga, have been shown to result in telomere length being maintained rather than decreasing in cancer patients (Carson et al, 2015). Neurological studies have shown that meditation can effect both the functioning and condition of the brain. Meditation can deactivate the default mode network in the brain, indicating less mind wandering (Brewer et al., 2011). There is less age related grey matter atrophy in the brain, in long term meditators (Luders et al., 2015). Furthermore, participation in Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) can be associated with changes in gray matter concentration in brain regions involved in learning, memory and emotional regulation (Hölzel et al, 2010).

3.2 *Greater effectiveness and efficiency*

Because of it's tendency to be distracted, the human mind is often called the 'monkey mind' or 'butterfly mind' and a key aim of practicing mindfulness is to settle or stabilise the mind. When we lose our awareness, we fully engage with one thought after another, often in response to emotions. We also lose our focus and no longer think or act as we intended. Through practicing mindfulness, we train our minds to be increasingly less distracted and more able to maintain our awareness in the present moment. Culasada et al (2015) call this developing both *focussed attention* and *peripheral awareness*. We are increasingly able to stay with our intentions, to more effectively achieve goals, and to complete tasks more efficiently. Research indicates that even short periods of meditation can improve attention and self-regulation (Yi-Yuan Tang, 2007).

3.3 *'Being fully you'*

Developing the ability to maintain present moment awareness (or to have 'spontaneous awakened presence', Dale Millar 2014, page 137), changes how we relate and respond to both thoughts and emotions. The technique of mindfulness, involving observing our mind, can result in less *mindless reactivity* to spontaneously arising thoughts and emotions, and more *mindful responsiveness* to them - less emotional reactivity and more conscious choosing. Furthermore,

as we continue to practice mindfulness, we see more clearly our habits of mind and patterns of behaviour. We gain insight into how we habitually respond in predictable ways to certain thoughts, emotions and situations. Famously, Jiddu Krishnamurti said ‘the seeing is the doing’ (1982, page 11). Merely by observing thoughts and feelings, and choosing not to react to them, we change our relationship with or to them. The influence of memories of difficult past experiences, weakens. Rumination, or the revisiting in our mind of troubling thoughts and feelings, decreases. We gain inner spaciousness and freedom from worries, inhibitions, doubts and self-criticism. Rather than shutting down new opportunities and experiences, we may be more open to them, thereby enriching our life and living. In time, our behaviour, priorities, relationships and aspects of our personality can change.

‘.....cultivating mindfulness can change everything we think, feel, say, and do for the better. It can completely transform who we are.’

Culsada 2015, (loc 963-964)

4. The Benefits of Mindfulness for Learners and Its Impact Upon Learning

Katherine Weare (Nhat Hanh, Thich; Weare, K., 2017, pxi.xii), states that mindfulness can improve the mental, emotional, social and physical health and well-being of young people. It can reduce depression, stress, anxiety, reactivity, and difficult behaviour through increasing the ability to manage emotions. Mindfulness increases self-awareness, self-esteem and empathy. ‘Mindfulness also has a clear impact on academic achievement, improving learning by contributing to the development of cognitive and performance skills..’. These are not baseless claims; Weare justifies them with reference to published research (Weare, 2013; Zoogman et al, 2014; Zenner et al 2014). These benefits for learners are potentially, very significant and one would expect them to have a measurable impact upon learning and learning outcomes. Whilst there is a significant and growing amount of evidence regarding the impact of mindfulness upon learners and learning, there is, however, relatively little published research on the impact upon learning outcomes, for example upon achievement, assessment scores, learning support needs, or learner destinations upon leaving school. Some published research presents inconclusive results regarding the benefits and impact of mindfulness in the classroom. Maynard et al (2017, p.12), having conducted a systematic review of 61 items of published research concluded that,

‘While the evidence points to positive effects on socioemotional and cognitive outcomes, there is a lack of evidence of effects on academic and behavioral outcomes. Despite the empirical support of mindfulness-based interventions for adults, children and adolescents may not benefit from mindfulness-based interventions similarly to adults.’

Despite the lack of evidence of the effect of mindfulness upon academic and behavioural outcomes, the positive effects upon socioemotional and cognitive outcomes, for which Maynard et al say that there *is* evidence, are in themselves, desirable and significant. Perhaps mindfulness

is yet to be sufficiently embedded in the learning experience for there to be evidence of effects upon academic and behavioural outcomes. Furthermore, more and better research is required.

5. Integrating Mindful Learning

Mindfulness is a way of being, which is authentically lived. It is trait or characteristic as well as a practice and state of mind.

Ellen Langer's disregard for mindfulness meditation as an aspect of mindful learning can be counter-argued. Practicing mindfulness is, arguably, the most effective way to settle the mind and to develop sustained attention, enhanced awareness and emotional regulation, each of which are important to learning. Therefore, teaching young children to be present, focussed, still and aware, and older pupils to practice mindfulness more formally, can be very beneficial. Learning to practice mindfulness, is, however, only one aspect of learning with mindfulness or mindful learning. Sustainable and effective mindful learning is integrated into learning approaches and the curriculum as

Figure 1: Integrating Mindful Learning Into Learning and Teaching – Examples of Activities and Capacities Which Develop Mindful Awareness

- ◆ Noticing with curiosity and openness
- ◆ Asking and answering mindful questions
- ◆ Learning about the human mind
- ◆ Developing and applying critical and analytical skills
- ◆ Mindful movement
- ◆ Being reflective
- ◆ Being still, quiet, taking time out, pausing
- ◆ Learning more about myself
- ◆ Learning to practice mindfulness
- ◆ Maintaining focussed awareness
- ◆ Developing open awareness of others and the environment around us
- ◆ Learning to respond rather than react to emotions.

well as being embedded in classroom practice and the ethos of a school. This reflects the multi-dimensional nature of mindfulness itself. Arguably mindfulness is a feature of all effective learning; teachers continuously encourage pupils to be more aware and mindful. Figure one gives examples of classroom activities, transferrable across the curriculum, which develop mindful awareness. These are not in any priority, and can be applied appropriately at all levels and stages, although some, for example developing and applying critical and analytical skills, are more relevant to older learners and the latter stages of formal education.

6. Mindful Learning and the Curriculum

Wherever there is structured learning involving timetabled subjects, in primary or secondary school, then the issue arises of how mindfulness and mindful learning relate to the curriculum. Table 2 suggests areas of the curriculum or subjects to which mindfulness is particularly relevant. Mindful learning can and does occur in all subjects and areas of the curriculum. If however, learning and teaching about mindfulness and associated topics (such as the human mind and emotions) is to be as effective as possible, what is being taught and learned, and when, needs to be coordinated. The risk of cross-curricular learning which is uncoordinated, is that the subject of concern never gets priority and nothing happens! Key questions regarding mindfulness and the curriculum include,

Table 2: Mindfulness and The Curriculum: Subjects or Areas of the Curriculum to Which Mindfulness is Relevant.

- ◆ Social and emotional education
- ◆ Health education
- ◆ Physical education
- ◆ Science education
- ◆ Religious education
- ◆ Student support and guidance
- ◆ Study support
- ◆ Sex and Relationship Education
- ◆ Creativity... art, music, drama
- ◆ Mathematics
- ◆ Language and Literature.. stories and poems

- what particular aspects of mindfulness are of relevance to different curricular subjects?
- where is learning and teaching about the human mind going to take place?
- where in the curriculum will pupils learn the technique(s) of mindfulness meditation?

An alternative, though arguably less desirable option, is for mindfulness to be taught out-with the timetable as an extra-curricular activity.

7. Mindful Schools

Often, a sole teacher in a school, introduces mindfulness to her pupils. Such an individual is likely to practice mindfulness, perhaps having undertaken a course or some training. In this way, mindfulness is introduced at a grassroots (or classroom) level. This is highly appropriate as mindfulness has to be a voluntary activity, seen by the individual practicing as something of interest, benefit and importance. The enthusiasm of a teacher introducing mindfulness is essential to it being authentic, sustained and relevant to learning and teaching. Something potentially beneficial to all, cannot be contained within one classroom. After one teacher introduces mindfulness, other teachers may become interested and in this way mindfulness becomes a feature of the wider school. Pupils will take mindfulness home and talk to their parents/guardians about it, who may see evidence of change. When interest in mindfulness develops beyond the sole classroom, then questions arise such as:

- what training is required before other teachers teach and facilitate mindfulness?
- how might colleagues share their practice?
- how is the involvement of parents/guardians going to be fostered and facilitated?
- how is the focus on mindfulness reflected in the policy, ethos, and practices across the whole school?

Early steps in the development of mindfulness across the school may be

- to establish voluntary pupil and teacher mindfulness practice groups
- to organise mindfulness workshops for parents or guardians
- to include reference to mindfulness in school documentation
- to organise mindfulness training for staff as part of professional development.

At this point, leadership, support, and encouragement from school leaders is invaluable.

Effective school policies discuss a relatively small number of themes, minimally. Although it is possible and highly desirable to have a ‘mindful school’, it may be that mindfulness forms part of a larger theme at whole school level. For example, mindfulness may feature in a school’s policy and provision for social and emotional learning, for health and well-being or for effective learning. Mindfulness may form a significant element of a school being ‘a learning school’, a ‘healthy school’, a ‘happy school’, a ‘caring school’ or a ‘school of achievement’.

In 2018 the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) published the report, ‘Social and Emotional Skills. Well Being Connectedness and Success’. Diagram 1 and Appendix 1, show the ‘Five Domains’, the key skills presented in the report as being components of individual and collaborative well-being and success. (The sixth domain, ‘Compound Skills’ is a set of skills that relate to all of the others).

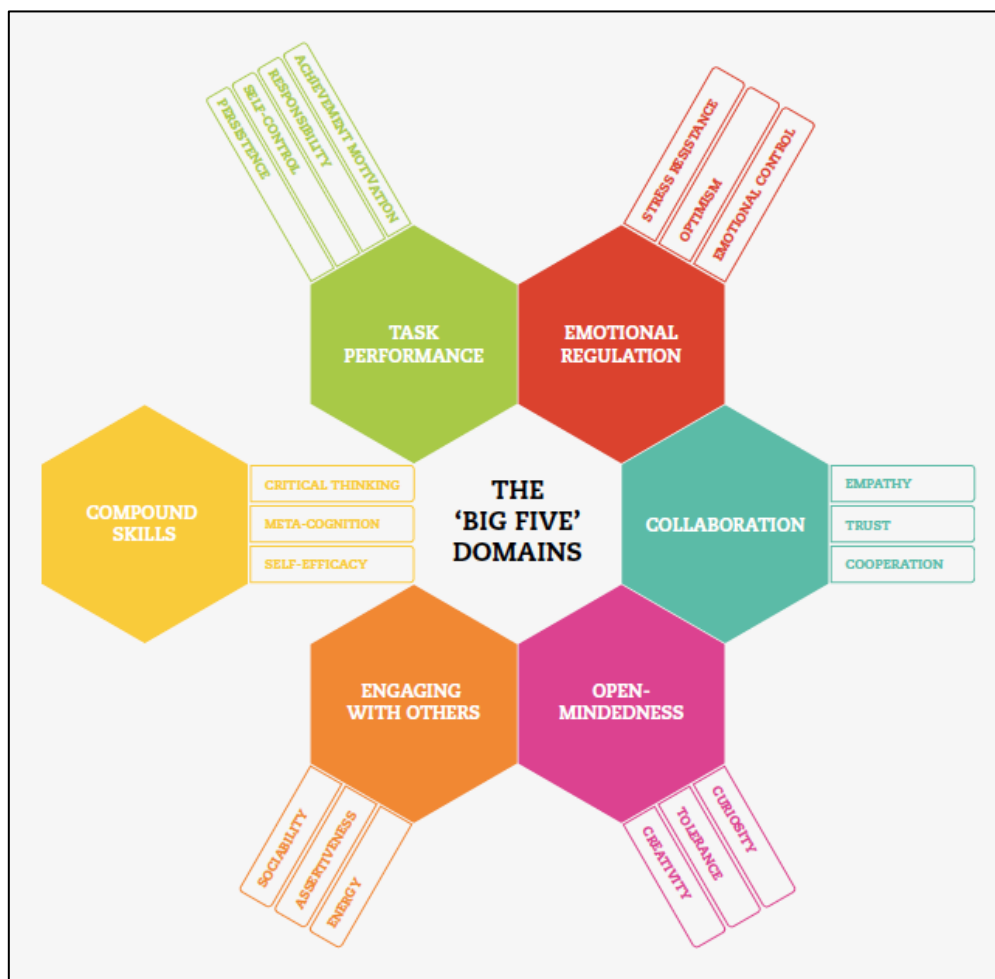


Diagram 1: ‘Social and Emotional Skills. Well Being Connectedness and Success’. Organisation for Economic Co-operation and Development (2018).

Practising mindfulness and mindful learning are of relevance and significance to each of the domains and most of the components. This report and initiative are an example of how mindfulness can both effectively and easily become an important aspect of an initiative and policy at whole school level.

8. Conclusion

All successful learning involves the ability to focus attention, without distraction. Learning to practice mindfulness, which develops such skills, can therefore be significantly helpful to learners and learning. Practicing mindfulness has a significant and sometimes transformative impact upon individuals and, subsequently upon behaviour, relationships and the school environment and ethos. Just like mindfulness itself, mindful learning is multi-faceted and can be integrated within and across curriculum subjects. There is substantial and reliable research evidence regarding the benefits of mindfulness upon health and well-being, although at present the research evidence is inconclusive about the impact of mindfulness on some outcomes of learning. Potentially, mindfulness is beneficial to everyone – pupils, all staff, parents – and over time, it becomes deeply integrated into the life of a school community.

Appendix 1: Social and Emotional Skills. Well Being Connectedness and Success'. Organisation for Economic Co-operation and Development (2018).

The 'Big Five' Domains, Compound Skills and Their Components

TASK PERFORMANCE

Achievement Motivation
Responsibility
Self-control
Persistence

EMOTIONAL REGULATION

Stress resistance
Optimism
Emotional control

COLLABORATION

Empathy
Trust
Cooperation

OPEN-MINDEDNESS

Curiosity
Tolerance
Creativity

ENGAGING WITH OTHERS

Sociability
Assertiveness
Energy

COMPOUND SKILLS

Critical thinking
Meta-cognition
Self-efficacy

9. References

- Brewer, J., Worhunsky, P., Gray, J., Yi-Yuan, T., Weber, J., Kober, H. (2011), *Meditation Experience Is Associated With Differences In Default Mode Network Activity and Connectivity in Crossmark*, vol.108, no. 50 doi: 10.1073/pnas.1112029108
- Carlson, LE., Beattie, TL., Giese-Davis, J., Faris, P., Tamagawa, R., Fick, LJ., Degelman, ES., Speca, M. (2015). *Mindfulness-Based Cancer Recovery And Supportive-Expressive Therapy Maintain Telomere Length Relative To Controls In Distressed Breast Cancer Survivors in Cancer*, vol.121 no 3 p476-484 doi: 10.1002/cncr.29063
- Cresswell, J. (2017). *Mindfulness Interventions in Annual Review of Psychology*, vol.68 p491-516, doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139
- Carson, S., Langer, E. (2006). *Mindfulness and Self-Acceptance in Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behaviour Therapy*.
- Culadasa, J. Y., Immercut, M., Graves, J. (2015). *The Mind Illuminated. A Complete Meditation Guide. Integrated Buddhist Wisdom and Brain Science For Greater Mindfulness*. London: Hay House.
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for Beginners: Reclaiming the Present Moment – and Your Life*. Boulder: Sounds True.
- Hölzel, B., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S., Gard, T., Lazar, S. (2010). *Mindfulness Practice Leads To Increases In Regional Brain Gray Matter Density in Psychiatry Research*, vol.191(1) p36-43 doi: 10.1016/j.pscychresns.2010.08.006
- Krishnamurti, J. (1982). *The Limits of Thought. Discussions*. J Krishnamurti and David Bohm. Krishnamurti Foundation Trust.
- Luders, E., Cherbuin, N., Kurth, F. (2015). *Forever Young(er): Potential Age-Defying Effects of Long-Term Meditation on Gray Matter Atrophy*, in *Frontiers in Psychology* 5:1551 doi: 10.3389/fpsyg.2014.0155.
- Miller, L. D. (2014). *Effortless Mindfulness. Genuine Mental Health Through Awakened Presence*. New York: Routledge
- Nairn, R. (1998). *Diamond Mind*. London: Kairon Press.
- Nhat Hanh, T., Weare, K. (2017). *Happy Teachers Change The World*. Berkeley CA: Parallax Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Social and Emotional Skills. Well Being Connectedness and Success*. OCED: Paris.
- Weare, K. (2013). *Developing Mindfulness With Children and Young People: A Review of the Evidence and Policy Context*, in *Journal of Children's Services* vol. 8, no 2.
- Tang, Y.-Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., Yu, Q., Sui, D., Rothbart, M. K., Fan, M. and Posner, M. I. (2007). *Short-Term Meditation Training Improves Attention and Self-Regulation*, in *Proceedings of the National Academy of Sciences on the United States of America (PNAS)* vol 107 no 43, pgs 17152-17156 doi 10.1073/pnas.0707678104
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., Walach, H. (2014). *Mindfulness-Based Interventions in Schools - A Systematic Review and Meta-Analysis in Frontiers in Psychology*.

Zoogman, S., Simon, B., Goldberg, S., Hoyt, W., Millar, L. (2014). *Mindfulness Interventions With Youth: A Meta Analysis in Mindfulness*.

About the author

DAVID McMURTRY, PhD is a Mindfulness teacher based in Zagreb, Croatia. Until December 2015, he was Programme Director of the MSc in Studies in Mindfulness at the University of Aberdeen, where he is currently an Emeritus Senior Lecturer. David is also a Director of *Inspired By Learning*, a publishing and training business.

Evaluating the Effectiveness of Zhineng Qigong on Emotional and Behavioural Difficulties in the School Environment: Pilot Study Results

Preverjanje učinkovitosti Zhineng Qigonga pri zmanjševanju čustvenih in vedenjskih težav v šolskem okolju: rezultati pilotne študije

Mauro Lugano¹, Anja Trampuš¹, Andraž Purger¹ in Urša Mars Bitenc²

¹*Društvo Leteča želva*

²*University of Primorska, Faculty of Mathematics, Natural Sciences, and Information Technologies
minguito03@hotmail.com*

Abstract

Use and practice of various Qi Gong techniques have been found beneficial in both, medical and other settings. Therefore, we decided to implement the Zhineng Qigong intervention programme in the school environment, teaching the students and teachers different techniques with the intention to reduce some of the emotional, behavioural, and interpersonal problems. Twenty-nine primary school students aged eight and eleven were included in the pilot study. They, their teachers, and their parents filled in the Strengths and Difficulties Questionnaire SDQ before and three months after the Zhineng Qigong intervention. Results show small to moderate decrease in emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity, and peer problems and an increase in prosocial behaviour; although not all changes were noticeable to all the informants. Even though our pilot study is limited due to lack of an appropriate control group, research results indicate the Zhineng Qigong could represent a tool for improvement of psychophysical well-being, conduct, and social relationships among students and teachers of the primary school. Further research is needed to support our initial findings.

Keywords: emotional and behavioural difficulties, health, learning environment, primary school students, well-being, Zhineng Qigong.

Povzetek

Uporaba in vadba različnih oblik Qi Gong prinaša pozitivne učinke tako na zdravstvenem kot na nekaterih ostalih področjih. Na podlagi tega smo se odločili implementirati Zhineng Qigong v šolsko okolje, kjer smo učencem in učiteljem predstavili različne tehnike z namenom zmanjšanja nekaterih čustvenih, vedenjskih in odnosnih težav. V pilotni študiji je sodelovalo 29 osnovnošolcev, starih osem in enajst let. Učenci, njihovi učitelji in starši so izpolnili Vprašalnik prednosti in težav SDQ pred in tri mesece po zaključku Zhineng Qigong programa. Rezultati kažejo majhno do srednje zmanjšanje čustvenih simptomov, hiperaktivnosti, vedenjskih težav in težav z vrstniki ter povečanje prosocialnega vedenja; kljub temu je potrebno poudariti, da sprememb niso opazili vsi informatorji. Kljub omejitvam naše pilotne študije, predvsem odsotnosti kontrolne skupine, rezultati nakazujejo, da bi Zhineng Qigong intervencija lahko predstavljala orodje za izboljševanje psihološkega blagostanja, vedenja in odnosov med učenci in učitelji na osnovnih šolah. Za potrditev naših ugotovitev so potrebne nadaljnje raziskave.

Ključne besede: blagostanje, čustvene in vedenjske težave, osnovnošolski učenci, učno okolje, zdravje, Zhineng Qigong.

1. Introduction

1.1. Qi Gong and its benefits

Qi Gong is an ancient discipline that combines physical exercises with meditation, both in dynamic movements and static postures (Pang & Chan, 2015). There are different methods and techniques of Qi Gong, one of them being Zhineng Qigong (智能气功) which it was declared the most efficient method to maintain health by the Ministry of Health and Sports of China in 1997. It was developed by professor and doctor Pang He Ming that defines it as: "...a training that requires the participant to consciously use the mind intent to focus inward to transform, improve, and enhance life functions. Mental, posture, and breathing adjustments are the extensions of the inward training. It is a training which enables the participants to transform natural instinctive activities into conscious activities." (Pang & Chan, 2015, p. 6). As Zhineng Qigong bears no religious nor superstitious connotations and is suitable for large numbers of practitioners to share a common session, disregarding their ethnicity, beliefs, age, sex or original state of health, virtually anybody can join a class, making it ideal for the context of school and other public sectors.

Qi Gong and its various forms have been proven beneficial in medical and other settings. For e.g. Tai chi has been found to improve balance, strength and flexibility in adults with cardiovascular disease risk factors (Taylor-Piliae et al., 2006). Medical Qi Gong (also Zhineng Qigong) has been reported to reduce problems associated with cancer and cancer treatment, such as depression (Overcash, Will, & Lipetz, 2013).

Besides the medical benefits of the Qi Gong practise, there were found improvement of different psychological indicators of well-being or mental health. Qi Gong is found to be associated with reduced perceived stress in hospital staff (Griffith et al., 2008), enhanced psychological well-being and sleep duration (Manzanegue, et al., 2009), reduced levels of burnout, self-rated stress behaviour, fatigue, depression, anxiety, and obsessive-compulsive symptoms (for e.g. Johansson, Hassmén, & Jouper, 2011; Stenlund et al., 2009) and other.

Brolin (2009) addressed the need and effectiveness of Zhineng Qigong as a tool for enhancing the well-being of primary school students. Our intention was to implement similar techniques as Brolin (n.d.) and thus offer the students and teachers of a particular primary school methods and resources from Zhineng Qigong so they can observe and identify causes of stress, manage them in a positive and constructive way, thus improving their well-being at school and the conditions for learning. The methods and techniques of Zhineng Qigong are meant to improve coordination and concentration, calming mind and emotions and develop self-awareness and self-control.

1.2. Description of the Zhineng Qigong intervention in primary school

The methods of Zhineng Qigong combine visualization and relaxation techniques such as guided meditations that were shortened and adapted for children, low impact soft movements that improve posture, circulation and develop fine motoric skills, chanting and guttural sounds that are a playful way of releasing inner tension and help developing creativity and expression.

Brief examples of Zhineng Qigong techniques were shown to the teachers and parents in a meeting prior to the beginning of the intervention, so they could decide by themselves about the benefits and give a written consent based on proper informed opinion. All the students

participated in the research voluntarily. The intervention focused on the students of second and fifth grade taking altogether fourteen 45-minute classes once per week before the beginning of their school schedule. Also, school teachers were instructed twice per week. Teachers received instructions on Mondays and Wednesdays for a total of 30 classes (45 minutes each class).

In the following there are brief descriptions of the main methods we used during the intervention:

Zu Chang Fa (Method for organising the field): This is the basic and most fundamental tool that Dr Pang Ming developed. It is a meditation that can be performed sitting, lying or standing and the time length varies according to one's skills to remain concentrated. It consists of observing and regulating own physical body posture, mental activities and focusing exclusively on a goal we want to achieve. In the case of our programme, we focused on identifying and reducing the causes of stress, improving concentration, comradeship and general wellbeing.

Peng Qi Guan Ding Fa (Method for lifting and pouring Qi): This method is more physically involved, yet all the movements are wide, slow, soft, and gentle. The requirement is to harmonise and integrate mind activities with physical moves. An example of this in daily life could be when we are thirsty we get a glass of water, but we usually do not think about how our arm stretches to reach the glass. In Qi Gong practice it is emphasised that the mental activity must be connected to the movement in order to use minimum effort to achieve a result. So, back to the example of the glass water, we would be consciously moving our arm, hand and fingers to hold and lift the glass of water, creating the path of least resistance.

The whole routine lasts about 20 minutes and consists of 5 sections. The effect of practising is usually a state of inner peace, mental quietness and emotional receptiveness, with the body at ease and relaxed.

Dun Qian Fa (Method for squatting in front of a wall): Is a technique for squatting facing a wall. It is meant to strengthen lower limbs and naturally correct imbalances in the trunk area and spine. Incorrect postural habits and sedentarism can lead to scoliosis, hyper and hypo lordosis, upper and lower cross syndromes. This squatting technique addresses all these issues in a very simple and effective way. We also adapted this exercise to progress in the difficulty levels until mastering the technique, and adding repetitions according to the progress.

Cheng Qi (Extend qi): Is an exercise that mainly focuses in the area between the chest and upper back, opening and relaxing the intrascapular, improving the heart and lungs functions and releasing tensions stored in the thoracic and intercostal fibres. Is also a very simple exercise that we plan to increase progressively the time of practice from 1 to 10 minutes.

La Qi (Pull Qi): Is a very simple dynamic meditation that significantly increases the concentration and sensitivity, allowing to integrate mind with every part of the body as a whole, or to focus in a particular area depending on our needs, relaxing deeply from inside. It combines visualisation, easy movements and sound, so it effectively sets a good state.

Animal's game: This is not strictly a Zhineng Qigong method; nevertheless, different forms of traditional Qigong (such as Wu Qin Xi) and some forms of Kung Fu make use of the frolics, mimicking the animals as a form of training and body conditioning.

Tai Ji: As a form of internal martial art, Tai Ji's slow, constant, round and relaxed movements, allows the practitioners to enter a highly self-aware state by coordinating breath, spatial displacement, proper structural alignment and applied concentration to following in unison the choreography shown by the Teacher.

1.3. Aim of the paper

Our purpose is to present the basic principles and techniques of the Zhineng Qigong program that was conducted with primary school student in one of Slovene schools and to present the result of our pilot study.

Aim of our pilot study was to evaluate the effectiveness of the Zhineng Qigong program in schools and its effect of student's different strengths and difficulties. We estimated that emotional symptoms, hyperactivity, conduct and peer problems will decrease after the enrolment in the Zhineng Qigong program and that the prosocial behaviour would increase after the enrolment.

2. Method

2.1. Participants

Our sample consisted of 29 primary school students; 15 from second grade (8 years old) and 14 from fifth grade (11 years old) who were enrolled in Zhineng Qigong programme at one of the primary schools in Slovenia. Also, two teachers (form masters of those two classes), and parents of the students participated in our study; they served as informants regarding the improvement of different aspects of students behaviour after the participation in the programme.

2.2. Instruments

We administered the Slovene version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1998) to students, teachers, and parents before and three months after the Zhineng Qigong program. The questionnaire is intended for three to 16 year olds and includes 25 items that comprise five scales, each containing five items, that are can be rated on a three-point scale from 0 to 2; where 0 means *not true*, 1 represents *somewhat true* and 2 means *certainly true*; scores ranging from 0 to 10.

The SDQ measures emotional symptoms (e.g. worrying, being unhappy, and having headaches), conduct problems (e.g. losing temper, fighting, and lying), hyperactivity (e.g. being restless, fidgeting, and easily distracted), peer problems (e.g. being picked on, not having friends), and prosocial behaviour (e.g. being nice, helpful and kind to others, and volunteering). First four scales, i.e. emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity, and peer problems can be summed in a total difficulties score (ranging from 0 to 40) and the last one, i.e. prosocial behaviour represents the strengths.

2.3. Research design

The pilot study was proposed to and agreed by Ana Nuša Kern, the principle of the primary school Oš Preserje pri Radomljah, where we carried out the Zhineng Qigong programme. It was carried out between March and June 2018. We presented the program and the pilot study at the parent-teacher meetings in March 2018. Inform consents for participating in the Zhineng Qigong programme were obtained from both, parents and students. At the beginning of the program all the participating students, their parents and their grade teachers (Greta Groselj of 5th grade and Manca Mihelcic of 2nd grade) filled in the SDQ questionnaire regarding different aspects of students' behaviour. Three month after the Zhineng Qigong programme all participants filled in a follow-up SDQ questionnaire.

The Cohen's *d* was calculated for each dimension of the SDQ questionnaire before and at three month follow-up.

3. Results

We wanted to evaluate the Zhineng Qigong programme that was implemented in the second and fifth grade in one of Slovene primary schools. Using SDQ to measure emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity, peer problems, and prosocial behaviour before and after the implementation of the Qi Gong techniques, we can determine the possible positive effects of the program.

The average scores of each of the scales and the total difficulties rated by students themselves, teachers and parents together with the effect sizes are presented in Table 1 (second graders) and Table 2 (fifth graders).

Table 1: *Descriptive statistics and effect sizes for strengths and difficulties of second graders*

<i>Scales of SDQ</i>	<i>Before the programme</i>			<i>After the programme</i>			<i>Cohen's d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	
Total difficulties ^a	Parents	11,93	7,43	Parents	7,40	4,27	0,748 ^b
	Teachers	8,53	6,99	Teachers	8,27	5,93	0,041
	Students	12,33	5,05	Students	12,60	5,91	-0,048
Emotional symptoms	Parents	3,40	2,41	Parents	1,87	1,77	0,725 ^b
	Teachers	2,67	2,06	Teachers	2,60	1,84	0,034
	Students	3,60	1,50	Students	3,47	1,96	0,076
Conduct problems	Parents	2,40	1,84	Parents	1,27	1,28	0,714 ^b
	Teachers	1,33	2,06	Teachers	1,13	1,77	0,104
	Students	1,93	1,71	Students	2,60	2,10	-0,348 ^c
Hyperactivity	Parents	4,67	3,27	Parents	3,13	1,81	0,581 ^b
	Teachers	3,13	3,09	Teachers	3,67	3,58	-0,159
	Students	4,13	2,23	Students	4,07	2,09	0,031
Peer problems	Parents	1,47	1,55	Parents	1,13	1,64	0,209 ^c
	Teachers	1,40	2,53	Teachers	0,87	1,41	0,261 ^c
	Students	2,67	1,68	Students	2,47	1,64	0,121

Prosocial behaviour	Parents	7,53	1,85	Parents	8,33	1,35	-0,495 ^c
	Teachers	8,80	0,86	Teachers	8,80	1,32	0,000
	Students	8,33	2,19	Students	7,67	2,85	0,262 ^c

Notes. *M* – mean; *SD* – standard deviation; ^aSum of scales Emotional symptoms, Conduct problems, Hyperactivity and Peer problems; ^bmoderate effect size; ^csmall effect size; according to Cohen's criteria (1988). *N*=15.

As we can see in Table 1, all four difficulties, including the total difficulties, decreased after the enrolment in the programme and the small to moderate effect sizes were present when comparing the before and after scores on SDQ and the prosocial behaviour increased. Nevertheless, in most cases the differences in second grade students were noticed only by their parents and not also by teachers and students themselves. The exceptions were reduced peer problems that were noticed also by teachers. There was also relevant change in conduct problems and prosocial behaviour that was noticed by students themselves. Here we must stress that students noticed the decrease in prosocial behaviour and the parents noticed increase of such behaviour and similarly students noticed increase of conduct problems and their parents noticed the decrease of such behaviour.

If we take a closer look at the analyses of the fifth grade students' strength and difficulties (Table 2), we can see that in all the categories, with the exception of peer problems, fifth graders themselves noticed the difference after participating in the programme, since there are small to moderate effect sizes. Parents noticed the decrease of emotional symptoms, peer problems, total difficulties, and increase in prosocial behaviour and teachers noticed the changes in emotional symptoms, hyperactivity, and total difficulties.

Table 2: *Descriptive statistics and effect sizes for strengths and difficulties of fifth graders*

<i>Scales of SDQ</i>		<i>Before the programme</i>		<i>After the programme</i>		<i>Cohen's d</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Total difficulties ^a	Parents	11,14	7,61	Parents	9,43	5,06	0,265 ^b
	Teachers	9,93	7,99	Teachers	7,93	5,47	0,292 ^b
	Students	11,21	5,95	Students	9,00	5,41	0,389 ^b
Emotional symptoms	Parents	2,71	1,94	Parents	2,29	1,94	0,221 ^b
	Teachers	1,71	1,77	Teachers	1,07	1,69	0,372 ^b
	Students	2,50	1,79	Students	1,93	2,09	0,294 ^b
Conduct problems	Parents	2,14	2,32	Parents	1,79	1,93	0,168
	Teachers	1,36	2,27	Teachers	1,00	1,92	0,170
	Students	1,71	1,49	Students	1,00	0,78	0,600 ^c
Hyperactivity	Parents	4,36	3,34	Parents	3,93	2,64	0,142
	Teachers	4,36	3,69	Teachers	3,57	3,11	0,230 ^b
	Students	4,29	2,09	Students	3,36	1,98	0,455 ^b
Peer problems	Parents	1,93	2,30	Parents	1,43	1,65	0,250 ^b
	Teachers	2,50	2,68	Teachers	2,29	2,05	0,090
	Students	2,71	2,58	Students	2,71	2,73	0,000

Prosocial behaviour	Parents	8,00	2,18	Parents	8,50	1,29	-0,279 ^b
	Teachers	7,43	3,61	Teachers	7,43	2,50	0,000
	Students	7,93	1,38	Students	8,57	1,28	-0,481 ^b

Notes. *M* – mean; *SD* – standard deviation: ^aSum of scales Emotional symptoms, Conduct problems, Hyperactivity and Peer problems; ^bsmall effect size; ^c moderate effect size; according to Cohen’s criteria (1988). *N*=14.

There were also non-formal interviews with students regarding their experiences in the programme carried out after the intervention. Students’ answers were not recorded and analysed systematically, nevertheless, they reported having experienced a state of peace and relaxation, which was also noticed by the teachers.

4. Discussion

The purpose of our pilot study was to evaluate the possible benefits of participation in Zhineng Qigong programme on emotional, behavioural, and interpersonal aspects of primary school students. Results show the decrease in emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity, and peer problems and an increase of prosocial behaviour in both second and fifth graders, which confirms our hypothesis.

The improvement in second graders was mostly noticed by students’ parents; on the contrary, fifth grade, students were the ones who noticed the changes more often than teachers and their parents. The comparison of the average Total Difficulties scores of the fifth graders before and after intervention noticeably shows beneficial changes that were perceivable to all the informants (parents, teachers, and students themselves). The difference could be a consequence of the beneficial nature of the Zhineng Qigong intervention.

The comparison of the baseline and follow-up average scores of the Total Difficulties from the second grade shows that the improvement was only perceivable by the parents and very mildly by the teacher. The reason for this could be the fact that second-grade students might be less aware of their emotional behavioural and social aspects compared to fifth-grade students who were more likely to notice the difference themselves. This can represent a valuable insight to help researchers who involve young students in their research; it might be reasonable to include also the teachers and parents as the informants, especially regarding the behavioural aspects.

In second grade, the students noticed that the conduct problems increased after the intervention and that prosocial behaviour decreased. An aspect to consider here is the nature of Qigong itself that requires self-observation skills that in the group of second graders might still be in an incipient state, in comparison to the more mature self-awareness of the fifth graders. Another important skill that the practitioner must cultivate in order to harvest good results with Qigong is unwavering determination to improve in the long term and concentration to the specific task in the short term. Of course, these skills might not be present initially and can emerge and evolve with the practice, but it is logical to assume that the difference in age between our two groups also reflects upon the results. At the same time, the practice itself reinforces the self-observance and therefore, problems that might have gone under-noticed before, become now more evident. On this issue, we can only suggest to patiently dedicate more time to the practice accompanied by self-acceptance and compassion to later see in retrospective the improvements.

The other reason for these results might lie outside of the Zhineng Qigong intervention programme. We presume that the vicinity of June to the final exams and the upcoming summer holidays might have had a significant effect. This could also be the reason that the effect sizes of the differences between baseline and follow-up assessments of total difficulties were smaller in fifth graders in comparison to second graders. Latter are at much less stress at the end of the school year than their fellow students in fifth grade. Control group would help eliminate this dilemma in future research.

Last but not least, one remark that is worth mentioning is also that the principal of the school chose these two specific groups among the whole school population for us to carry the study pilot, due to the high level of problems they denounced before the intervention. In other words, we initiated the study pilot with the most “problematic” groups of the school, and that might explain the relatively high SDQ baseline scores and the lack of representativeness of the sample and thus generalizability of our results.

4.1. Limitations of the study and suggestions for further research

The main limitation of our study was the small sample size. We only included 29 students that were participating in the Zhineng Qigong programme at their primary school. The sample was convenient and was not randomised. Also, we did not include a control group that would enable us more solid conclusions regarding the benefits of the programme.

Despite the limitations of our pilot study, we believe that the results show that further endeavours in school settings are reasonable. We propose including Zhineng Qigong programme in school activities together with more refined research protocol to assess the possible benefits of the program. We suggest that the control group should be included in the research design, that the particular attention should be put on the appropriate time intervals in which the programme would be held and consequently the baseline and follow-up evaluation assessment. Additionally, some other measures of well-being and stress management can be included in the evaluation.

5. Conclusion

Despite the limitations of our pilot study, we conclude that the Zhineng Qigong intervention programme that was carried out in the second and fifth grade of one of the Slovene primary schools showed promising results. The emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity, and peer problems decreased after the participation in the program, and prosocial behaviour increased. The carefully selected control group and particular attention put on the time intervals of the programme and its evaluations should be included in the further research of the Zhineng Qigong effectiveness.

6. Literature

- Brolin, G. (2009). *Qigong in school*. A study of the process in a primary school class that practiced Qigong exercises daily during a school term. Retrieved from <http://www.chineng.be/images/docs/Onderzoek%20Qigong%20in%20school.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodman R, Meltzer H, Bailey V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.
- Griffith, J. M., Hasley, J. P., Liu, H., Severn, D. G., Conner, L. H., & Adler, L. E. (2008). Qigong Stress Reduction in Hospital Staff. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 14(8), 939-945. doi:10.1089/acm.2007.0814
- Johansson, M., Hassmén, P., & Jouper, J. (2011). Acute effects of Qigong exercise on mood and anxiety. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(S), 60-65. doi:10.1037/2157-3905.1.s.60
- Manzanaque, J. M., Vera, F. M., Rodriguez, F. M., Garcia, G. J., Leyva, L., & Blanca, M. J. (2009). Serum Cytokines, Mood and Sleep after a Qigong Program. *Journal of Health Psychology*, 14(1), 60-67. doi:10.1177/1359105308097946
- Overcash, J., Will, K. M., & Lipetz, D. W. (2013). The Benefits of Medical Qigong in Patients With Cancer: A Descriptive Pilot Study. *Clinical Journal of Oncology Nursing*, 17(6), 654-658. doi:10.1188/13.cjon.654-658
- Pang, M., & Chan, H. H. (2015). *Zhineng (Chilel) Qigong, overview & foundation methods: Selected writings by Dr. Pang Ming*. Rocklin, CA: Chilel Qigong.
- Stenlund, T., Ahlgren, C., Lindahl, B., Burell, G., Steinholtz, K., Edlund, C., . . . Birgander, L. S. (2009). Cognitively Oriented Behavioral Rehabilitation in Combination with Qigong for Patients on Long-Term Sick Leave Because of Burnout: REST—A Randomized Clinical Trial. *International Journal of Behavioral Medicine*, 16(3), 294-303. doi:10.1007/s12529-008-9011-7
- Taylor-Piliae, R. E., Haskell, W. L., Stotts, W. A. & Froelicher, E. S. (2006). Improvement in balance, strength, and flexibility after 12 weeks of Tai Chi exercise in ethnic Chinese adults with cardiovascular disease risk factors. *Alternative therapies in health and medicine*, 12(2), 50-58.

Short presentation of the authors

Mauro Lugano is a proficient and dedicated Qi Gong and Tai Ji Quan teacher, born in Argentina who currently lives in Slovenia together with his wife and son. He also studies and practices manual healing therapies. He is passionate about nature and enjoys serving and supporting his students and patients.

Anja Trampuš has gained her magister degree in Sinology. She studied at the Faculty of Arts at the University of Ljubljana and has expanded her knowledge of Chinese at the National Taiwan Normal University and the Shanghai University of International Business and Economics. During her studies, she got acquainted with calligraphy, which she integrates into her art pieces during her leisure time. She is deeply devoted to spreading the Chinese culture through her work with traditional Chinese medicine, teaching of Chinese language, and the promotion of Zhineng Qigong in her hometown.

Andraž Purger has been exploring the human body for thirteen years. To him as a sports teacher, movement represents a way of life. He has been passing on his knowledge on body awareness, activation of particular muscle groups, and the proper movement patterns as a personal trainer. He has been gathering extensive experience as a masseur for over a decade, specialising in the areas of traditional Chinese medicine, sports massage, and the acupuncture massage therapy according to Penzel. He is also a dedicated practitioner of Zhineng Qigong.

Urša Mars Bitenc, PhD is a psychologist with a PhD in applied psychological studies and works as an assistant at the Faculty of Mathematics, Natural Sciences and Informatics at the University of Primorska. She has been in contact with mindfulness for seven years and has conducted several mindfulness-based programmes. She is involved in different research and prevention programs at the University and elsewhere.

Pomen opazovanja v procesu učenja

The Importance of Observation in the Teaching Process

Eva Škobalj

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

Povzetek

Učenje je psihični proces, ki poteka vse življenje, in ki nam omogoča spoznavanje sveta, v katerem se nahajamo. Poznamo veliko oblik in načinov učenja. Eden od osnovnih načinov, s katerim pridobivamo znanje, je opazovanje. Opazovanje je oblika učenja, ki se začne mnogo pred formalnim učenjem in poteka od rojstva do smrti. Z opazovanjem posameznik pridobiva informacije o delovanju določenega pojava, odnosa ali stvari, zato je podlaga za vsako znanstveno delo. Večja kot je zmožnost opazovanja, več informacij pridobimo; te pa nas opolnomočijo in omogočijo širši spekter delovanja. Opazovanje je bistven element za razvoj kritičnega mišljenja. Zmožnost opazovanja je odvisna od stopnje posameznikove pozornosti in notranje budnosti. Opazujemo lahko le tedaj, ko smo mentalno prisotni v danem trenutku, torej čuječi. Raztresenost in pomanjkanje koncentracije so ovira za kvalitetno opazovanje.

Ključne besede: čuječnost, opazovanje

Abstract

Learning is a mental process that is happening throughout our whole lives and it enables us to get to know the world in which we are living. We know many forms and ways of learning. One of the basic ways in which we acquire knowledge is observation. Observation is a form of learning that begins way ahead of formal education and lasts from birth to death. By observing, an individual can gain information about the functioning of a particular phenomenon, relationship or thing, and thus forms the basis for any scientific work. Greater is the ability to observe, more information one can obtain; these empower us and enable a wider spectrum of action. Observation is an essential element for the development of critical thinking. The ability to observe depends on the level of one's attention and inner wakefulness. We can only observe when we are mentally present at a given moment, that is, when we are mindful. Distraction of mind and lack of concentration are an obstacle to quality observation.

Keywords: mindfulness, observation

1. Uvod

Del šolskega učnega načrta zajema tudi pisanje seminarskih nalog ali referatov in predstavitev izdelkov pred razredom. V svoji dolgoletni praksi poučevanja sem opazila, da dokaj veliko število dijakov dojema javno nastopanje kot težavno nalogo, ki bi se ji najraje izognili. Pogosto se dogaja, da je naloga vsebinsko odlično napisana, a je predstavitev izpeljana mnogo slabše, kot bi pričakovali. Dijaki navajajo kot razlog tremo in neizkušenos. Dijaki, ki ne marajo javnega nastopanja, povedo, da so se v preteklosti z nastopi zelo malo ukvarjali, da nimajo prakse in da ne vedo, kako se tega lotiti. Ker sem ugotovila, da gre za precej velik

problem – nenazadnje je nastop bistven element v vsakodnevni komunikaciji z eno ali več osebami – sem razmišljala, na kakšen način bi se lotila zadeve, da bi bila kar se da uporabna in bi prinesla željene rezultate. Seveda ni odveč dijakom prinesiti delovne liste s pravili za javno nastopanje, kar je vsekakor potrebno narediti kot osnovo za delo, a izkušnje kažejo, da je potrebno narediti še korak dlje. Tisti, ki ne ve, kam dati roke, ko govori, ki se mu trese glas zaradi treme, ki ne ve, kako bi reagiral, če se zmoti ali ga zmoti kdo drug, bo od delovnega lista odnesel manj, kot bi si želeli. Zato sem se odločila, da bom dijakom predstavila eno od praks čuječnosti, s katero bomo poskušali izboljšati komunikacijske spretnosti in izvedbo javnih nastopov. Vaja, ki smo jo izvedli, se imenuje aktivno (ali načrtno) opazovanje.

Sodobna tehnologija in prisotnost medijev v naših življenjih večini mladim omogoča, da vsakodnevno vidijo posameznike, ki javno nastopajo. Informacij o tem imajo veliko na voljo, a problem se pojavi, ker teh informacij ne analizirajo načrtno, zato od njih ne pridobijo snovi, ki bi njim samim služila za učenje in posledično za spremembo v delovanju. V takšnih primerih lahko rečemo, da ljudje gledamo in ne vidimo. Videti pomeni, da smo informacijo v sebi procesirali, o njej kritično razmislili, presejali in jo osvojili na zavestni ravni. Vaja opazovanja, ki sem jo izvedla z dijaki, je imela naslednje cilje. Prvič, dijakom poudariti pomen opazovanja kot učinkovite oblike učenja, drugič, jih naučiti procesa opazovanja z vsemi koraki, ki so pri tem potrebni in tretjič dvigniti raven čuječnosti, torej notranje budnosti, ki predstavlja pogoj za opazovanje.

2. Učenje in opazovanje

Učenje je psihični proces, s katerim pridobivamo novo znanje, kar pomeni, da razvijemo nove sposobnosti, vrednote in načine delovanja. V strokovni literaturi je učenje opisano kot »relativno trajna sprememba v obnašanju, ki je posledica določenih izkušenj« (Cherry 2017). Ob besedi učenje najpogosteje najprej pomislimo na učenje v šoli, kjer v obliki načrtnega dela pridobivamo znanje. Toda učenje zajema mnogo širše področje. Učimo se od trenutka, ko pridemo na svet oziroma še prej; sodobne raziskave kažejo, da se fetus uči že v materinem trebuhu, prepoznava določene besede in jih ohrani v spominu tudi po rojstvu (Skwarecki 2013). V 32 tednu po spočetju centralni živčni sistem fetusa razvit do te mere, da je zmožen pomnjenja (Standman 1997). Učenje se nadaljuje vse do smrti in je rezultat vsakodnevne interakcije med posameznikom in okoljem.

Eden od temeljnih načinov pridobivanja znanja je opazovanje. Ljudje smo socialna bitja in kar se naučimo, je običajno rezultat tega, kar smo videli neposredno v svoji okolici. Posnemanje je bodisi neposredno bodisi prevzamemo določeno idejo in jo uporabimo na drug način. Raziskave so pokazale, da že 36-mesečni otrok ne posnema le neposrednih dejanj, temveč tudi pravila oziroma vzorce razmišljanja osebe v njegovi bližini (Williamson, Jaswal idr. 2010). Opazovanje (in posledično tudi posnemanje) je torej eden najbolj elementarnih načinov, da se nečesa naučimo. Z opazovanjem pridobivamo informacije o delovaju določenega pojava, odnosa, stvari. Čim več informacij smo sposobni prejeti, tem večje so naše zmožnosti delovanja. Če probleme poznamo, jih lažje učinkovito rešujemo. Nenazadnje se vsako resno znanstveno delo temelji na opazovanju, naj gre za zakonitosti v fiziki, kemiji, biologiji in podobno.

Zmožnost opazovanja je odvisna od tega, koliko koncentracije in mentalne zbranosti premoremo. Begajoč um, raztresenost in nizka koncentracija – s čimer se v sodobnosti bolj ali manj vsi soočamo, tako v šolah kot tudi sicer v življenju – so glavne prepreke za kvalitetno in poglobljeno opazovanje. Sodobni način življenja - zaradi naglice, iskanja hitrih in površinskih rešitev –procesu opazovanja ni naklonjen, saj ta zahteva čas in notranjo poglobitev. Potrebno

je biti »tukaj in zdaj«, prisotni v danem trenutku, ali z drugimi besedami, za kvalitetno opazovanje je potrebna zmožnost čuječnosti oziroma notranje budnosti.

3. Čuječnost in opazovanje

Čuječnost in opazovanje sta medseboj prepletena. Čuječnost ali notranja budnost je pogoj, da nekaj v svoji okolici opazimo, hkrati pa opazovanje krepi in dviguje zmožnost notranje budnosti.

Korenine čuječnosti segajo že tisočletja v preteklost. Številne filozofske tradicije, ki so se ukvarjale z opolnomočenjem človeka, imajo znanje o čuječnosti v svojem jedru, na gre za antično Grčijo, vedsko tradicijo Indije ali staro Kitajska, budizem in druge. Najdemo jo tudi v kontemplativnih praksah krščanske tradicije. Za eno prvih predstavitev čuječnosti širši sekularni javnosti je 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, ne da bi pri tem podajali sodbe. Dejal je, da gre za zavedanje, kaj je v našem umu. Rezultati so zbudili zanimanje širše strokovne javnosti. Pokazalo se je namreč, da so prakse čuječnosti prinesle izboljšave v psihičnem in fizičnem zdravju, izboljšave kognitivnih funkcij, boljše obvladanje stresa in večjo produktivnost. Od tistih prvih začetkov do danes je preteklo precej vode, časa in raziskav in danes je postala čuječnost predmet razprav v psihoterapiji, pozitivni psihologije in v psihološkem svetovanju, vedno bolj pa je prisotna tudi v vzgojno-izobraževalnih procesih, v delovnih kolektivih in na področju osebnostnega razvoja. Načini in metode, ki temeljijo na praksah čuječnosti, so se pokazali učinkoviti za delo z mladostniki. Ti pristopi so različni, kot na primer odprava stresa s pomočjo čuječnosti², kognitivne terapije³, dialektične vedenjske terapije⁴ in druge (Baer 2006: xvii). Raziskave so pokazale, da intervencije, ki temeljijo na čuječnosti, delujejo na treh nivojih. Na vedenjskem nivoju čuječnost zvišuje zmožnost kontrole lastne pozornosti in zmanjšuje količino avtomatiziranih odzivov na situacijo (Teasdale in dr. 1995), na nevropsihološkem nivoju čuječnost aktivira centre v možganih, ki so odgovorni za pozornost, spomin, kognitivne sposobnosti (Heeren in Philippot 2011), na možganskem nivoju urjenje čuječnosti prinese spremembe aktivnosti v fronto-striatnih povezavah (Chiessa in Serretti 2010)

4. Učinki vadbe čuječnosti na psiho-fizično zdravje

V večjem delu dvajsetega stoletja, veljalo splošno prepričanje, da se možganski zemljevidi oblikujejo v rani mladosti, nato pa se (bistveno) ne spreminjajo več. Sodobne raziskave v nevroznanosti so pokazale, da se da se možgani spreminjajo ob različnih zunanjih vplivih (Dolenc 2010: 26) ter da se razvijajo tudi po dvajsetem letu starosti in da se prilagajajo ne le na poškodbe, temveč tudi na nova orodja (Rus 2011). Raziskave so nadalje pokazale, da se naši možgani spreminjajo glede na to, čemur posvečamo pozornost. Gibe, ki izvajamo pogosteje, ki jih ponavljamo in so v našem življenju bolj zastopani, so v možganih močneje zastopani, kot tisti, ki jih izvajamo redkeje. To pomeni, da ima na primer violinist bistveno večje in bolj

¹ V originalu Mindfulness – Based Stress Reduction.

² Mindfulness based stress reduction (MBSR)

³ Mindfulness based cognitive therapy (MBCT)

⁴ dialectical behavior therapy (DBT)

izdelano področje, ki krmili prste leve roke, kot nekdo, ki se igranja na glasbeni inštrument, pri katerem je spretnost prstov pomembna, ni učil (Dolenc 2010: 26). Skladno s temi odkritji je pričakovati, da tudi prakse čuječnosti povzročajo spremembe na možganih. Posnetki možganov (MRI scans) so pokazali, da že 8-tedenski tečaj urjenja čuječnosti povzroči določene fizične spremembe v možganih. Spremembe so se pokazale v predelih možganov, ki so povezani s spomnimom, občutkom za lastno identiteto, empatijo in stresom. Prav tako je študija pokazala spremembe v strukturi možganov v predelih, ki so odgovorni za psihološke in kognitivne izboljšave. Sodelujoče v eksperimentu so razdelili v dve skupini. Naredili so posnetek možganov dva tedna prej in dva tedna po prakticiranju veččin čuječnosti.

- Pri skupini, ki se je urila v čuječnosti, so opazili odebilitve cerebralnega korteksa v področjih, ki so odgovorna za sposobnost kontroliranja pozornosti, sposobnost učenja in pomnjenja, sočutja in introspekcije.
- Amigdala – »fight or flight« (po slovensko »boj ali beg«) center v možganih – se je zmanjšala. Ta regija je v možganih odgovorna za strah in čustva ter sproži odgovor telesa na stres. Ob tem, ko se amigdala skrči, se prefrontalni korteks, ki je povezan zahtevnejšimi funkcijami, kot je zavest, koncentracija, sprejemanje odločitev, odebili (Taren 2013).

5. Načini vadbe čuječnosti

Načini in pristopi vadbe čuječnosti so številni in izberemo jih glede na starost otrok in mladostnikov, glede na pogoje, ki so nam na voljo, in glede na usposobljenost učitelja. Vsem vajam je skupno, da se udeleženci učijo kontrolirati svojo pozornost, višajo stopnjo zavedanja in samokontrole. Začetne in najpogostejše vaje čuječnosti so opazovanje lastnega dihanja, ozaveščanje delov telesa ob mirnem sedenju ter opazovanje odzivov telesa na določene dražljaje. Udeleženci prepoznavajo raztresenost, impulzivnost in hiperaktivnost. Zavedanje je osnova, na kateri razvijajo naslednji korak, in sicer zmožnost ohranjati kontrolirano dihanje ne glede na motnje od zunaj. Učinkovite so tudi igre vlog, ki služijo temu, da udeleženci lažje razumejo princip čuječega delovanja v konfliktnih situacijah, prepričanje s starši, prijatelji ipd. (Weijer in drugi 2011).

Med kompleksnejše vaje sodijo naslednje:

- Opazovanje procesov v lastnem življenju (od opazovanja statičnih predmetov postopoma preidemo na opazovanje procesov in dogajanj). S temi vajami se mladostniki urijo v prepoznavanju vzročno-posledičnih dogajanj in mentalnih stanj, prepoznavajo vzroke za določena dogajanja, povezave med njimi ter s tem krepijo zavedanje o lastni odgovornosti.
- Tehnika z vprašanji ali »sokraska tehnika«. Učitelj s posebnim tipom vprašanj, ki jih postavi »ob pravem času in na pravem mestu«, pri mladostniku prekine avtomatizirano razmišljanje in ga spodbudi k aktivnemu razmisleku in analizi.

V nadaljevanju je opisana vaja opazovanja.

6. Praktična vaja v razredu

Z namenom, da bi izboljšali javne nastope, sem dijakom predstavila vajo aktivnega opazovanja. Vajo sem izvedla v prve letniku (gimnazijskega programa), v katerem je 30 dijakov. Izvedena je bila v dveh delih. Prvi del je zajemal naslednje:

- dijaki so opazovali govornika na posnetku in sproti zapisovali svoja opažanja
- ocenili so njegov govor in razvrstili lastnosti na tiste, ki so v javnem nastopu zaželjene in tiste, ki niso
- sledila je diskucija in izmenjava mnenj
- dijaki so izpolnili vprašalnik o svojih vtisih glede vaje.

Drugi del vaje je potekal naslednja dva meseca in sicer enkrat na teden. Zajemal je implementacijo pridobljenega znanja v praksi. Dijaki so pripravili referate in seminarske naloge. Pri izvedbi smo se dogovorili, da bodo upoštevali čim več znanja, ki so ga pridobili z opazovanjem govornika in da bodo poskusili vključiti čim več komunikacijskih veščin, ki so se jim zdele koristne v nastopu. Drugi dijaki so nato v spodbudnem duhu ocenili nastop svojega sošolca, poudarili njegov napredek in povedali za morebitne izboljšave. Po dveh mesecih so dijaki znova dobili vprašalnik, v katerem so ocenili svoj napredek pri javnem nastopanju.

6.1 Prvi del vaje

Prvi del vaje je trajal dve šolski uri. Ogledali smo si video posnetek izbranega govornika. Dijakom sem razdelila delovne liste, na katerih so imeli zapisana navodila, kaj naj pri govorniku opazujejo. Dejala sem jim, naj poskusijo opisati tudi najmanjše možne podrobnosti, ki jih bodo videli in naj opisujejo tako dolgo, dokler ne izčrpajo vseh možnosti. Posnetek smo pogledali večkrat. Ob prvem gledanju so dijaki usmerili pozornost na držo govornika, kako stoji, premikanje po odru, kako upravlja z rokami, kam gleda, pri drugem gledanju so opazovali način govora (višina glasu, ritem, tempo, premore ...), v tretjem gledanju so opazovali, na kakšen način se odzove, če se mu zatakne, ali če ga zmoti nekaj v njegovi okolici.

Po ogledu so dijaki prebrali zapisano. Že v tej fazi se je razvila živahna diskusija, saj so drug drugega dopolnjevali in izmenjavali mnenja. Ob koncu sem dijake prosila, naj ocenijo vajo in zapišejo svoje vtise.

Ugotovitve ob izvajanju vaje smo izpeljali s pomočjo kratkega vprašalnika. Večina dijakov (93%) predhodno ni razmišljala o takšni vrsti učenja. To pomeni, da učenje omejujejo na formalne oblike učenja iz knjig. Naloga učitelja je, da jim predstavi možnosti, ki jih ponuja opazovanje vsakodnevnih dogodkov na naši okolici.

- 28 dijakov (93,3%) od 30 je zapisalo, da se jim je vaja zdela zelo zanimiva, 1 dijak (3,33%) je zapisal, da je bila vaja zanimiva in 1 dijak, da vaja ni bila zanimiva.
- 24 dijakov ali (80%) je dejalo, da niso pričakovali, da se je možno iz opazovanja tako veliko naučiti.
- 29 dijakov (96,6%) je dejalo, da bi vajo še ponovili.
- Vseh 30 dijakov je dejalo, da bodo tudi v prihodnje vključevali opazovanje v učenje.

Pri izvajanju te vaje je tudi nekaj slabosti, ki pa ne odtehtajo koristi, ki jih vaja prinaša. Najbolj pereča točka je pomanjkanje časa. Za vajo opazovanja si je potrebno vzeti čas, ki pa ga v šoli ob tem, ko hitimo izpolnjevati vse točke učnega načrta, pogosto nimamo v izobilju. Druga pomembna točka, ki se zna pokazati kot slabost, je zmožnost, da učitelj pravilno motivira dijake na samem začetku. Ker gre za deloma nevsakdanjo prakso v naših razredih, je potrebno vajo dobro predstaviti in dati dijakom natančna navodila.

6.2 Drugi del vaje

V drugem delu vaje so dijaki preverjali in preizkušali svoje pridobljeno znanje v praksi. Pomembno pri tem je, da so ob pripravljanju seminarske naloge, dali poudarek ne le vsebini naloge, temveč tudi njeni predstavitvi. S tem so budili razumevanje, da ni pomembno le, kaj poveš, temveč tudi kako poveš. Ob pripravah so si pomagali s posnetkom govornika, ki smo ga videli v razredu, nekateri dijaki pa so si ogledali še več podobnih posnetkov. Po predstavitvi so njihov nastop ocenili sošolci in pri tem smo upoštevali načelo spodbudnega okolja in podpore.

7. Zaključek

Opazovanje je bistven element v procesu učenja. Proces opazovanja zahteva specifične pristope, ki jih lahko povzamemo v štirih korakih: 1) mentalna prisotnost posameznika na objektu opazovanja, torej stanje čuječnosti, 2) nevtralna notranja naravnost posameznika, 3) proces opazovanja zahteva več časa kot običajno učenje na pamet in ponavljanje, 4) aktivno sodelovanje opazovalca v obliki razmisleka. Opazovanje je v primerjavi z učenjem na pamet celostno in poglobljeno učenje z dolgotrajnimi učinki. Učenje na pamet ne zajame globljih plasti naše zavesti, zato se pogosto dogaja, da učenci naučeno kmalu po tem, ko so opravili šolski test, pozabijo. Opazovanje je povezano z notranjo izkušnjo, razmislekom in aktivnim delovanjem posameznika, zato znanje, ki ga pridobimo na ta način, postane del posameznikove izkušnje.

Ločimo tako imenovano aktivno in pasivno opazovanje. Pri pasivnem opazovanju posameznik sicer gleda določen objekt, vendar brez načrtne notranje naravnosti in brez poglobljene pozornosti. Zaradi tega ne pridobi potrebnih informacij in znanja. Primer takšne vrste opazovanja je opisan v prejšnjih poglavjih; dijaki od malih nog gledajo nastope javnih osebnosti v medijih, a kljub temu sami pogosto ne razvijejo veščin javnega nastopanja. Te informacije pridobimo le z aktivnim opazovanjem. Pri slednjem posameznik ob gledanju analizira dogajanje, preseje dobro od slabega, dojame povezave in na koncu uporabi, kar je videl, pri svojem delovanju.

Ovira za vključevanje opazovanja v proces učenja so predvsem prepričanja in navade, ki so se utrdile skozi desetletja in sicer, da je velika količina prejetih informacij tudi zagotovilo za kvalitetno učenje. Pri tem imam v mislih informacije, ki jih učenci običajno pridobivajo po sistemu učenja na pamet. Način življenja potrošniške družbe, kjer je potrebno dobiti čim več stvari v čim krajšem času, kjer smo nagnjeni k hitrim in površinskim odločitvam, je pustil svoje posledice tudi v procesu učenja. Za poglobitev in umiritev nam ne ostaja prav veliko časa. In dejstvo je, da je opazovanje proces, ki zahteva prav to dvoje. Za uvajanje aktivnega opazovanja v razredih je učiteljeva vloga nepogrešljiva. Opazovanje je namreč možno približati učencem v primeru, da je učitelj sam aktivni opazovalec.

8. Viri

Baer, A. Ruth (ur.). (2006). *Mindfulness-based treatment approaches*. Oxford: Elsevier.

Cherry, K. (2017). *The Psychology of How People Learn*. Pridobljeno s: <https://www.verywellmind.com/what-is-learning-2795332>

- Chiesa, A., Serretti, A. (2010). *A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations*. *Psychological Medicine*. 2010; 40:1239–1252. doi: 10.1017/S0033291709991747. Pridobljeno s: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19941676>
- Dolenc, S. (2010). *Kratke zgodbe o skoraj vsem: o možganih, idejah in ljudeh*. Ljubljana: Kvardakabra – društvo za tolmačenje znanosti.
- Rus, Ž. (2011). Ribarjenje v plitvem. *Pogledi*, 23. Pridobljeno s <http://pogledi.delo.si/knjiga/ribarjenje-v-plitvem>
- Skwarecky, B. (2013). *Babies Learn to Recognize Words in the Womb*. Pridobljeno s: <http://www.sciencemag.org/news/2013/08/babies-learn-recognize-words-womb>
- Sandman, C. A., Wadhwa, P., Hetrick, W., Porto, M., & Peeke, H. V. S. (1997). "Human fetal heart rate dishabituation between thirty and thirty-two weeks gestation". *Child Development*. 68: 1031–1040. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb01982.x.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G. *How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? Behavior Research and Therapy*. 1995;33:25–39. doi: 10.1016/0005-7967(94)E0011-7. Pridobljeno s: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7872934>
- Taren, A. A., Creswell, J. D. in Gianaros, P. J. (2013). *Dispositional mindfulness co-varies with smaller amygdala and caudate volumes in community adults*. *PLoS ONE* 8(5): e64574. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0064574>
- Kabat Zinn, J. (2016). *Defining Mindfulness*. Spletna stran. Pridobljeno s <http://www.mindful.org/jon-kabat-zinn-defining-mindfulness>
- Weijer-Bergsma, E., Formsma, R. A., Bruin, I. E. in Bogels, M. S. (2011). *The Effectiveness of Mindfulness Training on Behavioral Problems and Attentional Functioning in Adolescents with ADHD*. *J Child Fam Stud*. 2012 Oct; 21(5): 775–787. Pridobljeno s: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3438398/>

Kratka predstavitev avtorice

Eva Škobalj je zaposlena na Prvi gimnaziji v Mariboru kot profesorica španskega jezika. Leta 2004 je pridobila naziv magistricke 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 pravljič 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.

Čuječnost in povečana pozornost slepih pri učenju orientacije v okolju

Mindfulness and Increased Attention of the Blind in Learning to Orientate in their Environment

Aksinja Kermauner, Janja Plazar

*Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
aksinja.kermauner@pef.upr.si
janja.plazar@pef.upr.si*

Povzetek

V postmodernej vizualni družbi je čutilo vida postavljeno na prvo mesto, okolje je prilagojeno videčim osebam, samo udejstvovanje v družbi pa je naglo in hektično. Slepim sta mobilnost in orientacija po hrupnih mestih zelo otežena. Orientacija je sposobnost opazovanja in zapomnitve kraja in predmeta, ki sta pomembna za najdenje slepe osebe v določenem okolju. Zato morajo slepi razviti sposobnost osredotočenosti na znake, ki jim povedo, kje so ali jih opozarjajo na nevarnost. V ta namen moramo slepe naučiti, kako uporabljati vsa preostala čutila za pomoč pri gibanju. V preglednem znanstvenem članku raziskujemo povezavo med čuječnostjo in usmerjeno pozornostjo pri slepih, ki jo razvijejo pri učenju in mobilnosti. Navedeni so cilji učenja orientacije in mobilnosti, ki se deloma ujemajo z navodili za razvijanje čuječnosti. Osvetlimo človekova čutila s poudarkom na tistih, ki kompenzirajo vid pri slepi osebi. Opišemo tudi fenomenološko raziskavo o samogenerirani slepoti, kjer je raziskovanka prišla do ugotovitev, ki jih je mogoče povezati z osnovami čuječnosti. V zaključku je podan predlog za na čuječnosti utemeljen program za zmanjševanje stresa slepih pri orientaciji in mobilnosti, kjer bi usmerjenim vajam čutil dodali še meditacijo. S tem bi skušali povečati tudi samoučinkovitost in raven sproščenosti slepih ter izboljšali njihovo fizično pripravljenost, kar vse bi pripomoglo k varnejšemu, bolj suverenemu ter sproščnemu gibanju slepih v svetu videčih.

Ključne besede: človekovi čuti, orientacija in mobilnost, slepi, vaje čutil

Abstract

In the postmodern visual society, the sense of vision is placed first, the environment is customized to the sighted people, and the activities in society are abrupt and hectic. For the blind, mobility and orientation in noisy places is very difficult. Orientation is the ability to observe and remember the place and the object, which are particularly important for blind persons needing to find their way in any given environment. They must therefore develop the ability to focus on signals that tell them where they are or point them to danger. To this end, they need to learn how to use the other senses to help with movement. In this paper, we explore the connection between mindfulness and focused attention in the blind that develops during mobility. The paper sets out the objectives of learning orientation and mobility that partly coincide with instructions for developing curiosity. Further the human senses with an emphasis on those who are compromised for sight are described. Included is a phenomenological survey of self-generated blindness, where the investigator came to findings that can be associated with the basics of mindfulness. Finally, we propose a well-founded sensibility program for the blind to reduce stress in every-day orientation and mobility, with the addition of meditation. This program would possibly enhance the self-efficacy and the level of relaxation of the blind, thus, improve their physical readiness, all of which would contribute to a safer, more sovereign and convincing movement through the world of the sighted.

Keywords: blindness, human senses, exercises of senses, orientation and mobility

1. Uvod

Po razlagi avtorjev skupine The Mindfulness Project (2015) je čuječnost usmerjena pozornost na tukaj in zdaj, torej izostreno zavedanje, da vsak trenutek vemo, kaj delamo (Williams, 2016). Tudi drugi avtorji, kot na primer Penman (2016) v povezavi s čuječnostjo omenjajo navzočnost, stanje uma, ki vso pozornost namenja tistemu, kar se dogaja prav zdaj. V navodilih za orientacijo slepega v okolju naletimo na podobne besede, ki usmerjajo učečega posameznika na usmerjanje na druga čutila, kot je sluh in tip, ter na povečano pozornost in prisotnost, s pomočjo katere bodo lažje lokalizirali šume in zvoke v svoji neposredni okolici (Florjančič in Hafnar, 2009). V preglednem znanstvenem članku bomo skušali prikazati, da je čuječnost nujno potrebna pri vseh opravilih slepega, najpomembnejša pa je ravno pri učenju orientacije v okolju.

2. Kaj je čuječnost?

Čuječnost ni nekaj, kar smo ljudje izumili šele pred nedavnim; je del tega, kar nas naredi človeške: zmožnost biti popolnoma zavestni in zavedni. Običajno smo ljudje v tem stanju le kratka obdobja, zmožnost trajnega ozaveščanja, še posebej sredi čustvenih pretresov, pa je posebna veščina, ki se je mogoče naučiti (Siegel, Germer in Olendzki, 2009).

Čuječnost je izmikajoč, za večino nerazumljiv, a kljub temu osrednji vidik 2500-letne tradicije budistične psihologije (Siegel idr., 2009). Čuječnost je izraz, ki izvira iz besede *sati* jezika *pali*, jezika zgodnjega budizma, ki se je razvil na indijskem podkontinentu, označuje pa zavedanje, pozornost in spominjanje (Black, 2009; Siegel idr., 2009). Nekateri čuječnost iz budizma prevajajo kot zavest in se razume kot pozornost, ki je občutljiva, sprejemajoča in neodvisna od vseh misli, ki so prisotne v posamezniku; je orodje za »zbujanje iz spanca nezavedanja« in omogoča posamezniku, da deluje zavestno v danem trenutku (Mace, 2007).

V sodobni psihologiji je bila čuječnost sprejeta kot pristop za povečanje zavesti. Na ta način postane posameznik pozoren na svoje misli, čustva in občutke, kar pripomore k zmanjšanju neprilagojenih vedenj, ki zavirajo posameznika, da se prilagodi določeni situaciji, ter zmanjšanju možnosti pojavnosti reaktivnih misli, ki vodijo v stres in čustveno izčrpanost (Bishop idr., 2004; Erbežnik, 2016). Meditacijo in čuječnost zadnjih 50 let intenzivno proučujejo tudi nevroznanstveniki, ki se trudijo razumeti njune učinke na funkcijo in strukturo človeških možganov (Treadway in Lazar, 2009). Čeprav je tovrstne učinke zelo težko ovrednotiti, številne študije nakazujejo, da meditacija in čuječnost vplivata na pozitivno naravnost bolnikov z depresijo in anksioznimi motnjami, na zmanjšanje reaktivnega stresa in na izboljšanje kognitivnih sposobnosti zdravih posameznikov (Treadway in Lazar, 2009).

3. Čuječnost in učenje

Glede na to, da vedno več študij dokazuje, da čuječnost vpliva tudi na povečevanje kognitivnih sposobnosti pri posameznikih, se v zadnjih desetletjih kar nekaj učiteljev pri poučevanju poslužuje metode čuječnosti. Stergar (2016) namreč razume čuječnost ne le kot meditativno prakso, temveč kot naravno zmožnost vsakega človeka, ki mu pomaga, da pri učenju lažje prihaja do znanja.

Čuječnost večina avtorjev opisuje kot pozorno zavedanje trenutnih izkušenj v smislu podob, misli, občutkov, dožemanja in čustev (Benn, Akiva in Arel, 2012). Hyland (2010) v svoji raziskavi ugotavlja, da vključevanje strategij čuječnosti v programe izobraževanja odraslih pozitivno vpliva na kognitivne sposobnosti učečih. Tudi Yaganeh in Kolb (2009) razumeta čuječnost kot stanje, v katerem se učeči posameznik osredotoči na sedanost in neposredno izkušnjo, je intencionalno zavesten in pozoren in sprejema življenje kot nastajajoči proces spremembe. Na ta način čuječnost postane orodje, pripomoček učečim se, da izboljšajo svoj učni potencial.

4. Učenje omogočajo čutila

Informacije o zunanjem in notranjem okolju v obliki dražljaja sprejema človeški organizem s čutili in jih posreduje živčevju, na podlagi katerega se organizem ustrezno odzove. Dražljaje zaznajo različne čutilne celice, v katerih pride do vzburjenja, ki se v obliki živčnih impulzov prevaja v osrednje živčevje: možgane in hrbtenjačo (Mozetič, 2013; Stušek, 2003).

V celični membrani čutilnih celic se nahajajo posebne receptorske molekule, občutljive za dražljaje, ki so lahko mehanski, kemični, termični ali svetlobni. Na osnovi vrste dražljaja, na katerega so občutljive čutilne celice, te delimo na mehanoreceptorje, kemoreceptorje, termoreceptorje in fotoreceptorje. Čutilne celice se skupaj s pomožnimi celicami združujejo v čutilne organe (Mozetič, 2013, Campbell in Reece, 2012).

Mehanoreceptorji so čutilne celice, ki se odzovejo tedaj, ko nanje deluje mehanska energija, kot je na primer gibanje zraka ali vodni tok, tlak ob dotiku ali raztezanje mišice. Mehanska energija v čutilni celici povzroči spremembo oblike ali položaja, kar privede do vzdraženja čutilne celice. Mehanoreceptorji se pri človeku nahajajo v čutilih za tip, ravnotežje, sluh, nateg, vibracije idr. (Campbell in Reece, 2012).

Kemoreceptorji so čutilne celice, ki se odzovejo tedaj, ko se na njihovo površino vežejo molekule določenih kemičnih snovi. Preden se te vežejo na kemoreceptorje, se morajo raztopiti v vodi (Campbell in Reece, 2012). Kemoreceptorji se pri človeku nahajajo v čutilih za voh in okus na začetku prebavne poti, saj na osnovi kemičnih čutil ljudje ugotavljamo, ali je hrana užitna ali ne. Kemični čut je pomemben tudi v notranjosti telesa, kjer kemoreceptorji zaznavajo spremembe v koncentraciji raznih hranilnih snovi v krvi in tako sodelujejo pri občutku lakote in žeje ter zaznavajo koncentracijo kisika v krvi (Stušek, 2003).

Termoreceptorji so čutilne celice, ki zaznajo spremembe v temperaturi. Poznamo dve vrsti termoreceptorjev: eni se odzovejo na nizke temperature, drugi pa na visoke (Campbell in Reece, 2012). Termoreceptorji se pri človeku nahajajo v usnjici kože.

Fotoreceptorji so čutilne celice, ki so odzovejo tedaj, ko nanje posveti svetloba; vsebujejo namreč barvila, ki se kemično spremenijo, ko nanje deluje energija elektromagnetnega valovanja. Ker se vidni pigment spremeni samo pod vplivom svetlobe določene valovne dolžine, človek zaznava le del elektromagnetnega spektra, in sicer območje vidne svetlobe z valovno dolžino od 400 do 700 nm. Kemična sprememba sproži vzburjenje čutilne celice, to se prenese na živčne celice, ki prenesejo signal do možganov. Ker obstajajo različni vidni pigmenti, ki reagirajo na svetlobo različnih valovnih dolžin, lahko oko razloči različne barve (Campbell in Reece, 2012, Stušek, 2003). Fotoreceptorji se pri človeku nahajajo v čutilnem organu za vid – očesu.

5. Slepota in slabovidnost

Po najnovejših statističnih podatkih Svetovne zdravstvene organizacije (WHO, 2017) na svetu živi 285 milijonov ljudi z okvaro vidne funkcije, od tega 19 milijonov otrok do petnajstega leta starosti. V Sloveniji naj bi po grobih ocenah živelo okoli 10.000 slepih in slabovidnih oseb, od katerih je v Zvezo društev slepih in slabovidnih Slovenije vključena slaba polovica (Kermauner, 2014).

Poznamo veliko okvar vida; pri le-teh ne gre le za zmanjšanje vidne ostrine, temveč lahko tudi za zoženo vidno polje, slabše razločevanje barv, odsotnost binokularnega vida ipd. Slepota in slabovidnost sta v Sloveniji razvrščeni v skupine v skladu z evropskimi smernicami (Kermauner, 2014; Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015):

Slabovidnost:

1. kategorija - zmerna slabovidnost: osebe, ki imajo na boljšem očesu s korekcijo ali brez nje od 10 % do 30 % ostanka vida;

2. kategorija - težka slabovidnost: osebe, ki imajo na boljšem očesu s korekcijo ali brez nje od 5 % do 10 % ostanka vida.

Slabovidna je tudi oseba, ki ima na boljšem očesu zoženo vidno polje okrog fiksacijske točke od 20 do 5 stopinj ne glede na ostrino vida.

3. kategorija - osebe z okvaro vidne funkcije so osebe z okvaro vida kot posledico obolenja in/ali delovanja osrednjega živčevja.

Slepota:

1. kategorija - slepota z ostankom vida: osebe, ki imajo na boljšem očesu s korekcijo ali brez nje od 2 % do 5 % ostanka vida;

2. kategorija - slepota z minimalnim ostankom vida: osebe, ki imajo na boljšem očesu s korekcijo ali brez nje do 2 % preostalega vida do zaznavanja svetlobe;

3. kategorija - popolna slepota (amavroza) ali 0 % ostanka vida.

Slepa je tudi oseba, ki ima na boljšem očesu zoženo vidno polje okrog fiksacijske točke 5 stopinj in manj ne glede na ostrino vida.

Zovko (1995) navaja, da človek s pridobljeno slepoto izgubi okoli 20 različnih sposobnosti. Večino teh je mogoče sicer v celoti ali deloma povrniti, najtežji problemi pa se pojavijo predvsem na področju orientacije in gibanja. Slep postane odvisen od ljudi, ki vidijo. Te odvisnosti se ne dá povsem odpraviti, mogoče pa jo je ublažiti s sistematičnimi vajami. Vaje obsegajo orientacijo na lastnem telesu, spoznavanje predmetov, obvladovanje gibanja v prostoru in prepoznavanje predmetov v gibanju, urjenje gibalnih sposobnosti in koordinacijo gibov, hojo z belo palico itd. Osnovni cilj vaj je usposobiti vsako slepo oz. močno slabovidno osebo za samostojno in varno gibanje. Z usmerjenimi in s sistematičnimi vajami slepe osebe osvojijo predstave v prostoru in se naučijo samostojnega gibanja s treningom preostalih čutil. Vaje in treningi so postopni od predšolskega obdobja do zaključka šolanja in tudi kasneje, ko se pojavijo nove situacije (Florjančič in Hafnar, 2009).

5.1. Vaje čutil zahtevajo usmerjeno pozornost in čuječnost

Vid je v naši družbi najvažnejši čut zaznavanja. Smo vizualna družba in slepi so v tej okulocentristični ureditvi sveta nemalo omejeni (Kermauner, 2010). Vlogo vida pri človeku s popolno slepoto ali zelo majhnim ostankom vida prevzamejo preostali čuti, predvsem sluh in tip oziroma tipno-kinestetični čuti. Ti so poleg sluha vsekakor najpomembnejši; slepi zaznavajo prostor in na ta način prihajajo do predstav. Tako si ustvarijo sliko o obliki in velikosti določenega predmeta (Brvar, 2002). Pri prepoznavanju predmetov uporabljamo različne dele telesa, posebno roke. Največjo vlogo imajo pri tem konice prstov. Po Fieandtu (1966, v Zovko 1995) lahko konice prstov izredno natančno prenesejo zaznave, v nekaterih primerih celo natančneje kot oko. Vaje tipa so sistematične vaje za povečanje tipne zaznavnosti (npr. razvijanje občutljivosti prstnih blazinic), vaje v prepoznavanju različnih materialov, tež, tekstur, zaznavanje z drugimi deli telesa (nadlaket, stegno, zadnjica, predvsem pa podplati), vaje s posredno tipno zaznavo, npr. otipavanje s pomočjo rokavice, s palico ipd. (Brvar, 2002).

Za slepe je tip edini način, da vzpostavijo stik z realnim svetom (Kermauner, 2010). V preteklosti so tipno-kinestetične čute pogosto reducirali na čutilo tipa, zato v procesu učenja niso imeli tistega pomena, ki jim v resnici pripada. To čutilo igra nezamenljivo vlogo pri identificiranju okolice tudi pri ljudeh z dobrim vidom.

Sluh kot distalni čut je naslednje čutilo, ki je slepim v pomoč pri občutenju sveta (Brvar, 2002). Preko poslušanja in govora komunicirajo z okoljem, se orientirajo v prostoru, spoznavajo in prepoznavajo določene pojave oz. predmete, ki se tipično oglašajo, spoznavajo nove vsebine s pomočjo zvočnih knjig, posnetih strokovnih vsebin, radia in televizije, s pomočjo govorne podpore na osebem računalniku. S sluhom si slepi pomagajo tudi pri ocenjevanju človeka in prepoznavanju njegovega čustvenega stanja. Načrtne vaje tega čuta pomagajo slepemu pri orientaciji in mobilnosti ter temeljijo na naravnih zakonitostih zvoka. Osnovane so na urjenju in ostrenju slušnih občutkov: slepi prepozna različne zvoke (umetne in naravne), določa smer, iz katere prihajajo, prepozna razdaljo do predmeta, ugotavlja njegovo stanje, določa dejavnosti po zvoku (sekanje, žaganje, striženje ipd.), uči se uporabljati odboj zvoka za orientacijo in pravočasno zaznavanje ovir, odmev, zvočne sence – ovire na poti zvoka (Florjančič in Hafnar, 2009). Skratka, lahko bi rekli, da se z načrtno uporabo svojih čutil uči biti čim bolj čuječen.

Vaje voha temeljijo na treningu razlikovanja najrazličnejših vonjev. Slepemu ponudimo stekleničke z različnimi substancami. Uči se prepoznavanja, kar je izredno pomembno za orientacijo v prostoru – z vonjem si lahko pomaga pri določanju specifične lokacije. Slepim na primer v mestu zavoha vonj pice in ve, da stoji pred picerijo, kar je pomembna orientacijska točka. Uporabni so močni vonji - frizer, ribarnica, pekarna ipd.). Voh je v primerjavi z okusom veliko natančnejši, saj so živci, s katerimi zaznavamo vonjave, tisočkrat občutljivejši od tistih za okušanje. Še več, veliko stvari, ki jih povezujemo z okusom po nečem, se pravzaprav nanaša na njihov vonj (Kermauner, 2010).

Pri vajah okusa slepi spozna in prepozna različne okuse, kar mu lahko pride prav pri samostojnem življenju, da lahko preverja užitnost hrane. Penman (2016) navaja, da celotno izkušnjo uživanja hrane in pitja običajno določa avtopilot v možganih. Svetuje, naj se za izboljšanje čuječnosti posvetimo okusu posamezne rozine, kave, čaja (meditacija s kavo) (prav tam, str. 68).

Vaje za prepoznavanje kinestetičnih občutkov pri slepih razvijajo niansiranje občutij za toplo in hladno, npr. zaznavanje sonca in sence na koži (pomoč pri določevanju smeri), zaznavanje

drugačnega gibanja zraka pri prehodih z zaprte ulice na odprt prostor oz. križišče s pravokotno cesto in podobno (Kermauner, 2010).

Sem spada tudi metoda za prepoznavanje neverbalnih sporočil v artikulaciji sogovornika. Ti procesi večkrat potekajo nezavedno. Če je sogovornik napet, se to izraža pri njegovi telesni drži in gibanju, glasu, načinu govora, dihanju, kar slepi lahko zazna tudi z drugimi čuti. Govorimo o intermodalni percepciji, ki je sposobnost koordiniranja in združevanja informacij, ki jih dobimo z različnimi čutili, v celoto (Kačič, 2000). Gre za prevajanje iz ene senzorne modalitete v drugo glede na to, kateri senzorni organ je funkcionalen.

Eden od najbolj razširjenih stereotipov oziroma napačnih prepričanj na področju slepote je, da je večja občutljivost čutil slepim prirojena že zato, ker ne vidijo. Čutila, vključno s preostalim vidom, če ga je kaj, moramo neprestano trenirati. Kako pomemben je usmerjen in sistematičen trening, izpričuje raziskava Đorđević-Čambe iz leta 1975 (v Cvetkovič, 1981). V svoji disertaciji ugotavlja, da so se Vater-Pacinijeva telesa, mehanoreceptorji v koži, pri slepih osebah od rojstva pa do 35-ega leta starosti v primerjavi z videčimi povečala in razmnožila tudi do 53,63 %, predvsem na spodnji površini kazalca (prav tam). Predvidevamo, da so svoje prste precej bolj trenirali kot videči (prepoznavanje predmetov, branje brajice). Razlika je tudi pri višini tipnega praga. Če hočemo, da vsaka celica pošlje v možgane svoj dražljaj (tipni prag), morajo biti tipne informacije na koži kazalcev narazen najmanj 1 mm. Dressler (v Cvetkovič, 1981) leta 1894 v svojem eksperimentu z odraslimi poroča, da se je po 4 tednih vaje prag razlikovanja dveh točk spustil s 27 mm na 3 mm.

5.2. Razlika med vidom in tipom

V zgodovini so se pojavljale težnje po iskanju analogij med tipajočo roko in očesom, med foveo in blazinicami kazalcev (Paterson, 2007). To naziranje je predvsem v pedagoškem smislu povzročilo veliko težav. Delovanje obeh čutov se namreč strukturno razlikuje (Preglednica 1). Vid je distalen, torej čut na daljavo, tip pa proksimalen - bližinski čut (Kermauner, 2010).

Preglednica 1: Primerjava med vidno in tipno zaznavo (Claudet, 2007).

Vidna zaznava	Tipna zaznava
Sintetična	Analitična
Barva	Tipna tekstura
Barvni ton	Hrapavost, gladkost
Celota	Detajli
Bliskoviti pogled	Daljši čas raziskovanja
Takojšnja	Zaporedna
Očesni premiki	Premiki rok, prstov
Neomejeno polje	Omejeno polje

Zato so tudi didaktični principi učenja slepih drugačni od učenja polnočutnih. Gre za nazornost, generalizacijo (Brvar, 2002), podporo ustreznih tekstur in daljši čas opazovanja ter seveda za usmerjeno pozornost, morda tudi čuječnost.

5.3. »Šesti čut« ali posledica čuječnosti?

Mimoidoči na drugi strani pločnika: »O moj bog, glej slepega, zaletel se bo! Ne, ustavil se je pol metra pred tablo! Kako to ve? Ima morda poseben čut za ovire? Skrivnostni šesti čut?«

Slepi, ki gre vsak dan po tej poti: »Aha, nekaj je pred mano. Zvok bele palice se drugače odbija kot navadno. Bolje, da se ustavim in previdno potipam naprej. Čutim tudi lahen odpor zraka na koži.«

Nadobuden lastnik lokala je zjutraj impulzivno postavil tablo z dnevno ugodno ponudbo naravnost na sredo pločnika, na pot, po kateri se dnevno giblje slepi študent. Ta jo je zaznal s pomočjo ehelokacije in fizikalnega pojava, ko se zrak med telesom in oviro za malenkost stisne. Če bi takrat razmišljal o tem, da se mora na fakulteti oglasiti v referatu in pozanimati o oceni izpita, bi neljubo oviro verjetno zaznala šele njegova palica ali celo koleno. Tako pa je na svoji vsakodnevni poti do fakultete popolnoma zbran. Njegova čutila so do maksimuma vpeta v okolje in pozorna na zvoke, odboje, gostoto zraka, vonje idr.

Slepe učimo, da so ob tako zahtevni nalogi, kot je samostojna pot skozi mesto, polna nepričakovanih ovir (pozabljeni zabojniki za smeti, napačno parkirani avtomobili itd.), ves čas osredinjeni na informacije iz okolja. Skratka, čuječni do najvišje možne meje. Vsi čuti tipajo v okolico. Kot orientacijska točka pomaga tudi določen vonj (picerija, ribarnica, frizer), sprememba teksture tal (zaznavanje s podplati), piš zraka s stranske ulice, smer, od koder padajo sončni žarki ...

Pojav, da slepi nekako zaznajo približevanje predmetom, so opazili že v 19. stoletju. Dürklen v svoji Psihologiji slepih (1924) navaja izsledke znanstvenikov, ki so raziskovali omenjeni čut. Sklepali so, da je občutek za ovire lociran nekje na koži obraza, verjetno okrog oči ali ušes, sedež pa je bil po Wellflinu v živcu trigeminusu (v Dürklen, 1924). Ugotovili so, da občutek funkcionira tudi, če imajo slepi preizkušanci zamašena ušesa, zato so govorili o čutu za daljavo, čutu za ovire, šestem čutu in celo čutu X. Kasneje pa je prevladalo mnenje, da ne gre za posebno čutilo, pač pa verjetno občutek za pritisk ob oviri stisnjene zraka, ki ga slepi zaznajo s kožo na obrazu. Tudi Gžegoževska (1971) piše o slepih, ki poleg odboja zvoka zaznavajo še odboj zraka od ovire. Takšen »čut za ovire« ni nekaj paranormalnega, »šesti čut«, pač pa eden od načinov prilagoditve slepih na svet.

Eholokacija je z vajo razvita sposobnost nekaterih slepih, da s pomočjo odboja zvoka locirajo in prepoznajo oviro pred sabo (princip sonarja oz. navigacije pri netopirjih in delfinih). Zvok lahko proizvajajo sami, npr. udarjanje z belo palico, ploskanje, žvižganje ali tleskanje s prsti ali z jezikom. Prvi izpričani uporabnik ehelokacije je bil slepi James Holman (2009), ki je s pomočjo odboja zvoka svoje trkajoče palice postal najznamenitejši popotnik 19. stoletja. Appelton je leta 1925 izvedel prvi poskus glede zaznavanja ovir na poti slepih in odkril načelo, na katerem temelji odboj zvoka (Zovko, 1995). Leslie Key (Humprey in Humprey, 1985) je s sodelavci na Univerzi v Canterburyju izumil prvo pomagalo za slepe na osnovi ultrazvoka in njegovega odboja (*sonar aid*). V današnjem času je najzaslužnejši za uveljavitev ehelokacije kot pripomočka za orientacijo slepih Američan Daniel Kish (2015), ki ustanovil sodobno šolo učenja slepih ter nagradil ehelokacijo s t.i. »flash sonar programom«. Popolnoma slepi Kish si pomaga s tleskanjem z jezikom in na ta način kolesari in planinari po neznanih krajih. Zvok v zaprtem ali odprtem prostoru drugače zveni, različno odbija zvok tudi konsistentna ali transparentna ovira. S sistematično vajo lahko prepoznamo smer, oddaljenost in celo vrsto ovire (Kermauner, 2010)

Eholokacije so sposobni tudi polnočutni ljudje, toda pri znajdenju v svetu se večinoma opirajo na vid in tega pomagala niti ne razvijejo. Kellsova (2001) je fenomenološko raziskovala sposobnost slepih, da odkrijejo oviro pred sabo v neznanem okolju. Slepí so definirali tri občutke: »občutek, da je nekaj tam«, zaznavanje (*sensing*) in občutek prostora (*space*). Te tri prepletene teme so združili v eno: detekcijo zaprtega oziroma odprtega prostora.

6. Orientacija in mobilnost pri slepih

Orientacija je védenje o tem, kje smo, sposobnost opazovanja in zapomnitve kraja in predmeta, ki sta pomembna za znajdenje osebe v določenem okolju, in sposobnost utrditve odnosa med njima (Zovko, 1995).

Florjančič in Hafnarjeva (2009) navajata cilje vaj iz orientacije in mobilnosti pri slepih:

- da se usposobijo v gibanju, obvladovanju svojega telesa, prostora in širšega okolja,
- se usposobijo za kar najbolj samostojno življenje,
- posebej razvijajo in urijo čutila (tip, voh, sluh, čutilo za toploto, ravnotežje in gibalne občutke),
- razvijajo si občutek varnosti, samozavesti in samopodobe,
- postajajo bolj motivirani za samostojno hojo s pripomočki,
- vzpostavljajo stik z okoljem na kar najbolj naraven način,
- usposablajo se za zavesten in aktiven odnos do okolja in v medsebojnih človeških odnosih,
- usposobijo se za kar najbolj samostojno in neodvisno življenje od okolja, razvijajo si grobo in fino motoriko,
- pridobivajo si znanja za uspešno komunikacijo,
- razvijajo in urijo si spomin, večajo koncentracijo in utrjujejo samostojnost in zanesljivost pri opravljanju vsakodnevnih opravil.

Že na prvi pogled lahko opazimo, da je kar nekaj ciljev med navedenimi podobnih kot pri vajah iz čuječnosti. Zavedanja sicer ne enačimo s pozornostjo. Zavedanje zavestno kot tudi nezavedno zbira vse zunanje in notranje dražljaje, medtem ko je pozornost usmerjanje spoznavnega sistema na nek določen dražljaj, ki ga preko zavedanja zaznamo. Namerno zavedanje je razumevanje in dojemanje sedanjega trenutka resničnosti z vsemi dražljaji, ki smo jih s svojimi čutili zmožni zaznati (Marianetti in Passmore, 2010).

Lahko pa bi šli še dlje: po Penmanu (2016) čuječnost oziroma pozorno zavedanje izhaja iz eksistencialnega modusa, ko smo namerno v sedanjosti in pozorni na stvari, kot so v resnici, brez dajanja sodb. Eksistencialni modus pa za razliko od operativnega označuje konvergentno mišljenje (prav tam, str. 54). V eksistencialnem modusu doživljamo svet s čutili brez posrednika mišljenja – metakognitivno zavedanje (prav tam, str. 53).

7. Fenomenološka raziskava – spremenjena pozornost

Palasmaa v svoji knjigi Oči kože (2007) trdi, da svet izkušamo s celotno telesno eksistenco. Izkustveni svet se organizira in artikulira s telesom v središču in četudi ima telo en čut manj, je človek zmožen tvoriti kredibilno predstavo sveta, ki ga obdaja. Pecelt (v Gžegoževska, 1971) navaja, da ima vsak doživljaj karakter sistema tistih čutnih področij, ki so svojstvena polnočutnemu človeku ne glede na to, da niso vse vrste aktualne. To velja seveda tudi za

človeka, ki mu umanjka en čut. Vse vrste čutov tvorijo osnovo za izdelavo vsebine zavesti. Pri vsakem doživljanju čutne narave so navzoči časovni in prostorski odnosi, za katere je osnova celota »jaza« (Kermauner, 2010).

Von Glasersfeld (1980) uvaja izraz viabilnost: če biološka in kognitivna konfiguracija senzornega prostora omogoča organizmu preživetje, je viabilen. Moderna kognitivna filozofija in nevrofiziologija dokazujeta, da je vsako doživljanje sveta, ki je viabilno, tudi polno (Varela, Thompson in Rosch, 1991). S konstruktivističnega vidika si vsak organizem izdelava svoj kognitivni svet, ki zavisi od njegovega biološkega stanja, torej je odvisen od sestave njegovih čutil. Kljub nesporni viabilnosti pa je v naši vizualni kulturi življenje slepega toliko bolj naporno, saj je okolje prilagojeno videči tipični fiktivni osebi. Ob samostojnem gibanju in spoznavanju novih prostorov (notranjih in še posebej zunanjih), mora slepi vzpostaviti intenzivno stanje čuječnosti.

Morda v podporo naši tezi lahko navedemo ugotovitve, ki smo jih dobili s pomočjo prvoosebnega raziskovanja v fenomenološki raziskavi Fenomenologija samogenerirane slepote v letih 2005 in 2008 (Kermauner, 2010). Preiskovanka je s črnimi očali izklopila vidno funkcijo v dveh intervalih po 8 dni. V nadaljevanju povzemamo nekaj najpomembnejših ugotovitev glede spremenjene pozornosti, ki bi jo lahko imenovali tudi čuječnost.

»Ob vstopu v neznan prostor sem najprej čutila anksioznost. Pred mano se je odpiral kot grozeča praznina, obvladljiva le na dosegu roke. V primerjavi z dožemanjem prostora z vidom sem se počutila zelo omejeno. Tudi Heller (1989) govori o omejenosti, saj je ogled prostora pri slepem zamejen na dolžino roke. Začela sem na desni in sistematično preiskovala stene, pomagala sem si z zunanjo stranjo ter dlanjo desne roke in belo palico. Ko sem se znašla na izhodiščni točki, sem skušala formirati spoznavno karto prostora. Na začetku mi nikakor ni uspelo: zdelo se mi je, da imajo prostori več kotov, stranice so se širile in razpirale v popolnem nasprotju z mojim védenjem, da je prostor pravokotnik.

Ko sem se čez nekaj časa vrnila v prostor, se mi je zdel povsem drugačen. Ves čas sem morala biti izjemno pozorna« (podčrtali avtorici) »na orientacijske točke, da sem vsak hip vedela, kje sem. Dogajalo se mi je nekakšno mentalno 'prozorno gledanje', ves čas sem v glavi videla sobo, njene stene pa so bile prozorne in skozi stene sem 'videla' okolico, rečico, travnik, cesto.«

In še glede orientacije v prostoru:

»Orientacija sama pa je bila izjemno težavna, ker sem morala stalno preverjati svoj položaj glede na okolico. Z vidom v vsakem trenutku preverjamo pozicijo svojega telesa in opažamo spremembe okolice, medtem ko s tipom nismo v stalnem stiku s predmeti, ki nas obdajajo. Če sem trčila ob nekarakterističen predmet – npr. rob mize – sem morala najti oporno točko, da sem lahko določila svoje koordinate v prostoru. Zelo pomembna pri orientaciji je bila tudi bela palica – pomenila mi je podaljšano roko, hkrati pa tudi »ozemljitev«, pomoč pri ravnotežju in oporo ter zagotovilo določene varnosti pri gibanju. Z ozemljitvijo mislim pripetost na svet v smislu sidrišča.«

O sidrih (na primer o dihu) govori tudi O'Morain v svoji knjigi Čuječnost za zaskrbljene (2017).

Ugotovitve v kategoriji Komunikacija z drugimi osebami, dobljene v postopku odprtega kodiranja (Kermauner, 2010):

»Več kot štirih sogovorcev hkrati nisem bila sposobna spremljati, vsak pogovor pa je od mene zahteval tudi precejšnjo koncentracijo.«

»Vesela sem, ker mi je uspelo razločiti dva različna glasova. Prav gotovo gledata k meni, slišim njun pogovor. Glas je drugačen, če je človek obrnjen proti tebi, bolj naravnost in jasen, brez odbojev. To že zaznavam.«

Sprememba občutljivosti čutil:

»Tip mi je pomenil osnoven čut, na katerega sem se lahko zanesla, nanj sem gledala kot na okno v svet, kot na zanesljiv način spoznave bistva stvari. Nudil mi je neverjetne informacije o predmetih, ki jih prej nikoli nisem opazila, z njegovo pomočjo sem nekako preniknila v njihove osnovne značilnosti. Vid je izjemno širok kanal informacij, vendar po drugi strani tudi diktira naše videnje sveta ter zanemarljivo določene lastnosti predmetov. 'Osvobodjena' nadvlade vida sem lahko dojemala druge vidike. Sluh mi ni bil tako pomemben kot tip, je bil pa dopolnilo moje slike sveta. Seveda pa je bil izjemen kot kanal komunikacije z drugimi. Najprej me je motilo, ker sem slišala vse, potem pa sem se naučila selekcionirati zvoke, ki so bili zame tisti hip pomembni.«

Preiskovanka govori tudi o »koži, ki se je prebudila v eno samo veliko čutilo« po nekaj dneh slepote, o občutenjih subtilnih sprememb temperature, smeri sončnih žarkov, drugačnemu premikanju zraka na koncu hiše (Kermauner, 2009, str. 61). Vse to lahko morda razložimo tudi kot visoko stopnjo čuječnosti.

8. Zaključek

Bishop in drugi (2004) opisujejo model čuječnosti, ki vsebuje dve komponenti:

- splošno inherentno zmožnost vsakega človeka za lastno usmerjanje pozornosti, ki se nanaša na povečano zavedanje občutkov in dogajanja okoli nas in
- specifično orientacijo do lastnega doživljanja v danem trenutku, ki pomeni posameznikov odnos do dogajanja, ki naj bi bil radoveden, odprt in sprejemajoč, aktiven in sprejemajoč dogajanje v polni meri.

Če torej razmišljamo o čuječnosti, stanju, v katerem so vsi naši čuti maksimalno usmerjeni na tukaj in zdaj, potem lahko zagovarjamo tezo, da je povečana pozornost slepih v več situacijah identična čuječnosti.

To ugotovitev bi lahko uporabili pri izobraževalnem procesu za izboljšanje vaj čutil. Ker je mobilnost slepih v našem naglem in hektičnem svetu izjemno stresna, bi lahko za njih poleg tega zasnovali na čuječnosti utemeljen program za zmanjševanje stresa pri orientaciji in mobilnosti, kjer bi usmerjenim vajam čutil dodali še meditacijo. S tem bi povečali tudi samoučinkovitost, raven sproščenosti, izboljšali fizično pripravljenost ter medosebne odnose, kot kažejo raziskave ob uvajanju treninga čuječnosti za medicinske sestre in učitelje (Poulin, Mackenzie, Geoffrey in Karayolas, 2008). Vse našete pridobitve bi pripomogle k varnejšemu, bolj suverenemu ter sproščenemu gibanju slepih v svetu videčih.

9. Literatura

- Benn, R., Akiva, T. in Arel, S. (2012). Mindfulness Training Effects for Parents and Educators of Children With Special Needs. *Developmental Psychology*, 48(5), 1476–1487.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. in Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Black, D. S. (2011). A brief definition of mindfulness. *Mindfulness Research Guide*. Pridobljeno s <http://www.mindfulexperience.org>
- Brvar, R. (2002). *Geografija nekoliko drugače. Didaktika in metode pouka geografije za slepe in slabovidne učence*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Campbell, N. A. in Reece, J. B. (2012). *Biologija 2. Zgradba in delovanje organizmov*. Učbenik za gimnazije in srednje šole. Celovec: Mohorjeva založba.
- Claudet, P. (2009). *Maintenant je sais ce que blanc veut dire*. Dijon: Les Doits Que Révent, collection Corpus Tactilis.
- Dürklen, K. (1924). *Psihologija slepih*. Leipzig.
- Erbežnik, A. (2016). *Čuječnost v povezavi s stresom na delovnem mestu*. (Zaključna naloga). Univerza na Primorskem, Koper.
- Florjančič, S. in Hafnar, M. (2009). *Specialno pedagoška dejavnost za prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom za slepe in slabovidne - orientacija in mobilnost*. Pridobljeno s www.zrss.si/.../_ORIENTACIJA%20IN%20MOBILNOST-slepi.doc
- Gžegoževska, M. (1971). *Psihologija slepih*. 1. zvezek. Izdanje naučnog pedagoškega društva.
- Heller, T. (1989). *Študije k psihologiji slepih*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Hyland, T. (2010). Mindfulness, adult learning and therapeutic education: integrating the cognitive and affective domains of learning. *Education: Journal Articles*. Paper 17. Pridobljeno s http://digitalcommons.bolton.ac.uk/ed_journals/17
- Humprey, G. K. in Humprey, D. E. (1985). The use of binaural sensory aids by blind infants and children: theoretical and applied issues. V F. J. Morrison, C. Lord in D. P. Keating (ur.) *Applied Developmental psychology, Volume 2*, 59-100. Orlando: Academic Press, INC.
- Kačič, M. (2000). Komunikacija, ravnanje in svetovanje v interakciji s slepimi in slabovidnimi. *Socialno delo*, 39(6), 421-432.
- Kells, K. (2001). Ability of Blind People to Detect Obstacles in Unfamiliar Environments. *Journal of Nursing Scholarship*, 2(33), 153-157.
- Kermauner, A. (2009). *Na drugi strani vek (Opis prvoosebne fenomenološke raziskave – kako je biti slep)*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kermauner, A. (2010). *Fenomenologija samogenerirane slepote*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kermauner, A. (2014). Umetnost za vse = Art for all. *Revija za elementarno izobraževanje*. 7(3/4): 17-31.
- Kish, D. (2015). *World access for the blind*. Pridobljeno s <http://waftb.net/>
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (2015). N. Vovk Ornik (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Mace, C. (2007). Mindfulness in psychotherapy: an introduction. *Advances in Psychiatric Treatment*, 13, 147-154.

- Marianetti, O. in Passmore, J. (2010). Mindfulness at Work: Paying Attention to Enhance Well-Being and Performance. V Linley, P. A., Harrington in Garcea, N. (ur.), *Oxford Handbook of Positive Psychology and Work* (str. 189–200). New York: Oxford University Press, Inc.
- Mozetič, T. (2013). *Obvladam. Biologija 2. Učno gradivo za 2. letnik srednje šole*. Ljubljana: DZS.
- O'Morain, P. (2017). *Čuječnost za zaskrbljene : Premagajte vsakdanji stres in tesnobo*. Ljubljana: Vita.
- Online Encyclopedia (2009). *James Holman*. Pridobljeno s http://encyclopedia.jrank.org/HIG_HOR/HOLMAN_JAMES_17861857_.html
- Palasmaa, J. (2007). *Oči kože: arhitektura in čuti*. Ljubljana: Studia humanitatis, zbirka Varia.
- Paterson, M. (2007). *The Senses of Touch: Haptics, Effects, and Technologies*. Oxford: Berg.
- Poulin, P. A., Mackenzie, C. S., Geoffrey, S. in Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting wellbeing among human services professionals. *International Journal of Health Promotion & Education*, 46(2), 35-43.
- Siegel, R. D., Germer, C. K. in Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What Is It? Where Did It Come From? V F. Didonna (ur.), *Clinical handbook of mindfulness*. (str. 17-36). Springer.
- Stergar, J. (2016). Čuječnost, čuječno izkustveno učenje in razvojno-edukativni model supervizije. *Socialna pedagogika*, 20(3-4), 193-234.
- Stušek, P. (2003). *Biologija človeka*. Učbenik za gimnazije. Ljubljana: DZS.
- The Mindfulness Project (2015). *Sem tukaj in zdaj : Ustvarjalna pot k čuječnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Treadway, M. T. in Lazar, S. W. (2009). The Neurobiology of Mindfulness. V F. Didonna (ur.), *Clinical handbook of mindfulness*. (str. 45-58). Springer.
- Varela, F., Thompson E. in Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- von Glasersfeld, E. (1980). Adaptation and viability, *American Psychologist*, 35(11), 970-974.
- WHO (World Health Organization). (2017) Pridobljeno s <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>
- Williams, M. (2016). Predgovor. V: D. Penman, *Čuječnost za ustvarjalnost. Kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu*. Ljubljana: Učila.
- Yaganeh, B. in Kolb, D. (2009). Mindfulness and Experiential Learning. *OD Practitioner*, 41(3), 13-18.
- Zovko, G. (1995). *Peripatologija I*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtoric

Doc. dr. Janja Plazar, univerzitetna diplomirana biologinja, je od leta 2009 zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem kot visokošolska predavateljica, docentka za Naravoslovno izobraževanje, kjer poučuje naravoslovne predmete na študijskih programih Predšolska vzgoja, Razredni pouk, Zgodnje učenje ter Inkluzivna pedagogika. Posveča se raziskavam poučevanja naravoslovja ne le v vrtcih in osnovnih šolah, temveč tudi otrok s posebnimi potrebami, predvsem slepih in slabovidnih. Pred tem je kot mlada raziskovalka s področja genetske toksikologije delala na Nacionalnem inštitutu za biologijo v Ljubljani ter na Univerzi v Groningenu na Nizozemskem. Ukvarjala se je s preučevanjem preventivnih učinkov nekaterih potencialnih antimutagenov na človeško DNA v celicah jeter, iz česar je leta 2008 tudi doktorirala.

Doc. dr. Aksinja Kermauner je diplomirana učiteljica slovenščine, profesorica likovne umetnosti, specialna in rehabilitacijska pedagoginja in pisateljica. Na Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani (današnji Center IRIS) je poučevala slovenščino in likovni pouk do leta 2013, od leta 2011 pa je nosilka predmeta Metode

dela s slepimi in slabovidnimi na smeri Inkluzivna pedagogika na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Piše znanstvene in strokovne članke s področja slepote in slabovidnosti ter leposlovje za otroke, mladino in odrasle (izdanih 24 knjig), je avtorica prve slovenske tipne slikanice za slepe Snežna roža. Vodi projekte za senzibilizacijo okolja in inkluzijo otrok s posebnimi potrebami. Je podpredsednica Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, predsednica Upravnega odbora Bralnega društva ter predsednica Mladinske sekcije Društva slovenskih pisateljev.

Gallweyev model notranje igre

Gallwey's the Inner Game

Sonja Bone

*Gimnazija Nova Gorica
sonja.bone@gimng.si*

Povzetek

Stres je del našega vsakdana. O njem govorijo že otroci, še bolj pa šolajoči mladostniki in seveda mi, odrasli. Kompleksnost našega življenja je vse večja, pred nami so vedno nove zahteve in s tem potrebe po prilagajanju. Posebej mlajšim generacijam napovedujejo, da bodo šle v svojem življenju skozi več kariernih sprememb.

Poznavanje in učenje veščin, ki nam lahko pri tem pomagajo, je torej nujno. S pomočjo Gallweyevga modela notranje igre lahko dijaki ozavestijo svoje notranje dogajanje. Zavedanje, ki je nepresojajoče, jim omogoča, da razlikujejo med glasom, ki je spodbuden, to je *jaz 2*, in glasom, ki jih kritizira in s tem ovira njihovo uspešnost, to je *jaz 1*.

S poznavanjem notranje igre se naučijo zaupati v zaupanja vreden *jaz 2*, ki vključuje njihove zunanje in notranje vire, in utišati *jaz 1*, ki jih kritizira in ovira njihovo uspešnost.

Že samo zavedanje in razumevanje našega notranjega dogajanja zmanjša stresnost situacije. Dodatno oporo v stresnih situacijah ponuja tehnika STOP, ki omogoča, da se pred nadaljevanjem ustavimo, premislimo in organiziramo.

Zavedanje in samoopazovanje igre, ki se dogaja znotraj nas, nam omogoča, da se od nje odmaknemo in izberemo tisto, kar je za nas dobro.

Ključne besede: čuječnost, izbira, nepresojajoče zavedanje, notranja igra, stres, zaupanje.

Abstract

Stress is an inevitable part of our everyday life. It is a common conversation topic among children, however it is more thoroughly discussed throughout our school years, adolescence and adulthood. Daily we are challenged to keep pace with the growing complexity of the world around us and the **need** to constantly **adapt** to changes. It is believed that especially younger generations are highly likely to change careers several times during their working life.

Acquiring knowledge and practising skills which can help us face this is therefore crucial. With the help of Gallwey's the Inner Game model students can become aware of their inner happenings. Non-judging awareness enables them to differentiate between the inner voice that is encouraging, i.e. Self 2, and the inner voice that criticises them and therefore halts them on their way to success, i.e. Self 1.

With the acquired knowledge of the Inner Game, students can learn to rely on trust-worthy Self 2, that includes their inner and outer resources, and silence Self 1, which criticises them and suppresses their potential.

Awareness of our inner workings accompanied by comprehension reduces stress in our lives. The STOP Tool provides us with additional support in such situations, as it enables us to stop, think and organise ourselves before proceeding.

Self-awareness and introspection of the inner game give us the opportunity to step away from it and choose what steps to take next.

Key words: choice, mindfulness, non-judging awareness, stress, the Inner Game, trust.

1. Uvod

Pred leti sem se udeležila seminarja o kolegialnem coachingu, ki ga je organiziral Zavod republike Slovenije za šolstvo. Poznavanje te veščine me je pritegnilo in lani sem začela obiskovati enoletno šolo za coache. Približno v istem času sem naredila še en korak na svoji poti osebnostne rasti. Branje knjig o čuječnosti sem nadgradila z obiskovanjem osemtedenskega programa vadbe čuječnosti.

Ob službi in družinskih obveznostih je študij predstavljal tako fizično kot psihično obremenitev, ki je proti koncu še naraščala, saj me je izpit čakal v času, ko je tudi v šoli najbolj stresno, to je v začetku junija. Na novo pridobljena spoznanja in veščine so mi pomagale, da sem vzdrževala podporen notranji dialog in me niso preplavili občutki: ne bo šlo, saj vidiš, da je vsega preveč in podobno. Morda sem prav zato bila s svojimi maturanti še posebej sočutna, saj sem bila na nek način v podobni stresni situaciji kot oni. Ugotovila sem, da kar pomaga meni, je lahko v pomoč in podporo tudi dijakom oz. da je mogoče znanja z obeh področij neposredno prenesti tudi v šolsko prakso, v razred.

V prvem delu članka je predstavljen Gallweyev model *notranje igre*, v drugem pa uporaba tega modela v šolski praksi.

2. Kdo je Timothy Gallwey in kako se je začelo?

Timothy Gallwey je ameriški avtor, ki je napisal vrsto uspešnic o *notranji igri*. V njih predstavlja metodo za razvoj osebne in profesionalne odličnosti na mnogih področjih. Prva knjiga, ki jo je napisal, je knjiga o tenisu. Notranja igra tenisa je več kot le knjiga o tenisu. Pri svojem trenerskem delu je Gallwey opazil, kako se teniški igralci pogovarjajo sami s seboj, kot na primer: »Daj no, zadeni že enkrat to žogo.« Ugotovil je, da jih kritični notranji dialog ovira pri učenju in igranju tenisa. Njegovi nasveti in popraviljanje napak je njihovo uspešnost še zmanjšalo. Potem pa je spremenil pristop. Namesto da bi popravljaval napake, je igralcem začel zastavljati odprta vprašanja, s katerimi je spodbujal in podpiral. Igralec, ki je bil sproščen in je imel v glavi sliko in občutek zelenega rezultata, je bil uspešnejši.

Na osnovi teh spoznanj je razvil model *notranje igre*, načina razmišljanja o tem, kaj se dogaja v naši notranjosti, medtem ko izvajamo neko aktivnost. Ta model govori o notranjem razpoloženju, duševnem stanju, ki nas plemeniti in podpira, ali nasprotno, o notranjem razpoloženju, ki nas ovira pri doseganju rezultatov. Pogoj za uspešnost in odličnost so t.i. meta položaji: nepresojajoče zavedanje, pripravljenost, navdušenje za raziskovanje, zaupanje v naravno sposobnost za učenje, zavedanje, da si dopustimo biti v tem trenutku.

Prvi knjigi so sledile še druge, v vseh pa poudarja koncept, ki ga je uvedel leta 1972 in mu danes pravimo *notranja igra*. V njih je pokazal, da je načela notranje igre mogoče uporabiti v skoraj vsaki situaciji. Tako se je razvil coaching, proces, ki je ciljno naravnan in omogoča posamezniku, da osvobodi svoje potenciale in s tem poveča svojo uspešnost. Iz sveta športa se je zelo hitro prenesel in uveljavil v poslovnem svetu, danes pa ga srečamo tako rekoč na vseh področjih življenja, tudi v izobraževanju. (Hall, 2006)

Ob učenju coachinga in spoznavanju modela notranje igre sem se spraševala, ali je Gallwey pri svojem delu izhajal tudi iz čuječnosti. Številne opredelitve čuječnosti vključujejo pojme, ki jih srečamo tudi v modelu notranje igre. Miha Černetič v članku *Biti tukaj in zdaj: čuječnost*, njena uporabnost in mehanizmi delovanja navaja različne opredelitve čuječnosti. Med drugim

tudi: »Kabat-Zinn (1990) opredeljuje čuječnost kot nepresojajoče zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku.« (Černetič, 2005, str. 74)

3. Gallweyev model notranje igre

3.1. *Jaz 1 in Jaz 2*

Po Gallweyu je učenje lažje, če vstopimo v svoje naravno učeče se stanje. Rodili smo se s sposobnostjo učenja. Učenje je lažje, je neizogibno in čarobno, ko zaupamo, smo zadovoljni, radovedni in navdušeni. Vmešavanje z zahtevami, ukazi, zapovedmi, sodbami in kritikami moti naše naravno učenje. Problemi se še stopnjujejo, ko se k učenju silimo, ko nas omejujejo moram ali ne morem, ko je preveč navodil, obsojanja in kritiziranja sebe, ko se pojavlja strah pred neuspehom in izgubo nadzora, pa tudi nezaupanje v svoje potenciale in sposobnosti. Vse te moteče dejavnike, glas, ki daje navodila in presoja, je Gallwey poimenoval *jaz 1*. S perspektive *jaz 1* je učenje težko. Presojajoče razmišljanje sproži stres in uspeh izostane.

Drugi jaz je *jaz 2*, ki vključuje nepresojajoče zavedanje. Ta ustavi moteče dejavnike in učenje postane lahko in sproščeno. Med *jazom 1* in *jazom 2* neprestano poteka preigravanje t.i. *notranje igre*. Bolj kot je prisoten *jaz 1*, slabše deluje *jaz 2*. Gallwey pojasni to notranjo igro na primeru tenisa, kjer zaradi vmešavanja *jaz 1* teniške žogice ne vidimo več kot žogico, pač pa kot grožnjo ali poziv na dvoboj. Zaradi presojanja in negativnih čustev pridemo v konflikt sami s seboj in stisko, ki nas ogroža. Ceno za to plačajo naš um, čustva in telo.

Bistvo notranje igre je iskanje boljšega odnosa med *jaz 1*, ki ukazuje, govori, in *jaz 2*, ki posluša, izvaja. Za uspešnost je pomembno je, da razvijemo zaupanje v svoj *jaz 2*. (Gallwey, 2009)

Na osnovi svojih spoznanj je Gallwey oblikoval tudi formulo za uspešnost: uspešnost je potenciali minus motnje ($U=P-M$). Uspešni bomo takrat, ko odstranimo motnje in bodo naši potenciali lahko prišli do izraza. (Potočnik, 2014).

3. 2. *Ključ do uspeha je trikotnik: zavedanje – izbira - zaupanje*

Za razliko od živali, ki delujejo nagonsko, imamo ljudje sposobnost zavestnega ravnanja. Lahko se za trenutek ustavimo, razmislimo, pogledamo svoje prioritete, možnosti, ki jih imamo, naredimo načrt in izberemo boljšo pot. V stresnih situacijah pogosto nemočno begamo, namesto da bi uporabili moč zavedanja. Gallwey pravi, da bo uspeh prišel, če se bomo zavedali treh položajev, ki jih predstavi v trikotniku: zavedanje - izbira - zaupanje.

3.2.1. *Zavedanje*

Zavedanje je jasno zavedanje sedanje situacije, brez presojanja. Je kot luč, ki naredi stvari vidne, opazne in nepresojajoče razkriva, kaj se dogaja v sedanjem trenutku. Če vemo, kaj želimo, nam bo nepresojajoče zavedanje sedanjega trenutka pomagalo videti naslednji korak. Pri zavedanju je pomembno, da pozornost usmerjamo na kritične spremenljivke, ki nam pomagajo, da se približamo cilju. Pri vožnji z avtomobilom, na primer, so kritične spremenljivke hitrost, lega na cesti in razdalja do drugih avtomobilov. Te so zunanje. Pri kompleksnejši procesih, kot je učenje, so kritične spremenljivke tudi notranje. To so naša

stališča, zaupanje, namere in zadovoljstvo. Pozornost na kritične spremenljivke prinaša dve pomembni koristi:

- naš um ostaja v sedanjem trenutku in nam da informacije, ki jih potrebujemo, da se premaknemo do zelenega cilja;
- sposobni smo videti stvari take, kot so, brez presojanja, sodb prav ali narobe, dobro ali slabo, brez vmešavanja moral bi, lahko bi.

3.2.2. Izbira

Pri tem položaju gre za premik v zeleni smeri v prihodnosti, za moč, da prepoznamo, kam želimo iti, z jasnim vpogledom, natančnostjo in z močjo odločitve, da prevzamemo nadzor. Ko se zavemo izbire, pomeni, da jo imamo.

Nepresojajoče zavedanje nam omogoča soočanje s strahom s pravega zornega kota. Če pogledamo stvari brez presojanja, vidimo realnost tako, kot je. To seveda ne pomeni, da ta realnost ni težavna. Zavedne izbire nam omogočijo, da ohranjamo občutek, ki da našemu početju smisel in nas ne preplavi strah, zaradi katerega izgubimo stik s svojimi subtilnejšimi potrebami in željami.

3.2.3. Zaupanje

Tretji del trikotnika je zaupanje. V kaj bomo zaupali, izbiramo sami. Pomembno je, da zaupamo v to, kar je zaupanja vredno. V notranji igri je to zaupanje v *jaz 2*. Ta vključuje našo naravno moč učenja, izraža ves naš potencial ter naše talente in sposobnosti. Zaupanje v *jaz 2* in njegove notranje zmožnosti je na nek način magično. Bolj kot mu zaupamo, bolj je zaupanja vreden.

Zaupanje v *jaz 2* je kot zaupanje življenju, zaupanje sebi, je nekaj, kar počnemo intuitivno in naravno. Dejansko zaupamo bolj, kot se v resnici zavedamo. Zaupamo v bitje srca, dihanje, ... Če bi nas namreč skrbel vsak srčni utrip in vsak vdih, bi otrpnili. Zaupanje v delovanje našega telesa je naša naravna sposobnost. Ali lahko zaupamo tudi v to, da bomo delovali produktivno in uspešno? Če smo v življenju osredotočeni na dobro in pozitivno, mu pustimo, da gre svojo pot, manj skrbimo, naš korak je lahkotnejši. Ko enkrat zaupamo v svojo notranjo moč za premagovanje stresa, to zaupanje postane temelj naše stabilnosti.

Po Gallweyu so vsi trije položaji neločljivo povezani. Predstavljajo podlago za začetek učenja brez vmešavanja *jaza 1*. Zavedanje nam pove, kje smo, *izbira*, kam želim iti, *zaupanje* v naše notranje in zunanje vire pa je pomembno, da se približamo zelenemu cilju. (Gallwey, 2000 in Gallwey, 2009)

3. 3. Tehnika STOP

Gallwey je v svoji dolgoletni praksi oblikoval številne tehnike, ki so lahko v pomoč in pripomorejo k večji uspešnosti. STOP je tehnika oz. miselna strategija, ki je uporabna, ko se znajdemo v stresnih situacijah. Takrat je koristno, da si rečemo STOP, kar je okrajšava za štiri korake.

1. Step back - stopite nazaj;

Ko naredimo korak nazaj in pogledamo iz razdalje, stopimo iz svojega fizičnega, mentalnega in čustvenega sveta, imamo večji pregled nad dogajanjem, vidimo jasnejšo sliko in različne možnosti.

2. Think – pomislite;

Pogled z razdalje nam omogoča, da jasneje razmišljamo in vidimo tudi drugo plat medalje. Pri tem se lahko se vprašamo: Kaj je res? Kaj mi povzroča stres v tej situaciji? Kaj doživljam v tej situaciji? Kaj se dogaja v tej situaciji, da sem prestrašen, frustriran? Kaj skušam doseči? Kaj me ovira? Kakšne možnosti imam? Na katere notranje in zunanje vire se lahko oprem? Kaj želim? Kaj so moje prioritete? Kako lahko to dosežem? Kakšen načrt lahko naredim? Kdo mi pri tem lahko pomaga? Kaj je zame pomembno v tem trenutku? Če si postavimo le nekatera od teh vprašanj, je to dovolj, da preidemo od ustaljenih avtomatičnih odzivov k zavestnemu odzivu.

3. Organize your thoughts - organizirajte svoje misli;

Naše razmišljanje se običajno ne dogaja v nekem urejenem smiselnem zaporedju, zato ga moramo organizirati, preden naredimo korak naprej.

Primer: Ob začetku pisanja eseja, ki je časovno omejen, se nam porajajo številne ideje, možnosti, ki jih moramo na koncu spraviti v neko smiselno, urejeno celoto.

Stop nam omogoča, da stopimo iz stanja panike in prevzamemo nadzor.

4. Proceede – nadaljujte;

Potem, ko smo šli skozi prve tri korake, lahko stopimo naprej z večjo jasnostjo in razumevanjem. Pripravljeni smo na dejanja, za katera smo se zavestno odločili. Čeprav se kasneje izkaže, da bi lahko izbrali boljšo odločitev, smo šli naprej in se nekaj naučili o sebi.

Dobro je, če nam uporaba te tehnike preide v navado. Pogled z razdalje nam namreč omogoča večji pregled nad dogajanjem, jasnejšo sliko in boljše odločitve. (Gallwey, 2009)

4. Predstavitev uporabe Gallweyevga modela notranje igre v razredu

Psihologijo, predmet, ki uči o življenju, o našem doživljanju in vedenju, poučujem že več kot 20 let. Pri delu v razredu je moje vodilo antična modrost, zapisana na platnicah učbenika za psihologijo, ta pravi: »Spoznaj samega sebe«.

V 70-urnem programu drugega letnika mi učni načrt daje dovolj svobode, da dijakom posredujem čisto praktična znanja, ki jim lahko pomagajo tako pri učenju kot v življenju nasploh. Še posebno pozornost posvečam poglavjema o stresu in učenju. »Šola je stresna. Testi, spraševanje, ocenjevanje so stresni« so besede, ki jih pogosto slišimo vsi, ki poučujemo. Pri poglavju o stresu dijaki sami ugotovijo, da iste situacije niso za vse enako stresne in da je naša ocena situacije tista, ki določa raven stresa. Podrobno se seznanijo s tem, kaj stres sploh je, kaj je njegov namen, kakšen je naš fiziološki odziv, kakšne so lahko posledice stresa in seveda, kaj lahko naredimo sami, da ga bo manj. Spoznajo in tudi preizkusijo različne tehnike sproščanja.

Pri četrtošolcih, ki se pripravljajo na maturo iz psihologije, poteka delo manj sproščeno. Maturitetnih vsebin, ki jih moramo predelati, je veliko, časa pa malo. Ocenjevanje je eksterno.

Mnogim dijakom je ocena na maturi zelo pomembna, saj je zaradi omejitve vpisa lahko odločilni dejavniki pri sprejemu na fakulteto. Šolsko leto je zanje zaradi velike želje po uspehu

zelo stresno. Bolj obremenjujoče je tudi zame kot učiteljico. Čutim odgovornost, da jim posredujem vse tisto, kar morajo znati, na način, da bodo ob pisanju maturitetnih pol zaupali vase in bili uspešni.

Matura iz psihologije ima med izbirnimi predmeti visoko stopnjo izbire. Preizkus je sestavljen tako, da preverja in ocenjuje tri nivoje: znanje, razumevanje in uporabo ter sintezo in vrednotenje. Med ponavljanjem ali tudi med razlago postavljam dijakom vprašanja, ki so že bila na maturi ali pa bi lahko bila. Vprašanja zahtevajo povezavo znanj, uporabo na primerih in sintezo. Številna so taka, da bi nanje znal odgovoriti katerikoli dijak, če bi le malo premislil, in ne le tisti, ki obiskuje pripravo na maturo iz psihologije.

Primeri vprašanj so naslednji: Presodite, katere osebnostne lastnosti omogočajo lažje premagovanje stresa, in za posamezno lastnost utemeljite zakaj. Presodite in pojasnite, kakšni so učinki konstruktivnega odzivanja v življenju posameznika. Presodite in pojasnite načine, s katerimi lahko izboljšamo svoje pomnjenje. Kakšne so lahko posledice negativnega samovrednotenja za posameznika?

Vzorec, ki se ponavlja, je naslednji: Postavim vprašanje, dijaki začnejo mrzlično listati po zvezku ali knjigi, kje to piše, da bi odgovor enostavno prebrali. Pri pisnem preizkusu znanja se večkrat zgodi, da dijaki navajajo odgovore, ki so zapisani v njihovih zvezkih, vendar niso odgovor na zastavljeno vprašanje.

Kaj se dogaja? Danes lahko temu rečem nepodporna *notranja igra*. V preteklih letih sem dijakom s spodbudnim glasom rekla naslednje: »Zdaj pa dovolj. Zaprite zvezke in učbenike, ker jih ne potrebujete. Vsi znate odgovoriti na zastavljeno vprašanje. Samo pomislite. Vzemite si dve minuti časa.«

Letos sem, opremljena z novimi spoznanji, dijakom predstavila Gallweyev model *notranje igre* in njegovo vlogo pri njihovem učenju in uspešnosti. Šolsko uro sem oblikovala na naslednji način:

1. V prvem delu sem jim predstavila in razložila model dveh jazov: *jaz 1* in *jaz 2*.

Teoretično razlago sem podprla s primeri lastnega doživljanja in opazovanja notranje igre pri dijakih. Spodbudila sem jih, da zapišejo lastno notranje dogajanje. Navajam dva primera:

Dijakinja 1

Jaz 1: Ne trudiš se dovolj, moraš se bolj potruditi, profesor te ne mara, ne bo ti uspelo, premalo časa je, da bi se lahko vse naučila, nisi sposobna, snovi je preveč, znati moraš zelo natančno, to ni dovolj, ne znaš in ne boš znala, veliko si se učila in ne gre, na maturi je drugače kot v šoli, na maturi bodo naloge, ki jih ne boš znala rešiti.

Jaz 2: Če se organiziraš, bo šlo, če si zmogla do sedaj, boš tudi maturo, še dovolj časa je, da ponoviš, kar ti ne gre, učila si se sproti, samo ponoviti moraš.

Dijakinja 2

Jaz 1: Pazi, da ne boš popustila, izkoristiti moraš ves čas, ki ga imaš za učenje, delaj, uči se, strah te je neuspeha, ne bo ti uspelo, kar si si zadala, pazi, da te ne kdo premaga, pazi, da ne razočaraš sebe in drugih, uči se, gotovo še ne znaš dovolj.

Jaz 2: Saj bo šlo, to že znaš, če si do sedaj vse dobro opravila, boš tudi to, sposobna si, razumeš, ta snov je zanimiva in ti gre dobro, kar bo, pa bo, učila si se in gotovo boš to opravila, si zagnana in spontana, povezuješ in imaš že veliko znanja.

2. Na osnovi svojih zapisov so si odgovorili na dve vprašanji:

- Kakšen je odnos med tvojim jazom 1 in jazom 2?

Dijakinja 1: Jaz 1 je preveč zahteven in zavira jaz 2. Jaz 2 je »potlačen« in se ga manj sliši. Jaz 1 prevladuje in mu bolj verjamem.

Dijakinja 2: Jaz 1 me neprestano preganja in mi ukazuje, saj skušam biti izjemno uspešna, se neprestano učim, pazim, da nikogar ne razočaram,.. Jaz 2 vzdržuje ravnovesje, da me jaz 1 ne popolnoma preplavi. Jaz 2 skrbi, da ko me zaradi jaza 1 zgrabi panika, ne popustim in dovolim pozitivnim mislim, da me motivirajo in mi jaz 2 ohranja voljo in samozavest.

- Kako lahko povečaš zaupanje med jazom 1 in jazom 2?

Dijakinja 1: Z meditacijo in rekreacijo dosem sprostitev in boljše počutje in posledično boljše rezultate. Z boljšo organizacijo učenja: me zgrabi panika, da bo zmanjkalo časa.

Povedati jazu 1, kaj ni res in zakaj ima jaz 2 boljše argumente, zakaj zmorem.

Dijakinja 2: Po navodilih jaza 1 sem pridna, delovna, vestna, pazim, da ne popustim, tako dosegam dobre rezultate, poslušam jaz 2, ki mi pravi, da zmorem.

3. Sledila je predstavitev in razlaga trikotnika zavedanje-izbira-zaupanje. S pomočjo vprašanj so razmišljali o svojem učenju.

- Česa se o svojem učenju zavedaš?

Dijakinja 1: Jaz 1 prevladuje in sem zato pod večjim pritiskom. Jaz 1 zaradi ciljev jazu 2 ne dovoli prevladati, ker se bojim, da če se sprostim, ne bo uspelo.

Dijakinja 2: Zavedam se, da sem zmožna se naučiti, da snov razumem, ampak mi pogosto zmanjkuje časa, kar v moje misli prinese negativna čustva in negativne scenarije za prihodnost.

- Kakšne možnosti izbire imaš?

Dijakinja 1: Lahko nadaljujem in delam enako, kot sem do sedaj. Ali pa se poskušam malo sprostiti in se učim, a bolj zaupam vase in svoje znanje.

Dijakinja 2: Imam možnost, da se prepustim negativnim čustvom in s tem oviram svojo zmožnost učenja, in imam možnost, da sama sebe spodbudim in se opogumim, opozorim na dosedanje uspehe in z zavedanjem, da sem dobra, nadaljujem in opravičim z obremenitvami.

- Katerim notranjim virom zaupaš oz. na katere notranje vire se lahko zanesesh?

Dijakinja 1: Najbolj se zanašam na svojo delavnost in tudi sposobnosti.

Dijakinja 2: Zaupam v to, da sem sposobna, da sem že velikokrat dokazala, da zmorem, da se tudi v težkih situacijah lahko zberem, da je moj način učenja učinkovit, da sem zagnana in spontana ter zasledujem točno določen cilj.

4. Dijakom pojasnim razliko med sprostivnimi tehnikami in čuječnostjo. Poudarim zavedanje sedanje situacije, sedanjega trenutka, brez presojanja. Spomnimo se tudi na pomen dihanja.

Izvedemo vodeno vajo čuječnosti Trije koraki zavedanja, ki je dostopna na spletni strani Društva za razvijanje čuječnosti. (<http://www.cujecnost.org/vaje-cujecnosti/>)

5. Uro zaključim s predstavitvijo tehnike STOP, na katero se lahko oprejo v stresni situaciji. Povem jim, da bom tudi sama v prihodnje uporabila besedo stop, ko bom opazila, da začnejo begati, namesto da bi se ustavili in pomislili.

Oglasil se je tudi dijak, ki je kratico STOP poslovenil: Stopi nazaj, Tuhtaj, Organiziraj se in Pojdi.

5. Zaključek

Poznavanje modela notranje igre omogoča dijakom, da prepoznajo in ozavestijo svoje notranje dogajanje. Vaje čuječnosti lahko še dodatno pripomorejo k nepresojajočemu zavedanju. Dijaki se naučijo razlikovati med glasom, ki je podporen in spodbuden, in tistim, ki jih kritizira in plaši. Le izbrati morajo pravega, torej podpornega. Gallwey ga imenuje *jaz 2*. S tem ko izberejo podporni *jaz 2*, postanejo bolj sproščeni, bolj zaupajo vase in so uspešnejši. Dodatno podporo pri zmanjševanju stresa jim omogoča poznavanje tehnike STOP. Z redno uporabo te tehnike postane besedica stop sidro, ki jim omogoča, da prekinajo z avtomatizmom, ki se pojavi ob naraščajočem stresu.

Pomembno je, da poleg znanj, ki so določena z učnim načrtom, dijake v šoli učimo tudi različnih veščin. Lahko gre za veščine sodelovanja, raziskovanja, kritičnega mišljenja, komunikacije, učenja učenja in drugih, ki bodo pripomogle k njihovi večji uspešnosti. Poleg omenjenih so pomembne tudi veščine, ki jim bodo v pomoč pri soočanju z različnimi življenjskimi spremembami in stresom. Raziskave namreč kažejo, da se bodo današnje generacije mladih v svojem življenju soočile z več kariernimi spremembami. Šolsko uro, ki sem jo predstavila v osrednjem delu članka, sem zato začela z besedami: »Danes vam bom nekaj podarila.« Spoznanja, ki jih lahko neposredno uporabimo in so za nas koristna, so zagotovo darilo.

Model notranje igre sem letos aktivno predstavila le dijakom četrtega letnika gimnazije. V naslednjem šolskem letu je moj namen to posredovati tudi dijakom nižjih letnikov. Tehnike sproščanja, ki sem jih do sedaj že uporabljala, pa bom nadgradila še z vajami čuječnosti.

Eden od ciljev za naprej je tudi predstavitev in učenje osnovnih veščin coachinga oz. samocoachinga. Tudi s postavljanjem ustreznih vprašanj povečujemo zavedanje, odpiramo nove poglede in spodbujamo razvoj posameznika oz. ga pripeljemo od tam, kjer je, do tja, kjer želi biti.

6. Literatura

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

Gallwey, W. T. (2000). *The Inner Game of Work*. New York: Random House

Gallwey, W., Hanzelik E. in Horton, D. (2009). *The Inner Game of Stress*. New York: Random House

Hall, L. M. (2006). *Timothy Gallwey, Meta-States and The Inner game*. Pridobljeno s http://www.centerznanja.si/solazacoache/file.php/33/Timothy_Gallwey/timothy_gallwey.pdf

Potočnik, B. (2016). *Prevzemimo odgovornost za lasten razvoj - ostanimo sam svoj coach*. Prispevek predstavljen na 6. konferenci kariernih coachev. Pridobljeno s

http://www.glottanova.si/coaching/coaching_konferenca/media/zbornik_6konference_kariernih_coachev.pdf

Potočnik, B. (2014). *Veščine coachinga za vodje*. Projekt *Z znanjem do zdravja zaposlenih*. Pridobljeno s www.konfederacija-sjs.si/vcv_zzss/media/Coachinga%20za%20vodje_gradivo.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Sonja Bone je profesorica psihologije na gimnaziji v Novi Gorici. Več kot 10 let je pripravljala in vodila dvodnevne delavnice Pozitivnega samovrednotenja, ki so se izvajale v okviru obveznih izbirnih vsebin. V zadnjih letih je aktivno sodelovala v projektu Učenje učenja in ATS 2020. Sedaj je vključena v NA-MA poti. Odprta za nova znanja se udeležuje številnih izobraževanj. Letos je zaključila šolo za coache po mednarodno akreditiranem programu International Coach Federation.

Vzgoja uma in srca: Sathya Sai vzgoja in izobraževanje v duhu človeških vrednot

Education of the Mind and the Heart: Sathya Sai Education in Human Values

Andreja Kozmus

OŠ Šmarje pri Jelšah
andreja.kozmus@gmail.com

Povzetek

Današnje izobraževanje se osredotoča večinoma na faktografsko znanje in razvijanje spretnosti, pozablja pa se na posameznikov celostni razvoj, njegovo integriteto in značaj. Šola vztrajno izgublja svojo vzgojno funkcijo, kljub temu da je "... spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika ..." (ZOŠ 81/06, 2. člen) eden zakonsko predpisanih ciljev slovenske šolske zakonodaje. S tem prepušča moč vplivanja na razvoj učenčeve samokontrole, vrednot in moralnega odnosa do življenja naključnim dejavnikom.

Program Sathya Sai vzgoja in izobraževanje v duhu človeških vrednot ponuja primer delovanja vzgojno-izobraževalnih institucij, ki poleg odličnega akademskega znanja poudarjajo tudi odličnost značaja. Avtorica v prispevku predstavi ta alternativni vzgojno-izobraževalni koncept, ki kljub precejšnji razširjenosti po vseh celinah sveta v Sloveniji še ni natančneje raziskan. Opisani so utemeljitelj, filozofija in temeljni principi koncepta ter tehnike za udejanjanje vrednot v praksi. Prav slednje: a) misli dneva ali molitve, b) pripovedovanje zgodb, c) skupno prepevanje, č) meditacija na svetlobo, tiho sedenje ali poglobljanje vase in d) različne skupinske aktivnosti, bi lahko bile slovenskim učiteljem v pomoč pri načrtovanju dela in izvajanju obveznega kurikuluma.

Ključne besede: alternativni vzgojni koncept, človeške vrednote, odličnost, pet tehnik učenja, Sathya Sai Educare, vzgoja in izobraževanje, značaj.

Abstract

Today's education focuses mainly on factual knowledge and the development of skills, but it neglects individuals' integral development, its integrity and character. School persistently loses its educational role, despite the fact that: "... promoting a harmonious physical, cognitive, emotional, moral, spiritual and social development of the individual ..." (ZOŠ 81/06, Article 2) is one of the legally prescribed goals of Slovenian school legislation. By doing so, it leaves the power to influence the development of learner's self-control, values and moral attitudes towards life by random factors.

Program Sathya Sai Education in human values offers an example of the functioning of educational institutions that, beside the excellent academic knowledge, emphasize also the excellence of character. In this article, the author presents this alternative educational concept, which, despite its considerable distribution across all continents of the world, has not yet been explored in Slovenia. The founder, philosophy, the basic principles of the concept and teaching techniques for the realization of values in practice, are described. The latest: a) quotations or prayers, b) storytelling, c) light meditation, silent sitting or tuning in, c) group singing and d) various group activities could be helpful for Slovenian teachers in planning work and implementing a mandatory curriculum.

Keywords: alternative educational concept, character, education, excellence, five teaching techniques, human values, Sathya Sai Educare.

1. Uvod

Kot svetovalna delavka se avtorica vedno pogosteje srečuje z bistrimi učenci, ki imajo težave z usmerjanjem pozornosti in z vzdrževanjem koncentracije, nezmožni so se kontrolirati, se mirno soočiti s stresom ter so nasilni ... Začela je razmišljati, kaj povzroča takšno vedenje in iskati načine, kako ga reševati. Res je, da je moč šole omejena, da otroci odnos do sebe in sveta večinoma oblikujejo v zgodnjih letih življenja, pred vstopom v šolo (Trontelj, 2014), a tudi šola ne naredi dovolj na področju vzgoje otrok. Leta in leta jim podaja znanja, dejstva o svetu okoli njih, pozabi pa jih učiti o procesih, ki potekajo znotraj njih. Takšno učenje jih ne pripravi na življenje, ki je vse bolj zapleteno in zahteva hitre odločitve. O razlogih za takšno stanje, ki so seveda različni, je avtorica že pisala (Kozmus, 2016).

Namen prispevka je predstaviti alternativni vzgojno-izobraževalni program: Sathya Sai vzgoja in izobraževanje v duhu človeških vrednot (Sathya Sai Education in Human Values; v nadaljevanju SSEHV), ki v Sloveniji še ni natančneje raziskan. Slovenskim učiteljem bi lahko bil v pomoč pri načrtovanju dela; kako izvajanje obveznega kurikuluma napolniti z vrednotami. SSEHV podaja načrt delovanja za razvijanje vseh osebnostnih komponent učenca in predlaga skupek novih strategij na področju vzgoje in izobraževanja.

V prispevku bo kritično predstavljen koncept SSEHV in možnosti vnašanja elementov SSEHV v slovensko javno šolo; da bi uravnotežili »vzgojo razuma z vzgojo srca« (Vtič, 2018). Ob odličnem akademskem znanju je namreč potrebno razvijati tudi odličnost posameznikovega značaja, da bo le-ta svoje znanje lahko uporabljal v svojo in v dobrobit drugih.

2. Celosten razvoj otroka

V enem od svojih mnogih govorov na temo vzgoje in izobraževanja je Sai Baba (2006) povedal, da je človek danes ponosen, da obvladuje številne veje znanosti in da je preučil številne tekste, a se ne potrudi razumeti resničnega cilja izobraževanja; to je, odličnosti značaja. Dandanes je učenje omejeno le na fizične vidike sveta okoli nas, moralni, etični in duhovni pa so izpuščeni.

Na pomembnost človekovega notranjega sveta so znanstveniki in učenjaki na različne načine opozarjali že v preteklosti. Naj jih naštejemo le nekaj: Sokrat je na primer svojim učencem s postavljanjem vprašanj, ki so pretresala njihove vzorce razmišljanja, odstiral, kaj je smisel človeškega življenja; radost duše in človekova samouresničitve. Bistvo njegovega učenja pa je spoznati samega sebe (Platon, 2006). Po Frommu (1984) človek poleg vseh bioloških potreb išče tudi odgovor na smiselnost življenja. Odgovoriti na to vprašanje, je najpomembnejša naloga kulture. Izbira življenjskega cilja, namena, se giblje med poloma imeti in biti, ljudje pa se osredotočajo predvsem na imeti. Frommova osrednja ideja je bila ljudem pokazati nujnost odpovedi materialističnemu načinu življenja, da bi lahko zaživel življenje, temelječe na ljubezni. Šele slednja namreč daje življenju smisel (Kozmus, 2009). Musek (2010, 2012) danes govori o povezavi med generalnim faktorjem psihičnega blagostanja in generalnim faktorjem kakovosti življenja. Dimenzije psihičnega blagostanja so sprejemanje samega sebe, pozitivni odnosi z drugimi, avtonomnost, obvladovanje okolja, smisel življenja in osebna rast – zadovoljene zagotavljajo občutek kakovosti življenja.

V času kapitalizma, pretirane potrošnje in odtujenosti, se manjko življenjskega smisla pogosto odraža z nasiljem do sebe ali do drugih (Muršič idr., 2010), z različnimi odvisnostmi

mladih (Rozman, 2007; Milivojević, 2008) in z depresijo (Novak in Bašić, 2006). Po mnenju avtorice se rešitev skriva v iskanju in (samo)izgradnji posameznikove notranje integritete: v izobraževanju o pomenu pozitivne samopodobe (Tacol, 2010), o pomenu odnosov (Zalokar Divjak, 2000; Bingham in Sidorkin, 2004), o duhovni komponenti učenja (Zohar in Marzhall, 2000), v razvijanju čustvene inteligence (Smrtnik Vitulič, 2007; Milivojević, 2008; Muršič idr., 2010) in še bi lahko naštevali.

In ker je pedagogika aplikativna veda, se poraja vprašanje, kako učiti posameznika o njegovem notranjem svetu (v nasprotju z zunanjim svetom, ki ga zaznavamo s čutili)? Kako naj učitelj učence nauči prisluhniti in izraziti Sebe (Škobalj, 2017; Vtič, 2018)? Kako naj učitelj ve, kaj koristi različnim mladim, v različnih obdobjih, če vemo, da za vzgojo ni enotnega obrazca ali recepta (Medveš, 2007)?

V Sloveniji obstaja kar nekaj programov, projektov in literature, kjer si avtorji prizadevajo za promoviranje vrednotnega izobraževanja. Filozofija za otroke (Šimenc-Mihalič, 2001), Roka v roki: socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost (celostni pristop) – 2017 do 2020 (Kozina idr., 2017), Etika in vrednote v vzgoji in izobraževanju (Musek, 2014; Trontelj, 2014; IEV, 2018), Spodbujanje koncentracije in meditacije v šoli (Škobalj, 2017; Bizjak, 1996; Tertinek, 2017) so le nekateri izmed programov, ki se uspešno izvajajo v slovenskem šolskem prostoru.

Celostnemu izobraževanju pripisujejo velik pomen tudi alternativni vzgojni koncepti. Ti lahko pomagajo razširiti nabor pristopov, s katerimi se lahko učitelji dotaknejo različnih aspektov svojih učencev.

3. Sathya Sai alternativni vzgojni koncept v Sloveniji in po svetu

3. 1 Alternativni vzgojni koncepti v Sloveniji

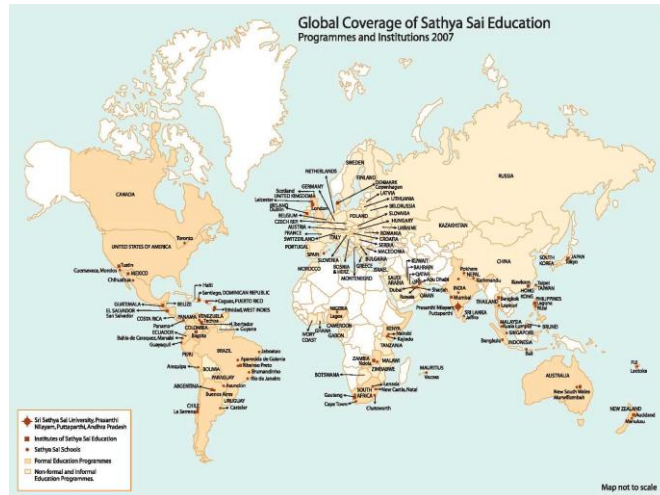
Ko govorimo o alternativnih vzgojnih konceptih v Sloveniji, se največkrat omenjata Waldorfska in Montessori pedagogika (Medveš, 1989; Plestenjak, Berčnik in Devjak, 2013), kar je razumljivo, saj imata svoje zavode tudi pri nas. Manj se v tej besedni zvezi obravnavajo katoliške vzgojno-izobraževalne inštitucije, morda zato, ker je njihova prva osnova šola, OŠ Alojzija Šuštarja, odprla svoja vrata šele leta 2008, medtem ko srednje šole obstajajo že od osamosvojitve naše države. Kroflič je z umetniškim udejstvovanjem populariziral koncept Reggio Emile (Kroflič, Štirn Koren, Štirn Janota in Jug, 2010), obstajajo tudi prispevki o vzgojnih konceptih Sumerhill in Wambach (Plestenjak, Berčnik in Devjak, 2013).

Predstavitve koncepta SSEHV, kljub pogosti prisotnosti v svetu, avtorica ni zasledila med znanstvenimi prispevki v našem prostoru; obravnavan je le v diplomski nalogi Tine Hribar Trifunović (2007) in v nekaj prispevkih v nepedagoških revijah. Razlog se verjetno skriva v tem, da v Evropi do nedavnega ni bilo ustanovljenih osnovnih šol (v Leicesterju v Veliki Britaniji je med leti 2001 in 2014 delovala Sathya Sai partnerska šola, ki so jo podpirali v Veliki Britaniji živeči Indijci); nekaj je zasebnih vrtcev (prav tam).

3. 2 Razširjenost Sathya Sai vzgojno-izobraževalnih institucij po svetu

Sai Baba je v mnogih indijskih pokrajinah ustanovil osnovne, srednje šole ter kolegije. Prav tako je ustanovil in bil vse do svoje smrti rektor Univerze v Prashanti Nilayamu, v pokrajini

Andhra Pradesh (2007). Leta 1990 so se začele ustanovljati Sathya Sai šole tudi izven Indije; v Zambiji, na Tajskem in v Nepal. Kmalu so podobne šole ustanovili v Argentini, Avstraliji, Braziliji, Kanadi, Ekvadorju, Fidžiju, Indoneziji, Keniji, Maleziji, Mavriciusu, Mehiki, Paragvaju, Južni Afriki, Šri Lanki, Venezueli in na Filipinih. Leta 2016 je bilo več kot 100 Sathya Sai šol v Indiji in 38 Sathya Sai šol v 29 državah zunaj Indije (glej slika 1; ESSE Institute, 2016).



Slika 1: Razširjenost vzgojno-izobraževalnih institucij SSEHV po svetu leta 2007

Vse s strani indijske vlade akreditirane vzgojno-izobraževalne institucije, ki nosijo ime Sathya Sai Babe, so znane po svoji akademski odličnosti in visokih moralnih in etičnih standardih ter so v celoti brezplačne (ESSE Institute, 2016). Moralno-etični standardi niso le deklarirani, temveč se odražajo tudi konkretno, s številnimi humanitarnimi projekti (SSIO, 2018).

Kot smo že omenili, v Evropi ni ustanovljene Sathya Sai šole, le nekaj vrtcev (Hribar Trifunović, 2007), ustanovljeni pa so Sathya Sai inštituti. Prvi European Sathya Sai Education Institute (ESSE Institut) je bil ustanovljen že leta 1987 v Copenhagnu na Danskem, kot del svetovno povezanih neprofitnih Sathya Sai inštitutov. Leta 2005 je bil v Dublinu ustanovljen Institut of Sathya Sai Education Ireland, leta 2013 pa Institut of Sathya Sai Educare South Europe (ISSE SE), ki ima svoj sedež na severu Italije in tesno sodeluje z ESSE Inštitutom.

Naloga inštitutov je izobraževanje učiteljev, sočasno pa skrbijo tudi za izmenjavo izkušenj med učitelji in za raziskave s področja Sathya Sai metodologije; predvsem kako v večinoma storilnostno naravnem pouku vključevati vrednotne vsebine. Izšolani učitelji se letno srečujejo, da izmenjajo izkušnje ter se skupaj odločajo o izboljšavah (ESSE Institut, 2016; ISSE SE, 2011).

Ob nekaterih skupnih značilnostih z ostalimi alternativnimi koncepti prinaša SSEHV nove elemente v vzgojo in izobraževanje, ki bi lahko pomembno vplivali na izboljšanje pedagoške prakse nasploh.

4. Sathya Sai vzgoja in izobraževanje v duhu človeških vrednot

4.1 Utemeljitelj programa

Program SSEHV je vzgojno izobraževalni koncept, ki se naslanja na duhovno učenje Sathya Sai Babe (1926 - 2011), poznanega učitelja, humanitarca in vizionarja sodobne Indije. Njegovo družbeno delo lahko razdelimo na tri področja: na a) vzgojo in izobraževanje v duhu človeških vrednot (Educare), b) nesebično delo v družbi (Sociocare) in c) zdravstveno pomoč in oskrbo (Medicare) (Sai Baba, 2007). V nadaljevanju se bomo osredotočili le na prvo področje. Ker opisani vzgojno-izobraževalni koncept v Sloveniji še ni podrobneje raziskan, se je avtorica pogosto nanašala na informacije uradnih spletnih strani različnih Sathya Sai inštitucij.

Do danes se je ohranilo mnogo govorov, knjig in posnetih intervjujev s Sathya Sai Babo (Sai Baba, 2006), v katerih razlaga filozofijo vzgojno-izobraževalnih ustanov, ki jo je udeleževal tudi v praksi, z nenehnim socialnim delom in pomoči potrebnim.

Vse misli ustanovitelja se zdijo ob prvem branju zelo preproste, a po večkratnem poglabljanju vanje pokažejo, da v sebi skrivajo mnogo subtilnih nivojev razmišljanja. Če pogledamo samo kako je opredelil človekov značaj, ki je, z njegovimi besedami »cilj oz. konec izobrazbe«, ko človek spozna samega sebe. Če vemo, da je vzgoja vedno preobrazba duhovnega, ki je vzgojni presežek in je ni mogoče doseči s posebnimi vzgojnimi tehnikami (Medveš, 2007, 2000), temveč z odstiranjem latentnih vrednot, ki so v vsakem posamezniku, je Sai Baba (2007) v svojih govorih preprosto povedal, da poudarjanje le akademskih dosežkov ni le nekoristno, temveč lahko celo nevarno ter izpostavlja metodologijo, ki se naslanja na vse aspekte posameznikove osebnosti, ob sočasnem poudarjanju pomena vzora in ljubečega okolja.

Po njegovem se visoka stopnja integritete posameznika kaže tako, da velikim mislim in besedam sledijo tudi vsakdanja dejanja, izvedena v skladu s človekovo vestjo (prav tam). Da bi lažje razumeli koncept človekove vesti, si pogledajmo odgovor Svetliča (2003) na vprašanje, kako-biti (v svetu). Bogat opis, kaj je svoboda človeka, zaključijo z mislijo, da svoboda zajema področje »svobode vesti« in je v izključni pristojnosti vsakega posameznika do sebe, drugih in sveta. Predstavlja pa mu a) izbiro, kako živeti do sebe, do drugih in do sveta, b) »svetovavno instanco«, ki posameznika, kot Sokratov skrivni prigovorjevalec, vodi skozi življenje, c) individualnost, da lahko vsakdo sreča svoje mesto v svetu le sam in teh spoznanj ne more kot univerzalnega vzorca prenašati na druge, č) gibko instanco vsakokratnih odločitev posameznika, d) odmik od ločitve na dobro in slabo, e) nezmožnost zunanega vpogleda, ki je lahko celo protisloven in da f) nikoli ne more biti predmet imperativa, marveč samo apela.

Za poučevanje etičnega življenja v šolah je Sathya Sai predlagal univerzalne človeške vrednote kot so: resnica, pravilno delovanje, mir, ljubezen in nenasilje, ki so sprejemljive za vse – kar je glede na prepletenost religioznega z vsakodnevnim življenjem v Indiji presenetljivo. Sicer pove, da je religiozna misel bogastvo našega sveta, a jo nadgradi z univerzalnimi človeškimi vrednotami, ki ne pripadajo nobeni religiji posebej, temveč so lastne vsem ljudem, brez njih pa je človeško življenje brez smisla, okvira in pomena. Glede na zgornje trditve je SSEHV nekonvencionalen program, združljiv z vsemi kulturami in verovanji (ISSE SE, 2011)

4.2 Filozofija Sathya Sai vzgoje in izobraževanja v duhu človeških vrednot: Educare

Program SSEHV, poznan tudi kot »Educare«, je, povedano enostavno, strukturiran vzgojno-izobraževalni program, ki poudarja univerzalne človeške vrednote: ljubezen, resnico, mir,

pravilno delovanje in nenasilje, ki so skupne vsem kulturam in religijam. Temelji na trdnem prepričanju, da je učenje vseživljenjski proces, da je koncentracija bistvo izobraževanja, njen cilj pa dober značaj (Jareonsettasin, 1997; Sai Baba, 2007).

*Ljubezen v mislih je resnica,
ljubezen v dejanjih je pravilno delovanje,
ljubezen v čustvih je mir,
ljubezen v razumevanju je nenasilje.*
Sathya Sai Baba

Zakaj izraz »educare«? Angleška beseda izobraževanje (education) ima korenine v dveh latinskih besedah: v »educare« in v »educere«. Educare pomeni gojiti, vzgojiti (to rear, to bring up), »educere« pa pritegniti ven, voditi naprej, privzdigniti (to bring out, to lead forth, to elicit). Najboljši način za izobraževanje otrok na katerem koli področju je s sočasno uporabo obeh načinov. Izraz »Educare«, kot ga uporabljajo pri programu SSEHV, ima torej namen, da poudari prav sočasnost učenja o zunanjem svetu ter iskanja notranjega znanja, katerega temelj so človeške vrednote (ISSE SE, 2011). SSEHV filozofija temelji na prepričanju, da je v vsakem posamezniku skrita moč lepote, resnice in dobrote, ki čaka, da bi jo uzrli in jo opolnomočili z dejanji. Starši kot prvi učitelji in učitelji imajo nalogo, da otrokom usmerijo pogled na te ideale.

SSEHV program si zastavlja tri temeljne cilje: a) odličnost značaja, b) akademsko odličnost in c) moralno ter etično odličnost (prav tam). Kot četrti izmed štirih Delorsovih stebrov za razvoj človeške osebnosti (Delors, 1996), ki so: a) učiti se, da bi vedeli, b) učiti se, da bi znali narediti, c) učiti se, da bi znali živeti skupaj in č) učiti se biti, tudi program SSEHV poudarja samo-spoznavanje. Uvede proces duhovne transformacije (v nasprotju s transmisijo znanja; Kozmus, 2009), ki vodi do polnega razumevanja resnične identitete posameznika in pomaga živeti življenje, temelječe na duhovnih načelih univerzalnih človeških vrednot.

Program je bil ustvarjen z zavedanjem, da je proces vzgoje in izobraževanja popoln šele takrat, ko znanje povežemo z vrlino in zmanjšamo/odpravimo razkorak med deklariranimi vrednotami in njihovo praktično izvedbo; pod pogojem, da naše izobraževanje naravnamo tako, da z nagovarjanjem, navdihovanjem in vzorom pritegnemo vrednote iz otroka. Cilj SSEHV je tako transformacija posameznikovega življenja, da bi ta razvil in oblikoval svoj značaj, zakaj oseba z dobrim značajem lahko uresniči tako lasten življenjski načrt, kot tudi zapusti svet malce boljši, kot ga je nasledil.

4. 3 Metoda SSEHV in pet tehnik učenja

Metoda SSEHV temelji na predpostavki, da človeško osebnost opredeljuje pet temeljnih aspektov. Ti aspekti so medsebojno povezani in soodvisni, zato jih moramo razvijati na harmoničen način. Ne le fizičen, čustven in umski aspekt, razvijati moramo tudi zmožnost razločevanja oz. intuitivnosti ter duhovni aspekt. To je možno le z integralnim oz. holističnim konceptom učenja. SSEHV pet aspektov človekove osebnosti povezuje s petimi vrednotami, ki predstavljajo njihovo idealno izraznost; univerzalno in sprejemljivo za vse kulture.

Izražanje vrednot resnice, pravičnosti, miru, ljubezni in nenasilja ni le zaželen način vedenja, temveč so notranje lastnosti, ki so naravne človeški osebnosti (ISSE SE, 2011). Razumevanje resnice, kdo resnično smo, nas vodi k pravilnemu delovanju. Pravilno delovanje prinaša zunanji in notranji mir, kar nas napolni z nesebično ljubeznijo in z nenasiljem do celotnega stvarstva.

Ključni prispevek SSEHV je v poznavanju samega sebe, pridobitvi občutka samospoštovanja in smiselnosti človeškega življenja ter potrebnih lastnosti za uresničitev tega cilja, kot je npr. samo-disciplina (Jareonsettasin, 1997). Realizacijo posameznikove notranje narave lahko podpremo in gojimo z različnimi vzgojno-izobraževalnimi aktivnostmi, tako imenovanimi petimi tehnikami učenja.

Tehnike so: a) misli dneva ali molitve, b) pripovedovanje zgodb c) skupno petje pesmi, č) meditacija na svetlobo, tiho sedenje ali poglobljanje vase in d) skupne aktivnosti. Tvorijo bistvo celotne učne ure ali učnega načrta, usmerjenega v človeške vrednote. Povezane z drugimi, podobnimi tehnikami učenja (eksperimentalno, transformacijsko, integralno učenje ...) so lahko del vsakega javnega akademskega učnega načrta.

Navdihujoči reki ali molitve privzdigujejo um in srce k plemenitim idealom (resnica). Zgodbe razvijajo domišljijo, vključujoč srce in um v dinamičnem procesu ustvarjanja pomenov posameznikovega življenja, ob sočasnih vzorih človeškega vedenja, vere in modrosti (pravilno delovanje). Glasba govori jezik srca, presega navidezne prepreke spola etnične pripadnosti, rase in socialnoekonomskih razlik med posamezniki in navdihuje k poenotenju skupnosti in k sodelovanju (mir). Tiho sedenje, meditiranje ali čuječe samoopazovanje razvija zmožnost koncentracije, intuicije, kreativnosti in spokojnosti (ljubezen). Skupinske aktivnosti so namenjene integraciji človeških vrednot v misli, besede in dejanja (nenasilje).

4. 4 Učitelj kot vzor človeških vrednot

Zgradba in pripomočki še ne naredijo dobre ali slabe šole. Šolo zgradijo njeni učitelji. In srce programa »Educare« so učitelji, ki ne posredujejo le knjižnega znanja, temveč učence uvedejo tudi v moralno in etično znanje ter jih navdihnejo za udeležanje vrednot. To je mogoče tako, da vzpodbujajo S/samo-zavest učencev in jim omogočajo razumevanje polnega, raznolikega potenciala, ki ga imajo kot človeška bitja. A da bi učitelj lahko odigral svojo nalogo dobro, mora najprej sam kultivirati dobre navade, udeležati človeške vrednote in živeti vzorno življenje. Sai Baba (2007) pravi, da modrosti ne sprejmemo z očmi, temveč preko atomov. Za svojimi besedami lahko stojimo šele takrat, kadar naše prepričanje ni le v možganih, temveč v našem bistvu. In šele, ko učitelji kultivirajo dobre navade in se vedejo vzorno, se bodo lahko učenci trudili za dobrobit in napredek svoje dežele.

Uspešni učitelji se morajo prav tako zavedati dejavnikov, ki vplivajo na učni proces. Pomembno je imeti jasen cilj, biti vzor in se v tem nenehno izpopolnjevati, ustvarjati atmosfero ljubečega navajanja na disciplino. Za vsako temo, s katero se želijo približati otroku, jim morata biti vodilo otrokov razvoj in njegova sposobnost dožemanja. Učenje ni možno brez koncentracije, zato je prva stvar, ki bi jo učitelji morali naučiti učence, kontrola uma. Življenje je najboljši učitelj, zato bi moral učitelj poiskati čim več resničnih življenjskih situacij, izbirati teme, ki so zanimive in aktualne za določeno starostno skupino otrok. Učne tehnike in globino učenja mora prilagoditi nivoju razumevanja učencev (Wing, 2013).

5. Zaključek

Moderna vzgoja in izobraževanje posameznika opremi z znanjem, ki mu omogoča preživetje, program SSEHV pa omogoči notranjo modrost, ki osmisli življenje in ga naredi vrednega (Sai Baba, 2007). Prvo znanje se nanaša na »glavo« in izobražuje, drugo se nanaša na »srce« in preoblikuje (transformira). Da bi otroci zrasli v samo-zavedujoče se, aktivne in

odgovorne državljane, ki bi bili zmožni prispevati k blagostanju svojih družin in družbe nasploh, sta enako pomembna oba procesa.

Program SSEHV je naravnan holistično, za cilj pa ima celostni razvoj otrokove osebnosti. To pomeni, da poleg telesne, čustvene in umske, poudarja tudi duhovno komponento človekove osebnosti. Upošteva subtilne ravni človeške zavesti, saj so tudi te del zapletenega medsebojnega vplivanja človeške osebnosti. Iz tega izhaja, da je ključni koncept SSEHV, poleg akademske odličnosti ter moralnega in etičnega razvoja otroka, tudi njen duhovni poudarek. Moralno in etično izobraževanje je proces, v katerem oseba razvija odgovoren odnos do drugih in presoja znanja po tem, kaj je prav in narobe, duhovna vzgoja pa se nanaša na vidik osebne rasti, ki omogoča posamezniku, da razišče vprašanja o lastni vrednosti in o samem pomenu življenja. Duhovni poudarek obogati učenje o svetu okoli nas in sprošča občutek spoštovanja in občudovanja življenja. Duhovno se pri SSEHV ne nanaša na religiozno, temveč na univerzalne človeške vrednote. Resnica, pravilno delovanje, mir, ljubezen in nenasilje predstavlja pet temeljnih odrazov človeške osebnosti, ki so med seboj tesno prepleteni. To obliko zavedanja program SSEHV pogosto imenuje "srce" ali vest.

Če povzamemo, se SSEHV pedagogika osredotoča na samopodobo, aktivno dobrobit in vsakodnevno izkušnjo univerzalnih človeških vrednot z učnimi lekcijami, ki so zasnovane tako, da se dotaknejo vseh aspektov posameznika. Program SSEHV s petimi tehnikami učenja: a) misli dneva ali molitve, b) pripovedovanje zgodb c) skupno petje pesmi, č) meditacija na svetlobo, tiho sedenje ali poglobljanje vase in d) skupne aktivnosti, ki so medsebojno povezane, izzove notranjo modrost neposredno iz notranjega vira. Kot tak preoblikuje srce in gradi značaj.

Priporoča se, da učitelj, ki mora biti učencem vzor in jih navdihovati, pet tehnik učenja uporabi pri vsaki učni uri. Tehnike niso nove, vsak učitelj jih je pri svojem delu zagotovo že uporabil. Novost je, da jih učitelj SSEHV uporabi skupaj, da se z njimi dotakne vseh vidikov otroške osebnosti. Hkrati ima učitelj s široko paletto tehnik več možnosti, da se učenci z različnimi učnimi stili učijo preko svojega prevladujočega učnega stila in obenem razvijajo še ostale.

Ta prispevek služi le kot uvod v alternativni koncept SSEHV, ki v Sloveniji še ni širše poznan. Vsako izmed podpoglavij bi bilo moč predstaviti veliko širše in podrobneje, vendar se je avtorici zdelo smiselno, da najprej prikaže osnovni okvir koncepta. Kritike koncepta bi lahko bile naslovljene na njegov indijski izvor in s tem prenašanje indijske kulture v evropski prostor, vendar menim, da naslanjanje na univerzalne človeške vrednote presega tako mišljenje.

Pri iskanju podatkov je avtorica ugotovila, da obstaja res malo literature o SSEHV v slovenskem jeziku, le diplomska naloga, napisana že pred leti. To bi bilo smiselno spremeniti tako, da bi v prihodnje prevedli kakšno reprezentativno knjigo o SSEHV, saj bi mnogo elementov tega koncepta lahko bilo uporabnih pri vsakdanjem pouku v javnih šolah; zagotovo pa bi učitelj moral poiskati primere iz naše kulture. Predvsem ima avtorica tu v mislih hkratno uporabo vseh petih tehnik pri učni uri in razlago snovi pri vseh obstoječih predmetih javne šole na način, da učitelj vpleta vrednotno komponento v akademsko snov in s tem razširja razmišljanja mladih.

6. Literatura

- Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (2004) (ur.). *No Education Without Relation*. New York: P. Lang.
- Bizjak, H. (1996). *Sprostitev in ustvarjalnost v šoli: pedagogika za tretje tisočletje*. Ljubljana: samozaložba.
- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad*. Unesco: poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- ESSE Institute (2016). *Sathya Sai Education in Human Values*. Denmark: ESSE Institute. Pridobljeno s <http://www.esse-institute.org/en/publications>.
- Fromm, E. (1984). *Bekstvo od svobode*. Zagreb: Naprijed.
- Hribar Trifunović, T. (2007). *Alternativa(e) v izobraževanju - educare*. (Diplomsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- IEV (2013-2015). *Ogrodje Etike in vrednot*. Ljubljana: Inštitut za etiko in vrednote Jože Trontelj. Pridobljeno s <http://evi.iev.si/>
- ISSE SE (2011). *Sathya Sai Education in Human Values Educare - Introductory paper*. Italy: Institute of Sathya Sai Education South Europe. Pridobljeno s http://www.isseducare-slovenia.org/.app/upl_files/issebrochureweb1.pdf
- Jareonsettasin, T. (1997). *Sathya Sai Education, Philosophy and Practice*. Thailand: The Institute of Sathya Sai Education.
- Kozina, A. idr. (2017). Vloga socialno-emocionalnih in medkulturnih spretnosti za izgradnjo vključujočih skupnosti: celosten šolski pristop. V M. Sardoč, Ž. I. Žagar, A. Mlekuž (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes. Empatija v strokovni in raziskovalni praksi* (str. 42-43). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kozmus, A. (2009). *Disciplina in razvoj avtonomne morale* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Kozmus, A. (2016). The overall child's development in Slovenian elementary schools. V V. Afrić (ur.), *Knowledge society and active citizenship: collection of papers* (str. 57-67). Varaždin: University North.
- Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P. in Jug, A. (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Medveš, Z. (1989). Waldorfska pedagogika ali kako izgubiti strah in vzljubiti šolo. *Sodobna pedagogika*, 40(3/4), 153-165.
- Medveš, Z. (2000). Vzgoja kot doživetje absolutnega. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 84-107.
- Medveš, Z. (2007): Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 58(4), 50-69.
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije – razumevanju čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis Institut d.o.o.
- Muršič, M., Milivojević, Z., Brvar, B., Filipčič, K., Lešnik Mugnaioni, D. in Pušnik, M. (2010). *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Musek, J. (2010). *Psihologija življenja*. Vnanje Gorice: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Musek, J. (2012). Osebnost in kakovost življenja. *Anthropos*, 1-2(225-226), 11-30.
- Musek, J. (2014). *Psihološki temelji družbe prihodnosti*. Ljubljana: Inštitut za etiko in vrednote Jože Trontelj.
- Novak, M. in Bašič, J. (2006). Internalizirani problemi kod djece i adolescenata: obilježja i mogućnosti prevencije. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(3), 473-498.

- Platon (2006). *Platon – zbrana dela*. Prevod: Gorazd Kocijančič. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Plestenjak, M., Berčnik, S. in Devjak, T. (2013). *Alternativni vzgojni koncepti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Program Etika in vrednote v vzgoji in izobraževanju (2018)*. Pridobljeno s <http://www.iev.si>.
- Rozman, S. (2007). *Peklenska gugalnica*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sai Baba, S. (2006). Put Human Values into Practice. V S. Sai Baba (2008), *Sathya Sai Educare – Human Values*. (str. 109-112). Prasanthi Nilayam: Sri Sathya Sai World Foundation, 22. 11. 2006.
- Sai Baba, S. (2007). *Global Overview of Sri Sathya Sai Education*. USA: Sri Sathya Sai World Foundation. Pridobljeno s <https://www.sathyasai.org/education/globaloverview/globaloverview.html>.
- SSIO (2018). *Sathya Sai International Organisation*. Pridobljeno s www.sathyasai.org in tudi <http://www.sathyasai.org/discourse/educare-is-true-education>.
- Smrtnik Vitulič, H. (2007). Razumevanje nadzora čustev v otroštvu in mladostništvu. *Psihološka obzorja*, 16(1), 25-37.
- Svetlič, R. (2003). *Dve vprašanji sodobne etike*. Novo mesto: Goga.
- Šimenc-Mihalič, I. (2001). Filozofija v tretjem razredu. *FNM: filozofska revija za učitelje filozofije, dijake in študente*, 8(3-4), 19-21.
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Tacol, A. (2010). *10 korakov do boljše samopodobe*. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.
- Taplin, M. in Devi, A. (2004). *To Teach Not To Punish: A Practical Human Values Approach to Discipline*. Hong Kong: Institute of Sathya Sai Education, pridobljeno s <http://www.saibaba.org.hk/book17/img/ToTeach.pdf>.
- Tertinek, I. (2017). *Meditacija v osnovnih šolah: stališča in ocene učiteljev* (Magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Maribor.
- Trontelj, J. (2014). *Živeti z etiko*. Ljubljana: Inštitut za etiko in vrednote Jože Trontelj.
- Vtič, D. (2018). *Imaš glavo in srce*. Maribor: Ekološko-kulturno Društvo za boljši svet.
- Wing, P. (2013). *Sathya Sai Educare Study Guide*. North Charleston: Institute of Sathya Sai Education - USA.
- Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 81/06, z dne 31. 7. 2006.
- Zalokar Divjak, Z. (2000). *Vzgajati z ljubeznijo*. Krško: Gora.
- Zohar, D. in Marshall, I. (2000). *Duhovna inteligenca*. Tržič: Učila.

Kratka predstavitev avtorja

Dr. Andreja Kozmus, univ. dipl. ped., je svetovalna delavka na osnovni šoli. Hkrati izvaja tudi seminarske vaje na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Njena področja raziskovanja so razvijanje posameznikove avtonomne morale, teorija vzgoje, različni vzgojni pristopi, otroci s posebnimi potrebami in medvrstniško nasilje.

Vzpostavljanje miru in tišine v učilnici

Maintain Peace and Silence in the Classroom

Mojca Kralj

OŠ Glazija Celje
mojca.kralj1@guest.arnes.si

Povzetek

Tišina in mir sta osnova za učno delo v učilnici. Učitelj in učenci so odgovorni za mir in tišino v učilnici, zato je pomembno, da se učenci učijo vzpostavljati le-te. Le ob mirnem in tihem okolju lahko razvijamo spretnost čuječnosti, se učinkoviteje učijo spretnosti in znanj ter vzpostavljanja miru na svetu. V prispevku predstavljamo igre tišine, ki so se razvile v Montessori pedagogiki in omogočajo razvijanje spretnost pozornosti in koncentracije, ki sta potrebni za učinkovito učno delo in učenje ter razvoj čuječnosti.

Ključne besede: čuječnost, mir, tišina, učilnica.

Abstract

Silence and peace are the basis for work in the classroom. Teacher and pupils are responsible for peace and silence in the classroom. It is important for learning pupils to build peace and silence in the classroom. Only in peace and silence can we develop the skill of mindfulness and peace in the world. We present the games of silence that have developed in Montessori pedagogy and to able them to develop the skills of attention and concentration that are necessary for mindfulness skills and school learning.

Keywords: classroom, mindfulness, peace, silence, stillness.

1. Uvod

Veliko učiteljev se sooča s težavami vzpostavljanja miru in tišine v učilnici. Ste se vprašali, kolikokrat v pedagoški učni uri izrečete besede »tišina v razredu«, »mir, prosim« ali »dajmo se malo umiriti in prisluhniti«. Učenci so prepogosto opozorjeni naj se umirijo in poslušajo, pa vendar se to ne zgodi. Zahteve po tišini so pogosto označene z negativnimi izkušnjami. Kako v učilnici vzpostaviti tišino in mir? Kako naj učitelj učencem omogoča nove, pozitivne izkušnje pojma tišine?

V času študija učitelji ne dobijo informacij o pomenu miru in tišine v učilnici za učinkovito osredotočenost na učenje. Sam se sooča z vprašanji kdaj, koliko in kako naj povzdigne glas in zahteva tišino. Pa vendar, kaj je pravzaprav tišina? Tišina ima veliko notranjo vrednost, ustvarja srečanje s seboj in povezanost z drugimi. Prava tišina se ne pojavi brez notranje umiritve, utišanja in opazovanja sebe. Učenje brez zavestnega vzpostavljanja tišine in osredotočanja pozornosti nima učinkov. Učence ni smiselno učiti, kako naj delujejo in se učijo, če v trenutku, ko govorimo z njimi ne poslušajo, ker niso prisotni z nami. Zelo redko jih učimo, kako naj se

umirijo in vzpostavijo tišino pri sebi, kako naj poslušajo in vzdržujejo pozornost med poukom in kako naj vzdržujejo tišino in pozornost pri samostojnem učnem delu. Kadar želimo tišino v učilnici, jo moremo poučevati.

Učilnica je izrazito kompleksen socialni sistem s številnimi strukturnimi elementi, ki vplivajo na interakcije učencev in učiteljev, pa tudi šole. Na učence pozitivno vpliva že estetsko urjena učilnica. Vsaka stvar naj bo vedno na svojem mestu. Naj ne bo preveč stvari, ki ničemer ne služi. V učilnici naj ne bi manjkala lončnica, okrogla preproga, kotiček za umik in sedežna garnitura. Urejena in mirna učilnica omogoča, da se učenci lažje zberejo in koncentrirajo na delo in učenje. Veliko strokovnih in znanstvenih prispevkov govori o vplivu razporeditve že samih miz in kotičkov za umik v učilnici, kljub temu so še mize v učilnicah postavljene standardno vodoravno za frontalni pouk (Postholm, 2013).

Prav tako je pomembna poleg vsebinske učne priprave na uro tudi notranja, psihična priprava učitelja. Resnična notranja priprava na vzgojo in izobraževanje učitelja je študij samega sebe. Mnenja smo, da bi moral učitelj najprej poznati sebe, dobre in slabe lastnosti in dejanja, znati umiriti sebe in najti notranji mir. Šele na to lahko uči učence, kako naj vzdržujejo mir, tišino in pozornost med poukom. Na nalogo vzgoje in izobraževanje naj se učitelj pripravi od znotraj, sam v sebi. Kar pomeni, da pri sebi prouči tudi odgovore, kakšen odnos ima do učencev. Učitelj se preveč osredotoča na otrokove posebnosti in težave ter kako odpraviti otrokova nezaželeno vedenja, premalo pa se zaveda lastnih misli, čustev in dejanj, ki mu preprečuje, da bi razumel takega učenca in videl njegova močna področja in vire moči. Dovolj dober učitelj je tisti, ki se znebi svojih notranjih ovir, zaradi katerih učenca ne more razumeti (Montessori, 2009). Učitelj naj bo »ponižen pomočnik« učenca pri njihovem učenju s počasnimi, premišljenimi in mirnimi intervencijami. Čaka naj na učenca, da se mu odpre in prosi za pomoč.

Kot mobilna specialna pedagoginja imam možnost opazovati, na kakšni stopnji tišine in miru je posamezna šola. So šole, ki ob vstopu v njo delujejo mirno in tiho, ter so šole, ki so glasne tudi med poukom. Narava našega živčevja je, da se ob konstantni stimulaciji z zunanjimi dražljaji navadi na dražljaj in ne reagira več kot pomemben. Ljudje se torej hitro navadimo na določen prag glasnosti v okolju, v katerem živi. So ljudje, ki potrebujejo za učenje in delo mir, tišino in visoko osredotočenost, po drugi strani pa so ljudje, ki zmorejo delati v hrupu in kaosu, vendar so slednji manj učinkoviti. V čem se razlikujejo? V tolerantnosti sprejemanja dražljajev, torej od praga, ko posameznik reagira na določen dražljaj. Sklepamo lahko, da je stopnja tišine in miru odvisna od osebnosti učitelja ter moči sprejemanja hrupa. Zavedati se je potrebno slednje, da je narava človeka taka, da potrebuje mir in tišino pri osredotočenju na delo. M. Montessori (2009) piše, da imajo učenci radi tišino, iščejo tišino, učitelj je pa tisti, ki vzgaja otroke v luči tišine in miru na svetu.

Razvijanje miru in tišine v razredu sta z roko z razvijanjem čuječnosti (Lillard, 2011). Tehnike čuječnosti se lahko učimo in razvijamo, če imamo vzpostavljeno tišino in mir. V prispevku želimo opozoriti, da v šolah redko razmišljamo in govorimo o pomenu tišine in miru. Predstavljamo razmišljanja o tišini in miru v Montessori pedagogiki. Montessori učilnica je mirna in tiha. Prikazali bomo nekaj praktičnih vaj, ki omogočajo vzpostavljanje in učenje miru ter tišine v Montessori učilnici. Vadba tišine in miru naj bi se začela že v predšolskem obdobju, ko se pri otrocih vzpostavljajo mehanizmi pozornosti in samoregulacije.

2. Tišina v Montessori pedagogiki

O miru in tišini v skupini malih otrok je že pred več kot 100 leti pisala Marija Montessori (2009). Na nek način se je že takrat dotikala čuječnosti v skupini in pripravila vrsto vaj, kako pri majhnih otrocih razvijati vzpostavljanja miru in tišine za lažje osredotočenost na delo. Montessori pedagogika in čuječnost postavljata v ospredje, središče razvoja pozornost in koncentracijo (Lillard, 2011). O nastanku vzgoje za tišino je zapisala (Montessori, 2009, str. 123-124): »Nekega dne sem v učilnico prišla s štirimesečnim dojenčkom v rokah, ki sem ga vzela iz rok njegove matere na dvorišču. Mali je bil tesno povit v plenice, kot je bilo takrat običajno. Imel je rožnat obrazek in ni jokal. // Bil je buden, a zelo tih. // Tišina malega bitja se me je še posebej dotaknila. To svoje občutje sem hotela razdeliti z otroki v šoli. »Poglejte,« sem rekla, »niti glasu ne da od sebe.« Šalila sem se in še dodala: »Poglejte, kako je pri miru ... Vi gotovo ne bi mogli biti tako pri miru.« // Mislila sem, da mi bodo odgovorili s smehom. // Osupnilo me je, ko sem videla, kako nenavadno pozorni so postali otroci, ki so me gledali. Zdelo se je, kot da bi viseli na mojih ustnicah in da se jih je vse, kar sem rekla, globoko dotaknilo. »Poglejte, kako diha,« sem nadaljevala, »kako mehek je. Vi gotovo ne bi mogli tako dihati, da se ne bi nič slišalo ...« Otroci so bili presenečeni in negibni, zadrževali so dih. Bil je trenutek nenavadne tišine. Tiktakanje ure, ki ga navadno nismo slišali, se je jasno razločilo. Kot bi nam dete prineslo vzdušje tišine, kakršnega v običajnem življenju ne poznamo. Taka tišina je nastopila zato, ker smo bili čisto pri miru, brez najmanjšega gibanja. Tu se mi je porodila želja, da bi tišino poslušali, da bi jo poustvarili. Vsi so bili željni poskusiti. Ta njihova velika želja je verjetno kazala na notranji nagib, ki je hotel najti zunanji izraz. Dejansko je šlo za izraz njihovega globokega notranjega hrepenenja. V trenutku so vsi otroci obstali in onemeli, nadzorovali so celo svoje dihanje. Obstali so z vedrim in pozornim pogledom nekoga, ki meditira. Počasi so se v tišini začeli pojavljati prvi zvoki, glas nekje v daljavi, oddaljeno ščebetanje ptice. Ta pripetljaj je bil osnova za našo vajo tišine.«

M. Montessori (Oswald in Schulz-Benessch, 2008) je z opazovanjem otrok ugotovila, da imajo otroci radi tišino, to skrivnostno in enostavno stvar, ki predstavlja tišino. Vzrok za tišino ni videla v tem, da je imela v rokah dojenčka ampak, da je nastopil fenomen tišine. Otroci so si želeli tišino, jo obdržati in ponavljati. Niso vedeli, kaj se v tišini dogaja, vendar so bili v njej srečni. Zaključila je (prav tam), da pride do tišine, ko se otroci enostavno ne premikajo. Da pa se ne bi premikali, morajo biti pozorni na svoje telo, ki bi se lahko premikalo. Noge in stopala moremo držati mirno in roke ter celo telo, tako da se ne pojavi noben zvok. Vzdržati v negibnem telesu je zelo težko. Vendar, če otrok to želi, lahko poskusi. Ugotovila je, da se lahko vaja tišine izvaja v svečanem okolju. Ne sme se samo priti v učilnico in enostavno reči »Tišina!«, »Ustvarimo tišino« ali »Bodimo pri miru«. Tišina je nekaj posebnega, svečanega, o pomenu tišine je potrebno pojasnjevati in pripraviti okolje. V nadaljevanju predstavljamo, kako M. Montessori pojasni, kaj vse je potrebno pripraviti, preden se izvede igra tišine v učilnici (Oswald in Schulz-Benessch, 2008).

Preden učitelj izvaja igro tišine v učilnici je pomembno, da ima sam izkušnjo doživljanja tišine in naj razmisli, kako lahko to izkušnjo ponudi učencem. Iskanje in poslušanje tišine je osebni proces in vsak lahko poišče svoj lasten pristop. Pomembno je, da pričnemo z zelo enostavnimi igrami tišine.

Pred igro tišine je pomembna priprava okolja in materiala. Material naj bo privlačen in lep. Prostor in material naj bo pripravljen še preden učenci vstopijo v razred. M. Montessori (Oswald in Schulz-Benessch, 2008) piše, naj bo okolje, kjer se izvaja igra tišine svečano. Iz prostora, kjer bomo izvajali igro tišine odstranimo vse moteče predmete.

Priprava na tišino je nujna, saj morajo imeti vsi učenci v učilnici željo po tišini. Ne smemo siliti učence k igri tišine. Tišina se ne more narediti, če posameznik nima želje ali ni pripravljen to narediti za nekaj trenutkov. Sodelovanje pri igri tišine je torej prostovoljno, kar pomeni, če učenec ne želi sodelovati, lahko igro le opazuje in to nakaže z dogovorjenim neverbalnim znakom. Učenci, ki želijo sodelovati in so pripravljeni na igro tišine to pokažejo z dogovorjenim neverbalnim znakom (npr. dlan obrnjena navzgor bodisi v naročju bodisi na stegnih).

Pomembni so odnosi v skupini. Atmosfera v okolju naj bo še posebej prijetna. Učitelj naj pristopi k igri tišine z vsem spoštovanjem, vedrino, dostojanstvom in dobronamernostjo. Vsaka vaja naj poteka v tišini in krogu. Gibanje naj bo mirno in tiho. Otroci naj sedijo na stolih ali na tleh. Vsak učenec naj zavzame udoben položaj, v katerem se počuti sproščeno. M. Montessori (Oswald in Schulz-Benessch, 2008) je zapisala naj učenec zavzame tako udoben položaj, v katerem se počuti prijetno, da se ne želi več premakniti. Ko zavzamemo takšen udoben položaj ne izvajamo nobenih aktivnosti in poskušamo biti nepremični, ne smejimo se, ne govorimo. Pomembno je, da se vaja tišine in miru izvajajo vsakodnevno, kot uvod v pouk ali kot skupinska vaja »par excellence«. Pri vadbi tišine smo namerno navzoči s vsemi čutili, pozorni smo na stvari, kakšne so, brez dajanja sodb. Popolno tišino lahko ustvarimo z popolno negibnostjo telesa, ki bi na koncu lahko prešla v meditacijo oz. vadbo čuječnosti (Oswald in Schulz-Benessch, 2008). Vaje tišine lahko napovejo temo pouka.

M. Montessori (Oswald in Schulz-Benessch, 2008) govori v svoji razpravi o pomenu posledic tišine. Razmišljala je, ali v tem molku tišine postanemo bolj občutljivi na zvoke. Učenci postanejo zelo občutljivi za zvoke, tudi najmanjše (Oswald in Schulz-Benessch, 2008). Piše, da je to naravno. Če ne poznamo tišine, ne moremo oceniti različnih stopenj glasnosti zvoka. Občutljivost čutil za zvok je povezala z ljubeznijo do tišine, z vajo tišine šola postane disciplinirana in mirna. Vse kar je potrebno povedati otrokom je, da premikajo telo in predmete v učilnici ne da bi pri tem povzročali zvok (npr. pokažemo jim, kako se uporabi kljuka na vratih in kako z kljuko zapremo ali odpremo vrata s čim manjšim zvokom). Otroci razvijejo izrazito dobro občutljivost, ki nam odraslim nudi vpogled ali se resnično trudijo izvesti dejavnost brez zvoka in hrupa (Oswald in Schulz-Benessch, 2008).

2.1 Primeri igre tišine

Vsaka igra tišine se izvaja s tihimi in mirnim gibanjem. Otroci so polni duhovne radosti in se dobro odzivajo na tišino in na miren glas, ki ga v tišini komaj zaslišijo. Radi odkrivajo samega sebe, svoje sposobnosti in vadijo spretnosti. Zmorejo se počasi gibati in paziti, da z gibanjem ne povzročajo hrupa. Vsaka gibalna vaja, ki ima cilj tihega gibanja otrokom pomaga, da izpopolnjujejo svoje moči (Montessori, 2009). Cilj vadbe je, da ne ustvarjamo hrupa s svojim gibanjem ali delom. Pri neverbalni demonstraciji se učitelj ne sme zmotiti. Igre tišine zapisane spodaj bodo prikazane na delavnici Mindfulness konference.

2.1.1 Kapljica vode

Priprava materiala:

- steklenička z vodo in pipeto,
- umirjena glasba, ki ponazarja naravne zvoke vode, oceana, reke.

Učence ko zasliši glasbo v ozadju počasi zapre oči. Oči ima zaprte dokler sliši glasbo. Učencem še povemo, da bo učitelj med predvajanjem glasbe vsakemu učencu nekaj poklonil. Učenec naj ugotovi, kaj mu je učitelj poklonil. Osredotoči se naj na tisti poklon. Začnemo s

predvajanjem glasbe. Učitelj mirno in tiho hodi v krogu in na roko učencev kapne kapljico vode. Ko učenec začuti kapljico vode se običajno osredotočijo nanjo. Vajo je možno izpeljati brez glasbe v ozadju. Pri tem se naj osredotočijo na svoje dihanje. Možno je odišaviti vodo s kapljico eteričnega olja. Po vaji učenci povedo svoje občutke in misli.

2.1.2 Moj kamenček

Priprava materiala:

- vrečka iz blaga, kjer so različno oblikovani kamni,
- okrogla preproga za odložitev kamnov.

Na okroglo preprogo pripravimo vrečko s kamni. Kamnov v vrečki je toliko, kolikor je učencev v učilnici. Vsak učenec, ki sodeluje v igri tišine vzame iz vrečke kamen, na način, da ga ne vidi (npr. z zaprtimi očmi). Nekaj minut ga naj z dlami »oglejuje«. Pretipa naj negovo strukturo, obliko, težo, hrapavost... Nato v vrečko odloži svoj kamen, ne da bi ga videl. Učitelj položi na okroglo preprogo vse kamenčke. Naloga učenca je, da na preprogi poišče svoj kamen, ga vzame v roke in ugotovi ali je njegov. Po vaji učenci povedo ali so našli svoj kamen, izrazijo naj svoje občutke in misli. Vajo je možno izvesti z drugimi različnimi malimi predmeti, različnih struktur in tekstur.

2.1.3 Žival na umetniški fotografiji

Priprava materiala:

- Fotografije različnih umetniških slik, na katerih so med drugimi narisane živali,
- vrečka iz blaga s figurami živali, ki so narisane na fotografijah umetniških slikah.

Na preprogo pripravimo škatlo, vrečko iz blaga in v krogu razporedimo fotografije. Fotografij je toliko, kolikor je učencev v razredu. Vrečka z živalskimi figurami kroži med učenci. Vsak učenec naključno vzame iz vrečke eno živalsko figuro, jo poišče na fotografijah in položi k ustrezni sliki. Po vaji učenci povedo ali so položili živalsko figuro k ustrezni fotografiji, kje so imeli težave, izrazijo svoje občutke in misli. Učenec dajmo dovolj časa in priložnosti, da si ogledajo fotografije.

2.1.4 Odpiranje cveta v vodi

Priprava materiala:

- nizka večja steklena posoda z vodo,
- prosojno blago za dekoracijo steklene posode (stekleno posodo z vodo položimo na prosojno blago,
- na prosojno blago položimo iz raznobarnega papirja izrezane rožice s petimi venčnimi listi.

Vsak učenec po vrsti v krogu naredi isto kot to prikaže učitelj. Učitelj izbere cvet, ga prime v roke, si ga ogleda, zamisli si željo, jo nežno vpihne v rožo. Željo zapre z venčnimi listi in položi cvet v posodo z vodo. Opazuje svoj cvet z željo, kako se v vodi počasi venčni listi odpirajo. Učenci ponovijo učiteljevo demonstracijo. Po vaji izrazijo svoje občutke in misli.

2.1.5 Rojstni dan

Priprava materiala:

- iz blaga narejen krog letnih časov (vsak letni čas ima določeno barvo, modra, rdeča, rumena, zelena),

- iz lesa narejen krog koledarskih mesecev in dni (vsak mesec ima svojo barvo, ki se v barvnih odtenkih ujema z letnimi časi), na vsakem mesecu so označeni dnevi,
- škatlica s flomastrom in kljukicami.



*Slika 1: Krog letnih časov in mesecev
Vir slike: Mojca Kralj*

Namen vaje je, da vsak učenec označi s kljukico datum rojstnega dne. Vsak učenec po vrsti v krogu naredi isto kot to prikaže učitelj. Učitelj in učenci vzamejo kljukico iz škatle in nanjo s flomastrom zapišejo svoje ime. V kolenarskem krogu poiščejo svoj dan rojstnega dne in nanj pripnejo kljukico. Vaja se dela v tišini, cilj vaje je, da ob gibanju in delu ne povzročamo hrupa. Po vaji učenci povedo svoje občutke in misli.

2.1.6 Radar hrupa oz. detektor hrupa

Skupaj z učenci se lahko v začetku šolskega leta izdelata radar hrupa ali detektor hrupa, ki z vizualno oporo prikazuje jakost hrupa v učilnici. Na slikovnem prikazu naj bodo označene različne stopnje jakosti hrupa. Zelena barva naj prikazuje želeno stopnjo jakosti hrupa in rdeča barva neželene stopnje jakosti hrupa. Učitelj lahko med poukom premika kazalec po lestvici stopnje glasnosti v učilnici in neverbalno pozori na rdeče polje jakosti hrupa, kar je znak, da morajo učenci zmanjšati glasnost v učilnici. Lahko tudi dnevno ali tedensko določimo dežurnega učenca – detektiva hrupa, ki bo skrbel za obveščanje o hrupu v učilnici.

3. Razprava

Učenje z vzgledom je močno vzgojno izobraževalno sredstvo. Učenci so izjemno dobri opazovalci. Ugotovljeno je, da so učenci neverjetno uglašeni z učiteljem. Učitelj, ki zmore biti čuječ, ki zna sam pri sebi vzpostavljati mir in tišino, vpliva na delovanje skupine v učilnici. Učenje vzpostavljanja tišine ima več učinkov, tako na področju samopercepcije, doživljanje tišine kot kvalitete, koordinacije gibanja, kot pri izboljšanju izostrenosti sluha in izkušnja na duhovnem področju. Najvišji cilj v razvijanju prožnosti pri učencih naj bo, kako naj samoregulirajo svoje delovanje, kar lahko vadimo z igrami tišine, ki vplivajo na izgradnjo pozornosti. Učenci v nižjih razredih šolanja namreč delajo in se učijo iz sebe in zase, na višji stopnji pa pogosto preidejo na zunanje motive. Mlajši učenci imajo še izredno sposobnost koncentracije, kar pomeni, da ga neko učno delo lahko povsem »posrka«, tako, da ne sliši in ne vidi ničesar okoli sebe. V teh trenutkih globoke zbranosti in koncentracije učenec oblikuje svojo osebnost, zato je pomembno zagotavljati mir in tišino. Ostaja namreč pomembna povezanost

med tišino in ustvarjalnostjo (Haskins, 2010). V tišini je človek globoko koncentriran na svoje misli in delo, kar poraja nove ideje in zamisli. S tem, ko se učitelj pri samostojnem učnem delu sprehaja po razredu, opazuje njihovo nastajajoče delo in s pripombami opozarja na morebitne napake, nehote preusmeri njihovo pozornost nase, s tem prekine in zmoti njihovo globoko koncentracijo in zbranost, zmanjša ustvarjalnost učencev in zmožnost globoke koncentracije in pozornosti. Tako grobo preseka njegovo vztrajnost in navdušenje pri delu in učenec lahko občuti občutek neuspeha. Če učenec pri samostojnem delu dela napake, ga naj učitelj ne opozarja in popravlja. Zelo hitro bo namreč sam sprevidel, kaj dela narobe in napako popravil. S tem bo postal doslednejši in učno samozavestnejši. Če učence ne motimo pri njegovem delu, se po opravljenem samostojnem delu počutijo umirjeno, potešeno in zadovoljno. Učitelj naj omogočiti takšne trenutke globoke zbranosti čim večkrat in jih naj spodbuja (Herrmann, 2017; Montessori, 2009).

Marija Montessori je z opazovanjem otrok ugotavljala, da ima otrok, ki ni zbran, malo možnosti za uspešno učenje. Poglavitnih ciljev šole naj bo razvijanje spretnosti pozornosti in čuječnosti. Otrokovo pozornost in koncentracijo lahko spodbujamo že pred tretjim letom starosti. Otrokova pozornost je še v predšolskem obdobju zelo kratkotrajna in krhka in jo vzgojitelji s svojim nepremišljenim in naglim vmešanjem v njihovo delo zmotimo. S prepogostim poseganjem vzgojitelja v početje otroka vzgojimo otroka, ki težko sedi na mestu. Vzgojitelji in učitelji naj bodo še zlasti pazljivi v trenutkih, ko se otrok spontano zbere in vztrajno dela. Če njegovo zbranost kar naprej prekinjamo z našim vmešavanjem, se lahko zgodi, da se sposobnost pozornosti in koncentracije, ki je bistvena za učenje ne bo razvila (Herrmann, 2017).

Naj na tem mestu še opozorim na učence s posebnimi potrebami. Kadar je učenec s posebnimi potrebami pri samostojnem delu počasen in se mu zatika, učitelja neustavljivo vleče želja po pomoči in nadomeščanju. Preden zmoti učitelj njegovo »počasno« delo, naj se vpraša, ali je pomoč potrebna? Nepotrebna pomoč, ki jo dajemo takemu otroku je lahko ovira in represija ter pogubna škoda, ki jo učitelj ali vzgojitelj lahko zada otroku.

Otroci, ki imajo težave v koordinaciji gibanja jih pogosto spremlja težava pri koncentraciji na didaktične predmete. Otrok se nanj težko osredotoča, počuti se negotovega, zato z mislimi pogosto zaide v domišljjski svet ali pa z nemirom moti tiho delo v razredu. Takemu otroku pripravimo vajo z didaktičnimi materiali po korakih in opazujemo, kje se mu zatika. Vadi naj preproste vaje iz vsakdanjega življenja, kot je npr. brisanje in pospravljanje miz, stolov, brisanje table, pospravljanje učbenikov, ne da bi pri tem delal najmanjši hup. Otrok bo tako prisoten pri delu in razvijal koordinacijo gibanja ter osredotočenost tukaj in zdaj.

Otrok, ki stalno moti druge pri delu je pomembno, da motečo aktivnost prekinemo. Prekinitev je možna v obliki glasnega klika, ali pa se težavnemu otroku približamo, ogovorimo in zanj zanimamo. S tem izkažemo naklonjenost do njega. Če je potrebno, ga umaknemo iz dejavnosti in ga prosimo, če bi bil naš pomočnik.

Otroci imajo zaradi sodobnega načina življenja vedno bolj šibkejšo koncentracijo, zato naj učitelj v prvi triadi posveča posebno pozornost razvijanju koncentracije in pozornosti. Zelo omejujoče delujejo standardno postavljene mize, kar lahko povzroča dodatno nemirnost otrok. Pri razvijanju koncentracije in pozornosti naj si učitelj pomaga prav tako z vajami iz vsakdanjega življenja, kot so čiščenje učilnice, pometanje, pospravljanje učilnice, čiščenje in poliranje predmetov, umivanje rok, čiščenje umivalnika, mazanje rok s kremo, nega lončnice,

vezanje vezalk, zapirati in odpirati različne gumbke, vezanje predmetov z gumico, čiščenje zob, delo zunaj šole, kot je npr. grabljenje trave, pometanje, ...

Ko vlada tišina v razredu, mora biti učitelj zelo pazljiv. Če gre učitelj mimo in učencu reče »dobro«, je lahko že dovolj, da znova zmoti težavnega učenca pri delu (lahko prepusti delo učitelju ali odide v stran, lahko ponovno povzroča hrup). Pri učencih, ki imajo šibko pozornost in koncentracijo, so pogosto nemirni lahko že sam pogled, pohvala ali pomoč dovolj, da otroka zmotimo njihovo aktivnost in delo v učilnici. Otroka lahko dejansko zmoti že to, ko se zaveda, da ga opazujemo. Zato, takoj ko nastopi tišina in mir v razredu se vzpostavi koncentracija, učitelj se naj obnaša tako, kot da otrok sploh ne bi bilo v učilnici (Montessori, 2006). Izkušen učitelj se zaveda, da je celo pomoč lahko izvor njegovega notranjega občutka večvrednosti. Resnična pomoč otroku, ne pomeni, se odzvati na vsak čustveni dražljaj. M. Montessori (2006) piše, da »ko otrokov duh pokaže svoje potrebe, se mora učitelj podvizati in nanje odgovoriti«. Tišina v učilnici naj ima pomembno mesto, saj je osnova za vsakršno delo, učenje, vzpostavljanje miru na svetu in oblikovanje osebnosti.

4. Zaključek

Hrup sodobnega časa ovira razvoj pozornosti in globe koncentracije pri učnem delu učencev. Vaje miru in tišine spodbujajo notranji mir, ustvarjalnost in samoregulacijo otrok ter razvija navado globoke koncentracije pri delu. Tišina ima poseben pomen, je prijetna telesu, umu in duhu, ki sprosti ustvarjalno energijo, poišče človekovo duhovno naravo, celovitost in izgradi njegovo osebnost. Učencem je potrebno v hrupnem času pokazati orodje, kako naj ohranijo mir in tišino v sebi ter jih naučiti, da imajo moč ustvariti tišino. Učenec lahko v vadbi tišine poišče sebe, razišče svoj notranji um in pripravi mentalni prostor za pozornost in globoko koncentracijo pri učnem delu. Osredotočenost in globoka koncentracija neguje večjo ozaveščenost, jasnost in sprejemanje trenutka, kakršen je. Učitelj naj v učilnicah ustvari mir in tišino, s katero učenci dobijo izkušnje, kako zmanjšati stres in umiriti telo in um.

5. Literatura

- Haskins, H. (2010). Integrating Silence Practices Into the Classroom. The Value of Quite. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 23(3), 15-20.
- Herrmann, E. (2017). *100 dejavnosti za spodbujanje razvoja pri malčkih po metodi Montessori*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lillard S. A. (2011). Mindfulness Practies in Education: Montessoris Approach. *Mindfulness*, 2(2), 1-12.
- Montessori, M. (2009). *Skrivnost otroštva*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
- Montessori, M. (2006). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
- Osward, P. in Schulz-Benensch, G. (2008). *Grundgedanke der Montessori Padagogik*. Quellentexte und Praxisberichte. Freiburg: Herder, 181-185.
- Postholm, B. M. (2013). Classroom Management: what does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402.

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Kralj je doktor znanosti, ki ga je pridobila na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, oddelku specialna in rehabilitacijska pedagoginja. 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 rezilientnosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Področja raziskovanja so znanost o učenju in poučevanju, čuječnost, pedagoška nevroznanost in rezilientnost.

Bivalna kultura – šolski predmet za odkrivanje (ne)znanih svetov čuječnosti

Culture of Living – The School Subject for the Discovery of the (Un)known Worlds of Mindfulness

Maja Rak

*Gimnazija Celje - Center
maja.rak@gcc.si*

Povzetek

Predmet bivalna kultura je obvezni strokovni predmet na umetniški gimnaziji – likovna smer v tretjem in četrtem letniku, ki se ukvarja z načinom življenja ljudi in njihovo kulturo skozi prostor in čas. Človek z osnovnimi potrebami bivanja, dela in počitka stalno dejavno vpliva na življenjski prostor. Je kot drevo – le s trdnimi koreninami, močno zasidranimi v domačo »grudo«, lahko živi in preživi. Enako narod, civilizacija. V prispevku je opisana likovna naloga, ki predstavlja uvodno motivacijo učnih vsebin bivalne kulture v tretjem letniku, hkrati pa je to ena izmed metod, s katero spodbujamo čuječnost. V izhodiščnem besedilu naloge je nakazana primerjava posameznika z drevesom. Drevo kot eden od prasimbolov človeka in življenja omogoča hitro identifikacijo dijaka z njegovim življenjem. V procesu načrtovanja in ob praktičnem ustvarjanju dijaki razmišljajo o sebi in svojih prednikih, razvijajo nacionalno identiteto in občutek pripadnosti prostoru, kulturi ter zgodovinskemu spominu. Uvodno besedilo jim omogoči, da se zazrejo vase, da namenijo vso pozornost mislim, občutkom in čustvom, ki se sprožajo ob branju besedila. Da si prisluhnejo oziroma da so čuječni. Skozi proces spoznavanja in sprejemanja "(spre)govorijo" z likovnimi izraznimi sredstvi – likovni izdelki pa predstavljajo njihovo življenje – drevo, ki razkriva osebnost in identiteto vsakega posameznika. Umetnost in izobraževanje si delita moč celostnega, ustvarjalnega in reflektivnega mišljenja, zato izobraževanje o umetnosti spodbuja razvoj tistih znanj, spretnosti in spoznanj, ki niso zgolj pomembna za posameznikovo preživetje, ampak kar je najpomembnejše – osmišljajo njegovo življenje.

Ključne besede: bivalna kultura, človek, čuječnost, drevo, spoznavanje, sprejemanje, ustvarjanje, življenje.

Abstract

"Culture of living" is a compulsory school subject in the third and the fourth year at the high school - fine arts department, which deals with life and culture of the people through space and time. People with their basic needs for life, work and recreation influence the living space actively. Man is like a tree - only with stable roots, deeply rooted in the native soil, can he live and survive. The same applies to the nation, civilization. In the article, I describe a painting task that represents introductory motivation for the teaching content in the subject "Culture of living" in the third year. At the same time, it is a way to promote mindfulness. The source text of the task describes the comparison of the individual with the tree. The tree as one of the original symbols for man and life allows a quick identification of students with their life. The source text allows a deep reflection: the students concentrate on their thoughts, emotions and feelings. They listen to themselves and are mindful. Through the process of recognizing and accepting, they express themselves with the means of art expression. Their paintings represent their lives – a tree that reveals the personality and identity of every individual. Art and education share the power of overall, creative and reflective thinking. Art education encourages the development of

knowledge, skills and insights that are not only necessary for the survival of the individual, but, most importantly, they make his life meaningful.

Keywords: acceptance, creativity, culture of living, life, man, mindfulness, recognition, tree.

1. Odkrivanje (ne)znanih svetov čuječnosti

Poučevanje je v sodobnem času vedno bolj kompleksno, je več kot le prenos znanja na dijake oziroma izmenjava kognitivnih informacij med udeleženi. *“Prva in glavna naloga vzgoje in šole je razvijanje temeljnih človeških potencialov pri mladih ali vsaj pomoč mladim pri njihovi rasti v harmoničnega človeka. Pri tem bi se morali ukvarjati z vsemi platmi in elementi človeške narave: kot so fizična, vitalna in umska plat ter z njegovo dušno ali latentno duhovno platjo. Duševno blagostanje dijakov je odvisno tudi od medsebojnih odnosov in odnosov s pomembnimi odraslimi osebami – s starši in seveda tudi z učitelji”* (Svetina, 1990, str. 34). Z uvajanjem čuječnosti v šole (leta 2016) smo naredili pomemben korak k ohranjanju in izboljšavam duševnega blagostanja udeležencev. Čuječnost je način zavedanja svojega doživljanja., ki ga spremlja odnos spremljanja, odprtosti in radovednosti. Čuječnost učiteljem in dijakom pomaga, da svojo pozornost usmerjamo na trenutno izkušnjo, da se bolje zavedamo svojih misli, čustev, občutkov ter dogajanja okoli nas. Čuječnost nam pomaga, da se z izkušnjo znamo spopasti, ne da bi se ji poskušali izogniti ali jo spreminjati. Skozi leta poučevanja dijakov umetniške gimnazije – likovne smeri sem opazila, da je dijakom zelo pomembna socialna in psihološka vzgoja – čuječna vzgoja. Da je ravno to področje tisto, ki mladim pomaga razviti osnovne socialne sposobnosti in veščine, s katerimi bodo znali harmonično bivati in sobivati z drugimi. V prispevku je opisana likovna naloga pri strokovnem predmetu bivalna kultura, z naslovom Človek je kot drevo, ki mi omogoča, da z dijaki vzpostavim pristen in zaupljiv odnos.

“Duševno blagostanje dijakov je odvisno od kakovosti odnosov s pomembnimi odraslimi osebami – kar smo seveda tudi učitelji, saj v odnosih razvijajo pomembne odnosne veščine, kot so dobro komuniciranje in poslušanje, tolmačenje obrazne mimike, razumevanje nebesedne komunikacije in ubesedovanje doživljanja. V odnosih mladi razvijajo modele o tem, kako so sami vključeni v svet okoli sebe in kako odnosi delujejo. Različne odnosne izkušnje ustvarijo v možganih mladostnikov nevronske poti, ki določajo, kako bo mladostnik tvoril odnose skozi življenje” (Rupnik Vec, 2011, str. 112).

S pomočjo izhodiščnega besedila in z uporabo likovnih izraznih prvin dijaki spregovorijo o sebi. Likovna upodobitev drevesa oz. njih samih jim pomaga, da nase pogledajo z razdalje ali iz drugega zornega kota. Njihove vsebinske razčlenitve likovnih izdelkov pogosto postanejo (pretresljive) osebne izpovedi.

2. Človek je kot drevo

Predmet bivalna kultura se povezuje z vsemi splošnimi in ostalimi strokovnimi predmeti na umetniški gimnaziji, dijakom omogoča razvijanje nacionalne identitete in občutek pripadnosti prostoru, kulturi, družbi in družini. Ob tem razvijajo socialni čut do sovrstnikov, čut za medsebojno sodelovanje in dinamiko skupinskega dela ter razvijajo državljske kompetence pri iskanju kritičnih odgovorov: od kod smo prišli, kdo smo in kam gremo.

»Predmet bivalna kultura je obvezni strokovni predmet na umetniški gimnaziji – likovna smer, ki se ukvarja z načinom življenja ljudi in njihovo kulturo skozi prostor in čas. Raziskovanje bivalne kulture je povezano z narodno identiteto in s kulturno pripadnostjo posameznika, ki skozi raznovrstnost in različnost oblikovanega prostora in krajine spoznava kontinuiteto razvoja svojega naroda v primerjavi z drugimi. Pojem bivalna kultura zajema

način življenja v grajenem in širšem življenjskem okolju, s poudarkom na varovanju okolja, izkoriščanju čistih energij in povezanosti človeka z naravo. Človek z osnovnimi potrebami bivanja, dela in počitka stalno dejavno vpliva na življenjski prostor. Človek je kot drevo; drevo brez korenin podleže viharjem, enako človek, narod, civilizacija. Naše korenine se zrcalijo v etnološki dediščini. Čim močnejše so, tem trdnejše deblo ima. Krošnja je naše bivalno okolje – stanovanje, osnovna bivalna celica vsake naselbinske kulture, plodovi so naši predmeti, brez katerih si ni mogoče zamisliti našega bivanja in obstoja. Predmet dijake usmeri v zavedanje okolja kot celote z interdisciplinarnim znanstvenim in umetniškim pristopom oblikovanja prostora. Še več, predmet bivalna kultura povezuje znanja vseh drugih predmetov in drugih znanosti, kot so filozofija, psihologija, geologija idr., jih smiselno nadgrajuje in omogoča splošno razgledanost in širino znanja» (Kralj Pavlovec, 2010, str. 5).

Likovna naloga z naslovom Človek je kot drevo predstavlja uvod v predmet bivalna kultura. S pomočjo izhodiščnega besedila dijaki razvijejo zavedanje svojega bivanja in doživljanja, ki je ključnega pomena za čustveni in osebnostni razvoj vsakega posameznika, saj lahko z jasnejšim zavedanjem in sprejemanjem tega, kar se že odvija znotraj nas, spodbudimo (konstruktivne) spremembe.

3. Likovna naloga

Človek je kot drevo; drevo brez korenin podleže viharjem, enako človek, narod, civilizacija. Naše korenine se zrcalijo v etnološki dediščini. Čim močnejše so, tem trdnejše deblo ima. Krošnja je naše bivalno okolje – stanovanje, osnovna bivalna celica vsake naselbinske kulture, plodovi so naši predmeti, brez katerih si ni mogoče zamisliti našega bivanja in obstoja.

V uvodnih urah bivalne kulture v tretjem letniku zgornje besedilo z dijaki temeljito analiziramo in ugotavljamo, kako lahko povežemo človeka – sebe z drevesom. Dijaki razmišljajo o sebi, o svoji družini, o vpetosti v ožje okolje ter o pripadnosti širši družini, skupnosti in družbi. Glede na besedilo morajo dijaki narisati oziroma naslikati drevo, ki predstavlja njihov »jaz«. Močni so toliko, kolikor je trdno deblo. V koreninah se zrcali njihova etnološka dediščina, njihovi predniki in vse tisto, kar so jim predniki posredovali. Krošnja je njihovo bivalno okolje, plodovi v krošnji pa tisti predmeti, ki oblikujejo samo njihovo bivalno okolje – dom. Besedilo sproži pri dijaki zavedanje in razmišljanje o sebi, o bližnjih in o prednikih. Na začetku, ko se dijaki še odločajo, kako bi se predstavili z likovnimi izraznimi sredstvi v obliki drevesa, se z njimi pogovarjam, jim pomagam, z njimi tkem pristen in zaupljiv odnos. Čustva, ki se pri dijaki ob tem sprožijo, lahko ovirajo, v večini pa spodbujajo proces likovnega ustvarjanja. Čustva so tista, ki dajejo življenju barve, oblike in smeri. Brez čustev si težko predstavljamo življenje, kot si tudi brez barv težko predstavljamo likovno izražanje. »Čustva so tista, ki nas motivirajo in usmerjajo. Imajo tudi zelo prilagoditveno funkcijo, saj nam pomagajo, da se lažje prilagajamo okolju, ki nas obdaja in ga lažje oblikujemo« (Pečjak in Štrukelj, 2013, str. 64). Dijaki umetniške gimnazije likovne smeri so v tretjem letniku že toliko likovno razgledani, da poznajo različne simbole in simbolne pomene posameznih predmetov, oblik, barv, smeri. Pri predmetu likovna teorija do tretjega letnika usvojijo osnove likovne gramatike. Likovna govorica jim je skoraj bližja kot besedna. Likovni izdelek pa dopušča različne interpretacije, pogledi nanj so subjektivni, marsikaj je posredovano na način, ki ga razume le avtor/avtorica. Vsako leto znova me dijaki presenetijo z odgovornostjo, s katero se lotijo te naloge. Pri delu so umirjeni, delajo poglobljeno. "Pogovarjajo" se sami s seboj. Dijaki se poslužujejo mnogih strokovnih disciplin, metod in tehnik, ki so povezani z risarsko ali slikarsko prakso, nastanejo raznovrstne podobe dreves. Likovna naloga spodbuja ves spekter njihovih senzornih, intelektualnih, čustvenih in motivacijskih plati osebnosti. S pomočjo

likovne umetnosti lahko te svetove, sebe in druge bolje razumejo. Risanje in slikanje spadata med najosnovnejše in psihološko najzanimivejše izrazne oblike človeške duševnosti. Že leta 1928 je Emil Jucker iz Švice uporabljal drevo in risanje drevesa v psihodiagnostične namene. Interpretacija risb je temeljila predvsem na intuitivnem nivoju. Prispodobo, da je možno potegniti paralelo med drevesom in gozdom ter med človekom in družbo, pa je uporabil Henry M. Stanley. Risba drevesa je pomembno sredstvo spoznavanja oseb in mnogokrat opozori na pomembne vidike doživljanja in konfliktnosti osebe. Psihologi jo uporabljajo kot nepogrešljivo sredstvo pri svojem delu.

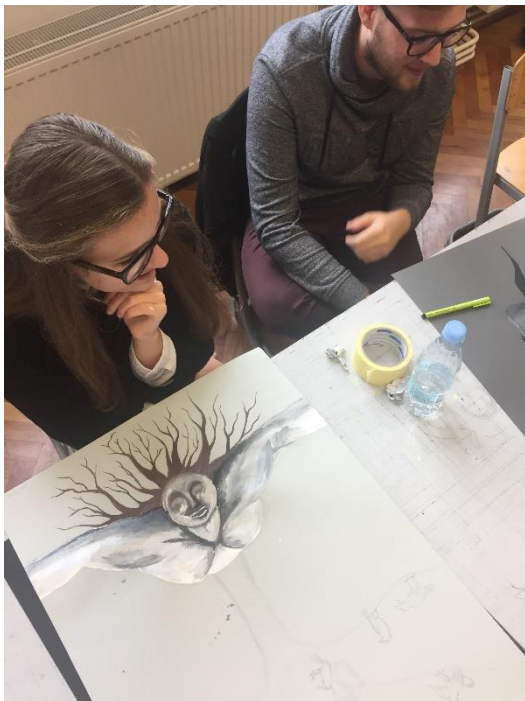


*Slika 1: Likovni izdelek dijakinje 3. letnika umetniške gimnazije likovne smeri na Gimnaziji Celje - Center
Naslov: ČLOVEK KOT DREVO. Dimenzije originala: 50 x 70 cm. Likovna tehnika: akri*

4. Drevo

Drevo je eden od prasimbolov človeka. Človeku omogoča identifikacijo z njim. Kot simbol ga srečamo že na začetku človeštva, ko je posebjalo božjo zapoved oziroma prepoved v podobi »drevesa življenja«. Z drevesom je poudarjena simbolika življenja. Življenje prihaja iz zemlje; drevo in človek prihajata iz zemlje in se usmerjata v kozmos, v človekov duhovni svet. Drevo je posebjena težnja rasti k višku, je simbol trdnosti, stanovitnosti, rasti, energije in pokončnosti.

Poleg likovnega izdelka morajo dijaki napisati tudi oblikovno in vsebinsko razčlenitev likovnega dela in ustno predstaviti svoj izdelek sošolcem. Z oblikovno razčlenbo likovnega izdelka dijaki določajo in predstavljajo temeljne likovne prvine, ki so jih uporabili pri njem, razložijo odnose ali spremenljivke, ki vladajo med njimi, in opredelijo kompozicijska načela. Pri oblikovni razčlembi likovnega izdelka nimajo težav, saj se teh vsebin naučijo pri temeljnem strokovnem predmetu likovna teorija, ki je na predmetniku umetniške gimnazije kot obvezni strokovni predmet v prvih treh letnikih, v četrtem pa, če si ga dijak izbere, kot maturitetni predmet. Likovna teorija je gramatika likovnega izražanja oz. likovnega jezika. Dijaki v tretjem letniku umetniške gimnazije to likovno govorico obvladajo. Pri vsebinski razčlembi likovnega izdelka bi dijaki morali posredovati vsebino likovnega izdelka: opisati, kaj je na/v likovnem izdelku, opisati tisto, kar se skriva za simboli, simbolnimi barvami, oblikami in predmeti, tisto, kar je avtor zapisal z likovnimi izraznimi sredstvi in kar lahko »prebere« vsak po svoje. Vsebine, ki jo likovni izdelki upodabljajo in posredujejo gledalcem, v sebi mnogokrat skrivajo pretresljive izpovedi mladostnikov. Po desetih letih poučevanja moje izkušnje govorijo, da ravno tisti s težkimi življenjskimi izkušnjami in preizkušnjami, želijo govoriti o vsebini svojega izdelka. Ko dijaki razmišljajo o sebi v povezavi z drevesom, presežejo miselno blokado in pridejo do »jedra« svojih izkušenj in možnosti razvoja kreativnosti.



Slika 2 in 3: Dijaki 3. letnika umetniške gimnazije likovne smeri pri praktičnem ustvarjanju

4.1. Primer razčlenitve likovnega izdelka

V nadaljevanju je opisana razčlenitev likovnega izdelka, prikazanega na sliki 4 (op.: dijakinje zaradi varovanja osebnih podatkov nisem razkrila).



Slika 4: Likovni izdelek dijakinje 3. letnika umetniške gimnazije likovne smeri na Gimnaziji Celje – Center
Naslov: ČLOVEK KOT DREVO. Dimenzije originala: 50 x 70 cm. Likovna tehnika: kombinirana likovna
tehnika

»Bistvo te likovne naloge je bila primerjava človeka z drevesom. Ta primerjava je lahko splošna, lahko pa temelji na naši osebni ravni. Mislim, da se lahko z mojim likovnim izdelkom poistoveti veliko ljudi, v glavnem pa predstavlja mene. Izdelek je formata 50 x 70, likovna tehnika je kombinirana.

Uporabila sem tehniko kolaž in akrilne barve, ki sem jih nanašala s čopičem, slikarskim nožkom ter z gobico za nanašanje barv. Poleg akrilnih barv sem uporabila tudi teksturno pasto, s katero sem ustvarila relief oziroma teksturo na drevesu, ki predstavlja lubje. Vsako delo ima svojo zgradbo, to so oblikovne prvine, ki jih umetnik uporabi pri "gradnji" svojega dela. V likovni nalogi so prisotne likovne prvine – barva, točka, črta, prehod med svetlim in temnim, oblika in ploskev. Barve imajo v našem življenju zelo pomembno vlogo, saj vplivajo na naše počutje in razpoloženje. V človeku sprožijo najrazličnejše odzive, vsaka pa ima tudi svojo simboliko. Na mojem izdelku prevladujejo predvsem akromatične barve, rjava ter izstopajoča zlata, opazimo pa lahko tudi dva barvna kontrasta, in sicer: svetlo-temni in toplo-hladni barvni kontrast. V ozadju prevladuje siva barva, ki je najmanj izrazita med vsemi barvami. Z vidika psihologije barv, je siva barva barva kompromisa – ni ne črna ne bela, je nekakšen prehod med obema »nebarvama«. Bližje, kot je črni, bolj je dramatična in skrivnostna, bližje, kot je beli, bolj je svetleča in živahna. Predstavlja oblačno, zamegljeno vreme, ki odseva otožnost, dolgočasje (predvsem zaradi njene nevtralnosti), hkrati pa je tudi trdna in stabilna, zato ustvarja občutek miru in zbranosti. Zlata barva je na izdelku zelo izrazita in pritegne vso pozornost nase, kar sem tudi želela doseči zaradi njenega pomena. Na najvišji ravni je zlata barva povezana z višjimi ideali – modrostjo, razumevanjem in razsvetljenjem. Navdihuje znanje, duhovnost in globoko razumevanje sebe in duše. Zlata barva na mojem likovnem izdelku simbolizira človekovo dušo, ki je pristna, bogata, močna, polna ljubezni in čistosti. Zlate korenine predstavljajo moje prednike, predvsem starša, ki sta mi »dala življenje« in me vzgajala z ljubeznijo, z njo se je izoblikovala moja osebnost, od njiju "črpam" veliko znanja, veščin ter nasvetov; ravno tako kot korenine, ki zagotavljajo vse potrebne snovi, ki jih drevo potrebuje za rast, drevesu pa nudijo tudi oporo. Točko si predstavljamo kot idealno, majhno in okroglo, vendar točke kot likovne prvine ne moremo pojmovati enako kot v matematiki. Na mojem izdelku predstavljajo točke vrane in zlat sijaj v sredini krošnje. Ljudje označujemo vrane kot ptice roparke, kar je vidno tudi na mojem izdelku, saj kradejo človekovo dušo. Vrane simbolizirajo spoznanja in vse krute dogodke, ki se ti zgodijo v življenju in te počasi uničujejo ter "ropajo". Srečamo se tudi z likovnimi spremenljivkami. To so posebni pojmi, ki v okviru likovne oblikotvornosti spreminjajo vlogo in lastnosti oblik in drugih likovnih elementov. Teksturo-otipno in vidno lastnost površine sem ustvarila s pomočjo teksturne paste in slikarskega nožka (lubje na drevesu) in v ozadju z nanosom akrilnih barv z gobico za nanašanje barv (ozadje je na otip hrapavo, kar še bolj simbolizira meglico in oblačnost). Zelo pomembna likovna spremenljivka na mojem izdelku je število 12, 12 vran. Numerološko gledano je število 12 sestavljeno število in predstavlja trpljenje, skrbi in žrtvovanje. Oseba je žrtvovana za načrte in spletke drugih (vrane – dogodki iz človekove preteklosti, ki ropajo človeško dušo). V drugem duhovnem pomenu pa je število 12 angelsko število, ki nosi v sebi prošnjo, da ostaneš na svoji poti pozitiven ter da aktivno opravljaš svoje naravne darove za svojo duhovno rast. S tem številom nam angeli pokažejo nove možnosti, jaz pa s tem sporočam, da moramo kljub vsem nelagodnostim, ki prečkajo naše življenje, ostati trdni in močni.«

V zgornji razčlenitvi likovnega izdelka se oblikovna analiza prepleta z vsebinsko. Avtorica je v razčlenitvi svojo težko osebno izpoved spretno prepletla z objektivnimi dejstvi glede formata, uporabljenih materialov in podobno. Svoja čustva je spretno zakrila in jih izrazila z redukcijo barv, s simbolnimi oblikami, s simbolnim pomenom upodobljenih ptic – vran, s krošnjo drevesa, ki ima suhe veje, s položajem figure, s prevladujočo smerjo idr. Za ustvarjalne dijake je značilna sposobnost dojemanja in izražanja svojih pogledov z različnimi izraznimi

sredstvi. Ustvarjalnost se kaže skozi dve fazi; z razmišljanjem in načrtovanjem, kasneje pa s praktičnim likovnim ustvarjanjem.



*Slika 5: Likovni izdelek dijakinje 3. letnika umetniške gimnazije likovne smeri na Gimnaziji Celje – Center.
Naslov: ČLOVEK KOT DREVO. Dimenzije originala: 50 x 70 cm. Likovna tehnika: akvarel.*

5. Zaključek

Razmišljujoči človek si postavlja vprašanja o sebi, o svojem življenju in o svojem delu. Opisana likovna naloga pomaga mladostnikom, da se zavedajo sebe, svojih doživetij in svojega življenja ter se s tem soočijo. S pomočjo likovne naloge pri predmetu bivalna kultura spregovorijo z besedami ali pa le z likovnimi izraznimi sredstvi. S tem lahko naredijo spremembe, spremenijo svoj odnos in sprožijo dobre odzive tistih, s katerimi (so)bivajo in s tem pridobijo nove izkušnje. Prav tako tudi učitelj z vsako generacijo dijakov dobi nove izkušnje. Učiteljski poklic je eden izmed lepših. Je poslanstvo. Poučevanje zahteva celega človeka, zahteva kakovosten odnos z dijaki, dobro komuniciranje, poslušanje in razumevanje.

Kadar učitelj deluje v skladu s samim seboj, je njegova notranja moč še večja, dialog z mladostniki pa pristen in čuječ. Čuječnost nam pomaga (so)bivati umirjeno in skladno.

6. Viri in literatura

Krajnc, M., Bucik, N., Požar Matjašič, N. (2016). *Skozi umetnost o zdravju. Priročnik izbranih kulturnih vsebin*. Pridobljeno s:

https://www.google.si/search?q=Skozi+umetnost+o+zdravju.+Priro%C4%8Dnik+izbranih+kulturnih+vsebin.&rlz=1C1PRFC_enSI727SI727&oq=Skozi+umetnost+o+zdravju.+Priro%C4%8Dnik+izbranih+kulturnih+vsebin.&aqs=chrome..69i57.695j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Kralj Pavlovec, J. (2010). *Učni načrt: bivalna kultura*. Pridobljeno s:

http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/un_gimnazija/umetniška-gimnazija-likovna-smer/UN_Bivalna_kultura.pdf

Pečjak, V. in Štrukelj, M. (2013). *Ustvarjam, torej sem*. 1. natis. Celovec, Mohorjeva založba Celovec.

Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International, d. o. o.

Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Svetina, J. (1990). *Slovenska šola za novo tisočletje: kam s slovensko šolo*. 1. natis. Radovljica: Didaktika.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Tušak, M. (1997). *Risanje v psihodiagnostiki*. Ponatis 2. dopolnjene izdaje. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Kratka predstavitev avtorice

Maja Rak je po poklicu univerzitetna diplomirana inženirka arhitekture in učiteljica bivalne kulture, likovne teorije, likovne umetnosti in osnov varovanja dediščine. na Gimnaziji Celje - Center. Poučuje v programu gimnazija in v programu umetniška gimnazija – likovna smer. Poleg poučevanja je aktivno vključena tudi pri mnogih obšolskih dejavnosti (likovne in urbanistične delavnice, mentorstvo dijakom pri številnih natečajih idr.) ter pri številnih drugih šolskih projektih.

Ilustracija – otok za doživljanje čuječnosti

Illustration – an Island for Experiencing of Mindfulness

Ana Pečnik

Gimnazija Celje - Center
ana.pecnik@gcc.si

Povzetek

Pojem *čuječnost* ima obsežen nabor interpretacij, o njem je bilo že veliko povedanega in napisanega, zajeti vse poglede in ugotovitve v univerzalno, splošno definicijo pa je izjemno težko. V prispevku je predstavljen pouk risanja in slikanja, ki lahko sistematično razvija čuječne dijake. Nanizane so metode oziroma različni pristopi, s pomočjo katerih lahko spodbujamo čuječnost, ter ugotovitve, da tovrstno delovanje pomeni kakovostnejše življenje – dijakov in učiteljev – tako v osebni kot v profesionalnem svetu, kot tudi, da je mogoče pri praktičnem pouku in z medpredmetnim povezovanjem čuječnost stkati in preplesti z učnim načrtom. V njem je zapisano, da predmet razvija občutke dijakov za likovne kvalitete in jih usposablja za samostojno, kritično, odgovorno in estetsko zahtevno oblikovanje risbe ali slike. Pri tem pa je pomembna aktivna vloga vseh – dijakov in učiteljev. Ustvarjalni diskurz med dijaki in učitelji je nujen, učitelji pa morajo pri tem odigrati vlogo motivatorja, predvsem z ustvarjanjem problemskih situacij, in usmerjevalca, da dijake pripeljejo na njihove *otoke ustvarjalnosti*, pri čemer se jim odpira ogromno različnih vprašanj in spoznanj, ki so pomembna za življenje. Predvsem pa občutijo zadovoljstvo ob lastnem ustvarjalnem procesu. Čuječnost je v tem kontekstu izjemno dober kompas za osebno rast in zdrav duševni razvoj vseh vpletenih, saj je pravzaprav sestavni del ustvarjalnega procesa – vse od začetka likovnega ustvarjanja pa do končne analize likovnih del.

Ključne besede: čuječnost, ilustracija, likovna umetnost, medpredmetno povezovanje, otok čuječnosti.

Abstract

The term mindfulness is interpreted in different ways. Much has been said and written about it, so it is very difficult to frame all views and statements into a universal, general definition. The paper presents the art lessons (drawing and painting), in which students can develop their mindfulness systematically. I introduce a variety of methods and approaches that can help develop mindfulness. I explain the findings that such work means a better quality of life for students and teachers, both in personal and professional sphere. I also show that it is possible to combine mindfulness with the curriculum in practical lessons and through interdisciplinary collaboration. The curriculum provides that the subject develops the sensations of the painterly qualities and empowers students to create a drawing or image independently, critically, responsibly, and aesthetically demanding. All participants - students and teachers - play an important role here. A creative discourse between them is inevitable. Teachers must take on the role of motivators, especially through the design of problem situations, and also the role of leaders, so that they bring the students to their islands of creativity. This opens many different questions and insights that are important for life. The most important thing, however, is the satisfaction with the creative process. Mindfulness is in this sense an extraordinary compass for personal growth and healthy mental development of all participants. Mindfulness is thus an integral part of the creation process - from the beginning until the final analysis of the paintings.

Key words: fine arts, interdisciplinary collaboration, illustration, island of mindfulness, mindfulness.

1. Uvod

Termin čuječnost (ang. mindfulness) se v sodobnem času pojavlja vse pogosteje. S čuječnostjo sem se srečala pred leti, ko sem prebrala, da je to metoda, pri kateri rastemo vsi; tako dijaki kot tudi učitelji oz. vsi sodelujoči v vzgoji in izobraževanju. Ob prebiranju različne strokovne literature na to temo je moč ugotoviti, da je čuječnost pravzaprav metoda, s katero so se intenzivno ukvarjali že starogrški misleci (Škobalj, 2017). Kljub temu je v prostor, bodisi medsebojnih odnosov, načina razmišljanja ali pa v šolski prostor, prišla relativno pozno. Trenutno se veliko število znanstvenikov in učiteljev ukvarja z različnimi metodami, načini dela oziroma pristopi, kako vse pozitivne izkušnje, ki jih čuječnost ustvari, pretvoriti v prostore, ki so za življenje pomembni, če ne celo najpomembnejši. In šola je takšen prostor.

Tako širok pojem je težko ovrednotiti z eno samo definicijo, zato moramo o čuječnosti govoriti s kančkom spoštovanja in z razumevanjem, da se pogled na čuječnost hitro spreminja. V slovenskem izobraževalnem procesu se je čuječnost izkazala kot izjemna metoda na poti k ustvarjalnosti, ki je pri mladostnikih še kako pomembna in potrebna. Proces ustvarjanja je precej kompleksen, pri katerem je potrebno dati veliko mero pozornosti občutkom in čustvom. Zavedati se je treba, da je brezkompromisno kritiziranje ali pa vrednotenje brez širšega pogleda na svet, napačno. Penman (2016, str. 11) pravi, *»da ne moremo biti ustvarjalni, če postanemo jetniki starih navad – in potem obtožujemo sebe«*.

Vloga učitelja ni samo izobraževanje v golem pomenu besede, ampak je veliko več. Tega se moramo v sodobni šoli dobro zavedati. Sodobni pristopi pri poučevanju pa nam pripomorejo k temu, da se z njimi soočimo in jih poskušamo kvalitetno implementirati v šolsko okolje.

V nadaljevanju prispevka so predstavljeni načini oz. različne metode dela, s pomočjo katerih poskušam koncept čuječnost vključiti v predmet risanje in slikanje, ki ga kot učiteljica likovne umetnosti poučujem v programu umetniška gimnazija – likovna smer, tudi s pomočjo medpredmetnega povezovanja, ki koncept čuječnosti spodbuja.

2. Opredelitev čuječnosti v vzgoji in izobraževanju

Življenjski ritem nam vsakodnevno narekuje obilico obveznosti in odgovornosti, pri čemer pridemo do grenkega spoznanja, da je večji del našega vsakdana podvržen nenehni napetosti, izčrpanosti in stresu, ki so v modernem času neizogibni. Človek potemtakem zaradi nenehnega iskanja uravnoteženosti med enim in drugim skoraj ne pozna svojega jedra, svoje *»biti«*, ki sta najpomembnejša za stabilno in zdravo duševno stanje. Čuječnost ravno zaradi tega nenehno potrebujemo ob sebi kot obliž ali zdravilo za vse bolj zahtevne potrebe sodobnega življenja. Eva Škobalj (2017) v svojem delu *Čuječnost in vzgoja* na eno stran tehtnice postavi stres in naglico ter se sprašuje, kaj je potrebno postaviti na nasprotno stran, da se vzpostavi harmonija. Pravi, da odgovor najdemo v čuječnosti, *»ki v svojem jedru nosi spomin na tišino, umiritev in zbranost«* (prav tam, str. 20). Avtorica tudi pravi, da je raztresenost postala vsesplošen problem, pri čemer ne zmoremo trezno in odgovorno razmišljati (prav tam).

Vse to pa se kot pajkova mreža prepleta tudi pri družinskih odnosih, v šoli oz. na vseh področjih življenja, kjer smo bodisi v stiku z ljudmi ali pa v stiku s sabo.

Z zgoraj naštetimi sodobnimi težavami se vse pogosteje srečujejo tudi dijaki, ki zaradi svoje mladosti in neizkušenosti niso kos zahrbtnim okoliščinam, ki jim jih podtika življenje.

Šola ni samo ustanova, ki z različnimi oblikami pouka omogoča učencem organizirano in sistematično pridobivanje znanja in spretnosti, ampak mora dijakom v sodobni in kulturno raznoliki ter na znanju temelječi družbi omogočiti, da osvojijo različne veščine in razvijejo določene kompetence. Vsi, ki delamo z mladimi, se zavedamo, da tradicionalni učni pristopi ne zadoščajo več, ampak jih morajo nadomestiti modeli, ki so usmerjeni k dijaku, spodbujanju njegove motivacije ter aktivni udeležbi. Umetnostna vzgoja lahko na tem področju z različnimi pristopi, ustvarjalnimi procesi, s poudarkom na doživljanju in razvijanju veščin, odigra pomembno vlogo. Tudi s pomočjo čuječnosti. Eva Škobalj (2017, str. 22) pojem opredeli precej preprosto; gre za notranje stanje pozornosti, ko določene situacije oz. dogajanja »*bodisi zunaj ali znotraj nas ne gredo mimo naše pozornosti oziroma jih resnično vidimo in slišimo*«. To je tudi temeljno vodilo mojemu poučevanju strokovnega predmeta risanje in slikanje.

3. Kako z umetnostjo spregovoriti o čuječnosti

Umetnost je v sodobnem času pridobila zelo širok predznak in je danes že skoraj sestavni del vsakega kulturnega individua. Če iz našega vsakdana za nekaj trenutkov navidezno izbrišemo/izvzamemo umetnost (glasbeno, likovno, jezikovno, književno, gledališko, filmsko, umetniško idr.), hitro ugotovimo, da svet brez nje pravzaprav ne stoji, milo rečeno propade oz. izgine. Strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja se ravno zaradi tega upravičeno zavzemajo za dodatne umetniške vsebine in ure na celotni izobraževalni shemi, saj se zavedajo pomembnosti teh vsebin v učnem kurikulumu, saj nekateri posamezniki brezkompromisno klestijo umetniške ure in vsebine brez utemeljenih razlogov.

Danes je na voljo veliko število študij in znanstvenih zapisov, ki pričajo o številnih pozitivnih učinkih umetnosti na otroke in mladostnike: »*/.../ stik z umetnostjo lahko spodbudno vpliva na osebno avtonomijo in posameznikovo emancipacijo, sposobnost opažanja in kritičnega premisleka, dejavnost in ustvarjalnost*« (Krajnc, 2016, str. 5). Zavedati se moramo, da so otroci in mladostniki neverjetno senzibilna skupina, ki v dobi odraščanja potrebujejo nenehne vizualno-umetniške impulze, ki omogočajo odprto in kritično mišljenje, spodbujajo ustvarjalnost in inovativnost, spodbujajo socialno-čustveni razvoj ter bodrijo osebno rast. V tem kontekstu se umetnost sreča s čuječnostjo, katero je tako zelo enostavno povezati z ustvarjalnostjo in likovnim izražanjem. Ljubica Marjanovič Umek (v Krajnc idr., 2016) pravi, da so različni načini umetniškega izražanja ključni za določeno starostno skupino otrok in mladostnikov ter zelo pomembni za zdrav in uravnotežen duševni razvoj.

Umetnost je tisti *otok*, kjer je otrokom in mladostnikom dovoljeno lastno doživljanje in razumevanje sveta – s pomočjo širokega nabora izraznih sredstev. Penman (2016) prav tako čuječnost postavlja ob bok ustvarjalnosti, saj nam ta omogoča, da vidimo svet, kakršen je. Pri tem pa imamo moč uporabljati različne pristope, kateri lahko nam – učiteljem in dijakom – pomagajo reševati probleme na številne nove načine: »*/.../ odkrivati nove ideje; ali ustvarjati sijajne slike, dizajn ali leposlovno besedilo*« (prav tam, str. 54).

Znanje in ustvarjalnost – gibalno sveta je rdeča nit letošnjega šolskega leta na Gimnaziji Celje - Center, okoli katere šolsko leto pletemo vsi strokovni aktivni, saj se dobro zavedamo, kako pomembno je skozi različne metode in oblike dela povezovati široko paleto osvojenih znanj na posameznih učnih področjih. Kot učiteljica likovne umetnosti vedno bolj razumem pomen čuječnosti in pomembnosti vključevanja te v šolski vsakdan. Slednje mi omogoča, da v učni proces ustvarjanja in kreativnosti dnevno vključujem kritično razmišljanje o dogajanju okoli vseh nas, ki smo »*tukaj in zdaj*«.

4. Primer dobre prakse pri predmetu risanje in slikanje

»Predmet risanje in slikanje kot temeljni strokovni predmet na umetniški gimnaziji likovne smeri skupaj z drugimi strokovnimi predmeti vzgaja in izobražuje likovne talente v likovnoumetnostnem in humanističnem duhu. Njegove vsebine omogočajo dijakom temeljna likovna znanja ter nadgradnjo njihovega likovno praktičnega in likovno teoretičnega znanja. Predmet dijakom omogoča napredovanje v vizualni pismenosti, omogoča mu vstop v različna vizualna področja (risanje, slikanje, grafika, kiparstvo, fotografija, oblikovanje, video ipd.) ter mu tako daje drugačno predstavo o sebi in okolju, v katerem živi. V okviru vsebin predmeta dijak rešuje pomembna osebna ali družbena vprašanja, ki jih lahko izrazi v različnih likovnih rešitvah. Predmet razširja estetska, intelektualna, čustvena in domišljajska obzorja ter ga usposobi za kritično-analitični odnos do umetniških in študijskih del. S tem dijak oblikuje osebni odnos do likovnih vrednot, razvije lastni likovnopredstavni svet in pridobiva idejno in estetsko izkušnjo« (Plemenitaš, Simon in Šuštaršič, 2010, str. 5).

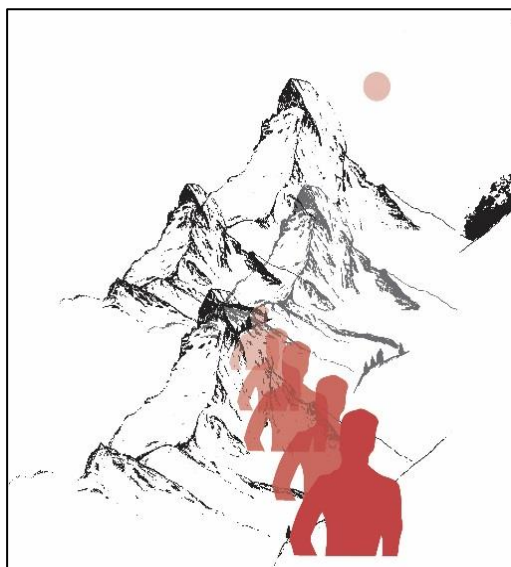
Predmet risanje in slikanje predstavlja kreativno paleto ustvarjalnosti znotraj učnega načrta, pri katerem lahko dijaki svojo individualno in avtentično kreativnost izražajo na številne načine z mnogimi likovnimi sredstvi. V učnem načrtu je veliko prostora za učiteljevo lastno ustvarjalnost/tvornost pri izbiri likovnih nalog in njenih problemov. Prav v tem vidim poslanstvo svojega poklica, saj z vsebino in izbiro likovnih nalog velikokrat »prodrem« na mladostnikov *otok* njegovega videnja, vedenja in tistega, kar skriva najbolj globoko v sebi. S tem mu omogočim potovanje na *lasten otok*, da čuti, vidi in spozna tisto, česar ne bi nikoli z besedami razkril svetu. Risanje in slikanje je tisto učno področje, kateremu lahko postavimo predznak *likovna terapija*, saj so zgodbe, ki jih mladostniki izrazijo na dvodimenzionalno površino neverjetne, pravljичne, nepravilne, ekspresivne itd. Pri likovni analizi (vsebinski in oblikovni) je treba zelo malo ali pa celo nič besed, s katerimi bi mladostniki opisali vsebino, saj uporaba likovno-teoretskih zakonov (kontrasti, barve, likovne prvine, kompozicija ...) tvori zgodbo zase. V tem kontekstu je čuječnost »potrkala na prava vrata« na poti k implementaciji čuječnosti v mladostnikov likovni prostor.

4. 1. Medpredmetno povezovanje – slovenščina ter risanje in slikanje z roko v roki

V srednješolskem kurikulumu je mogoče kulturno-umetnostne vsebine povezati na različne načine. Na Gimnaziji Celje - Center se nam zdi ključno medpredmetno in medpodročno povezovanje, ki kot celosten didaktičen pristop zahteva poglobljeno in sistematično načrtovanje, vključuje pa strokovne delavce različnih predmetov. Ustvarjalno delavnico pri risanju in slikanju sem nadgradila s predmetom slovenščina. Medpredmetno sva sodelovali z učiteljico Darjo Poglajen, ki je tudi vodja programa umetniška gimnazija – likovna smer. O povezovanju je zapisala: »Cilj medpredmetnega povezovanja v šoli je povezava različnih znanj oz. vedenj, mnenj in sodb o določenih temah. Dijaki tako pridobijo bolj celostno znanje, ki je zagotovo trajnejše in uporabnejše, hkrati pa tudi odprto za nadgradnjo ob vseživljenjskem učenju. Povezati je mogoče navidezno sorodne predmete, npr. matematiko in fiziko, slovenščino in zgodovino ali geografijo, različne tuje jezike itd., kar so mnogokrat potrdile že stare šolske prakse, v zadnjem času pa predstavljajo izziv tudi medpredmetne povezave predmetov, za katere se zdi, da jim je težko najti skupni imenovalec. Vemo, da je slovenščina materni jezik državljanov Republike Slovenije, uradni jezik in državni jezik, zato kot taka tudi jezik v vseh slovenskih šolah po celotni izobraževalni vertikali. Vsekakor ni samo eden izmed predmetov na predmetniku, ampak ta okvir močno presega, saj se uporablja kot jezik sporazumevanja pri vseh predmetih (v deležu tudi pri pouku tujih jezikov) in tudi v komunikaciji zunaj pouka v učilnicah. Vsi udeleženci naj bi se v njej ustrezno sporazumevali pisno in ustno. Besedno sporazumevanje pa seveda dopolnjuje tudi nebesedno/neverbalno, ki zagotovo zelo prispeva k

njegovi kvaliteti. Pri risanju in slikanju kot enem izmed strokovnih predmetov v programu umetniška gimnazija – likovna smer, ki je na predmetniku vsa štiri leta, pa se dijaki učijo izraziti svoje poglede, mnenja, čustva in občutke do predmetnosti in pojavnosti v svojem okolju v drugačni govorici – likovni. Besede zamenjajo barve, njihovi odtenki, črte, točke, perspektiva itd. V zgodnjem otroštvu smo navajeni, da se besedni in likovni jezik kombinirata, pogosto celo v prid likovnemu, ki je bogatejši, razkošnejši, da otroku, ki še ne zna sam brati, buri njegovo domišljijo. Kasneje pa je likovni delež ob vedno obsežnejših besedilih vse skromnejši, kot bi se bali, da bo preveč omejil otrokovo predstavo, kar gotovo ne drži. Otroci pogosto izražajo obžalovanje zaradi odsotnosti likovnega dela s komentarjem, da so »knjige dolgočasne, ker ni v njih nobenih slik«, kar je zagotovo škoda, saj že navzven »dolgočasna« besedila zagotovo slabše nagovarjajo bralce. Povezava besedne in likovne govorice torej ima pri ljudeh svojo ceno, zato bi bilo prav, da bi jo skrbneje negovali in se ji bolj posvečali. Tudi tega, kako to delati, nas mora učiti šola, saj smo sicer prepuščeni samo bolj ali manj izostrenemu lastnemu občutku. Vsaj tu in tam je torej prav strokovno vodeno povezati besedni in likovni jezik v bogatejšo predstavno celoto in za dalj časa ohraniti sporočila. Dijaki 4. i-razreda umetniške gimnazije – likovna smer so sporočila besedil sodobnih slovenskih pesnikov po lastni izbiri izrazili z likovno govorico. Nastali so izdelki, ki nagovarjajo opazovalce tako z besedilom kot z likovnim izrazom, oba pa jim lahko predstavljata tudi izziv za lastno razmišljanje in jih tako oblikujeta v aktivne sprejemnike v komunikaciji z besedno-likovno umetnino.«

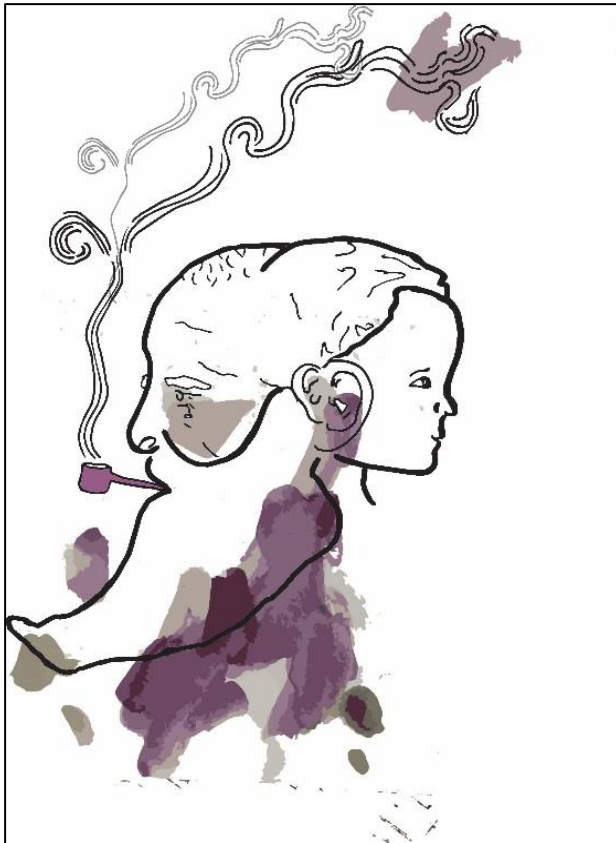
Dijaki so si izbrali naslednje pesmi sodobnih slovenskih pesnikov, po katerih so nastale izjemne ilustracije; Kajetan Kovič, *Južni otok* (slika 1, avtor Jernej Koritnik), Tone Pavček, *Pesem o zvezdah* (slika 2, avtorica Jona Veber), Kajetan Kovič, *Soba* (slika 3, avtorica Manja Kavčič) in Jože Udovič, *Leopard luči* (slika 4, avtorica Ana Vidmajer).



Slika 1: Južni otok



Slika 2: Pesem o zvezdah



Slika 3: Soba



Slika 4: Leopard luči

4. 2. Umetniški gib – učenje skozi umetnost

Ali smo si deležniki v vzgoji in izobraževanju že kdaj postavili vprašanje, kaj se zgodi, ko se umetnost uspešno integrira v šolski prostor, se sprašuje Vesna Geršak (2016, str. 48) in pravi, da je to vprašanje, s katerim se soočajo številni pedagogi, »ki nimajo svojega mesta v šolskem kurikulumu osnovnih in srednjih šol in se pojavljajo le kot del učnih predmetov (na primer pri športu, glasbeni umetnosti in pri pouku književnosti).

Gotovo ne smemo zanemariti dejstva, kako zelo je umetnost relevantna za celosten razvoj otrok in mladostnikov. Takšno vprašanje bi si morali strokovni delavci nenehno postavljati, kadar se ujamemo v trenutku, ko umetnosti pripisujemo drugorazreden pomen.

Veliko vlogo pri razumevanju pomembnosti umetnosti ima Unescov dokument Road Map for Arts Education (2006), ki sodi med najpomembnejše dokumente na področju umetnostne vzgoje. V dokumentu je zapisano, da umetnost lahko učimo in poučujemo kot posamezne šolske predmete, pri čemer razvijamo umetniške sposobnosti, občutljivost in spoštovanje umetnosti. Na drugem mestu pa izpostavi, da lahko umetnost vključimo kot metodo učenja in poučevanja na način, da so neskončne dimenzije umetnosti vključene v vseh učnih procesih.

Umetniška fantazija mladostnike vsekakor vodi na *otoke* polne novih spoznanj in nenehnega odkrivanja lastne identitete skozi bogat svet umetnosti, kreativnosti in lastne ustvarjalnosti.

4. 3. Ilustracija – otok za raziskovanje čuječnosti

Ilustracija odpira široko polje izražanja, ki je pri mladih zelo pomemben, saj jim ponuja ogromno možnosti pri likovnem ustvarjanju. Večina dijakov uporablja klasične likovne

tehnike, je pa vedno več poizkusov, kako na dano besedilo ilustracijo predstaviti v fotografiji ali s pomočjo drugih medijev, ki v likovni prostor vdirajo s številnimi izraznimi možnostmi.

V nadaljevanju je predstavljena analiza likovne naloge – ilustracija pesmi Južni otok, ki je bila posredovana dijakom pred začetkom likovnega ustvarjanja. Pesem Kajetana Koviča, Južni otok, je del šolskega kurikulumuma in je močno prisotna tudi v slovenskem kulturnem prostoru.

Kajetan Kovič (1931–2014) je v 50. letih prelomil estetsko tradicijo socialnega realizma in uveljavil intimno poetiko, ki je tudi kasneje preplavljala njegov celoten pesniški opus. Južni otok, iz pesniške zbirke Labrador (Kovič, 1976) je edinstven primer njegove spretnosti pisanja; je referenca za slovenski ekspresionizem.

Otok v pesmi predstavlja idealen svet, kjer lahko človek najde lastno harmonijo in čistost bivanja. Poleg tega pa lahko v pesmi začutimo tudi hrepenenje po upanju, kar daje v trenutkih dvoma smisel človekove lastne eksistence v prostoru. V besedilu je moč najti tudi številne simbole (morje, zvezda in nova ladja), kateri so, poleg simbolnega pomena, za likovno ustvarjanje zelo pomembni in zgovorni.

Dijaki so pri ustvarjanju likovne naloge iskali svoj lasten *otok*, kar jim predstavlja zavetje, varnost in iskanje lastne »biti«. Pri analizi likovnih izdelkov smo ugotovili, da je malokdo konkretno upodobil morje, zvezde in ladjo. Večina dijakov je pesem likovno interpretirala po lastnem videnju, razumevanju in vedenju. Analiza besedila ponuja neskončno veliko različnih interpretacij, kar je bilo vidno tudi ob analizi končnih likovnih del. Zgodbe, ki so jih dijaki pripovedovali, so bile izjemne. V nadaljevanju predstavljam pogovor o ilustraciji z naslovom Južni otok (glej sliko 1): »... *Meni hribi pomenijo zavetje pred svetom, v katerem se počutim majhnega in izgubljenega. Narava mi ponuja neskončno veliko možnosti za pogovor s samim seboj in za odkrivanje lastnih strahov. Rdeča pika na obzorju zame pomeni upanje in hrepenenje po tistem, česar se najbolj bojim. Prav tako rdeča barva v literarnem in likovnem svetu pomeni revolucijo in začetek nečesa novega. Gibanje navzgor mi pomeni upanje. Pri vzpenjanju dosežem cilj in to je zame največji uspeh, na katerega sem ponosen. V pesmi se pojavljajo besede, kar omogoča stopnjevanje in ritmično zanimivo formo besedila. To sem ponazoril s ponavljanjem človeške silhuete, ki bledi proti cilju in se postopoma manjša. Človeška silhueta predstavlja mene. Mene, ki bledim in se počasi vzpenjam proti svojemu lastnemu cilju in hrepenenju.*«

5. Zaključek

Ugotovljeno je bilo, da je bila likovna naloga za marsikoga nekaj novega, saj imamo ljudje navado doživljati svet svojih misli kot enega redkih *otokov*, kamor se lahko pred vsemi in vsem skrijemo, kamor se lahko zatečemo, kjer imamo za oči drugih nevidno pribežališče in kjer lahko počnemo, kar nas je volja. Spoznali smo, da to, kar mislimo, naredi razliko, in da vpliva tako na nas kot na druge. To pa je tudi prvi korak v procesu kultiviranja uma. Učiteljici pa vedenje o tem pomeni izziv, kako ga preliti v prakso z ustreznimi načini in tehnikami, s katerimi bo dosegla zastavljeni cilj – mladostnike popeljati na *otok* čuječnosti.

6. Viri in literatura

- Geršak, V. (2016). *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli* (Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s:
http://pefprints.pef.uni-lj.si/3540/1/Disertacija_Vesna_Gersak.pdf
- Kovič, K. (2014). *Labrador*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Krajnc, M., Bucik, N. in Požar Matjašič, N. (2016). *Skozi umetnost o zdravju. Priročnik izbranih kulturnih vsebin*. Pridobljeno s:
[file:///C:/Users/APecnik/Downloads/E_prirocnik_SKOZI_UMETNOST_O_ZDRAVJU_koncni%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/APecnik/Downloads/E_prirocnik_SKOZI_UMETNOST_O_ZDRAVJU_koncni%20(5).pdf)
- Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International, d. o. o.
- Road map for Arts Education*. (2006). UNESCO. Pridobljeno s:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- Simon, A., Plemenitaš, K. in Šušteršič, S. (2005). *Učni načrt: risanje in slikanje*. Pridobljeno s:
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/un_gimnazija/umetniska-gimnazija-likovna-smer/UN_Risanje-slikanje.pdf
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Kratka predstavitev avtorice

Ana Pečnik je učiteljica umetnostne zgodovine, likovne umetnosti ter risanja in slikanja na Gimnaziji Celje - Center. Poučuje v programu gimnazija in programu umetniška gimnazija – likovna smer. Poleg poučevanja se aktivno vključuje tudi v različne obšolske dejavnosti (delavnice, priprave na sprejemne izpite, mentorstvo dijakom pri številnih natečajih idr.) in številne druge šolske projekte. Tudi sicer se kot likovnica mlajše generacije umetnikov udeležuje številnih razstav – tako pri nas, kot tudi izven slovenskih meja.

Celostno učenje

Holistic Learning

Olga Štancar

Srednja zdravstvena šola Celje
olga.stancar@szsce.si

Povzetek

Svet, v katerem živimo, je kompleksen in hitro spreminjajoč, zato postaja učenje v današnjem času pomembnejše kot kadarkoli prej. Znanstvena dognanja o vplivu učenja na možgane in vplivu možganov na učenje so čedalje bolj razumljena in upoštevana, zato se tudi pristopi k poučevanju spreminjajo. Če želimo, da bodo otroci kreativni, je potrebno večjo pozornost nameniti tudi razvijanju njihovih občutkov in čustev, ki zelo pomembno vplivajo na razvoj osebnosti. Za celostno učenje so prav tako pomembni pogoji učenja, ki lahko že na začetku konstruktivno/destruktivno vplivajo na učno dogajanje in povzročajo čustveno ugodje ali neugodje. V prispevku je, poleg teoretičnih spoznanj, predstavljena tudi delavnica, kjer so dijaki prepoznavali svoj učni stil ter praktično, z igro vlog, predstavili stil učenja. Pred pričetkom učnega dogajanja so se tudi sproščali ter uporabljali tehnike čuječnosti za vzpostavljanje stika s seboj. Izkušnjo bodo lahko uporabili in nadgradili za nadaljnje učenje. Ozavestili so dogajanje na učnem področju in dobili uvid, kako bolje pristopiti, da bo učenje učinkovitejše ter da bo pridobljeno znanje postalo novo spoznanje.

Ključne besede: celostno učenje, čuječnost, učni stil, učno dogajanje, znanje, živčna mreža.

Abstract

We live in a complex world that is changing rapidly and learning is becoming more important than ever before. Approaches towards learning are changing because of profound scientific discoveries about the influence of learning on the brain and the influence of the brain on learning. If we want our children to be creative, we have to pay more attention to the development of their feelings, which are highly influential on the development of their personality. In relation to holistic learning, learning conditions are important as well. From the start, these conditions can influence learning in constructive or destructive way as well as causing emotional comfort or discomfort. In addition to theoretical findings, the article presents a workshop where students were discovering their learning style and practically demonstrated it. Before the learning session began, the students were asked to relax and asked to use mindfulness techniques in order to establish a connection with themselves. They will be able to use this experience and build upon it in the future. The students were able to apprehend the development in the field of learning and to understand how to make learning more efficient as well as making the knowledge that they gained give them a new insight.

Key words: holistic learning, knowledge, learning event, learning style, mindfulness, nervous network.

1. Uvod

Učenje je proces, ki spremlja človeka vse življenje, zato ima v življenju posameznika velik pomen. Je dogajanje, ki je trajno in se mu je praktično nemogoče izogniti. Ne zajema le šolskega učenja in poklicnega usposabljanja, temveč vpliva na nastajanje čustev, oblikovanje stališč in zaznav, porajanje interesov. Z učenjem ne pridobivamo samo znanja, izobrazbe, navad in spretnosti, temveč širimo naše čustvovanje, oblikujemo in spreminjamo prepričanja. Prav tako učenje vpliva na našo osebnost in njen razvoj (Musek in Pečjak, 2001, str. 134).

Svet, v katerem živimo, je kompleksen in hitro spreminjajoč, zato postaja učenje v današnjem času pomembnejše kot kadarkoli prej. Vemo, da potrebujejo možgani, bolj kot podatke in informacije, za normalno delovanje kompleksne izkušnje. Učenje razumemo kot serijo procesov in izkušenj, ki možgane spreminjajo tako, da postajajo nevronske mreže kompleksne in superkompleksne (Alfred W. Kaszniak, 2010). Pri tem ima za učenca zelo pomembno vlogo nek kontekst, ustvarjanje duhovnega okolja, kjer se kreirajo priložnosti za pridobivanje izkušenj, za porajanje novih občutkov in čustev (Mary Helen Immordino-Yang, 2010). Prav tako je izrednega pomena kvaliteta interakcij med posameznimi deležniki v učilnicah ter njihova povratna informacija.

Pomen in učinki učenja lahko torej dosegajo neslutene razsežnosti, vendar je pomembno, da je učenje učinkovito. Pomembno je, da razumemo učenje kot celostni pristop, da razumemo fiziologijo učenja in pogoje, ki omogočajo uspešno učenje. Kot je omenjeno, so za celostno učenje pomembni tudi občutki in čustva, s čimer so povezana čutila. Glede na učinkovitejše sprejemanje raznih čutnih sporočil iz okolja ločimo različne tipe šolarjev oz. učne stile (Ščuka, 2008). Da bi dijaki pri sebi lažje prepoznali prevladujoči stil učenja, so bile organizirane delavnice za učenje z igro vlog. Dijaki so po delavnicah v skupnem pogovoru opisali občutke in lastna doživetja v skupini, pogovorili pa smo se tudi o pogojih in nasvetih za uspešnejše učenje.

2. Učenje

Učenje je proces, ki spreminja znanje ali vedenje zaradi izkušenj. Pomeni nenehno iskanje novih ravnovesij s seboj in z okoljem. Ob tem se morajo oblikovati jasni, skladni in smiselni miselni vtisi. Le kot taki se lahko navežejo in integrirajo z dosedanjimi znanji in izkušnjami in tvorijo nove nevronske povezave. Znanje se na ta način dopolnjuje, spreminja in postane ustvarjalno. Če pa se znanje ne vključi v kontekst, se ne vgradi, ostane v zavesti kot tujek, ki se ga oseba skuša čim prej znebiti (prav tam, 2008).

Učno dogajanje je predstavljeno po stopnjah po ameriškem gestaltistu Ervingu Polsterju (prav tam, 2008): (1) *dražljaj* – pojavi se kot miselna dejavnost, ko se poruši prej omenjeno ravnovesje med posameznikom in okoljem; (2) *naraščanje napetosti* – neugodje se pogloblja in s tem narašča ostrina zavedanja potrebe, posameznik se tu še vedno pripravlja na učenje; (3) *energetski preboj* – posameznik se zaradi izrazitejšje motivacije samostojno odloči za pot in s tem način reševanja problema; (4) *začetek dejavnosti* – z vso energetsko opremljenostjo začne z reševanjem problema; (5) *soočanje z okoliščinami* – povezovanje in stik z okolico (starši, sošolci, drugi viri) mu omogočajo, da ponovno sam prevzame odgovornost in doživlja učenje kot pozitivno, smiselno in prijetno; (6) *preverjanje izbrane rešitve* – pri nobeni, še tako dobro načrtovani aktivnosti, ni mogoče vnaprej predvideti vseh ustreznih rešitev, zato je potrebno posvetovanje, popravljanje morebitnih napak; (7) *zadovoljitev potrebe* – nova izkušnja oz.

pridobljeno znanje omogoči ponovno vzpostavitev ravnovesja, daje občutek zadovoljstva, samozavesti in lastne vrednosti; (8) *novo ravnovesje* – vzpostavi ravnovesje z okoljem, posameznik potrebuje potrditev najbližjih, saj povezuje prizadevanje s kvaliteto njihovega odziva, kar mu omogoča osebnostno rast; (0) *plodna praznina* – stanje navideznega mirovanja, ko v polje vstopa nov dražljaj (F. Perls v: prav tam, 2008, str. 54).

2.1 Celostno učenje

Celostno učenje je, poleg kopičenja novega znanja, tudi nenehno oblikovanje novih spoznanj, dodajanje novih vzorcev v že oblikovano živčno mrežo. Učinkovito učenje pomeni, da se nova sporočila smiselno povežejo in uskladijo s privzetimi sporočili ter jih delno preoblikujejo in nadgrajujejo. Slednje imenujemo asimilacija, za razliko od introjeckije, pri kateri gre za prevzemanje tujih stališč brez naše miselne predelave (prav tam, 2008, str. 47).

Miselni odziv je rezultat duševnega dogajanja, ki je vezan na gibala, čutila in čustva. Na ta način mišljenje ohranja povezavo z dejanskim dogajanjem. Učinkovitega in celostnega učenja je torej sposoben tisti posameznik, ki si pri učenju prizadeva povezati vizualna, slušna in kinestetična sporočila iz okolja. Prav tako je miselni odziv posameznika odvisen od načina oblikovanja živčnih mrež. Pri vertikalni mreži je v ospredju logično sklepanje in znanstven, analitičen način mišljenja. Pri horizontalno oblikovani živčni mreži je v ospredju asociativni način mišljenja, pri celostni oz. večpomensko oblikovani živčni mreži pa gre za miselne predstave, ki spodbujajo domišljijo, umetniško doživljanje, sanjarjenje. Splet vseh treh je za celostno učenje najboljši (prav tam, 2008, str. 164).

Celostno učenje je preplet telesne, duševne in duhovne razsežnosti. Če konkretiziramo posamezne razsežnosti, pridemo do gibalno-čutnih, matematičnih in jezikovnih spretnosti. Zelo pomembna je dinamika prepletanja med posameznimi razsežnostmi. Če želimo, da je stranski produkt učenja ustvarjalnost, mora imeti enkrat prednost ena, drugič druga komponenta. V primeru prednosti vedno ene razsežnosti ustvarjalnosti ni. Če želimo v sistemu izobraževanja osebnost razvijati v celoti, bi morali vsak dan imeti na urniku športno vzgojo, matematiko in jezik, vsi ostali predmeti pa naj bi bili vezani na osnovne tri. Rezultati, ki bi jih na ta način dosegali in vodijo v ustvarjalnost, so samoobvladovanje, red in skladnost ter samovrednotenje učenja (prav tam, 2008, str. 171).

2.2 Fiziologija učenja

Ključna zmožnost človeških možganov je kreativnost in ne zabochnik za zbiranje in shranjevanje velikih količin informacij. Možgani večino informacij, ki pridejo vanje od zunaj, zavrnejo (Markram H. v Rutar, ZRSS). Le podatki, ki so dovolj zanimivi in se lahko asimilirajo, pridejo do centrov v možganski skorji. Dražljaji, ki jih želimo ozavestiti, se na poti namreč večkrat filtrirajo. Ker v mislih oz. razumu ni ničesar, česar ni bilo prej v čutilih, je zelo pomembno, da v učenje vpletamo gibalno-čutne spodbude (Ščuka, 2008, str. 173). Tudi Maria Montessori, italijanska otroška zdravnica, je že pred sto leti dokazala, da se z zgodnjim draženjem čutil pospeši otrokov razvoj. Bila je prva, ki je zagovarjala celostno učenje ter »možgansko telovadbo« kot sestavni del. Če želijo starši otroku pomagati, naj ga nagovarjajo in navajajo na gibanje, branje, pripovedovanje in opisovanje čustvenih doživetij. Prav nasprotno pa dosežejo starši, ki glasno komentirajo o prezahtevnih učnih programih ter so pesimistični in prestrašeni zaradi posledično nastalih otrokovih učnih težav. Razvijen otrok, otrok brez delovnih navad ni dovolj opremljen za premagovanje naporov, torej tudi za učenje

ne, ker vsako učenje zahteva napor. Otrok naj bi v sodelovanju s starši spoznal, da je premagovanje naporov povsem naravna človeška lastnost, ki se jo je tudi potrebno naučiti (prav tam, 2008, str. 175,176).

2.3 Pogoji za učenje

Pomemben dejavnik uspešnega učenja so dobri pogoji. Pomembni so tako zunanji (fizikalni, socialni) kot notranji (fiziološki, psihološki) dejavniki. Prostor, kjer se posameznik uči, je najpomembnejši fizikalni dejavnik učenja. Prostor naj bo dobro osvetljen, zračen, ne prevroč in ne premrz. Glasba poveča aktivnost desne polovice možganov in pomaga pri učenju (prav tam, 2008, str. 179). Družina in šola sta najpomembnejša socialna dejavnika. Prav tako je v družbi pomembna klima v odnosu do znanja in izobrazbe. Med fiziološke dejavnike učenja spadajo bioritem, čustvena stabilnost, redna telesna aktivnost, morebitna utrujenost in bolečine, kronična obolenja ter težave s sluhom in vidom. Pomembna je tudi pravilna izbira zdravih živil in razporeditev obrokov, ki vplivajo na razporeditev energije tekom dneva. Bistvena je tudi izbira stola, ki naj omogoča aktivno sedenje in zmerno mišično napetost. Med psihološke dejavnike učenja štejemo različne učne stile, motivacijo ter umske sposobnosti (Marentič Požarnik, 2000).

2.3.1 Uspešno učenje

Uspeh učenja je odvisen od doživljanja celotnega učnega dogajanja in ne le od razumevanja učne snovi. Pomembni so čustveni odnosi med učencem, učiteljem in šolo. Pretekle pozitivne čustvene izkušnje bistveno izboljšajo stališča, od katerih je odvisno, kaj in koliko nameravajo vložiti vsi trije v učni proces. Pri učenju naj učenec uporablja pozitivne asociacije in izkušnje, prav tako naj s pomočjo avtosugestije zmanjša anksiozno stanje ali strah pred nalogo. Vsak učenec lahko na podlagi zgoraj opisanega učnega dogajanja po stopnjah sam ali s pomočjo zaupnika pride do ugotovitve, na kateri stopnji učnega procesa se je zataknilo in zakaj. Z učno pozornostjo »tukaj in zdaj« želimo doseči učenčevo samokontrolo in prevzem odgovornosti. Če so učne vsebine enkrat prebrane in enkrat preverjene, se bodo kmalu izbrisale iz kratkoročnega spomina. Zato je urjenje spomina zelo pomembno in odvisno od učnega stila učenca. V življenju sta potrebna čas in vztrajnost, tako je tudi pri učenju. Gre za dolgoročne procese, kjer se neučakanost ne obnese. Spodbuda za učenje naj izhaja iz potreb učenca, cilj naj bo jasen, učenec naj ne tekmuje ali se uči za ocene, namen naj bo rešitev problema. Naloge, ki se jih loteva, naj bodo prilagojene njegovim sposobnostim. Večji uspeh pri učenju zagotavlja tudi skupina štirih do šestih šolarjev, saj so sovrstniki najboljši učitelji. Medsebojno vplivanje likov v polju dogajanja in razredni ekosistem, ki bo zdramil vsa čutila, omogočajo celostni pristop do novih izkušenj in spoznanj (Ščuka, 2008).

2.3.2. Medsebojna pomoč

Pri šolskem delu pride medsebojna pomoč najbolj do izraza pri skupinskem učenju. Ko učenci razvijajo medsebojno pomoč, razvijajo lastnega duha in preko drugih spoznavajo sebe. Če želijo biti uspešni, morajo sodelovati in ne tekmovati. Pomembno je, da so naloge v skupini jasno razdeljene in da člani med seboj izmenjujejo mnenja in spodbujajo šibkejše. Vsak nosi odgovornost za svoje delo. Prepisovanje ali posnemanje ni ustvarjalno, zato ni dovoljeno. Pomembne so še povratne informacije, ker omogočajo zrcaljenje ter sposobnost presoje

posameznika o tem, ali je zadostil dogovorjenim pravilom v skupini. Medsebojna pomoč naj sloni na vzajemnosti, skupni pripadnosti in povezanosti (prav tam, 2008, str. 185).

2.4 Delavnica za uspešno učenje z igro vlog

Učenje je ključen problem, s katerim se spopadajo mladostniki. Prav tako je v srednjih šolah količina učne snovi zelo obsežna, zato sta bili z dijaki izvedeni dve delavnici, kjer so prepoznali svoj učni stil ter praktično, z igro vlog, tudi prikazali svoj stil učenja.

V delavnicah je sodelovalo devet dijakov, ki so sicer pri učenju šibkejši. Dijakom so bile za dosego boljših rezultatov pri učenju predstavljene različne tehnike in metode čuječnosti. Na prvem srečanju so bili dijaki seznanjeni z namenom delavnic ter s preprostimi vajami krepiteve čuječnosti. Pogovorili smo se o namenu uporabe čuječnosti ter o pozitivnih spremembah, ki se začnejo dogajati, če vaje dosledno ponavljamo in jih dopolnjujemo z novimi veščinami. Ko smo čuječi, se bolj zavedamo stvari okrog sebe, smo bolj odprti in radovedni. Ne oziramo se v preteklost ali prihodnost, prav tako ne vrednotimo oz. sodimo. Zato je naš um bolj dovzeten za tiste stvari, ki jih počnemo v danem trenutku. Dijaki so za tak pristop slišali prvič, prav tako so prvič izvajali vaje. Za začetek smo se udobno namestili v stole in izvedli čuječno dihanje. Pred tem so dijaki dobili navodila, da naj usmerijo pozornost na doživljanje dihanja, misli, občutke, naj razširijo pozornost na telo. Nadaljevali so s čuječnim gibanjem oz. hojo po razredu. Osredotočili so se na gibe nog in rok, misli, sporočanje telesa. Predstavila sem jim tudi druge aktivnosti, pri katerih naj doma ali pri vožnji v šolo krepijo zavedanje in tako izstopijo iz vsakdanje rutine in avtomatizma (umivanje rok, opazovanje pokrajine iz drvečega vlaka, poslušanje sošolca, opravljanje domače naloge).

Sledila je predstavitev učnega dogajanja v devetih stopnjah s pomočjo krivulje (prav tam, 2008, str. 55). Dijaki so se pri učnem dogajanju nahajali večinoma pod črto, kar pomeni čustveno neugodje. V nadaljevanju so dijaki s pomočjo anketnih vprašalnikov našli svoj učni stil, o katerem smo se tudi pogovorili. Pri vizualnem učnem stilu oseba uporablja knjige in bere, piše izvlečke, riše miselne vzorce. Informacije si najlažje zapomni, če jih vidi. Pri slušnem učnem stilu oseba najraje posluša predavanja, se uči na glas in v paru, rada se pogovarja, razpravlja z drugimi. Pri kinestetičnem učnem stilu si oseba zapomni tisto, kar sama naredi, dela poskuse, preizkuša, zapomni si razlago, ki jo spremljajo živahne kretnje. Sledil je pogovor o pogojih učenja in načinih učenja, ki se jih najpogosteje poslužujejo dijaki. Poudarjena je bila ureditev zunanjih dejavnikov (če je na mizi preveč pripomočkov, telefon na doseg in v vidnem polju, hrup), zadovoljene fizične funkcije (ni lakote, žeje, ne tišči na vodo, spočitost in naspanost), navade pred učenjem (spanje, ukvarjanje s športom, umiritev, pogovor) in razrešitev trenutnih obremenjujočih situacij (spor z vrstnikom, s starši, nasprotujoča si mnenja v družini). Omenjene situacije preusmerjajo pozornost, zato je lahko učenje manj oz. neučinkovito. Prav tako so dijaki sami ugotovili, da njihov način učenja v praksi najbolj ne ustreza tistemu stilu, ki ga je vsak pri sebi odkril z odgovori na anketni vprašalnik. Prevladujoči način učenja je bil učenje z branjem in ponavljanjem v mislih, kar pa seveda večini ne ustreza. Šest dijakov se je namreč opredelilo za slušni in trije dijaki za kinestetični učni stil. Dogovorili smo se, da se bodo za drugo delavnico doma pripravili tako, da bodo preizkusili tudi drugačne načine učenja. Z vsakim dijakom je bil opravljen individualni razgovor. Večina dijakov je pokazala interes in prevzela odgovornost za svoje odločitve. Dva dijaka sta želela pomoč pri odločitvi, zato smo skupaj analizirali odgovore in se dogovorili za drugačne pristope pri učenju.

Na drugi delavnici smo se najprej sprostil z dihanjem, nato so si dijaki umili roke, pri čemer so poostri zavedanje. Ob tem niso govorili, pozorni so bili na temperaturo vode, odziv kože na vodo in milo, občutek v prstih, spremembe na nohtih, prstih, dlani, zapestju, pozorni so bili na barvo, vonj, gostoto mila, zvok ob tem, ko teče voda. Doživeli so novo izkušnjo, ki jih je

umirila in pripravila pogoje za nadaljnje delo. Sledil je pogovor o tem, kako so dijaki doma pristopili k učenju, kje so se učili ter kako so se psihično pripravili na učenje (upoštevanje ureditve pogojev, ki smo jih omenjali na prvi delavnici, preverba čustvenega stanja in sprostitvev, vzpostavitev stika s seboj z osredotočenostjo na telo, misli in dihanje (Carnegie, 2012), ozaveščanje trenutnega dogajanja in namena). Pogovorili smo se tudi o pomenu pitja sveže vode med učenjem ter uživanju hrane, ki naj bo bogata z ogljikovimi hidrati, ne pa z maščobami ali beljakovinami. Uživanje alkohola, marihuane, kave in nikotina izrazito negativno vpliva na spomin, koncentracijo in oblikovanje asociacij. Prav tako poveča stres, napetost in razdražljivost. Učenje naj poteka eno uro, čemur naj sledi krajši odmor. Priporočeno je bilo tudi učenje v skupini ali paru, kar običajno deluje spodbudno.

V nadaljevanju so bile razdeljene fotokopije učne snovi, ki so jo, vsak zase, predelali v dvajsetih minutah. Nato so se dijaki razdelili v skupine in so isto snov z igro vlog predelali še v skupini. Skupina je imela dvajset minut časa, pet minut za sproščanje in osredotočanje ter pet minut za vsako vlogo - vsak dijak je v skupini odigral učenje v svojem učnem stilu.

Sledil je pogovor v krogu, kjer so dijaki s pomočjo spodbude in vprašanj, ki so jih postavljali drug drugemu, poročali o lastnih doživetjih, čustvih ter občutkih, ki so se jim porajali med učenjem. Razvila se je živahna debata, kar je bilo sicer, za njihovo običajno pasivnost v primarnem razredu, navdušujoče.

3. Evalvacija in zaključek

Mladostniki se na poti odraščanja spopadajo z mnogimi težavami. Obraz lahko težavam nadenemo le tako, da jih poslušamo, se z njimi odkrito pogovarjamo in jih, z ozirom na težave, tudi usmerjamo v lastno aktivnost za njihovo razrešitev. Poleg socialnih, čustvenih, vedenjskih in drugih težav, se pogosto srečujejo s težavami pri učenju. Velikokrat je to v današnjem času povezano z razvajanostjo otrok, o kateri pa starši, žal, nočejo skoraj nič slišati. Prepogosto se namreč dogaja, da dijak, ki pride v srednjo šolo, preprosto ni dovolj »opremljen« in pripravljen za premagovanje naporov, ki jih zahteva učenje. Kot je bilo že nekajkrat v prispevku omenjeno, je učenje proces, ki zahteva, da je otrokova osebnost za učenje pripravljena. Razvijati moramo vrsto lastnosti, kot so potrpežljivost, vztrajnost, pogum, spomin, umirjenost, če želimo učne rezultate. Problem je v tem, da starši mislijo, da so te lastnosti prirojene ali pa da se razvijejo kar same od sebe. V resnici je potrebnega veliko truda in navora, tudi na tak način, da starši vsakodnevno otroka vključujejo v domača dela in obveznosti. Le na tak način bo razvijal tudi svoje osebne lastnosti (Zalokar Divjak, 2008). Tu so še drugi dejavniki, ki skupaj z že omenjenimi omogočajo celostno in učinkovito učenje. Za učinkovito učenje je pomembno, da poznamo najnovejša nevroznanstvena spoznanja o delovanju možganov, kognitivni model učenčevih sposobnosti, zmožnosti in kompetenc, spoznanja o naravi čustev in občutkov ter socialne odnose, ki se vzpostavljajo v učilnicah in zunaj njih (Rutar, ZRSS).

Pri dijakih, kjer je občuten primanjkljaj na učnem področju, je potrebno začeti z majhnimi koraki, da v daljšem obdobju dosežejo višje zastavljene cilje. Eden takih korakov je tudi delavnica, ki je predstavljala dobro orodje za dosego zastavljenega cilja. Dijaki so bili za sodelovanje na začetku manj motivirani, vendar je motivacija rastla s tem, ko so prepoznali sebe pod črto učnega dogajanja. Ozavestili so vpogled v dejansko stanje.

Dijaki niso nikoli razmišljali, da bi o svojih občutkih o učenju in počutju med učenjem s kom razpravljali. Niso vedeli, da lahko s takšnim pristopom rešijo določene dileme, opravijo s

strahovi in neprijetnostmi, ki jih spremljajo pred učenjem in v času učenja. Bili so zadovoljni, ker so se doma in tudi na delavnici, z drugačnim pristopom v učnem dogajanju, znašli nad črto, v čustvenem ugodju. Imeli so dober občutek, ker je bil rezultat učenja pozitiven. Prav tako so spoznali nov pristop sproščanja in ozaveščanja trenutnega stanja ter s tem preseganje avtomatizma, kar je nujen pogoj za uspešno učenje. Izkušnjo bodo lahko uporabili in nadgradili za nadaljnje učenje. Med delavnicama so ozavestili dogajanje na učnem področju in dobili uvid, kako bolje pristopiti, da bo učenje učinkovitejše, pridobljeno znanje pa novo spoznanje.

4. Literatura

- Carnegie, D. (2012). *Premagajte skrbi in stres: kako ohraniti zdravo, pozitivno naravnano miselnost*. Tržič: Učila International.
- Immordino-Yang, M. H. (2010). *UVU: Cultivating the Creative Mind*. Dostopno na: http://www.youtube.com/watch?v=3ubtLgs_j1Y (29. 6.2018)
- Kaszniak, A. W. (2010). *Metamemory: How Does the Brain Predict Itself?* Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=9zMIPpEi1kw&feature=relmfu> (29 .6. 2018)
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Markram, H. (2011). *Augmenting Cognition*. New York: EPFL Press. Dostopno na: <http://www.youtube.com/watch?v=fQOnzzk3ByU> (29. 6. 2018)
- Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Založba EDUCY.
- Perls, F. (1983). *Geštaltistički pristup psihoterapiji*. Beograd: »Vuk Karadžić«, Biblioteka Zodijak.
- Polster, E. & M. (1986). *Terapia della Gestalt integrata*. Milano: Giuffrè.
- Ščuka, V. (2008). *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti*. Radovljica: Didakta.
- Rutar, D. *Kako možgani vplivajo na učenje in kako učenje vpliva na možgane*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in RS Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Dostopno na: https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/pkp/podprojekt3/%C4%8Clanki/U%C4%8Denje%20u%C4%8Denja/rutar_kako%20mo%C5%BEgani%20vplivajo%20na%20u%C4%8Denje%20in%20kako%20u%C4%8Denje%20vpliva%20na%20mo%C5%BEgane.docx (24. 6. 2018)
- Zalokar Divjak, Z. (2008). *Otroci, mladostniki in starši*. Krško: Gora.

Kratka predstavitev avtorja

Olga Štancar je diplomirana medicinska sestra, zaposlena kot učiteljica strokovno-teoretičnih predmetov in praktičnega pouka zdravstvene nege na Srednji 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. Bistvo njenih prizadevanj pa je, kako čim bolj učinkovito približati dijakom teoretična znanja in spoznanja strokovnih predmetov, da jih bodo karseda kreativno uporabili pri praktičnem pouku pri delu s pacientom.

Kaj počnejo mladi na internetu v praksi

What do Young People Do on the Internet in Practice

Miha Indihar

Dijaški dom Ivana Cankarja

Miha.Indihar@dic.si

Povzetek

Informacijsko-komunikacijska tehnologija je popolnoma spremenila naš svet, saj je prisotna na skoraj vsakem področju našega življenja. Mladi se v tem digitalnem svetu mnogo bolje znajdejo, vendar pa hkrati nastajajo do pomembnih odraslih (starši, profesorji, vzgojitelji) vedno večji odmiki, kar lahko vodi do medsebojnega nerazumevanja ter številnih nesporazumov. V kolikor želijo odrasli nekoliko bolje razumeti mlade, morajo preprosto vstopiti v njihov svet in nekritično spoznavati njihove želje, potrebe in interese.

V članku je predstavljen primer dobre prakse v dijaškem domu Ivana Cankarja, v kateri smo poskušali čim bolj poglobljeno spoznati digitalni svet mladih, njihove virtualne poti in zanimanja, oziroma preveriti, kaj mladi pravzaprav počnejo na internetu. Namen tega poskusa je, da bi se mladim približali bolj vsebinsko ter tudi na ta način poglobili medsebojno komunikacijo, sodelovanje in zaupanje. Gre za dve bistveni vprašanji čuječnosti, ki odgovarjata na vprašanje zavedanja sedanjega trenutka in sprejemajoč način tega zavedanja. Obstajajo številna menja, da je digitalni svet odmik od resničnosti, zato smo se tega lotili z idejo, da poiščemo mlade v virtualnem svetu in jih pripeljemo nazaj v analogni svet.

Ključne besede: dijaški dom, informacijsko-komunikacijska tehnologije, internet, mladi.

Abstract

Information and communication technology has completely changed our world since it is present in almost every area of our lives. Young people find themselves in this digital world much better, but at the same time they are growing apart from important adults (parents, professors, educators), which can lead to mutual misunderstanding and numerous misunderstandings. If adults want to understand young people better, they simply need to enter their world and uncritically learn their desires and interests.

The article presents an example of good practice at the Ivan Cankar Boarding School, in which we tried to get to know the digital world of young people, their virtual paths and interests as deeply as possible, or to check what the young people are actually doing on the Internet. The purpose of this experiment is to bring young people closer to content, and in this way also deepen mutual communication, cooperation and trust. These are two fundamental questions of curiosity, which answer the question of awareness of the present moment and the accepting way of this awareness. There are many changes that the digital world is a shift away from reality, so we started the idea to find young people in the virtual world and bring them back to the analog world.

Keywords: information and communication technologies, internet, student home, youth.

1. Uvod

Veliko je govora o tem, da mladi (vedno več pa tudi odrasli) veliko časa preživijo na internetu oziroma v virtualnem svetu. Ob tem se pojavljajo različna mnenja o tem, da naj bi bila prekomerna uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) škodljiva, vendar pa hkrati obstajajo številne teorije, ki govorijo o pozitivnih lastnostih poznavanja virtualnega sveta. Medtem ko so sedanji mladi dobesedno rojeni v digitalni svet in jim vse te hitre spremembe ne predstavljajo toliko težav, pa starejši nekoliko počasneje sprejemajo vse novosti.

Glede vprašanja »Kaj mladi počnejo na internetu« smo se poskušali kritično opredeliti tudi v dijaškem domu Ivana Cankarja. V ta namen smo naredili krajšo raziskavo, ki je pokazala na določeno vedenje mladih, ki pa smo ga vendarle lahko nekoliko napovedali vnaprej. Vendar kljub vsem pridobljenim številkam ne bi naredili popolnoma ničesar, če ne bi v obravnavani problem hkrati vključili mladih tudi na bolj aktiven način. Vsa preverjena dejstva oziroma dobljene numerične rezultate smo poskušali smiselno ovrednotiti tudi s pogovorom, preko katerega so mladi povedali veliko več, kot kažejo same številke.

Povod za tovrstno preverjanje sveta mladih je bilo predavanje Filipa Dobranića, ki je imel maja 2018 v dijaškem domu predavanje ravno o tej temi »*Kaj delajo mladi na internetu*«. Predavanje je potekalo v okviru projekta ASTTNP (#astitudnotpadu). Po predavanju smo z nekaterimi dijaki imeli pogovor na to temo, saj smo želeli nekatere teorije preveriti tudi na terenu. Kljub temu da z nekaterimi sodelavci spadam(o) med daleč najmlajše zaposlene v dijaškem domu in naj bi si bili mladim vsaj po nekaterih segmentih blizu, smo ugotovili, da pravzaprav nimamo prave predstave, kakšno je njihovo virtualno dogajanje. Zato smo se odločili, da se temu vprašanju posvetimo nekoliko bolj poglobljeno. Pri tem ne gre za to, da bi bili dijaki dolžni pojasnjevati svoje interese v virtualnem svetu, temveč gre predvsem za to, da se njihovem svetu nekoliko približamo, saj jih bomo na ta način bolje razumeli, hkrati pa bomo lažje sledili njihovim željam in potrebam.

2. Spremembe prostega časa

Prosti čas je pojem, ki je v zadnjih nekaj letih oziroma desetletjih eno od najbolj raziskovanih področij, saj se temi posvečajo številni avtorji in strokovnjaki. Zaradi povečanega zanimanja za ta fenomen, so nastale številne teorije in definicije o pomenu prostega časa. Vse te definicije si med seboj niso vedno kompatibilne, saj se nemalokrat razlikujejo, neredko pa celo izpodbijajo druga drugo. Bistvo teh neenotnih definicij je v tem, da različni avtorji obravnavajo prosti čas z različnih vidikov, kar pripelje do dejstva, da so njihove definicije z njihove perspektive sicer točne, vendar pa hkrati ne ustrezajo definiciji drugega avtorja, ki ima s svojega vidika ponovno prav. Posledica različnih teorij je dejstvo, da ne obstaja enotna teorija, ki bi univerzalno opredelila ta pojem, o čemer piše tudi Černigoj-Sadar (1991).

Ena od posplošenih teorij glede prostega časa govori tudi o svobodni izbiri prostočasnih dejavnosti (Derganc, 2004). Tudi Kristančič (2007) piše o svobodi izbire v prostem času, hkrati pa poudarja, da je bil in še vedno je prosti čas v različnih obdobjih človeštva in v različnih družbenopolitičnih ureditvah, krajih in kulturah interpretiran različno.

Pomembno spremembo prostočasnih dejavnosti lahko sledimo tudi vzporedno z razvojem napredne tehnologije. Posebej to velja med mladimi, ki so do novosti in sprememb nekoliko bolj dovzetni kot starejši ljudje, kar potrjujejo nekateri avtorji (Gostečnik, Pahole in Ružič, 1999), ki pravijo, da je sprememba edina stalnica mladosti. Če je v preteklosti pomemben del prostega časa mladih predstavljala televizija, se je ta čas sedaj preselil k novi tehnologiji – pametnim telefonom. Kuhar (2007) ugotavlja, da je ravno porast nove tehnologije močno

spremenil vzorec preživljanja prostega časa med mladimi. Za te ugotovitve pa niti ne potrebujemo posebnih raziskav, saj tisti, ki spremljamo odraščanje sedanje mladine, tovrstne spremembe hitro opazimo, posebej če jih primerjamo s prostočasnimi dejavnostmi mladih ob koncu prejšnjega stoletja.

Zgoraj napisane teze niso napisane v kontekstu dobro–slabo oziroma pravilno–narobe, temveč gre za dejstva, ki jih je treba upoštevati, posebej takrat, kadar spremljamo mlade v različnih oblikah (starši, učitelji, profesorji, vzgojitelji, trenerji, mentorji ...). Bolj kot bomo poznali način in delovanje mladih, bolj kot bomo vse to upoštevali in poskušali nekritično razumeti, več bo pozitivnih odzivov, medsebojnega razumevanja, predvsem pa bo naše sodelovanje z mladimi bolj produktivno.

Tudi čuječnost lahko interpretiramo v neposredni povezavi s prostim časom. Eden od najbolj plodovitih avtorjev na področju čuječnosti (Kabat-Zinn, 1990 v Bregant, 2015) meni, da je čuječnost nepresojajoče zavedanje sedanjega trenutka, za prosti čas pa smo ugotovili, da gre za nekakšno izbiro posameznika. Tako lahko pridemo do ugotovitve, da se je v tem času treba zavedati pomembnosti trenutka, pa čeprav gre za napredno tehnologijo, ki postaja vedno bolj stvarnost našega življenja. Predvsem je treba poudariti nepresojajoče, saj se niti v preteklosti starejši niso nikoli strinjali s prostočasnimi dejavnostmi mladih, pa naj je šlo za gledanje televizije v devetdesetih letih, igranje računalniških igrice v prvem desetletju novega tisočletja, ali pa sedanjem stiku z napredno tehnologijo.

3. Mladi na internetu danes

Kaj pravzaprav počnejo mladi danes na internetu, nam lahko pokažejo številne raziskave (Mlakar, 2011; Lobe in Muha, 2011; Safe.si, 2017), ki so bolj ali manj predvidljive. Mogoče so predvidljive tudi zaradi dejstva, da povprečen uporabnik interneta, ne glede na starost, uporablja podobne vsebine (družabna omrežja, youtube, elektronska pošta, novice ...). Kljub temu smo v Dijaškem domu Ivana Cankarja (DIC) preverili, katerim vsebinam virtualnega sveta se mladi najbolj posvečajo.

3.1 Namen raziskave

Glavni namen naše raziskave, ki je bila izvedena le na delni populaciji mladih v DIC-u, je bil proučiti, kaj mladi počnejo na internetu in zakaj se odločajo ravno za tovrstne vsebine. Vpliv, ki ga ima IKT danes, močno posega v njihov prosti čas, posledično pa tudi na odraščanje ter različne obveznosti. Kvantitativno raziskavo, ki smo jo opravili konec šolskega leta 2017/2018, smo poglobili še s kvalitativno raziskavo, preko katero smo se poskušali mladim čim bolj približati v njihovem dožemanju virtualnega sveta, uporabe napredne tehnologije in nepresojajočem doživljanju sedanjega trenutka. Preverili smo, katere vrste pametne tehnologije najpogosteje uporabljajo, katere spletne strani pregledujejo, kako pogosto komunicirajo z nekaterimi IKT tehnologijami in vzrok obiskovanja različnih spletnih strani. Pri tem smo izhajali iz našega osrednjega prepričanja, da njihove interese ne gre kritično soditi, temveč jih je treba upoštevati kot take, jih poskušati razumeti, predvsem pa mlade spoznati tudi v njihovem virtualnem svetu.

3.2 Metoda raziskovanja in vzorec

Kot smo omenili, smo uporabili kvantitativno in kvalitativno raziskavo, preko katere smo želeli dobiti nekoliko poglobljene odgovore. Prepričani smo namreč, da nam analiza kvantitativne raziskave lahko poda le suhoparne številke, vendar kljub temu pomaga do ugotovitev oziroma potrditev nekaterih predpostavk. Preko kvalitativne raziskave pa smo se mladim poskušali približati na nekoliko bolj oseben način, predvsem pa vzpostaviti tisto, kar odrasli med mladimi ves čas iščejo – poiskati smo jih poskušali v njihovem virtualnem svetu ter se jim približati v realnosti, brez posredovanja napredne tehnologije, vendar kljub temu v odnosu do te realnosti.

V kvantitativni del raziskave je bilo vključenih 58 mladih (44 deklet in 14 fantov), starih med 15 in 19 let, ki v času šolanja živijo v DIC-u. Razlikovali pa so se tudi glede na vrsto izobraževanja, saj sta dva dijaka obiskovala 3-letni srednješolski program, 45 dijakov je obiskovalo 4-letni srednješolski izobraževalni program, 11 pa je bilo gimnazijcev.

3.3 Ugotovitve in interpretacija rezultatov

Kako pogosto mladi uporabljajo različne naprave?

V današnjem času redkokje najdemo področje, kjer informacijsko-komunikacijska tehnologija ne bi bila prisotna. Še redkeje lahko vidimo ljudi, ki nikoli ne uporabljajo napredne tehnologija. Še več, različne naprave so postale sestavni del našega življenja, od njih pa smo tako odvisni, da si dneva brez tovrstne uporabe ne znamo več predstavljati. Kljub temu pa je prišlo do pomembne spremembe. Če smo še ne tako dolgo nazaj bili prepričani, da bodo računalniki popolnoma preplavili naš vsakdanjik, se je vsa računalniška aplikativnost preselila v pametne telefone. Mladi računalnika tudi ne uporabljajo tako pogosto, kot je obstajala bojazen nekaterih ob njegovem porastu na začetku novega tisočletja. Kljub temu pa je bila pot v virtualni svet neustavljiva, kar so pokazali tudi podatki naše raziskave.

Pametni telefon pogosto (1–4 ure) in zelo pogosto (več kot 4 ure) uporablja kar 94,5 % mladih, pri tem pa ni bilo nikogar, ki bi pametni telefon uporabljal redko (po potrebi) ali nikoli. Pametni telefoni močno prevladujejo tudi med preostalo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Računalnike namreč zelo pogosto ali pogosto uporablja le 18,9 % mladih, kar 81 % pa je takih, ki ga uporablja redko ali včasih. Še manj v uporabi so tablični računalniki, saj jih kar 81 % ne uporablja nikoli, 15,5 % pa redko. Prav tako niso v uporabi pametne ure, ki jih (redko) uporablja le 6,9 % mladih, preostalo tehnologijo (PlayStation, Mp3, televizija, nintendo) pa uporablja zgolj 17,2 % mladih.

Kako pogosto mladi uporabljajo izbrane spletne strani?

Ugotoviti smo poskušali tudi, katere spletne strani najpogosteje uporabljajo, izhajali pa smo iz družabnih omrežij, informativnih portalov, spletnih strani, ki ponujajo različne igre ter iz nekaterih izobraževalnih programov. Pri analiziranju uporabe spletnih strani med mladimi smo se med posameznimi postavkami oprli na podatke aritmetične sredine pri 5-stopenjski lestvici. Analiza je pokazala, da mladi najpogosteje uporabljajo instagram (4,5), youtube (4,45) in snapchat (4,4), nekoliko manj pa facebook (3,67), gmail (3) in wikipedijo (2,43). Preostale spletne strani uporabljajo redkeje: igre (1,81), Astra.si (1,64), 24ur.com (1,55), twitter (1,43), Med.Over.net (1,28), Rtv slo.si (1,12), Safe.si (1,07) in Cekin.si (1,03).

Po pričakovanju prevladujejo družabna omrežja ter spletna stran za izmenjavo in ogled videoposnetkov (youtube), ki jih uporabniki lahko tudi komentirajo in ocenjujejo. Po analizi

raziskave sem mladim predstavil rezultate in se z njimi pogovarjal glede konkretnih vsebin spletnih strani. Večina jih meni, da različne vsebine pregledujejo predvsem zato, ker so zanimive, zabavne in smešne. Pri tem je treba poudariti, da je njim zanimiva spleta stran tista, ki jih pritegne, kar zavrača večkrat slišani očitek, da mladi na internetu tavajo brezciljno in zgolj zaradi apatičnega pristopa do svojega prostega časa. Mnogokrat se zgodi, da se številnih spletnih strani oziroma youtube posnetkov (youtube kot najbolj spremljan spletni kanal) hitro naveličajo, vendar kljub temu ostajajo nekateri kanali, ki jih spremljajo redno, tudi več let. Glede na te odgovore lahko sklepamo, da imajo mladi veliko interesa, ki ga zaradi zmožnosti razvoja IKT spremljajo preko spletnih strani.

Mnogi med njimi imajo željo, da bi tudi sami objavljali kakšne posnetke oziroma razvili določeno temo. Imajo tudi idejo, kako bi se tega lotili, vendar sami ugotavljajo, da bi (pre)hitro zmanjkalo idej za redna objavljavanja, kar je tudi predpogoj, da je določen kanal pogosteje obiskovan s strani drugih uporabnikov.

Ena od stvari, ki so na internetu na splošno najbolj obremenjujoče, so reklame. Nekatere mlade pa vedno bolj obremenjuje tudi hit prejšnjega poletja – »ogenjčki«, ki jih pridobivajo preko spletne aplikacije Snapchat. Cilj zbiranja ogenjčkov je, da jih uporabnik zbere čim več, te pa pridobijo z rednim pošiljanjem slik preko prej omenjene aplikacije. Vse skupaj je za nekatere postalo breme predvsem zaradi dejstva, da nekateri vrstniki skoraj zahtevajo pridobitev ogenjčkov, saj jih le v enem dnevu neaktivnosti vse izgubijo.

Kako pogosto mladi komunicirajo s svojimi prijatelji preko IKT-ja?

Do pomembnih sprememb zaradi vpliva IKT je prišlo predvsem v načinu komunikacije. Mnogo pogovorov in izmenjav sporočil v različnih oblikah se je preselilo v virtualni svet in poteka po različnih kanalih. Rezultati o pogostosti uporabe spletnih strani vsebujejo nekatere podatke, preko katerih lahko delno¹ ugotovljamo pogostost komuniciranja preko IKT vsebin. Pri tokratnem vprašanju pa smo se ciljno osredotočili na pogostost komuniciranja med vrstniki preko različnih oblik IKT. Ugotovili smo, da mladi najbolj pogosto komunicirajo preko družabnih omrežij (4,3), sms sporočil (3,8) in telefonskega pogovora (3,6); preko drugih oblik (viber – 1,3 in WhatsApp – 1,2) pa mnogo manj. Ob tem je treba poudariti, da je bila razpršenost pri slednjih dveh mnogo večja (0,53), medtem ko so si bili odgovori glede sms, elektronske pošte in telefonskega pogovora mnogo bolj enotni (0,90 do 0,98). Relativno velika razpršenost odgovorov je bila tudi pri vprašanju pogostosti komuniciranja preko različnih družabnih omrežij (0,65).

Vzrok uporabe različnih spletnih strani

Raziskava je pokazala, da je najpogostejši vzrok uporabe različnih spletnih strani preživljanje prostega časa in druženje, kar mladi v povprečju počnejo vsak dan. Rezultati so tudi pokazali, da mladi dobro ločujejo namen uporabe IKT in brskanje po spletnih vsebinah ni begajoče. Če je najpogostejši vzrok uporabe IKT preživljanje prostega časa in druženje, pa za učenje in iskanje pomembnih informacij nekoliko bolj redko uporabljajo spletne strani, saj jih v povprečju uporabljajo le enkrat ali dvakrat na teden. Učenje in iskanje pomembnih informacij sta tudi sicer v zmerni do visoki povezanosti – tisti dijaki, ki spletne strani uporabljajo za učenje, jih tudi sicer uporabljajo za iskanje pomembnih informacij. Še nekoliko redkeje je vzrok uporabe IKT iskanje nepomembnih informacij (2,55), zelo redko pa se zgodi, da mladi uporabljajo IKT zaradi nespečnosti ter premalo družbe. Pri tem lahko predvidevamo, da

¹ Delno zato, ker iz dobljenih podatkov ne moremo trditi, da mladi preko Youtube, Instagram, Snapchat in Facebook (kot najbolj uporabljene spletne strani med mladimi) komunicirajo, saj jih prvenstveno lahko uporabljajo v druge namene.

nekateri mladi lahko uporabljajo spletne strani ravno zaradi potrebe po druženju, pa čeprav gre za virtualno druženje.

Na koncu smo jim postavili še vprašanje glede njihovega mnenja o prekomerni uporabi interneta med njihovimi vrstniki. Pri tem so si bili nekoliko bolj neenotni in so v povprečju odgovorili, da ta trditev deloma drži, deloma pa ne drži, pri čemer je smer numerične tendence navzgor (3,22). Kasneje smo vprašanje še enkrat preverili pri kvalitativni raziskavi, pri kateri smo se z mladimi bolj poglobljeno posvetili aktivnostim na internetu. Mnenja pri zadnjem vprašanju so si nekoliko različna, saj tisti mladi, ki so tudi sicer bolj aktivni, tudi nekoliko bolj pogrešajo druge vrstnike v analognem svetu. Zadnje vprašanje je bilo tudi nekoliko zvito, saj z odgovori na vprašanja mladi dejansko govorijo o sebi, kar so kasneje v kvalitativni raziskavi tudi sami priznali. Tudi pri zadnjem vprašanju smo opazovali njihove reakcije potem, ko smo jim razložili, da s tem odgovorom dejansko govorijo o sebi, in večina jih je priznala, da so sami tisti, ki preveč časa posvetijo virtualnemu svetu. Gre za tiste mlade, ki so na vprašanje podali bolj trdilne kot nikalne odgovore.

Ob koncu naj naštejemo le nekaj spletnih strani, ki so jih mladi omenili med pogovorom. Prevladujejo predvsem tiste vsebine, preko katerih mladi spremljajo druge ljudi, njihovo življenje, interese, in razmišljanje:

- youtube kanali, kjer prevladujejo blogerji: KianAndJc, Lele Pons, PewDiePie, Zoella, IISuperwomanII, Nigahiga, Joe Sugg&Caspar Lee, Shane, Daz Games;
- strani za pridobivanje filmov in serij: europix, popcorn, gomovies, megashare, netflix, putlocker;
- fotografije zaradi spremljanja zanimivih fotografij in spremljanja, kaj ljudje delajo;
- strani za nakupovanje – ker v Sloveniji ne dobijo določenih artiklov;
- nove ljudi, ki se pojavljajo na različnih spletnih straneh (bloggerji, instagram, fitnes ...);
- naključne ljudi;
- novice;
- glasba;
- vreme;
- igre ...

4. Zaključek

Spletnih strani, youtube kanalov, instagram profilov in drugih vsebin, ki jih mladi spremljajo je neprešteto. Težko bi sledili vsemu, če bi želeli biti na tekočem z dogajanjem. Vendar namen naše raziskave in strategije pristopa do mladih ni (bil) v tem, da bi natančno vedeli, kaj pravzaprav počnejo na internetu, ali je ta čas kolikor toliko produktiven, oziroma da bi nad mladimi izvajali kontrolo. Bistveni cilj ugotavljanja, kaj mladi počnejo na internetu, je v razumevanju katere stvari jih zanimajo in zakaj so prav te določene teme tako zanimive, saj jim bomo le v luči razumevanja lahko pristopili nasproti.

Odraščanje v adolescenci je izjemno intenzivno in se praktično spreminja iz dneva v dan. Odraslim je včasih težko slediti vsem spremembam, ki se dogajajo v tem obdobju, saj so te spremembe tako intenzivne, da težko ostanemo v stiku s sedanostjo. Prav zavedanje sedanjega trenutka, oziroma bistveni vprašanji v kontekstu čuječnosti (kaj v določenem trenutku počnemo in kako to počnemo) pa je tako zelo pomembno pri delu z mladimi, da brez tega zavedanja izgubimo stik z realnostjo, posledično pa je naše delo, pristop, sodelovanje in razumevanje mladih neproduktivno in ga je težko osmisliti.

Z raziskavo pridobljenih podatkov načrtno nismo želeli analizirati, ker namen naše raziskave tudi ni bil v tem, da bi sodili, ZAKAJ mladi toliko časa preživijo na internetu, oziroma da bi njihove odločitve (negativno) vrednotili. Kadar se soočamo z dogajanjem med mladimi, je zelo pomembno, da nekritično pristopimo do njih in jih poskušamo spoznavati v njihovem svetu in poskušamo razumeti svet skozi njihovo perspektivo. Ena od prednosti čuječnosti je ravno v kvalitetnejšem zavedanju in sprejemanju (Indihar, 2016), zato je prav, da tudi odrasli poskušajo sprejemati odločitve mladih, pa čeprav se z njimi pogosto ne strinjamo. To je tudi eno od poglobitvenih priporočil vsem pedagogom, učiteljem, profesorjem, vzgojiteljem, mentorjem in drugim, ki spremljajo odraščanje mladih. Razumevanje mladih je potrebno z njihove perspektive.

Ob koncu se pojavlja še vprašanje, kakšni bi bili rezultati, če bi enako raziskavo izvedli med različnimi starostnimi skupinami? Bi glede na rezultate še (negativno) sodili odločitev po (pre)pogosti uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije? Ali smo popolnoma prepričani, da odrasli na svetovnem spletu ne preživijo še več »nesmiselnega« časa?

5. Literatura

- Bregant, T. (2015). Čuječnost za odrasle, ki delajo z otroki: kako polno zaživeti. *Didakta* 25(180 i. e. 182), 54–57.
- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja* 14(2), 73–92.
- Černigoj-Sadar, N. (1991). *Moški in ženske v prostem čas: socialno in psihološke dimenzije načinov preživljanja prostega časa*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Derganc, S. (2004). *Prosti čas mladih*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Gostečnik, C., Pahole M. in Ružič M. (1999). *Biti mladostnikom starši*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski center.
- Indihar, M. (2016). *Obvladovanje konfliktov med vrstniki v dijaškem domu*. Zbornik prispevkov: MINDfulness, 2016. El. knjiga. Polhov Gradec: Eduvision.
- Indihar, M. (2017). *Dan Brez mobitela*. Zbornik prispevkov: Izzivi vzgoje v globalni družbi Ljubljana: VI. mednarodni kongres dijaških domov.
- Kristančič, A. (2007). *Svoboda izbire – Moj prosti čas*. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna služba.
- Kuhar, M. (2007). Prosti čas mladih v 21. stoletju. *Socialna pedagogika*, 11(4), 453–472.
- Lobe, B. in Muha, S. (2011). *Internet v vsakdanjem življenju slovenskih otrok in mladostnikov*. FDV. Ljubljana: Mladi na netu.

Viri

- Mlakar, P. (2011). *Kaj slovenski mladi počnejo na internetu?* Pridobljeno s dnevnik.si/1042424904
- Safe.si. (2017). *SURS: Kako uporabljajo internet mladi med 16 in 24 let?*. Pridobljeno s safe.si/novice/surs-kako-uporabljajo-internet-mladi-med-16-in-24-let.

Kratka predstavitev avtorja

Miha Indihar je po izobrazbi magister zakonskih in družinskih študij ter magister socialnega dela z družino. V dodiplomskem študiju je dokončal teološko fakulteto ter kasneje pridobil tudi pedagoško-andragoško izobrazbo. Zaposlen je kot vzgojitelj v dijaškem domu Ivana Cankarja, pri svojem delu pa se ciljno osredotoča na razvoj mladostnikove identitete. Od leta 2016 dalje je tudi koordinator za šport ljubljanskih dijaških domov ter koordinator za šport dijaških domov zahodne Slovenije. Poleg spodbujanja k športno-rekreativnim udejstvovanjem mlade močno spodbuja tudi h kulturnim dejavnostim, ki si jih mladi lahko beležijo kot reference pri nadaljnjem udejstvovanju. Njegovo poslanstvo je participacija mladih.

Mindfulness in Physical Education

Efthimia Karatopouzi

*American Community Schools (ACS) Athens
Karatopouzie@acs.gr*

Summary

People everywhere are suffering from mental and emotional stress, physical pain, disease and dis-ease and the suffering seems to begin at younger and younger ages, depression has been occurring at progressively younger ages since the early part of the twentieth century and today it is a problem of epidemic proportions.

Mindfulness is not a magic state of mind. It is a natural human ability to inhabit one's body, mind, soul and experience with openness and receptivity. It allows one to see beyond her or his fear, anger, and desire for things to be different. Mindfulness practice is the practice of clear-seeing. It is about rubbing off the dirt from one's glasses of the way of seeing things so we can see the world as it actually is. Learning to be mindful of one's thoughts is a key to mental and emotional health.

My professional approach focuses on developing Mindfulness in Physical Education (PE) classes. For almost a year now I have been running a pilot program called MBS (Mind-Body-Soul) with my Elementary School classes. The purpose of the program is to motivate, inspire and engage children in physical activity in a mindful way. In this proposal, I present the program, and share its preliminary results.

Key words: Breathing exercise – health-motivation-Themed storytelling, Fundamental movements, Physical education, Playing.

1. Introduction

In a world full of distraction and based in materialistic, in a world that children are brought up in their everyday life, through PC, TV, Digital devices, where at the same time they should be learning first from the adults (parents, teachers) how to get their inside world stronger and keep it healthy, how to build up self esteem, confidence and empathy, how to exercise and engage their body in movement.

We must feel responsible about all of this, and through this position (educator) there is need to do something different when teaching students. This is why mindfulness is an important implement in the classroom.

Mindfulness in class from early –childhood is the implement to achieve great attitude towards mentality in life, which will have direct effects in turn on mental physical and emotional aspects.

Practicing mindfulness in Physical Education (PE) in all units, has a positive impact in all three elements: Mind, Body and Soul (M.B.S.).

2. Mindfulness in the PE Classes

Physical education is a very exciting job and has a lot of different ways it can be taught. Nevertheless, when everyone works together to promote physical literacy and the development of fundamental movement skills, we can insure that every child is building the confidence and competence they need to be successful in life.

Research shows different activities have quite specific mental effect which can actually grow the brain so, imagine what can happen in a year of mindfulness motivation motor skills and exercise; how would students from early childhood and up to 12th grade can develop their Mind –Body –Soul (MBS) (Figure 1).

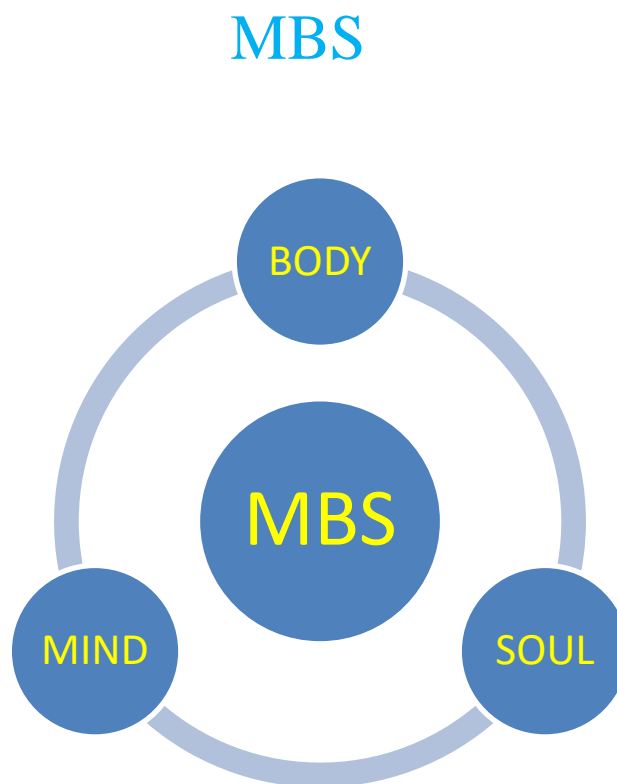


Figure 1. The MBS Program

The key method to teach MBS in a mindful way is Imagination, Breathing Themed Role-playing, Biofeedback, music, and rhythm.

“Mindfulness knows the impermanent nature of each breath. It knows any and all thoughts, feelings, perceptions, and impulses as they arise in and around and outside each and any breath. For mindfulness is the knowing quality of awareness, the core property of mind itself” (Kabat-Zinn, 2005, p. 7).

Furthermore, stories are how we come to know, understand and communicate what we experience and what we believe is possible. Stories can, and do, change the world. Teachers

can, and do, change the world, a child's world, a student's world, the world of the classroom and the school (Rocco, 2013).

A few months ago, I decided to implement an MBS Pilot program in my Elementary classes. Through implementing this program, I am not seeking students' perfect movements, but I am trying to make children think before and after the exercise, I am trying to make the children improve themselves mindfully.

My main cause is to make children understand from a young age that taking part in group and in team playing is a healthy –fun mindful approach to have a good time with their friends –classmates.

3. Mindfulness in PE Classes: The MBS Program

Mindful Mind- Body-Soul (MBS) program is a Mindful Pilot Program that I run with my Elementary School classes. The program provides self-esteem, through themed Creativity relaxation techniques such as breathing together in class in a shape of a sun, meditation in a imagination form(e.g. imagine in when breathing some action images) mindful listening guided image. The M.B.S pilot program is designed in a way to show the love and respect for every child, individually whole at the same time teaching all the group. The aim of this program is to develop an attitude towards being active physically and at the same time build within the kids the mindful way as a way of life.

The MBS program contains the following fundamental movements:

1. Working mindful exercises in a circle.
2. Mindful in free exploration.
3. Role-themed, mindful storytelling fundamental movement.
4. Music –Rhythm mindful motor skills.

All movements are simple and clear in words and understanding why and how we do what we do. One of the main causes is to keep a happy, mindful class, respond in whatever is happening and follow on respect each other.

The MBS program has a positive impact not only on students' healthy living but also on their academic skills, because their brain is in growth and experience in getting multiply information in a second. It is recommended that this program needs to be started from the low Elementary grades and go through 12th grade as a new way of growing the seed of mindfulness in students.

The most important preliminary result of this pilot program after 8 months of practice, is that the program is particularly welcome, and well observed by the teachers and most important by the children. Children have got in a state of exercising in a mindful way, learning how to breath, think and imagine. This comes in support of our original hypothesis that mindfulness in

physical activity has a great impact in children's life's as it balances their three very important elements: Mind, Body and Soul.

4 Literature

- Alderman, B.L., Olson, R.L., Brush, C.J. and Shors, T.J. (2016). *MAP training: combining meditation and aerobic exercise reduces depression and rumination while enhancing synchronized brain activity*. *Transl Psychiatry*. 2016 Feb; 6(2): e726. Published online 2016 Feb 2.
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Brush%20CJ%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=26836414
- Davidson, R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S.F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., Sheridan, J. (2003). *Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation*. *Psychosomatic Medicine*: July 2003 - Volume 65 - Issue 4 - p 564–570. Available on:
<https://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/toc/2003/07000>
- Devcich, D.A., Rix, G., Berna, R. (2017). *Effectiveness of a Mindfulness-Based Program on School Children's Self-Reported Well-Being: A Pilot Study Comparing Effects With An Emotional Literacy Program*. *Journal of Applied School Psychology*, Volume 33 – Issue 4 – p 309 -330
- Holt, R.W., Cottone, R.R., Nelson, M.L. *Journal of Human Services* . Fall 2014, Vol. 34 Issue 1, p52-69. 18p.
- Mallach, A. (2017). *The Neuroscience of: Exercise, Mindfulness and the Brain*. December 12, 2017 4:53 pm. Available on: <http://pimediaonline.co.uk/science-tech/the-neuroscience-of-exercise-mindfulness-and-the-brain/>
- Rechtschaffen, D. (2014). *The Way of Mindful Education*. New York, London: Norton
- Rechtschaffen, D. (2016). *The Mindful Education Workbook* . New York, London: Norton
- Rix, G. & Rix, N. (2018). *Pause, Breathe, Smile school-based mindfulness programme: professional development for Canterbury teachers and classroom implementation* . Available on:
<https://mindfulnesseducation.nz/our-research-projects-and-partners-2/>
- Tompsonski, P.D., McCullick, B., Pendleton, D.M., Pesce, C. (2015). *Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition*. *Journal of Sport and Health Science* Volume 4, Issue 1, March 2015, Pages 47. *Physical Activity and Mental Health*. Withdrawn April 2018. SCIENCE&TECHNOLOGY

Author's Bionote

Effi Karatopouzi, a graduate of Athens University, Department of Physical Education. Since then, she has participated in many courses, seminars and additional trainings on various topics covering athletics as well as mind and soul management towards physical activities, especially for kids. She is a former member of Hellenic NtlTeam at Track and Field (javelin throw) with many Championships under her. In addition, she is a distinguished archery athlete and archery trainer, as well as a Nordic Walking National Trainer.

For several years she has been teaching early childhood and elementary school classes; training Middle school and High school track and field; and have also been an Archery Teacher and a fitness trainer for adults.

Studded child physiology, she is a Reiki Therapist and yoga teacher for children.

Her personal experience from teaching all these years, and also the feedback received from all age groups, is that people need a mindful way of being taught, that will boost their self-esteem, build up their confidence and ability to understand what they truly need and want in their lives.

Live today, keep the treasure moments from yesterday and use it as your guideline, don't think about tomorrow, as tomorrow is going to be your today.

Effie Karatopouzi 2018

Vihar v najstniški glavi

Storm in a Teenage's Head

Biljana Bahat

*Šolski center Novo mesto, Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola
biljana.bahat@sc-nm.si*

Povzetek

Vplivi čuječnosti segajo od vedenjskih in absentizma v šoli do vpliva na akademski uspeh. 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. Učiteljem in dijakom je potrebno dati možnosti spoznati čuječnost ter jim predstaviti vse pozitivne učinke 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. V prispevku bodo prikazane tehnike, ki jih lahko uporabimo v šoli za razvijanje čuječnosti tako pri učiteljih kot pri dijakih.

Ključne besede: čuječnost, dijaki, program čuječnosti, šola, učitelji.

Abstract

Mindfulness impacts behavioural problems and absentism in school and academic achievements. 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. Teachers and students should be given the opportunity to become aware of mindfulness and learn about all its positive effects on mental and firm determination to carry it out. They can incorporate mindfulness in their lessons or any other school and out-of-school activities. This article presents the techniques that can be employed in schools in order to develop mindfulness, for both teachers and students.

Key words: mindfulness, mindfulness programme, school, students, teachers.

1. Uvod

Ko smo čuječi, je naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo, kot se poraja iz trenutka v trenutek. Zavedamo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer ter zunanjega dogajanja.

Čuječnost je duševna sposobnost vsakega človeka. Pomeni pa tudi nabor tehnik in metod, s katerimi sistematično razvijamo to zavedanje, kjer s čuječim zavedanjem opravljamo aktivnosti vsakodnevnega življenja. Čuječnost ni nekaj, kar naj bi se zgodilo, ko bodo izpolnjeni zunanji pogoji. Čuječ učitelj ali preprosto čuječ človek je lahko tukaj in zdaj, ne glede na pogoje, ki ga obkrožajo (Škopalj, 2017). Z vsemi vajami povečujemo raven čuječega zavedanja v življenju nasploh.

2. Čuječnost kot osebnostni razvoj

Čuječnost 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. Zavedanje tega nam omogoča, da lahko izstopamo iz ustaljenega načina delovanja in si omogočamo nove izkušnje.

Čuječnost je stanje, v katerem je naša pozornost čista, ne vrednoti in ne presoja, takšna pozornost lebdi nad vsemi mislimi in dražljaji in je blagodejna za naše fizično, psihično in duhovno stanje. To je poseben način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti (Černetič, 2011).

Test: Poskusite se spomniti, kakšen okus, vonj in temperaturo je imela vaša jutranja kava? Se ne spomnite? Pri večini ljudi se vklopi avtomatično delovanje že zgodaj zjutraj. Ko se tuširate, že v mislih kuhate kavo, ko pijete kavo, že razmišljate, kako greste v službo itd. In tako vam zbežijo trenutki in jih nikoli ne doživite čuječno, ker ste vedno že nekje drugje. Velikokrat tako minevajo dnevi, tedni in celo leta in le malo je tistih res doživetih trenтков, ki posameznika polnijo z življenjem. Saj se resnično življenje dogaja samo v sedanjem trenutku, vse, kar je bilo, več ni na dosegu in vse, kar še bo, pa je tam nekje.

Čuječnost je močno in učinkovito orodje za osebnostno rast in psihološko spoprijemanje s težavami. Po velikem razmahu in široki uporabi v tujini se čuječnost vse bolj uveljavlja tudi v Sloveniji. Lahko bi jo opisali kot sprejemajoče zavedanje tega, kar doživljamo v sedanjem trenutku. Ko smo čuječni, se kakršnega koli svojega doživljanja preprosto zavedamo, ne da bi ga poskušali spremeniti, se mu izogniti ali mu ubežati.

Trening čuječnosti vam bo pomagal, da se ustavite v trenutku in se spet povežete z naravnim stanjem uma. Namreč, naravno stanje uma je hipnotično stanje, v katerega preidemo večkrat na dan, ne da bi se tega zavedali. Gre za globoko stanje fizične in mentalne sprostitve, ki nam omogoča jasnejši vpogled in razrešitev naših problemov z vstopom v naš najgloblji del uma (Poštuvan, Tančič Grum, 2015).

Učenje čuječnosti zajema meditativne tehnike, ki izboljšujejo stik s sabo, svojim okoljem in drugimi. Zaznavanje sebe in okolja se izboljšuje in ustvarja mentalni prostor, kjer lahko prepoznamo svoje avtomatične vzorce mišljenja, vedenja in čutenja. Vadba čuječnosti tako ugodno vpliva na osebno rast in je zelo priporočljiva pri premagovanju stresa in spoznavanju sebe. Znanstvene raziskave potrjujejo, da redna vadba čuječnosti vpliva na strukturo možganov, izboljšuje splošno počutje posameznika ter omogoča lažje spoprijemanje s fizično in čustveno bolečino (Škobalj, 2017).

Vadba čuječnosti ne zajema samo meditacije, ampak predstavlja držo posameznika, da stremi k čim širšem doživljanju tukaj in sedaj. Mnogo vaj je zasnovanih tako, da jih lahko opravljate kadarkoli in kjerkoli, v razredu, med poukom, med odmorom kakor tudi pri nadomeščanju pouka.

3. Zaživite v sedanjem trenutku – delavnice za dijake

Ena temeljnih, a tako zahtevnih reči je »vrniti« se v sedanjost, saj je ta trenutek vendar vse, kar imate. Nekaj delavnic, ki smo jih izvajali z dijaki:

- Osredotočite se na to, kar je v tem trenutku pred vami.

Bodite prisotni v tem, kar delate v danem trenutku. Zavestno živeti trenutek pomeni, da ste pozorni na vsak grizljaj hrane, požirek vode, pogled in besede prijatelja, ki je pred vami.

- Nasmehnite se.

Začnite z nasmehom. Vi ste odgovorni za svoje počutje v tem trenutku.

- Opazujte naravo.

Ustavite se in pogledjte drevesa, čebelo na cvetu, sončni žarek, ki sije skozi okno, ali ptico na nebu.

- Napišite si seznam stvari, za katere ste hvaležni v sedanjem trenutku.

Ali ste hvaležni, da ste zdravi, za ljudi, ki so v vašem življenju, za veter, ki vas hladi, in dež, ki zaliva vaš vrt? Ko boste razmišljali in zapisovali stvari, se boste lažje spomnili in cenili vse, kar imate v tem trenutku.

- Dihajte.

Enostavna vaja, ki jo lahko prakticirate kadarkoli in kjerkoli. Samo pozorno dihanje, bodite pozorni na vdih in izdih in uživajte v povezavi s trenutkom.

- Ne razmišljajte o preteklosti.

Če razmišljate o tem, kar ste naredili včeraj, niste danes naredili kaj dosti.

- Ni važno, kaj počnete, temveč KAKO to počnete.

Če samo »preživite« delovni teden v čakanju na vikend, boste porabili približno 71 % svojega življenja (5 od 7 dni na teden). Imate na voljo približno dve rešitve: najдите si delo/program, ki ga boste z veseljem opravljali, ali pa najдите nekaj dobrega v sedanji službi/šoli in se osredotočite na to, kar vas pri sedanjem delu/programu veseli, in ne na to, kar vas ne.

- Odpustite.

Stare zamere in negativna čustva iz preteklosti vam preprečujejo užitek sedanjosti.

- Nehajte že skrbeti

Če vas bo skrbelo za jutri, kako bo, kaj če, kako če ..., je enostavno nemogoče, da bi uživali v današnjem dnevu. Prenehajte z razmišljanjem o vseh možnih scenarijih in raje pogledajte, kaj dobrega lahko storite v tem trenutku.

4. Urjenje čuječnosti za učitelje

Številne raziskave, opravljene v zadnjih nekaj letih, so pokazale, da so posledice čuječnosti med drugim izboljšanje počutja in boljša kakovost življenja, zmanjšanje stresa, anksioznosti (tesnobe) in depresivnosti, večja uspešnost na delovnem področju, izboljšanje partnerskih in drugih odnosov, kvalitetnejše starševstvo in vzgoja itd (Wax, 2017).

Osnovna pravila za urjenje čuječnosti, ki nam povedo, kako naj se obnašamo oziroma naravnano svoj um, da bomo uspešno premagali izzive (Škobalj, 2017):

- Vedno, kadar vas v mislih zanese v preteklost ali prihodnost, se zavedite, da je vaš um odplaval, in blago usmerite pozornost nazaj v sedanjost – tako da se na nekaj osredotočite, na primer dihanje, na kakšen del svojega telesa ali zvok.
- Potrpežljivo opazujte, kako se razvija vaša čuječnost. Bodite potrpežljivi tudi z vsakim trenutkom, četudi vam je nelagodno in bi vaš um raje pohitel k naslednjemu. Bodite potrpežljivi s svojim nemirnim umom. Ravnajte z njim, kot da bi psička učili mirno sedeti.
- Bodite nežni in prijazno ravnajte s seboj. Čuječnost nam omogoča, da prepoznamo boleče misli in čustva ter se jim posvetimo. V takih trenutkih nam je lahko v pomoč, če smo sočutni s seboj – kakor bi z vso toplino in s prijazno ravnali s prijateljem, ki preživlja hude čase.
- Včasih um rad misli, da je spoznal vse, kar je treba spoznati, ali da ve vse, kar je treba vedeti. Recimo temu um, ki vse ve. Čedalje bolj radovedni se vračajte k taki vaji in celo k vsakemu trenutku. Bodite dojemljivi za odkritja. Tedaj se bodo začela dogajati resnična presenečenja in čuda.
- Bodite pozorni na svoje misli in sodbe, h katerim teži vaš um. Ne prekinjajte jih niti se jim ne upirajte, radovedno jih le zaznajte. Um je nagnjen k etiketiranju.

- Zaupajte svoji osnovni modrosti in intuiciji. To ne pomeni vselej, da zaupajte svojim mislim. Čuječnost vam bo razkrila, da misli pridejo, odidejo in se spreminjajo.
- Včasih se zatečemo k čuječnosti v upanju, da bi odpravili težave ali se spremenili oziroma izboljšali. Toda ta želja, da stvari ne bi bile takšne, kot so, je lahko ovira na poti k resničnemu izkustvu čuječnosti. Biti čuječ ne pomeni, da smo nekje drugje ali drugačni, temveč da sprejemamo to, kar je tukaj in zdaj.
- V vsakem trenutku sprejmite, da so stvari takšne, kot so. To ne pomeni, da se ne bodo spremenile ali da jih ni mogoče spremeniti.
- Opustite svojo navezanost na ideje, misli, nadzor ali željo, da bi bilo po vaše. Začutite, kako se vaše telo odziva, ko se česa oklepa in ko to opustite.

5. O (samo)sprejemanju

Običajno smo naravnani tako, da želimo doživljati le lepe stvari in se izogibamo neprijetnim. Vendar bolj se izogibamo neprijetnim vsebinam, bolj hodijo za nami. Pri čuječnosti pa zdržimo, četudi doživljamo nekaj neprijetnega, in ostanemo s temi neprijetnimi čustvi, mislimi ali občutki. Sproti opazamo, kaj vse se dogaja v našem življenju. Tako smo zmožni delati zavestnejše izbire in se odločiti tudi za spremembe v življenju.

Pri čuječnosti gre torej za sprejemanje vsega, kar je. Tako prijetnih kot neprijetnih aspektov življenja. Tudi pozitivno mišljenje je lahko zelo dobra bližnjica, vendar vsi vemo, da življenje ni samo prijetno, ampak so tudi neprijetnosti del življenja v enaki meri kot prijetne stvari.

Nemogoče pa je spreminjati tisto, česar ne sprejemamo v celoti. To je podobno, kot če bi želeli premakniti stol, ki ga je nekdo postavil na sredo dnevne sobe in se vanj zaletavamo, ker nam je na poti, istočasno pa bi se delali, da stola tam ni. Zanihanje ali nevednost ne spremenita zadeve.

Sprejemanje je tako temeljni del ozaveščanja in predpogoj za spremembo. Včasih je precej naporno. Ekonomija življenja poskrbi za to, da največ uporabljamo tiste dele sebe, ki jih poznamo, in ne hodimo po celi naši psihični palači od podstrehe do kleti. Smo na tekočem s tem, kar se največkrat dogaja, in tam se počutimo domače.

Nekatere stvari, ki jih vidimo, v nas zbujaajo negativne občutke. Ne razumemo jih, ali se nam enostavno upirajo. Ne želimo se ukvarjati z njimi. In skoraj nemogoče je sprejemati tisto, kar zanikamo ali do česar čutimo odpor. Sčasoma, s pomočjo majhnih in ljubečih korakov, se ti odpori lahko spremenijo v radovednost.

Čuječnost je orodje, s katerim se učimo vse te različne pojave spremljati z radovednostjo. Za razvijanje radovednosti pa je potreben razvoj določenega stanja duha. S tem se veliko ukvarjamo na meditativnih praksah in v procesih samoopazovanja. Strah, na primer, ni tisti, ki razvija radovednost, tudi jeza ne. Ljubezen in naklonjenost pa sta že bolj avanturistični v tem smislu. Na nek način nas prakticiranje čuječnosti torej vabi, da v sebi poiščemo in sčasoma razvijemo tisti avanturistični duh, ki je potreben, da na vse stvari pogledamo z enakovredno radovednostjo (Poštuvan, Tančič Grum, 2015).

6. Zaključek

V zadnjih desetletjih je praksa čuječnosti vse pogostejše predmet znanstvenih raziskav. Pri naših vajah oziroma delavnicah z dijaki, ki so imele vedno znova naslov Vihar v moji glavi, je bilo vodilo, da moramo mladim pokazati, kako razvijati, ohranjati in popravljati odnose ter spoznati, da so te veščine ključne za uspešno življenje tako v družbi kot v življenju nasploh.

Vsak izmed nas ima sposobnost lastnega zavedanja, razlikujemo pa se v želji in motivaciji to zavedanje razvijati. Čuječnost lahko razumemo kot uglašenosť nase in na lastne procese, kar spodbuja posameznika, da je odprt in razumevajoč do lastnega doživljanja in do doživljanja drugih.

Pojem čuječnosti ali "mindfulness" dobiva zadnje čase velike razsežnosti tako na področju osebne rasti kot na področju poučevanja ter vzgoje in izobraževanja. Čuječnost razkriva razumeti dejavnike, ki vplivajo na kognitivne sposobnosti učečih se ljudi, in raziskati vprašanja zavesti. Programi čuječnosti se poleg programov socialno-emocionalnega učenja širijo v šolsko prakso z namenom izboljšanja pozornosti, pomnenja, vzpodbujanja notranje motivacije in uravnavanja stresa.

S čuječnostjo se je začela ukvarjati tudi sodobna kognitivna nevroznanost, ki preučuje anatomijo možganov in delovanje možganov v odnosu do čuječnosti in spreminjanje možganov s čuječnostjo. Številne raziskave, opravljene v zadnjih nekaj letih, so pokazale, da so posledice čuječnosti med drugim izboljšanje počutja in boljša kakovost življenja, zmanjšanje stresa, anksioznosti (tesnobe) in depresivnosti, večja uspešnost na delovnem področju, izboljšanje partnerskih in drugih odnosov, kvalitetnejše starševstvo in vzgoja itd.

Mnogi učitelji pravijo, da za kaj takega nimajo časa, dejansko pa sploh ne gre za čas, gre za premik v načinu razmišljanju. Kot učitelji moramo delati na sebi, da bi razumeli, zakaj se naši najstniki na določene dražljaje odzivajo tako viharno. Torej, če želi učitelj razvijati čuječnost pri dijakih, mora najprej poskrbeti zase. Na primer: dan v šoli zaključimo tako, da zapišemo šest pozitivnih dogodkov tega dne, zaradi katerih smo zadovoljni, namesto da gremo domov in preišljujemo le o stvareh, ki so šle narobe, ali o dijaku, ki mu nismo bili kos. Včasih pa se je le potrebno ustaviti in se zavedati, da za trenutno izboljšanje razpoloženja zadostuje že misel na kaj lepega.

7. Viri

- Černetič, M. (2005). *Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost 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.
- Delaney M. (2011). *Ne gre za čas, gre za premik v načinu razmišljanja*. Didakta, št. 149 (4-7).
- 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.
- Poštuvan, V., Tančič Grum, A. (2015). Program NARA- Moč strokovnjakom skozi čuječnost
- Radetić, R. (2010). *Vsak otrok naredi tisto, kar zmore*. Didakta, št.135 (4-5).
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*.
- Wax, R. (2017). *Čuječnost: Kako se znebiti stresa in poskrbeti za dobro počutje telesa in duha*.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Biljana Bahat je učiteljica družboslovnih predmetov na Šolskem centru Novo mesto, Srednji gradbeni, lesarski in vzgojiteljski šoli. Poleg poučevanja sodeluje s sodelavci v šolskem timu Zdrave šole, pripravlja predavanja za dijake na temo OLV s samoopazovanjem in sprejemanjem. Z zanimanjem spremlja novosti na področju čuječnosti v šoli med dijaki. Njeno poslanstvo je naučiti dijake učiti se za življenje z zavedanjem lastnega samosprejemanja.

Pomen čuječnosti pri hiperaktivnem otroku

The Importance of Mindfulness in a Hyperactive Child

Bojana Markelj

*OŠ Stražišče Kranj
markelj.bojana@gmail.com*

Povzetek

Čuječnost, notranje stanje človeka ali pa zbranost in zmožnost koncentracije je pri hiperaktivnem otroku šibka točka. Hiperaktivnost otroku onemogoča, da bi se poglobil v določeno dejavnost. Misli mu begajo sem ter tja, težko jih osredotoči v točno določeno delo in zunanji dražljaji njegovo pozornost hitro preusmerijo drugam. Tako njegov um zaznava le površinsko in že bega naprej v naslednje dogajanje. S čuječim načinom funkcioniranja si otrok pomaga zbistriti misli, se zna osredotočiti, ponotranji neko stanje, dejanje in izboljša spomin. Vse zunanje stvari, ki jih srečuje na poti, doživi globlje in tako ozavešča neko stanje oz. pridobi novo izkušnjo, novo znanje. Otrok ostane zbran kljub motečim dejavnikom. Deluje v skladu s svojimi sposobnostmi, željami in občutki v tem trenutku, tukaj in zdaj. Da doseže svoj optimalni razvoj mora imeti možnost razvoja preko vseh čutov, preko vidnega, slušnega in tipnega zaznavanja. Ob tem doživi uspeh in občutek veselja.

Ključne besede: čuječnost, globlje doživetje v tem trenutku, koncentracija, uspeh in občutek veselja, vidna, slušna in tipna pozornost.

Abstract

The most apparent weakness in a hyperactive child is a lack of mindfulness, arising from mental instability, inattentiveness or inability to concentrate. As a result of hyperactivity, any particular activity fails to engage the interest of the child for a longer time. The child's mind tends to wander, and they struggle to focus on the task given to them. In addition, external stimuli divert their thoughts away from the task. As their mind is only able to perceive things superficially, they stray continually from one subject to the next. However, functioning supported by sustained mindfulness helps the child to think more clearly, concentrate better, internalise experiences and improve memory. Everything the child encounters from outside produces a profound effect on them. Consequently, the child develops a deeper awareness of the situation, gains new experience or acquires new knowledge. The child remains focused despite the distractions, and acts in accordance with their abilities, preferences and emotions, in the here and now. The optimal development of the child is necessarily accomplished by employing all their senses; through visual, auditory and tactile perception. By doing so, the child experiences success and the sense of pleasure.

Keywords: concentration, mindfulness, profound effect here and now, success and the sense of pleasure, visual, auditory and tactile attentiveness.

1. Uvod

Pri svojem delu se srečujem z mnogimi učenci, ki potrebujejo drugačne pristope, metode in načine dela, da usvojijo določene standarde znanja, ki jih narekuje učni načrt. Zagotovo je največji procent vseh obravnavanih otrok na šoli, ki potrebujejo individualno in skupinsko pomoč, namenjen otrokom s težavami na področju pozornosti s hiperaktivnostjo. Ti otroci izražajo povečano potrebo po gibanju, ki ni ciljno naravnana in njihovo gibanje ni kontrolirano. Večine dejavnosti ne zmorejo speljati do konca, hitro se utrudijo in posežejo po novih pripomočkih, dejavnostih. Kljub temu so ti otroci zelo spontani, iznajdljivi, komunikativni in ustvarjalni. Prav zaradi nekontroliranega vedenja potrebujejo razumevanje, usmerjanje, vodenje in ogromno spodbud pri svojem delovanju v šolskem prostoru, da dosežejo cilje, ki jih zahteva učni sistem.

Mravlje (1999) je ugotovila, da imajo hiperaktivni otroci slabše usvojene organizacijske veščine, potrebujejo omejevanje nezaželenega in spodbujanje zaželenega vedenja in imajo slabše razvite samoregulacijske spretnosti.

Slabše imajo razvito slušno pozornost, saj gre veliko informacij, sporočil mimo njih. Med slišanjem in poslušanjem je pomembna razlika. Slišanje je funkcija ušesa. Poslušanje je sestavljena komunikacijska dejavnost, ki vključuje kognitivno in emocionalno aktivnost. Je proces sprejemanja, selekcioniranja, interpretiranja in vrednotenja informacij iz okolja. (Mravlje, 1999, 15)

Zgodi se, da napačno interpretiramo živahnost in jo primerjamo s hiperaktivnostjo. Živahnost pomeni dinamičnost, ustvarjalnost, vendar je tak otrok kljub temu prilagodljiv in vodljiv, poslušen v trenutku, ko je to potrebno. Hiperaktivni otrok pa svojega gibanja ne kontrolira, njegovo delovanje je pogosto brezciljno in nezavedno. To diagnozo, težave s pozornostjo s hiperaktivnostjo, postavi pedopsihiater ob vsaj eno leto trajajočih simptomih, ki so značilni za hiperaktivne otroke.

Pomembna **načela**, ki jih upoštevamo pri individualnem delu z otrokom in v skupini:

- navodila za delo morajo biti kratka, zelo jasna;
- posledice morajo biti predvidljive;
- ob nemiru možnost rokovanja s stimulativnim predmetom (vrečka z rižem, hrapava žogica, sedenje na veliki žogi);
- odmori med nalogami;
- uporabljamo vidne, slušne znake, namige (kartončki z znaki);
- časovni okvir izvajanja dejavnosti;
- jasna pohvala, kritika (ne preveč govorjenja).

2. Individualno delo in učenje čuječnosti pri hiperaktivnem otroku

Pri individualni pomoči hiperaktivnemu otroku se pogosto srečujemo s slabo motivacijo pri dejavnostih, ki so otrokova šibka področja. Naša prva naloga je pri otroku vzbuditi interes za dejavnost, ponuditi možnost učenja preko različnih senzornih poti in obenem ponuditi otroku izkustveno učenje, veliko vaje in utrjevanja. Čuječ otrok je odprt do novih informacij, nove stvari se ne uči predvsem preko avtomatiziranih vzorcev. Nova znanja pridobiva preko notranje želje, motivacije in je usmerjen k cilju. Otroku ne pokažemo načina, ki ga bo pripeljal k cilju, ponudimo mu le okolje, material in ga po potrebi spodbujamo pri izvajanju vaje.

Posebno pozornost posvetimo zaznavanju preko vseh čutov, vidnemu, slušnemu in tipnemu zaznavanju.

Hiperaktivni otrok potrebuje najprej urjenje **osnovnih veščin zavedanja samega sebe**:

- kako biti sam s seboj tukaj in zdaj;
- kako opazovati, gledati;
- kako poslušati;
- kako s tipom pridobivati izkušnje.

Dejavnosti:

- vaje dihanja, sproščanja, občutenja telesa,
- vaje različnih položajev telesa (oponašanje živali),
- vaje z zaprtimi očmi.

Vidno zaznavanje:

- opazovanje,
- prepoznavanje,
- razlikovanje,
- razvrščanje,
- vidno pomnjenje,
- vidno motorična koordinacija.

Slušno zaznavanje:

- slušno razlikovanje (ritmov, prepoznavanje in razločevanje glasov, besed),
- slušno razčlenjevanje (ritmov, besed),
- slušno pomnjenje.

Pomembno vlogo pri učenju in razvoju šolskih spretnosti ima tudi senzorična integracija (vidno-gibalna, koordinacija oko roka, vidno-slušna, slušno-gibalna, vidno-tipna, slušno-tipna, tipno-gibalna).

3. Delo v skupini in učenje čuječnosti

Dejavnosti so se med šolskim letom kontinuirano izvajale 10 tednov, enkrat na teden, v skupinah otrok prvih razredov, 1 šolsko uro. V skupino je bilo vključenih 10 otrok, starih od 5 do 6 let. Dejavnosti so se izvajale kot igre, ki so zahtevale usmerjeno pozornost in zavestno sodelovanje otrok. Potekale so na začrtanem krogu (meja), posamezniki, ki so bili pozvani, so vstopili v krog in izvedli vajo. Občasno so vaje potekale za okroglo mizo. Pri vsaki vaji je bil prikaz jasen, skupina je dobila natančna, kratka navodila za izvedbo vaje. Jasno je bilo, kaj se pričakuje, razvija in kaj opazuje. Posebna pozornost je bila namenjena vzpostavitvi pristnega odnosa med izvajalcem in skupino otrok in hiperaktivnemu dečku, ki pri dejavnostih pogosto sedi poleg vodje in je »njen pomočnik«. Po zaključku vsake vaje se oceni, slikovno interpretira izvedeno vajo (npr. s kartončkom, na katerem je nasmejan obrazek, resen obrazek ali žalosten obrazek). Pri izvajanju vaj je najbolje uporabiti pripomočke iz okolja (iz narave, iz razreda itn.).

3.1 Primeri dejavnosti v skupini

- Vidna pozornost

Razvijamo otrokove vidno zaznavne sposobnosti, zavestno usmerjamo pozornost na vidne predmete, stvari, dogajanje.

Cilji:

- opazovanje;
- sortiranje;
- razvrščanje;

- pobiranje;
- podajanje predmetov s pinceto, ščipalko;
- prijemanje;
- sestavljanje;
- ugotavljanje podobnosti in razlik med predmeti;
- iskanje enakih in različnih predmetov;
- iskanje manjkajočih delov v celoti;
- razvijanje koordinacije oko-roka;
- razvijanje vidno-motorične koordinacije in hitrosti reagiranja (pretresanje, nalivanje; prelaganje, oblikovanje, natikanje ...).

Izvajanje: Vaje se izvajajo v skupini, ob tem se oblikujejo ustrezna skupinska dinamika, socialni odnosi med otroki, varno in spodbudno učno okolje.

Dejavnosti:

- otroci si v krogu za hrbtom podajajo majhno žogo; na plosk se žoga ustavi in učenec, ki je v sredini, pove, kdo ima žogo za hrbtom;
- stojijo v krogu in držijo roke pred seboj, dlani obrnejo navzgor; učenec, ki je v sredini kroga, ploska in se pri tem vrti, tu in tam skuša koga v krogu udariti po roki in ko mu uspe, gre iz kroga, zamenja ga tisti, ki je bil zadet po roki;
- nadaljujejo zaporedje žebličkov po načrtu (6 narisanih žebličkov različnih barv in velikosti);
- učenci se postavijo v pare, stojijo drug nasproti drugemu; eden od učencev naredi nek gib, drugi ga posnema – igra zrcalo;
- pripenjajo ščipalke, natikajo žebličke, postavljajo bombone v določenem zaporedju.

Pričakovanje: Pričakujemo, da otrok sproščeno sodeluje, razume in upošteva navodila.

Opazujemo: Sodelovanje, sledenje, pozornost, razumevanje navodil, sproščenost in strpnost.

- Slušna pozornost

Razvijamo otrokove slušno zaznavne sposobnosti, zavestno usmerjamo pozornost na zvok. Otrok ugotovi, kaj oz. kdo se oglašča, določi smer zvoka.

Cilji:

- zavestno usmerjanje na zvok;
- določanje smeri zvoka;
- prepoznavanje glasu sošolca oz. ugotavljanje, kdo v skupini se oglašča;
- poimenovanje živali, ki se oglašča;
- poimenovanje naravnega pojava ob poslušanju;
- poimenovanje predmeta, ki oddaja zvok;
- poslušanje zgodbe in motorična reakcija ob slišnem številu oz. določeni besedi;
- pozorno poslušanje in sledenje navodilom.

Izvajanje: Preko poslušanja usmerjamo pozornost otrok na smer zvoka. Otrok posluša različne zvoke in ugotovi, kdo oz. kaj se oglašča, poimenuje določeni glas in ga poveže s simbolom.

Dejavnosti:

- z zavezanimi očmi ugotavljajo, kdo v skupini se oglašča;
- prepoznavajo glasove za črke;
- prepoznavajo zvoke različnih živali;
- prepoznavajo zvoke naravnih pojavov;
- prepoznavajo zvoke predmetov, stvari v ožjem in širšem okolju;

- iščejo pare škatlic, ki imajo isti zvok (na koncu preverimo tako, da škatlico odpremo in ugotovimo, kaj je notri);
- poslušajo kratko zgodnico; ko zaslišijo ime, število, poskočijo;
- po poslušanju med slikami z narisanimi predmeti izberejo prave in jih uredijo v pravo zaporedje;
- po poslušanju besed, ki poimenujejo živali ali sadje, počepnejo;
- narišejo predmet po poslušanju opisa le-tega.

Pričakovanje: Pričakujemo, da bo otrok sodeloval in bo znal določiti, od kod prihaja zvok oz. bo zvoku sledil. Otrok poimenuje, katera žival se oglašča, kateri naravni pojav sliši, kateri predmet, stvar oddaja določeni zvok, pozna glasove v besedah in določi pozicijo glasu v besedi.

Opazujemo: Sodelovanje, pravilno določanje smeri zvoka, ugotavljanje zvoka določene živali, naravnega pojava.

- Tipna pozornost

Razvijamo otrokove tipno zaznavne sposobnosti, zavestno usmerjamo pozornost na predmete s tipanjem in določenim ciljem.

Cilji:

- razvijanje tipno zaznavnih sposobnosti;
- ugotavljanje predmetov s tipanjem;
- prepoznavanje sošolca s tipanjem;
- prepoznavanje narisane predmeta na hrbtu;
- prepoznavanje števil do 6, črk na hrbtu.

Izvajanje: Preko igre po demonstraciji in jasnem navodilu izvajajo dejavnost.

Dejavnosti (na začetku izvajajo vaje s pomočjo vida, kasneje samo s tipanjem, s pokritimi očmi):

- vlečejo črte v različnih smereh po koruznem zdrobu;
- gnetejo plastelin;
- tipajo predmete za hrbtom, z zavezanimi očmi;
- z zavezanimi očmi s tipanjem prepoznajo sošolca;
- ugotovijo predmet, ki ga povlečejo iz vrečke;
- v parih si na hrbet napišejo številko (do 6) ali že obravnavano črko in jo poimenujejo;
- poslušajo niz besed (do 4, poskusimo tudi 5); po vrsti postavijo slike za predmete, ki so jih slišali (slike imajo pred seboj);
- v zaprti škatli z obema rokama iščejo pare predmetov;
- s pokritimi očmi in tipanjem ugotovijo, kateri predmet imajo v roki.

Pričakovanje: Pričakujemo, da bo otrok sodeloval in da bo znal izvesti dejavnost po navodilu.

Opazujemo: Sodelovanje, uspešno izvedeno vajo.

4. Pomen razvijanja pozornosti, čuječnosti pri otrocih v prvem razredu

Križaj Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin (2000) so ugotovile, da je med številnimi procesi, ki sodelujejo pri začetnem opismenjevanju, primaren proces zaznavanja. Med sposobnostmi zaznavanja, ki pomembno vplivajo na učinkovitost procesa opismenjevanja, so:

- pozornost; različni avtorji so ugotovili, da s starostjo narašča otrokova sposobnost za zaznavanje vedno bolj kompleksnih dražljajev/vzorcev;

- zaznavna konstantnost; ena izmed pomembnih zaznavnih sposobnosti, ki se razvija pri otroku, je konstantnost velikosti. To je zavedanje, da velikost predmeta ostaja nespremenjena, ne glede na njegovo oddaljenost. Pri šestih letih ta sposobnost še ni povsem razvita, se pa razvije najpozneje do osmega leta;
- integrirani zaznavni sistem; naš zaznavni sistem zaznava in predeluje več stvari hkrati (npr. gledamo in poslušamo TV hkrati);
- zaznavanje nepopolnih informacij;
- sposobnost vidnega razločevanja (ločevanje vzorcev med seboj ...). (*Križaj Ortar, Magajna, Pečjak, Žerdin, 2000, 43*).

Arzenšek (2015) navaja, da čuječnosti nikakor ne gre zamenjevati z meditacijo ali tehniko sproščanja. Čuječnost je kombinacija zmožnosti, s katerimi krepimo um. Zato je čuječnost, ki se izvaja v šolah zgolj pot k čuječnosti. Zagotovo je čuječnost dejavnik, ki prispeva k boljšemu spopadanju otrok in učiteljev z vsakdanjimi težavami in stresnimi situacijami. Pri hiperaktivnih otrocih je čuječnost prisotna v terapevtskem smislu, saj otroku pomaga pri premagovanju primanjkljajev, ovir oz. motenj. Poleg terapevtskega vidika čuječnost pripomore tudi k celostnemu razvoju otrok. (Arzenšek, 2015, 13-34).

5. Načela in cilji

Na šoli so se v prvih razredih enkrat tedensko v času podaljšanega bivanja, 10 tednov po 1 uro, izvajale vaje pozornosti, zaznavanja preko vseh čutov, razvijanja samokontrole oziroma obvladovanja samega sebe.

OSNOVNA NAČELA in CILJI dejavnosti:

- a) Načelo »počakam, da pridem na vrsto«. Cilj: Pozorno poslušanje in sledenje navodilu.
- b) Načelo postopnosti, od bližnjega k daljnemu, od lažjega k težjemu. Cilj: Razvijanje sposobnosti zaznavanja samega sebe, prepoznavanje predmetov iz naravnega okolja preko vseh čutil.
- c) Načelo dogovora (vedno delamo v oz. na načrtanem krogu – meja). Cilj: Razvijanje reda in strukture.
- d) Načelo strpnosti, upoštevanje drugih. Cilj: Oblikovanje pozitivnega stališča in odnosa do sebe, upoštevanje sošolcev in drugih ljudi, poslušanje, razvijanje samostojnosti in samozavesti, razvijanje samokontrole, obvladovanje napetih situacij (tolerantnost), razvijanje občutka pripadnosti skupini.

Pomen učenja preko vseh čutov je zagotovo najbolj naravna pot pri razvijanju spretnosti in omogoča celostni razvoj otroka.

6. Zaključek

Otroci so se veselili iger, dejavnosti, ki so bile izvedene v 10-ih srečanjih. V začetnih urah so težko počakali in dali možnost tudi drugim, kar je povezano s socialno zrelostjo šestletnikov. Pozornost se je med letom povečevala, utrdili so socialne odnose in sodelovanje v skupini. Otroci so postali strpni drug do drugega, umirjeni in vsak je v dejavnostih sodeloval na svoj način. Izboljšalo se je aktivno poslušanje in sledenje navodilom. Ob vajah z jasno postavljenimi

navodili in pravili, dobro strukturiranim delom so otroci razvili sposobnost vidnega, slušnega, tipnega zaznavanja, zaznavanja samega sebe in pozitivno samopodobo, izboljšali so samokontrolo ter krepili voljo in vztrajnost, se učili poslušanja, izražanja potreb, čustev in skupinskega sodelovanja ter glasovnega zavedanja. Sproščeno so sodelovali pri igri in ob uspehu doživeli občutek veselja.

Škobalj (2017) je ugotovila, da čuječnost ni omejena le na vzgojo in da brez nje ni mogoče ustvariti kvalitetnih odnosov na katerem koli področju življenja. Pravi, da je čuječnost kvaliteta, ki jo je potrebno načrtno vzgajati v sebi in da pot čuječnosti pelje k znanju. Meni, da je znanje sila, močnejša od vsega drugega, ki naredi spremembo v našem življenju. (Škobalj, 2017)

7. Literatura

- Arzenšek, A.(2015). *Čuječnost kot psihološka intervencija v psihološkem svetovanju*. Poligrafi, (20)77/78, 13–34.
- Križaj Ortar, M., Magajna, L., Pečjak, S., Žerdin, T. (2000). *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*. Trzin: Izolit.
- Mravlje, F. (1999). *Pozorno poslušanje z razumevanjem: priročnik za učitelje, vzgojitelje in starše*, Nova Gorica: Educa, 15.
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet, 189–190.

Kratka predstavitev avtorja

Bojana Markelj, prof. defektologije je na OŠ Stražišče Kranj zaposlena kot učiteljica za individualno in skupinsko pomoč že deseto leto. Pred tem je bila zaposlena na OŠ Helene Puhar Kranj, šoli s prilagojenim programom, kjer je delala kot mobilna spec. pedagoginja na OŠ Stražišče Kranj. V tem času je opravila specialistični študij Montessori pedagogike za otroke od 3 do 6 let. Delo z otroki s posebnimi potrebami jo je spodbudilo, da doprinese tudi k boljši socialni vključenosti otrok s posebnimi potrebami v redne programe osnovne šole. Pri izvajanju dejavnosti se večkrat nasloni na nekatere cilje pedagogike Marije Montessori. Njeno glavno vodilo »Pomagaj mi, da naredim sam«, pomeni, da otroka glede na njegovo osebnost in interes vzpodbujamo h koncentraciji in samostojnosti in da s svobodno izbiro odkrije ključ do znanja oziroma sveta. Ključ leži v otroku samem, potrebuje le ljubezen, razumevanje in spoštovanje njegovih razvojnih potreb ter spontane življenjske vzpodbude.

Čuječnost z učenci s posebnimi potrebami

Mindfulness with Children with Special Needs

Mateja Petric

Posvetovalnica za učence in starše Novo mesto
Mateja.Petric2@guest.arnes.si

Povzetek

Razmišljanje Anice Mikuš Kos, da je razumevanje otroka s posebnimi potrebami ne le stvar razuma, ampak tudi srca in socialne odgovornosti, ostaja vodilo pri opravljanju našega poslanstva v Posvetovalnici za učence in starše. Čuječ pristop do učenca s kakršnokoli obliko posebnih potreb (na področju učenja, socialnih stikov, čustvovanja, vedenja, v družinskem okolju...) in čuten odnos z njim je prvi korak na poti k uspehu, medsebojnemu zaupanju in osnova za razvoj otrokovega občutka varnosti. Le otrok, ki se počuti varno, sprejeto in ljubljeno v svojem okolju (doma ali v šoli) bo v svojem celostnem funkcioniranju uspešen in zadovoljen. Hkrati pa bo uspel razviti, negovati in ohraniti svojo pozitivno samopodobo in samospoštovanje. Ničesar ne moremo narediti namesto otroka, lahko pa veliko naredimo skupaj z njim. Tako da mu pomagamo, svetujemo, ga opremimo s strategijami učenja in samopomoči. Potem pa ostajamo z njim in ob njem, tako da spremljamo, varujemo in usmerjamo njegov napredek in razvoj. Otroci s posebnimi potrebami so unikatni otroci, ki še nekoliko bolj potrebujejo razumevajoč in topel pristop in odnos z njim pomembnimi osebami, kot to potrebuje širša populacija otrok. Opremiti jih je potrebno s socialnimi veščinami, veščinami samoregulacije in samoobvladovanja, prepoznavanjem in ozaveščanjem lastnih čustvenih stanj, strategijami reševanja življenjskih dogodkov in obvladovanja učnih situacij. Pri obvladovanju vseh omenjenih veščin in spretnosti je čuječnost temeljnega pomena, saj jim pomaga pri iskanju stika s seboj in drugimi. Ozaveščanje doživljanja v danem trenutku otroku pomaga pri njegovem celostnem funkcioniranju: razmišljanju, čustvovanju in vedenju. »Ljubezen in sočutje sta nuja, ne razkošje. Brez njiju človeštvo ne more preživeti.« (Dalai Lama)

Ključne besede: čuječnost, komunikacija, odnos, pomoč, sprejemanje, svetovanje, učenje, varnost.

Abstract

Thinking of Anica Mikuš Kos that understanding a child with special needs is not only a matter of reason, but also a heart and social responsibility, remains a guide in carrying out our mission in The Counselling Centre for Children and Adolescents. A cognitive approach to the student with any form of special needs (in the field of learning, social contacts, emotion, behavior, family environment ...) and a sensible relationship with him is the first step towards success, mutual trust and the basis for developing a child's sense of security. Only a child who feels safe, accepted and loved in his environment (at home or at school) will be successful and satisfied in his overall functioning. At the same time, he will succeed in developing, nurturing and maintaining his positive self-esteem and self-respect. We can not do anything in place of a child, but we can do a lot with him. So we help him, we advise him, equip him with learning strategies and self-help. Then we stay with him and beside him, so that we monitor, safeguard and direct his progress and development. Children with special needs are unique children who still need a more understanding and warm approach and the relationship with them to important people than the wider population of children needs. They need to be equipped with social skills, self-regulation skills and self-control, recognition and awareness of their own emotional states, life-saving strategies

and management of learning situations. In mastering all the aforementioned skills, awareness is of fundamental importance, as it helps them to find contact with themselves and others. Raising awareness at a given moment helps the child in his overall functioning: thinking, emotion and behavior. "Love and compassion are a necessity, not a luxury. Without them, mankind can not survive." (Dalai Lama)

Key words: acceptance, attitude, communication, counselling, help, learning, mindfulness, security.



**»Vsak človek je brezmejno pomemben v svoji drugačnosti
in hkrati enako pomemben kot vsi drugi ljudje v njihovi drugačnosti.
Tako zelo pomemben je, da ga večnost potrebuje v njegovi edinstvenosti.«**

(Antony de Mello: Zavedanje)

1. Uvod

Ob praznovanju 40. obletnice obstoja in delovanja Posvetovalnice za učence in starše Novo mesto (maj, 2017) sem naše »praznično« leto obogatila z vodilno mislijo: »Z roko v roki gre lažje. Skupaj zmoremo skoraj vse.« Verjamem v to in sem prepričana, da so odnosi, bližina, sodelovanje, komuniciranje in soustvarjanje najpomembnejše vrednote v sobivanju in kreiranju skupne prihodnosti. V Posvetovalnici svoje pedagoško, psihološko in socialno poslanstvo opravljamo s srcem, saj naši svetovanci potrkaajo na naša vrata z namenom in razlogom. Sprejmemo vsakogar in vselej, kadar nas kdo poišče in potrebuje. Občutek varnosti, sprejetosti in razumevanja ter pogovori in »ponujena roka« pomoči v pravem trenutku in na pravem mestu pripomore k iskanju rešitev iz raznolikih in (skoraj) vsakršnih stisk. Rešitve za vsakogar vselej obstajajo, če le jih posameznik (po)išče in če le je pripravljen na spremembe.

2. Poslanstvo Posvetovalnice za učence in starše Novo mesto

Pri opravljanju svojega poslanstva v Posvetovalnici nas odlikujejo vrednote, kot so srčnost, odprtost, predanost, sprejemanje, razumevanje ter medsebojna opora, podpora in zaupanje. Zavedamo se, da kadar se ljudem na življenjsko pot postavijo težave, stiske in različne krizne situacije, le ti potrebujejo moč in pomoč sočloveka. Kadar nas ljudje v takih trenutkih obiščejo, zaživijo naše vrednote v vsej vrednosti in polnosti. Veseli smo, kadar pomoč in moč za

osebno rast in premagovanje vsakodnevnih stisk in težav naši svetovanci najdejo in dobijo prav v naši Posvetovalnici za učence in starše. Podpomo in pomoč nudimo vsakemu, ki potrka na naša vrata in z nami želi podeliti svoja vprašanja, stiske, dvome, dileme. V Posvetovalnici za učence in starše nudimo strokovno pomoč pri reševanju najrazličnejših težav, ob doživljanju šolskega ali življenjskega neuspeha, izboljšanju medsebojnih odnosov (v šoli in doma) ter osebni krepitvi. Še posebej se posvetimo iskanju poti za razvijanje samoregulacijskih, socialnih in učnih veščin, istočasno pa svetovancem pomagamo pri premagovanju motivacijskih ovir, spopadanju s frustracijami, usmerjanju v dejavno premagovanje neuspehov, krepitvi samopodobe in razvijanju samozavesti in samospoštovanja. Skupaj s svetovanci iščemo in soustvarjamo poti do rešitev in uspehov. Odločilno je, da jim znamo pozorno prisluhni in se vživeti v njihov položaj, da jih slišimo, vidimo, začutimo in z občutkom odkrivamo težave, da jim ponudimo »roko« pomoči, obenem pa iščemo njihova močna področja in jih spodbujamo k razvijanju le teh. Z iznajdljivostjo, trudom, dobrim namenom in empatijo je moč premagovati tudi velike ovire. Komunikacija je osnova vsakega uspešnega in dobrega sodelovanja in soustvarjanja ter kreiranja in negovanja dobrih medsebojnih odnosov. Starši in otroci, ki se znajdejo v stiskah in težavah, so na področju komunikacije in sodelovanja še prav posebej občutljivi. Okrnjen je njihov občutek varnosti in velikokrat ranjena samopodoba, samospoštovanje in samozaupanje zaradi raznolikih življenjskih izkušenj. Zato je njihovo celostno funkcioniranje nekoliko oteženo in spremenjeno. V težkih trenutkih in situacijah navadno čustva preplavijo razum. In prav takrat je potreben prav poseben pristop.

3. Posebna pozornost posebnim potrebam

Prav posebno skrb namenjamo »posebnim« otrokom, ki se znajdejo v »posebnih« situacijah, ki ogrožajo razvoj in napredek tako ali drugače ogroženega posameznika. Populacijo otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami tvorijo tisti otroci, ki imajo primanjkljaje, ovire, slabosti, težave ali motnje na področju govora, gibanja, zaznavanja, spoznavanja, čustvovanja, vedenja in učenja (Galeša, 1993). Otroke s posebnimi potrebami se usmerja v programe vzgoje in izobraževanja ob upoštevanju njihovih potreb na telesnem, spoznavnem, čustvenem in socialnem področju ter posebnih zdravstvenih potreb. Življenjske zgodbe otrok in mladostnikov, s katerimi se srečujemo v Posvetovalnici za učence in starše Novo mesto, so različne in prav vsaka je specifična. Z vso pozornostjo se s svojim strokovnim pristopom in odnosom do svetovancev posvetimo vsakemu posebej. Trudimo se, da jim nadvse pozorno in aktivno prisluhujemo, jih skušamo razumeti in z največjo mero empatije prepoznavamo bistvo in izvor njihovih težav. Pridemo jim naproti in postanemo soustvarjalci pri iskanju poti iz njihovih težav. Naš namen in cilj ni zgolj svetovati, ampak na poti iskanja rešitev soustvarjati z njimi. Svetovance želimo opolnomočiti, jim povrniti zaupanje vase in jim pomagati pri prepoznavanju njihovih pozitivnih lastnosti in močnih področij. Vredno je iskati, upati in verjeti, da se da tudi drugače... Kadar in če gledamo »s srcem, ker bistvo ostaja očem nevidno« (Exupery, 2016), lahko najdemo pot do srca posameznika in zasnujemo pot sodelovanja in soustvarjanja z njim. Nikoli ne smemo zanemariti in spregledati, preslišati »glas« otroka. Otrok mora začutiti našo naklonjenost, občutiti občutek varnosti, sprejetosti in razumevanja. Le tako bo zaznal, da smo z njim in ob njem in proces sodelovanja in soustvarjanja bo stekel sam po sebi. Odnos do samega sebe, svojega bližnjega in pomembnega drugega je temeljnega pomena, še zlasti, kadar temelji na čuječnosti. Pripravljenost, odprtost, karizmatičnost in čuječnost odrasle osebe pritegne otroka k sodelovanju in ga navduši in spodbudi k delu in iskanju novih poti, priložnosti in možnosti življenja in delovanja.

Gandi je nekoč dejal: »Bodi sprememba, ki jo želiš videti v svetu.« S čuječnostjo, empatičnostjo in dobrim namenom dajemo prostor spremembam pri sebi in drugih in le tako

lahko premagujemo tudi velike ovire. Čuječnost lahko opredelimo kot stanje notranje budnosti ali pozornosti, ko dogajanja ne gredo mimo naše pozornosti, ampak jih vidimo, slišimo, občutimo, doživimo. Skozi hiteče življenje in delo opazam in zaznavam, da ima vse več različnih stisk, nevrotičnosti in nestrpnosti svoj izvor v pomanjkanju stika s samim seboj in z drugimi. To so danes problemi vseh generacij. Najpomembnejše je, da človek zna identificirati svoj problem, težavo. Identifikacija problema je namreč bistvena za iskanje poti rešitev. Osnovni današnji problem mladih (pa tudi odraslih) je kratkotrajna koncentracija in odkrenljiva pozornost. Kar pomeni, da o stvareh ne razmislimo natančno, pozorno ali pa sploh ne moremo razmisliti, ker imamo misli razpršene. Gre za nezmožnost načrtno zbrati in usmeriti svojo pozornost v nek dogodek, doživljaj, reakcijo. Brez usmerjene pozornosti pa je nemogoče stopiti v globino katerega koli problema in ga videti in razumeti v celoti. Razumevanje problema je pogoj za optimalno rešitev problema. Gre za osredotočenje uma, ki omogoča reševanje problemov in posledično doseganje zadovoljstva in uspeha na različnih ravneh življenja (Škopalj, 2017).

Mladi dandanes niso navajeni biti sami s seboj. Srečujejo se s problemom „praznega časa“, pobega pred samim seboj in begom v tablice, televizijo, spanje, pohajanje ... Pri svojem delu svetovance, ki me obiščejo, spodbujam k ozaveščanju sebe, svoje prisotnosti tukaj in sedaj in k opazovanju lastnih misli, občutkov in dejanj. Zdi se mi temeljnega pomena, da mladi zaznajo prisotnost »sebe«, lastnega jaza, uma in duha in da z budnim opazovanjem pridejo do novih uvidov, lastnih izkušenj in vedenj. Spoznanja, ki jih pridobimo z lastnim opazovanjem, pozornostjo in osredotočenostjo, so drugačna od tistih, ki smo jih slišali ali prejeli od drugih. Opazovanje in čuječnost se prepletata in medsebojno dopolnjujeta. Bolj ko opazujemo, več čuječnosti raste v nas, in bolj ko smo čuječi, globlje je naše opazovanje. Kvalitete, vrednote, ki jih želimo videti pri mladih ljudeh ali pri komer koli drugem, imamo vedno možnost nadgrajevati v sebi. Osnovni namen čuječnosti je, da je posameznik sposoben upravljati s svojo pozornostjo. Pri svojem delu se vsakodnevno poslužujem najrazličnejših tehnik za spodbujanje in razvijanje čuječnosti pri mladih. Najrazličnejše tehnike za razvijanje višje stopnje čuječnosti oziroma osredotočenega uma in mentalne pozornosti opisujejo različne teorije in predstavljajo različni avtorji. Tehnike se med seboj povezujejo in prepletajo. Nekaj tehnik v spodbujanju procesa čuječnosti (Škopalj, 2017):

Najmočnejši način, tehnika učenja čuječnosti je lastni navdih. Odrasli lahko dajemo le tisto, kar premoremo sami. Mladi to hitro začutijo in so nas pripravljene videti, slišati, razumeti le, kadar jih v to povabimo z lastno prepričljivostjo in navdihom. Vzgajanje sebe, je vzgajanje mladine in vzgajanje mladine je vzgajanje sebe. Eno od drugega ni ločeno in poteka sočasno. Mladi so pogosto naš neizprosen, a zelo resničen odgovor na to, v kolikšni meri smo pri sebi uspeli razviti vrline in sposobnosti, ki jih želimo videti pri drugih. Navdih je najboljši za urjenje čuječnosti. S svojo notranjo držo in znanjem namreč lahko navdušimo mladega človeka, da se bo lotil raziskovanja in odkrivanja (sebe, drugih, okolja...).

Tehnika notranjega govora vključuje sestavine kritičnega mišljenja. Gre za naravno, budno komunikacijo z okolico. Metoda notranjega pogovora je povezana z opazovanjem in temelji na logičnem razmisleku, kam nas pelje določeno razmišljanje. Pri tej metodi si postavimo vprašanje o koristnosti oziroma uporabnosti določene misli za dosego cilja, ki smo si ga zastavili. Misli je potrebno izbirati glede na merilo koristnosti. Gre za opazovanje in spoznavanje vzročnih povezav med mislijo, dejanjem in zunanjim rezultatom. Svoje svetovance spodbujam k prepoznavanju in ozaveščanju moči njihovih misli. Misli imajo namreč neverjeten in mogočen vpliv na človekovo celostno funkcioniranje. Svetovanci, ki me obiščejo, (pre)pogosto delijo z mano svoje misli, kot so: »Nikoli mi ne bo uspelo popraviti negativne ocene. Nikoli ne bom imel dobrega odnosa s profesorjem, ker me ima na piki. Nikoli

mi ne bo uspelo rešiti naloge. Tega nikoli ne bom znal« in podobno. Mladim skušam preko različnih poti, izkušenj, metod... predstaviti pomen in vpliv lastne odgovornosti v življenju posameznika. Biti odgovoren namreč pomeni, da razumemo povezavo med lastnim delovanjem in rezultatom, ki sledi kot posledica tega delovanja. Vsak se mora zavedati aktivne vloge in lastne soudeležnosti, ki jo imamo pri razvoju dogodkov. Otroke je potrebno spodbujati, da raziščejo, ubesedijo in/ali zapišejo svojo odgovornost v šoli: kakšen cilj ima pri določenem predmetu, kako bo pristopal do njega, kaj bi se radi še posebej naučili, kakšno oceno si dajo za cilj. Ločiti morajo, kaj so sanje in kaj realni cilji. Cilje je potrebno potegniti iz sanj. Zato vselej oblikujem s svetovanci načrt, dogovor, cilj. Predhodnica vsakega našega delovanja namreč je misel. Kamor gredo misli, bo šlo gotovo tudi delovanje. Zato mlade spodbujam k pozitivnim mislim, k spodbudnemu, a realnemu notranjemu govoru, ki jih bo pripeljal k zelenim ciljem. Mlade spodbujam, da pustijo pozitivnim mislim prosto pot, da pustijo svojim idejam, da zorijo in dozori, da prekipevajo od idej, da znajo prepoznati miselne procese podzavesti... Pogosto si pozitivne, krepilne in spodbudne misli otrok tudi zapiše, jih odnese domov (v glavi, v srcu in na papirju) in si jih prilepi v svojo sobo na vidno mesto. In ko se otrok znajde v stiski, prebere svoje predhodno sklenjene, dorečene in zapisane načrte, sanje, vizijo, želje. Pri svojem delu se dotaknem tudi prepoznavanja in obvladovanja stresnih situacij, ki se postavljajo svetovancem na pot (šolsko in/ali domačo). Opozarjam jih, da stres ustvarja premnoge zapore v njihovi glavi (Siegmund, 2000), zato je velikega pomena, da mu posameznik zna kljubovati. Stresnih situacij žal ne moremo preprečiti ali odpraviti. Lahko pa se naučimo spoprijemati z njimi in jih obvladovati. In to je tudi eden od mojih ciljev pri delu z mladimi.

Tehnika z vprašanji ima 2 cilja: z ustreznim vprašanjem prekinemo miselni avtomatizem – prekinemo tok misli, ki se v nas sproži avtomatično in brez razmisleka. Največkrat le zato, ker nas obvladujejo podzavestni vzorci ali pa smo nekaj slišali od drugih. Miselni avtomatizem je nasproten stanju budnega spremljanja dogajanj zunaj in znotraj sebe. Pravo vprašanje ob pravem trenutku lahko naredi velike miselne premike. Svetovanca z več zaporednimi vprašanji spodbudim, da večkrat odgovarja na vprašanja ob enem obstoječem problemu. Pogosto ljudje ne vidimo svojih dejanj in ne slišimo svojih besed. Zato, večkratno in zaporedno odgovarjanje na spretno zastavljena vprašanja, lahko pripelje do tega, da posameznik uspe resnično videti in slišati sam sebe.

Tehnika z motivacijskimi zgodbami: mladi imajo radi zgodbe odraslih. Zlasti tiste, ki so realne, doživeto in prepričljivo izražene v najbolj pravem trenutku na pravem mestu.

Tehnika z zgledom: življenje vsakega človeka je sporočilo ali sklop sporočil. Ta sporočila je vredno „prebrati“. Ne le uspešna, lepa, prijazna, temveč tudi tista manj prijazna in »težka«. Vsa so namreč koristna in iz vseh se lahko nekaj naučimo. Kitajski filozof Lao Ce: „ Če hodim z dvema človekoma, sta mi oba učitelja. Od enega poberem dobre strani in jih zgradim v sebi, od drugega se naučim, kaj je slabega, in to popravim pri sebi.“

Tehnika z meditacijo: meditacija je urjenje uma in sklop vaj za večjo sposobnost osredotočenja, je pa tudi sposobnost zavestnega in objektivnega opazovanja lastnega razmišljanja in zunanjih dogodkov. Meditacija umiri um, odstrani morebiten stres, revitalizira telo in okrepi duševnost. Pri svojem delu z otroki s posebnimi potrebami se poslužujem različnih meditacijskih in sprostitvenih tehnik (vodena vizualizacija, avtogeni trening, elementi joge...). Sprva sem tehnike plaho uvajala in preizkušala pri svojem delu. Zelo hitro sem se prepričala v to, kako dobro jih mladi sprejemajo, izvajajo in sprejmejo kot zelo pozitivno izkušnjo. Večina se s temi tehnikami sreča prvič, vendar njihove povratne informacije in odzivi so v veliki večini pozitivni in spodbudni.

Vsakdo, ki nas obiše v Posvetovalnici, nas obiše zaradi svoje specifičnosti in neke vrste posebnih potreb. V mislih nimam zgolj klasifikacije otrok s posebnimi potrebami, ki so opredeljene v Zakonu o otrocih s posebnimi potrebami (otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni, z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni, s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z avtističnimi motnjami, s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami), pač pa individualne, osebne »posebnosti« prav vsakega individuuma. Vsak otrok je namreč unikaten, »butični« izdelek in vsak nas obiše zaradi svojih »posebnih« potreb, težav, stisk, dilem, vprašanj, kriznih situacij... Vsakdo, ki se znajde v stiski (otroci z manj življenjskimi izkušnjami pa še toliko bolj) potrebuje trdno in varno »roko« opore in pomoči. Otroci s posebnimi potrebami so zaradi svojih posebnosti oziroma primanjkljajev v obdobju šolanja (osnovnošolskega, srednješolskega in študijskega) nagnjeni k posebni občutljivosti. Ker se sami večinoma ne znajo oziroma ne zmorejo spopasti s številnimi novimi šolskimi, učnimi in življenjskimi situacijami, jim je potrebno pomagati na vseh področjih. Dodatne težave na socialnem, emocionalnem, vedenjskem in predvsem na učnem področju se lahko pojavijo npr. ob spremembi ravni šolanja, ob čustveno občutljivih situacijah v družini, odnosih med vrstniki, odraščanju ipd. Otrokom se poleg primarnih težav zaradi katerih nas obišejo, npr. na učnem področju, pogosto pridružijo tudi težave na čustvenem, vedenjskem, socialnem področju. Kar pomeni, da se pri mladih ljudeh poleg učnih težav nacepijo tudi težave na področju samozaupanja, samozavesti, motivacije in odnosov z vrstniki, učitelji, profesorji, starši...

Ljudje smo bitja, ki potrebujemo sočloveka, ki nam bo pripravljen pomagati vselej, kadar pomoč potrebujemo. Nihče ni tako velik, da ne bi potreboval pomoči in nihče ni tako majhen, da kanček pomoči ne bi mogel dajati. Nudenje pomoči je procesno. V tem procesu je prisotno vzajemno učenje: svetovanci se učijo od nas in mi od njih. Receptov za rešitve iz raznolikih stisk in težav ni, skupnih in enotnih poti tudi ne. Obstajajo pa številne in raznolike poti, ki vodijo iz nehotenih in neželenih situacij.

Ljudje smo socialna, čuteča in čustvena, predvsem pa učeča se bitja. Otroke ni potrebno učiti le učne snovi, temveč tudi »življenja«, ozaveščanja lastnih čustev, prepoznavanja lastnih reakcij in obvladovanja lastnega vedenja. In to v vsakem trenutku in kjerkoli. Tovrstno učenje poteka skozi življenje, neprestano, preko lastnih zgledov in s čuječim pristopom.

4. Integracija in / ali inkluzija otrok s posebnimi potrebami

Za otroke s posebnimi potrebami, z določeno specifično motnjo, zakonodaja določa poseben, adaptiran program. Otroci s posebnimi potrebami morajo imeti enake možnosti kot ostali učenci, ne pa pod enakimi pogoji. Tu moramo ločiti med integracijo in inkluzijo. Pri integraciji gre za medicinski model, ki pri otroku poudarja težave, motnje, primanjkljaje, ki jih poskuša odpraviti. Otroke pa vključiti v skupino z možnostjo »preživetja«. Corbett (1999, v Kavkler, 2008) primerja integracijo z načelom: »Vstopi, če se lahko prilagodiš«, kar pomeni, da je integriran otrok lahko le tisti, ki se prilagodi zahtevam šolskega okolja.

Inkluzijo pa opredeli kot kulturo, ki podpira različne potrebe, sprejema posebnosti in drugačnosti. Inkluzija temelji na idejah o multikulturalnosti, interkulturalnosti, sožitja, solidarnosti, sobivanja in strpnosti. Tako Corbett (1999, v Kavkler, 2008) za inkluzijo uporabi prispodobo: »Vstopi, ker spoštujemo razlike in ker si lahko tak kot si.« Sardoč (2006) opiše inkluzijo kot strategijo zagotavljanja in ustvarjanja čim boljših pogojev za razvoj, vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v družbi vrstnikov. Ta koncept temelji na sprejemanju in razumevanju različnosti ter preprečevanju socialne izključenosti na osnovi težav in motenj. Rezultat inkluzije naj bi bila večja sprejetost otrok s posebnimi potrebami v življenje

in delo šole, kjer bodo skozi interakcije s sovrstniki razvijali svoje potenciale ter postali in ostali enakovredni člani šolske skupnosti.

Barica Marentič Požarnik (Požarnik, 1999) v svojih delih poudarja, da šola ne vpliva na učence le preko učnih vsebin, metod, pripomočkov, zgradbe, opremljenosti, itd..., temveč moramo gledati na šolo kot na kompleksen splet medosebnih odnosov med učiteljem in učenci, med učenci samimi, med starši in drugimi ljudmi v neposrednem družbenem okolju. Gre za neločljivo povezanost in zaželeno (nujno) sinhronost med vsem deležniki v vzgojno izobraževalnem procesu. Temeljnega pomena sobivanja in soustvarjanja pa so gotovo zdravi medsebojni odnosi.

Pri delu z učenci s posebnimi potrebami ne gre za več dela, ampak za drugačno delo in drugačen pristop. Predvsem pa drugačen odnos. Za kakovostno poučevanje ni dovolj, da učitelj poveča svoje znanje, ampak mora tudi delati drugače, spremeniti nekatera stališča in prepričanja o otrocih, predvsem pa spremeniti svoj odnos, komunikacijo in pristop do otroka. Otroci s posebnimi potrebami so tisti, ki potrebujejo še več in drugačno pomoč, razumevanje in sprejemanje s strani odrasle osebe ter različne pristope pomoči. Marsikatero obliko in metodo, ki sodi v okvir prilagojenega izvajanja za posameznega otroka s posebnimi potrebami (z odločbo/ali brez) lahko uporabimo tudi pri ostalih otrocih. Strokovnjakinja s področja posebnih potreb otrok Ann Clement Morrison na svojih strokovnih srečanjih večkrat poudarja: "Kar je dobro za učence s posebnimi potrebami, je dobro za vse otroke."

5. Koraki pomoči v procesu čuječnosti

Bistvo našega dela, dela z otroki s posebnimi potrebami, je odkrivanje in soustvarjanje rešitev in pomoči z udeležbo vseh, ki v projektih pomoči sodelujejo. Avtorji Bass, Dosser in Powel (povzema Gabi Čačinovič Vogrinčič, 2003) opisujejo korake, ki omogočajo in podpirajo paradigmatični premik v edinstvenih individualnih premikih pomoči. Projekt pomoči vsebuje šest korakov, ki še kako temeljijo na čuječnosti (vsak korak zase in vsi skupaj): pridruževanje, odkrivanje, spreminjanje, proslavljanje, ločitev, refleksija. Prvi korak se začne s pridruževanjem, kar pomeni se približati, priti k učencu in njegovi družini, da bi vzpostavili delovni odnos in začeli s premagovanjem težav, ki so jih spravile v neprijetno in neželeno situacijo. Sledi drugi korak in tako imenovano odkrivanje, ki ni ne diagnoza, ne ocena, temveč soraziskovanje in odkrivanje edinstvenosti problema in možnih rešitev. Nato sledi tretji korak, spreminjanje. Pri tem koraku ne gre za tretma, ne terapijo in ne za zdravljenje. Spreminjanje v delovnem odnosu govori o upanju za prihodnost, o rasti, o tveganju novih možnosti. Tu se učencu lahko pridružijo vsi udeleženci, ki jih tretma in/ali terapija sicer izključujeta: bratje, sestre, sošolci, starša, stari starši, društva... Sledi četrti korak - proslavljanje, kjer gre za prepoznavanje in spoštovanje moči učenca in njegove družine, njihovih potencialov, uspehov, napredovanj. Nadvse pomembno je proslaviti najmanjši zaznan premik pri učenju, samostojnosti, osebnostni rasti, boljšemu življenju. Peti korak je ločitev, do katere pride in se zgodi, ko otrok in družina zmoreta sama, ko se kompetentnost razvije in prepozna kot nova zgodba. Projekti se nekoč zaključijo, ker so si učenec in starši pridobili znanje, moč in kompetentnost. Koraki pomoči pa se zaključijo s šestim korakom, refleksijo, ki pa se definira kot priložnost za strokovno rast, ki teče skozi ves proces. Samorefleksija je pri reševanju težav temeljnega pomena. Spremljati sebe, naučiti se opazovati se, začutiti sebe in naučiti se prepoznavati in sprejemati situacije, ki se človeku postavljajo na pot, je ključ do uspeha in temelj za zdravo življenjsko potopnico.

Vsa pomoč, ki jo strokovnjaki namenjeno otrokom (tistim s posebnimi potrebami, pa tudi tistim brez posebnih potreb), naj temelji na sprejemanju, občutku zaupanja in varnosti. Če in kadar želimo otrokom pomagati le odrasli, otroci pa pomoč odklanjajo ali v njej ne prepoznavajo namena pomoči, le-ta nima prave in posebne vrednosti. V otroku je potrebno prebuditi smiselnost sprejemanja pomoči. Naše namere mora začutiti in občutiti njihov smisel in namen.

6. Moč misli

Priložnosti za učenje čuječnosti so prisotne vselej in pri vseh ljudeh. Nenehno se moramo učiti usmerjati in po potrebi preusmerjati moč svojih misli na doživljanje v danem trenutku.

Jon Kabat Zinn, ameriški biomedicinski znanstvenik, je čuječnost opredelil kot posebno stanje zavesti namerne pozornosti na sedanji trenutek – na trenutno izkušnjo brez presojanja ali ocenjevanja (Škobalj, 2017). Spodbuja nas k zavedanju in ozaveščanju, da je posameznik sposoben opazovati svoje misli, opazovati način, na katerega razmišlja in se zavestno odločati, kako se bo odzval. To posamezniku pomaga, da izstopi iz avtopilota odzivanja in se odzove drugače, ustvarjalnejše in bolj skladno s situacijo. Otroke premalo spodbujamo k temu, da bi se zavedali moči svojih misli, zlasti težkih, negativnih in nesposobnih. Moč misli namreč igra veliko vlogo v življenju ljudi. Kabat-Zinn poudarja, da se človek počuti izjemno osvobodeno, kadar je sposoben videti, da so trenutne lastne misli samo misli in da niso misli »on/ona« ali »realnost«. Prepoznavanje svojih misli zgolj kot misli namreč osvobaja popačene realnosti, ki jo misli pogosto ustvarjajo in omogoča jasnejši vpogled in večji občutek kontrole nad svojim življenjem. Otroku je potrebno pomagati pri prepoznavanju vsebine in moči njegovih misli. Vsaka negativna misel in dejanje sproži negativne posledice in vsaka pozitivna misel in dejanje sproži pozitivne posledice. Velikokrat se moči svojih misli niti ne zavedamo. Misli lahko prispevajo k razvoju ali ponavljanju negativnega vrednotenja situacij ali celo depresivnega razpoloženja. Pozitivne stvari lahko namreč spregledamo, negativnih pa se ne zavedamo v polnosti in jih zato ne moremo dobro reševati. V procesu spoznavanja čuječnosti lahko pomagamo otroku odkriti, da je možno imeti drugačen odnos do svojih misli, čustev, zaznav, impulzov in tudi do drugih stvari, dogodkov, oseb kot ga je imel do sedaj. K novim uvidom je potrebno pristopiti z veliko mero predanosti, kreativnosti, ustvarjalnosti in radovednosti. Včasih pa je potrebno le, da se naučimo sprejeti stvari, dogodke, situacije, osebe..., ki jih ni moč spremeniti. Tehnika notranjega govora spodbuja k prepoznavanju, vplivanju in delovanju moči misli na človekovo celostno delovanje in hkrati uči, kako misli (pre)usmerjati v pozitivno smer delovanja.

7. Zaključek

Čuječnost je učinkovito orodje, ki ga nosimo pri/v sebi in ga zato lahko uporabimo kadarkoli je to potrebno, če le ga (z)moremo in znamo uporabiti. Čuječnost nas uči in vodi k temu, da bi bili čim boljši opazovalci svojih misli, svojega vedenja, ravnanj in čustvovanj. Preko ozaveščanja in doživljanja sebe in sveta iščemo in izbiramo poti svojega celostnega delovanja. Na osnovi lastnih doživetij, preplavlajočih čustev in moči razuma namreč izbiramo in oblikujemo svoje vedenje in reakcije. Zato se opremimo z orodjem čuječnosti in se ga poslužimo ob najbolj pravem trenutku na najbolj ustrezen način. Otroci s posebnimi potrebami tovrstno orodje gotovo močno potrebujejo. Vsi, ki delamo z njimi, pa prav tako. Čuječ odnos je namreč zrcalni, vzajemni odnos. Pri čuječnosti gre za večino, ki se jo da pridobiti in razviti. Le pripravljeni moramo biti na spremembe.

Zavedati se moramo, da zamenjamo ali prekinemo lahko odnos s komerkoli (otrokom, partnerjem, sorodnikom, prijateljem...), le s samim seboj ne. Zato se je vredno učiti znova in znova. Vredno je delati na sebi, na nenehni osebnosti rasti, ozaveščanju in spreminjanju vsega, kar nas ne osrečuje, zadovoljuje.

Otroke je potrebno naučiti, da za svoje vedenje prevzemajo odgovornost sami. Ne morejo namreč predvideti, kaj se jim bo zgodilo, lahko pa predvidijo, kako bodo odreagirali v danem trenutku in ob določenih situacijah in kako se bodo ob tem počutili. Otrok mora ozavestiti, da je vedno od njega odvisno, katero od možnih čustev, vedenj in misli bo izbral. Prav tako mora ozavestiti, da je odgovoren za izbiro vedenja in da odgovarja za posledice svojih dejanj. Občutek, da otrok lahko obvladuje svoje življenje in sam odgovarja zanj, utrjuje njegovo samozavest. Otroku pomembni odrasli mu lahko pomagamo pri krepitvi notranje moči.

Kadar ima človek veliko notranje moči, se visoko ceni, je učinkovit, ima jasen cilj, je odločen, ustvarjalen in optimistično zre v prihodnost. Poskrbimo za notranjo moč najprej odrasli, otroku pomemben drugi, otroci pa se bodo notranje moči »nalezli« od nas in jo kasneje pri sebi le še spodbudili in okrepili.

Veliko je še drobnih, a pomembnih stvari, ki jih vsakodnevno opravljamo pri svojem delu in poslanstvu v Posvetovalnici, a včasih ostajajo manj vidne. Trudimo se biti v oporo in podporo svojim otrokom/mladostnikom pri njihovem celostnem osebnostnem razvoju in napredovanju v sistemu vzgoje in izobraževanja ter oporo in podporo njihovim staršem in vzgojiteljem v procesu sobivanja in soustvarjanja. Približati se (posebnim) potrebam in pričakovanjem otrok, mladostnikov, staršev, učiteljev in vzgojiteljev, se nanje odzivati in pomagati pri njihovem uresničevanju ali izboljševanju, bo naše temeljno vodilo in strokovni izziv tudi v bodoče.

Naj še zaključim z mislijo Anice Mikuš Kos: »Razumevanje otroka s posebnimi potrebami ni le stvar razuma, ampak tudi srca in socialne odgovornosti.

8. Literatura

- Ažman, T. (2015). *Komuniciranje v vzgojno-izobraževalnem zavodu*. V Zavašnik A.M.
- Clement Morrison. A. (2008). *Prilagoditve za učence s posebnimi potrebami*. V Kavkler, M., Morisson, A. C., Babuder, M. K., Lah, S. P. in Viola, S. Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. (143 – 152) (Ljubljana: Zavod RS za šolstvo).
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2003). *Jezik socialnega dela*, Socialno delo, 42, 4-5, 199 -203.
- Exupery, A. (2016). *Mali princ*. Ljubljana: Karantanija
- Galeša, M. (1993). *Osnove specialne didaktike*. Radovljica: Didakta
- Glasser, W. (2000). *Counseling with choice theory: The new reality therapy*. New York: HarperCollins.
- Glasser, W. (1994). *Učitelj v dobri šoli*. RIC, Radovljica.
- Goleman, D. (2010). *Socialna inteligenca: nova veda o odnosih med ljudmi*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Juul, J. (2017). *Empatija: pot do sebe in drugega*. Radovljica: Didakta d.o.o.
- Kabat Z. J. (2001). *Mindfulness Meditation for Everyday Life*. Piatkus.
- Kavkler, M., Goršič N. (2004). *Nekaj v pomoč učiteljem: Vodnik za poučevanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1999). *Psihologija in prenova šolskega sistema – prispevek psihologije k dvigu kakovosti učenja in poučevanja*. Ljubljana: Psihološka obzorja, letnik 8, št.4
- O Morain, P. (2017). *Čuječnost za zaskrbljene*. Ljubljana: Vita.
- Opara, B. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Poštuvan, V. (2015). *Moč strokovnjakom skozi čuječnost*. Založba univerze na Primorskem.
- Sardoč, M. (2006). *Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja*. V B. Založnik (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami. Integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Educa.
- Siegmund, C.B. (2002). *Moč pozitivnih misli*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba d.d.
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet
- Žerovnik, A. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina

Kratka predstavitev avtorice

Mateja Petric, učiteljica in univ. diplomirana pedagoginja, je bila 11 let zaposlena na osnovni šoli kot učiteljica in svetovalna delavka, trenutno pa je že 22. leto zaposlena v Posvetovalnici za učence in starše Novo mesto – kot pedagoginja – od leta 2010 pa je prevzela vodenje (direktorica) zavoda. Opravlja svetovalno pedagoško delo z otroki in mladostniki ter njihovimi starši. Izvaja predavanja za starše in vodi delavnice za starše (šola za starše) ter delavnice za učence/dijake iz različnih področij in vsebin (reševanje konfliktov, osebnostna rast, samopodoba, prepoznavanje in obvladovanje čustev, učenje učenja...).

Izvaja strokovna tematska izobraževanja za pedagoške delavce. Objavlja strokovne članke in prispevke s področja vzgoje in izobraževanja. Svoje strokovno znanje in bogate izkušnje prenaša in izmenjuje s starši, strokovnimi delavci in različnimi društvi.

Dokončala je 1. stopnjo izobraževanja iz realitetne terapije. Končala je izobraževanje iz šolske mediacije in si pridobila naziv šolska mediatorica. Je multiplikatorica s področja motenj vedenja in osebnosti. Svoje znanje stalno nadgrajuje s permanentnim izobraževanjem in študijem s pedagoško psihološkega področja. »Raste, se krepi in bogati« ob svojem starševskem poslanstvu. V letu 2011 je izdala vzgojni priročnik z naslovom: *Starševstvo je lep, a odgovoren poklic*.

Uporaba čuječnosti pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Use of Mindfulness in Children with Mild Intellectual Disabilities

Sandra Zelko Sitar

*Osnovna šola Glazija Celje
Sandra.sitar@siol.net*

Povzetek

Prispevek predstavlja multiplo študijo primera s kvalitativno metodo raziskovanja. V raziskavo je vključenih pet učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju, starih med 11 in 13 let. S pomočjo študije primera prikažemo učinke čuječnosti v času podaljšanega bivanja. Raziskava vključuje raziskovalna vprašanja ter analizo in interpretacijo rezultatov, ki smo jih pridobili s pomočjo ocenjevalne sheme, opazovanja ter desettedenskega spremljanja. Uporaba čuječnosti v vzgojno-izobraževalnem prostoru se vedno bolj širi ter uporablja tako med strokovnimi delavci kot tudi pri otrocih, zato smo želeli ugotoviti, kakšen bo odnos učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju do vadbe čuječnosti ter kakšni bodo učinki vadbe čuječnosti.

Ključne besede: učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, čuječnost, podaljšano bivanje

Abstract

The article discusses a multiple case study with a qualitative method of research. The sample included five fifth-graders with mild intellectual disabilities between the ages of eleven and thirteen. A case study helps us to display the effects of mindfulness during the after-school programme. The research includes research questions, analysis, and interpretation of results, which were gained with the help of a grading scheme, observation, and ten-week monitoring. The use of mindfulness in the educational sphere has been spreading fast amongst experts and children, therefore we wanted to research how the students with mild intellectual disabilities will relate to mindfulness exercises and what their effects will be.

Keywords: children with mild intellectual disabilities, mindfulness, after-school programme

1. Uvod

Učenje je proces, ki traja vsak dan, celo življenje. Poleg tega, da se v procesu vzgoje in izobraževanja učimo, da bi vedeli, da bi znali delati ter kako živeti eden z drugim, postaja vedno bolj pomemben tudi četrti steber izobraževanja, in sicer učiti se biti in živeti s seboj. Sproščanje v šoli in kasneje v ožjem ter širšem socialnem okolju postaja vedno bolj pomemben element, ki ga neposredno ali bodisi posredno podajamo, predstavljamo učencem. Sprostitev in prosti čas sta poleg ostalih življenjskih obveznosti in odgovornosti nujni dejavnosti, ki pomembno vplivata na posameznika. Da učenec postane celovita osebnost, potrebuje poleg formalnega znanja, uporabnih veščin za življenje tudi nekaj spoznanj, da je sprostitev nujno potrebna in dobrodošla v vsakdanjem življenju. S. Tancig (1987, str. 11) povzema, da se otrok »z igro uči gibati, uči pa se tudi z gibanjem«. S pomočjo sprostitvenih dejavnosti ne vplivamo zgolj na telesno sproščenost učencev, temveč na celotno psihomotorično, kognitivno in čustveno-socialno področje.

V času podaljšanega bivanja uporabimo vadbo čuječnosti v širšem kontekstu ter hkrati ugotavljamo, ali vadba čuječnosti vpliva na počutje, razpoloženje, medsebojne odnose učencev, učinkovitost pisanja domačih nalog ali ne. Navsezadnje Koncept v razširjenem programu podaljšanega bivanja in različne oblike varstva učencev med operativnimi cilji izpostavlja razumevanje in doživljanje sprostitve in oddiha med delom kot nujen element zdravega načina življenja. Hkrati pa se učenci naučijo načinov sproščanja in s tem pridobivajo mentalno-higienske navade (Blaj idr., 2005). V. Geršak (2006) izpostavlja, da v vzgojno-izobraževalnem procesu težimo k celostnemu razvoju otroka. To pa pomeni celostno učenje z umom in s telesom. Dejavnosti v podaljšanem bivanju izhajajo iz vzgojno-izobraževalnih ciljev pouka ter upoštevajo interese, potrebe in želje učencev ter njihovih staršev. Pouk in podaljšano bivanje je potrebno obravnavati kot celoto ter upoštevati medsebojno povezanost in odvisnost (Kos Knez, 2003).

Skupina otrok s posebnimi potrebami predstavlja heterogeno skupino, ki zahteva jasne definicije in zakonske osnove. Ne glede ali govorimo o otrocih, ki so nadarjeni ali o otrocih, ki so vključeni v redno osnovno šolo ali o otrocih s posebnimi potrebami, je potrebno upoštevati temeljni cilj vzgoje in izobraževanja, kateri je: »oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge spretnosti.« (Krek in Metljak, 2011, str. 13).

Pri opredelitvi lažje motnje v duševnem razvoju ni mogoče upoštevati le enega kriterija kot edinega pomembnega (Colnerič in Zupančič, 2005), temveč strokovnjaki lažje motnje v duševnem razvoju (v nadaljevanju LMDR) opredeljujejo z različnih vidikov (Colnerič in Zupančič, 2007). Ne glede na različne teoretične poglede imajo otroci z LMDR v akademskem smislu znižane sposobnosti za učenje. Kažejo se odstopanja na področju konceptualnih, socialnih, motoričnih, čustvenih in praktičnih veščin (Colnerič in Zupančič, 2005; Lindblad, 2013; Marinič idr., 2015; Žagar, 2012; Žgur, 2017a). Šoloobvezni otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju se v skladu z zakonodajo usmerijo v Prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju NIS). Slednji se v praksi najpogosteje izvaja v osnovnih šolah s prilagojenim programom (ustanovljenih posebej za izvajanje in organiziranje omenjenega programa) ter v osnovnih šolah, ki imajo tudi oddelke prilagojenih programov (Može Cedilnik idr., 2011). Osnovne šole s prilagojenim programom (v nadaljevanju OŠPP) se opazneje ne razlikujejo od osnovnih šol. E. Žgur (2017 b) pravi, da za učence z LMDR velja, da imajo manjšo sposobnost za učenje, to pa tudi določa njihovo šolsko uspešnost. Otroci se ravno tako udeležujejo in vključujejo v različne dejavnosti ter aktivnosti razširjenega programa (podaljšano bivanje, šola v naravi, jutranje varstvo, interesne dejavnosti itd.) kot v redni osnovni šoli (Može Cedilnik idr., 2011). M. Šmid (2008) zapiše, da ob realizaciji programa učenec razvije samokontrolo in samooceno lastnega dela, samokritičnost in avtonomijo. Program, ki ga učenec obiskuje, mu omogoča številne priložnosti, da pridobiva znanja, utrjuje učno snov in razvija ročne spretnosti ter mu omogoča smiselno in polno življenje. Pomembna so tri načela, ki se upoštevajo pri usvajanju znanj učencev z LMDR, in sicer, da smo kot strokovnjaki natančni, nazorni in dosledni. Skrbno se spremljata otrokov napredek in razvoj.

Področje raziskav, ki ugotavlja učinke vadbe čuječnosti pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju, še ni posebej raziskano. V svojem prispevku se z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami ter vplivom vadbe čuječnosti sooča M. Kralj (2017), ki je izpeljala kvalitativno pilotno raziskavo ter prikazala rezultate. M. Kralj (2016) pravi, da je redna uporaba čuječnosti lahko podlaga za učenje različnih spretnosti in znanj. Pri svojem delu uporablja različne metode dela, ki spodbujajo razvoj socialno-čustvenih kompetenc, učnih

kompetenc in rezilientnosti. Pri delu z otroki s posebnimi potrebami vključuje tudi elemente čuječnosti. Avtorica meni, da vadba čuječnosti pri otrocih s posebnimi potrebami služi kot varovalni dejavnik tako za duševno kot telesno zdravje ter optimističen odnos do življenja. Y. Y. Tang, B. K. Hölze in M. I. Posner (2015) v svojem prispevku pišejo o dokazih, da čuječnost povzroča nevroplastične spremembe v strukturi in delovanju možganov v predelih, ki so odgovorni za pozornost, organizacijo, emocije ter samozavedanja. V prihodnosti vidijo, da s pomočjo raziskav ter študij praksa čuječnosti obeta zdravljenje različnih motenj, vpliv na dobro počutje ter krepitev zdravega uma. E. Škopalj (2017) nagovarja, da naj bo čuječnost temelj vzgojno-izobraževalnega procesa. Čuječnost predstavlja kot temelj oziroma kot pogoj, na podlagi katerega je mogoče razvijati sposobnost kritičnega mišljenja. Avtorica čuječnost predstavlja kot strategijo, s katero je moč nadgraditi kritično mišljenje. Kot uspešna metoda se je izkazala tudi vadba čuječnosti pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju, katere rezultate predstavljamo v nadaljevanju.

Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšen je vpliv vadbe čuječnosti na otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju v času podaljšanega bivanja. Raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili, so: R1: Katere vaje čuječnosti so učenci poznali pred izvajanjem treninga? R2: Kakšni so učinki vaj čuječnosti na počutje učencev v desettedenskem obdobju? R3: Kako in v kolikšni meri s pomočjo vadbe čuječnosti spodbujamo izražanje čustev? R4: Kako vadba čuječnosti vpliva na motivacijo opravljanja domačih nalog učencev? R5: Kako bo vadba čuječnosti vplivala na učinkovitost pisanja domačih nalog?

2. Metodologija in potek raziskave

Uporabljena sta bila deskriptivno raziskovalna metoda in kvalitativni raziskovalni pristop. Izvedena je bila kvalitativna raziskava po metodi študije primera (Starman, 2013). Za preučevanje raziskovalnega problema smo uporabili različne vire podatkov: učenčevo dokumentacijo, opazovanje, pogovor z razredničarko. Kombinacija raznih virov podatkov nam je omogočila kompleksnejši vpogled v obravnavani raziskovalni problem (Vogrinc, 2008). Študija primera je vrsta kvalitativne raziskave, ki obravnava subjektivna doživljanja posameznika ter interpretira in analizira raziskovalne situacije, dogajanja, odnose in vedenja z vidika udeležencev, ki so vključeni v raziskavo. Pri kvalitativnem raziskovanju ne uporabljamo statističnih podatkov, temveč raziskovalec tehnike zbiranja podatkov prilagodi za analizo manjšega obsega (Vogrinc, 2008).

Izvedli smo desettedenski trening učencev z LMDR v podaljšanem bivanju. Študija primera je bila izvedena na podlagi pisnih zapisov desetih tednov, ki smo jih dobili na podlagi opazovanja in beleženja. Vadba čuječnosti je potekala v šolskem okolju. Raziskovalne aktivnosti so temeljile na zbiranju in analiziranju podatkov s poudarkom na sami aktivnosti učencev in ne zgolj na končnih rezultatih. V pomoč nam je bila opazovalna shema za posamezna raziskovalna vprašanja in ocenjevalne lestvice v obliki dnevnikov za posameznega učenca. Na koncu raziskave smo podali odgovore na raziskovalna vprašanja in predstavili kvalitativno vsebinsko analizo.

2.1 Opis vzorca

Izbrali smo namenski način vzorčenja. Naš vzorec je predstavljal pet učencev z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, in sicer dve deklici in tri dečke. Učenci so bili stari med 11 in 13 let. Vsi so obiskovali 5. razred Prilagojenega izobraževalnega programa devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom ter so bili vključeni v oddelek podaljšanega bivanja.

V nadaljevanju bomo predstavili značilnosti učencev, ki so bili vključeni v multiplo študijo primera.

Otrok A

Deklica je stara enajst let in je opredeljena kot otrok z LMDR. Je sedmi otrok v družini, druga od dvojčic. V šolskem letu 2017/2018 je bila usmerjena v Prilagojeni izobraževalni program devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom, v peti razred. Deklica ima težave z usvajanjem učnih vsebin, na področju logičnega sklepanja, matematike, naravoslovja ter pri slovenskem jeziku. Navodila za delo pomanjkljivo razume in potrebuje dodatna pojasnila in vodenje, da naloge opravi. Pri izvedbi nalog ni samostojna. Govor je tih, besedišče skromno, vprašanj pogosto ne razume in posledično nanje ne odgovori smiselno. Slabša je tekočnost in točnost branja, težave so z dekodiranjem daljših besed. Deklica zamenjuje vrstni red besed, prisotne so številne pravopisne napake, izpušča posamezne besede. Učne vsebine se nauči na pamet in so podvržene hitremu pozabljanju. Ima težave s priklicem informacij iz dolgoročnega spomina, pojmovnim mišljenjem in logičnim sklepanjem. Prisotne so tudi težave z usmerjeno in vzdrževano pozornostjo ter delovnim spominom. Na področju izvršilnega funkcioniranja izstopajo težave z organizacijo in načrtovanjem. S svojimi izdelki je hitro zadovoljna. Potrebuje podajanje snovi ob slikovnem materialu in konkretnih ponazoritvah, enostavna navodila z demonstracijo ter sprotno preverjanje razumevanja. Deklica ima na šoli individualno psihološko obravnavo.

Močna področja: šport (igre z žogo), petje, pomoč učiteljem in sošolcem, rada govori o sebi in svojih izkušnjah.

Otrok B

Deklica je stara enajst let in je opredeljena kot otrok z LMDR. V šolskem letu 2017/2018 je bila usmerjena v Prilagojeni izobraževalni program devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom, v peti razred. Deklico učne težave spremljajo že ves čas osnovnošolskega izobraževanja. Na izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je ponavljala 3. razred, neuspešna pa je bila tudi v 4. razredu (bila je negativno ocenjena pri štirih predmetih). Zaradi neuspeha v snovni šoli ima izrazito nizko samopodobo, težko sprejema uspeh drugih in nenehno potrebuje pozitivne potrditve s strani učiteljev in učencev. Največ težav ima pri matematiki, saj ima neusvojene računske operacije, slabe številske predstave in ne zna poštevanke. Strategij za reševanje nalog nima, njen delovni tempo je počasen. Njena pozornost je kratkotrajna in odkrenljiva. V vedenju je prisotna hiperaktivnost in impulzivno odzivanje. Potrebno je skrbeti, da ne ukazuje drugim (poskrbi najprej zase in za svoje vedenje). Ima disharmonično kognitivno funkcioniranje. Na besedni lestvici je rezultat nizek, na nebesedni pa povprečen.

Pri pouku sodeluje in sledi učni snovi, vendar želi biti ves čas v ospredju. Potrebna je jasna postavitev mej in jasne zahteve, kar tudi težko sprejema.

Močna področja: trenira rokomet, pomoč učiteljici in sošolcem, urejenost šolskih potrebščin, sodelovanje pri pouku, samostojnost, petje in ples.

Otrok C

Deček je star enajst let in je opredeljen kot otrok z LMDR ter lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami. V šolo s prilagojenim izobraževalnim programom devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom je vključen tri leta. Obiskuje 5. razred. Ima izrazite značilnosti socialne anksioznosti. Ima težave v socialni interakciji z drugimi, vseh novih dejavnosti se ustraši in jih doživlja kot stisko. Deluje mirno, vendar potrebuje stalen nadzor. Ko ni pod nadzorom, se obnaša neprimerno, zna nesramno ponagajati šibkejšim učencem. Zaradi nižjih kognitivnih intelektualnih sposobnosti, tako na besednem kot tudi na nebesednem področju, počasneje usvaja znanja. Pri delu ga ovirata kratkotrajna koncentracija in odkrenljiva pozornost. Težave ima na področju finih ročnih spretnosti ter grafomotorike, zato je posledično pisava slabše berljiva. Bere z razumevanjem. Piše po nareku, upošteva osnovna slovnična pravila. Težko ubesedi naučeno. Med poukom je moteč, težko upošteva dogovore, navodila in šolska pravila. Nenehno ga je potrebno opozarjati, usmerjati, saj stalno krši pravila, ker želi vztrajati pri svojem. Težave ima v komunikaciji s sošolci in učiteljem. V interakciji postane njegova igra razdiralna (udari, brčne, potisne), do vrstnikov pristopa na negativen način. Pojavljajo se tiki in stereotipni vzorci, povezani s stiskami (oblizovanje okoli ust, umivanje rok, uporaba nesmiselnih besed). Ne zmore obvladati svojih reakcij, čeprav daje občutek, da se trudi. Nima posebnih interesov. Doma najraje gleda televizijo.

Pri šolskem delu deček potrebuje veliko vzpodbud, zunanje motivacije ter delo v individualnem koticu. Ne zmore se samostojno organizirati za učenje, hitro obupa. Koncentracija za delo je zelo kratkotrajna. Velike težave ima tudi pri vzdrževanju usmerjene pozornosti. Navodila je potrebno večkrat ponoviti. Navodil (tako ustnih kot pisnih) ne razume. Kaže stiske ob ocenjevanju znanja ter glede poteka samega dne. Deček potrebuje pomoč pri razumevanju socialnih interakcij, razvijanju komunikacijskih spretnosti ter sproščanju napetosti. Potrebno ga je spremljati ter usmerjati pri vzpostavljanju stikov s sošolci ter oblikovanju ustreznega odnosa do njih.

Močna področja: doslednost pri razrednih zadolžitvah, rad posodi stvari drugim, rad glasno bere pred razredom, poznavanje televizijskih oddaj.

Otrok D

Deček je star dvanajst let in je opredeljen kot otrok z LMDR. Na šolo v prilagojeni izobraževalni program devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom je vključen od 1. razreda. Deček ima ventrikuloperitonealno drenažo. Možni so epileptični napadi. Pri pouku uporablja slušni aparat, vendar ga v zadnjem obdobju ne želi nositi. Obiskuje peti razred. Je prijazen in miren fant. Očesni kontakt težje vzpostavi, v komunikaciji z učiteljem je sramežljiv in manj zgovoren. V razredu ne izstopa, med sošolci je priljubljen. Rad karkoli posodi, če ga kdo za to prosi. S prijatelji, s katerimi se rad družijo, rad komunicira, čeprav je bolj vase zaprt fant. Nima rad izpostavljanja pred celo skupino. Ko ga ostali sošolci ogovorijo, mu je večkrat nerodno.

Njegov delovni tempo je počasen, potrebuje stalne vzpodbude pri šolskem delu in preverjanje, če delu sledi, saj velikokrat miselno odtava. Delovnih navad nima ustrezno razvitih, da se potruji, potrebuje zunanjo motivacijo. Ima zelo veliko domišljije, veliko idej. Zelo uspešen je, kadar lahko ustvarja po svoje. Pri pouku nosi očala, vendar ga je potrebno vedno na to spomniti. Če se le da, se učnim obveznostim spretno izogiba. Bere jasno, tekoče, dobro artikulirano in glasno. Šolske vsebine zelo dobro razume ter v šoli dosegla lepe rezultate.

Socialne stike z drugimi naveže le občasno, največkrat jih drugi vzpostavijo z njim. Je zelo prilagodljiv, nekonflikten in čuteč do drugih.

Močna področja: računalniške igre, ustvarjanje, domišljija, pisanje, bogato besedišče, splošna razgledanost, logika.

Otrok E

Deček je star 13 let in je opredeljen kot otrok z LMDR, lažje gibalno oviran otrok in kot otrok z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami. Je dobrovoljen deček, izjemno topel in čustven. Samoiniciativno se pridruži skupini sošolcev ter navezuje pogovor z odraslimi. Občasno še potrebuje pomoč pri osebnem urejanju (zapenjanje zadrge na bundi, zavezovanje čevljev s trdim vozlom, opozorilo na osebno urejenost). Deček ima izrazite težave na področju fine in grobe motorike; pri orientaciji na omejenem prostoru; pri govoru; branju z razumevanjem; s slušnim razčlenjevanjem in razlikovanjem (sičniki/šumniki, slušno podobni glasovi B/D/P); pri samostojnem pisanju in povezovanju ter razumevanju snovi.

Je zelo motiviran za šolsko delo, ima veliko željo po uspehu. Pri delu želi biti samostojen. Navodilom slabše sledi. Potrebuje usmerjanje učitelja ali sošolca. Učno snov težko razume oz. se vsebine mehansko nauči brez povezovanja z vsakdanjimi življenjskimi situacijami. Težave ima s priklicem in s samim razumevanjem in povezovanjem informacij. Avtoriteto spoštuje, vendar potrebuje stalno spremljanje njegovega vedenja in opozarjanje na spoštovanje mej in dogovorov. Neustrezno vedenje drugih zna hitro posnemati. Je do določene mere samostojen (se samostojno uredi, samostojno odhaja k logopedskim uram, k delovni terapiji in fizioterapiji, v knjižnico ...), vendar pa ne dosega minimalnih standardov znanja. Pubertetniško vedenje se nadaljuje (upiranje avtoriteti staršev, otipavanje sošolcev, zaljubljenosti). Deček na šoli obiskuje terapijo s psi in terapevtsko jahanje. V letošnjem šolskem letu se je strokovna skupina na šoli skupaj s starši zaradi težav pri usvajanju minimalnih standardov odločila za preusmeritev v Posebni program vzgoje in izobraževanja, kar je deček dobro sprejel.

Močna področja: razvite delovne navade, motiviranost za šolsko delo, želja po uspehu in samostojnosti.

2.2 Postopek zbiranja podatkov

Za sodelovanje otrok v raziskavi smo pridobili soglasje vodstva šole, staršev in razredničarke otrok. Predstavili smo jim zastavljeni program ter vse v zvezi z namenom in cilji raziskave ter postopki izvedbe. Vsa srečanja so potekala na OŠ Glazija, takoj po končanem dopoldanskem pouku, v času podaljšanega bivanja. Vsako srečanje je potekalo tako, da smo vsakega učenca posebej vprašali o njegovem počutju ter ga prosili, če lahko svoje počutje pokaže na petstopenjski lestvici počutja, ki smo jo poimenovali Termometer počutja. Vsak odgovor smo si vedno zabeležili. Isto smo naredili po vsakem treningu in tako smo lahko primerjali odgovore pred in po. V drugem delu treninga smo izvajali različne vaje čuječnosti. Po opravljenih vajah smo učence vedno povprašali, ali so vaje predhodno poznali ter kako so jim bile vaje všeč, kar so ocenili z oceno od 1 do 5. Odgovore učencev smo sproti beležili v ocenjevalno shemo. Hkrati smo opazovali njihove odzive, razpoloženja, izražanje neverbalne komunikacije, izražanje njihovih čustev, željo po sodelovanju, utrujenost, zdolgočasnost. Izražanje posameznih čustev smo preverili z opazovalno shemo, kjer smo opazovali verbalno in neverbalno komunikacijo ter fizične in socialne znake pri učencih. Tretji del treninga je vključeval pisanje domače naloge. Domačo nalogo jim je dajala razredničarka po predhodnem dogovoru z izvajalko treninga. Razredničarka jim je običajno dajala domače naloge iz slovenskega jezika ter matematike. Struktura domačih nalog je bila prilagojena zmožnostim učencev.

Med izvajanjem vadbe čuječnosti smo nenehno opazovali odzive učencev, njihove medsebojne interakcije, motivacijo za sodelovanje. Svoja opažanja in ugotovitve smo beležili sproti, po vsakem končanem treningu. Informacije, kot so bile interes učencev za delo, ustrezni

pripomočki za posameznega otroka, zainteresiranost za delo, čustveno-vedenjske težave itd., smo pridobili z opazovanjem tekom vsakega treninga posebej.

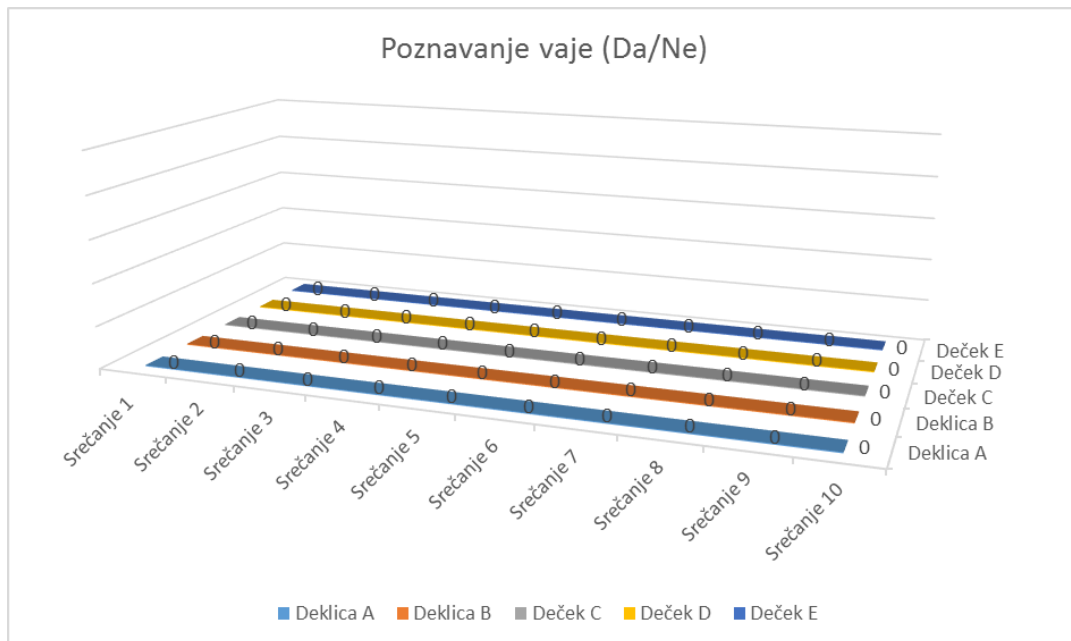
2.3 Obdelava podatkov

Podatke smo kvalitativno obdelali in interpretirali. Potek dejavnosti v času desettedenskega treninga smo spremljali s pomočjo ocenjevalne sheme za vsakega učenca. Strukturirano in s pomočjo opazovanja in ocenjevalne liste smo spremljali odzive in reakcije otrok. Sproti smo beležili opažanja ter uporabili krajša preverjanja njihovega počutja pred in po vajah s pomočjo Termometra počutja. Na osnovi zbranega gradiva smo podatke grafično predstavili ter opisno interpretirali. Uporabili smo deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja.

2.4 Analiza in interpretacija podatkov

R1: Katere vaje čuječnosti so učenci poznali pred izvajanjem treninga?

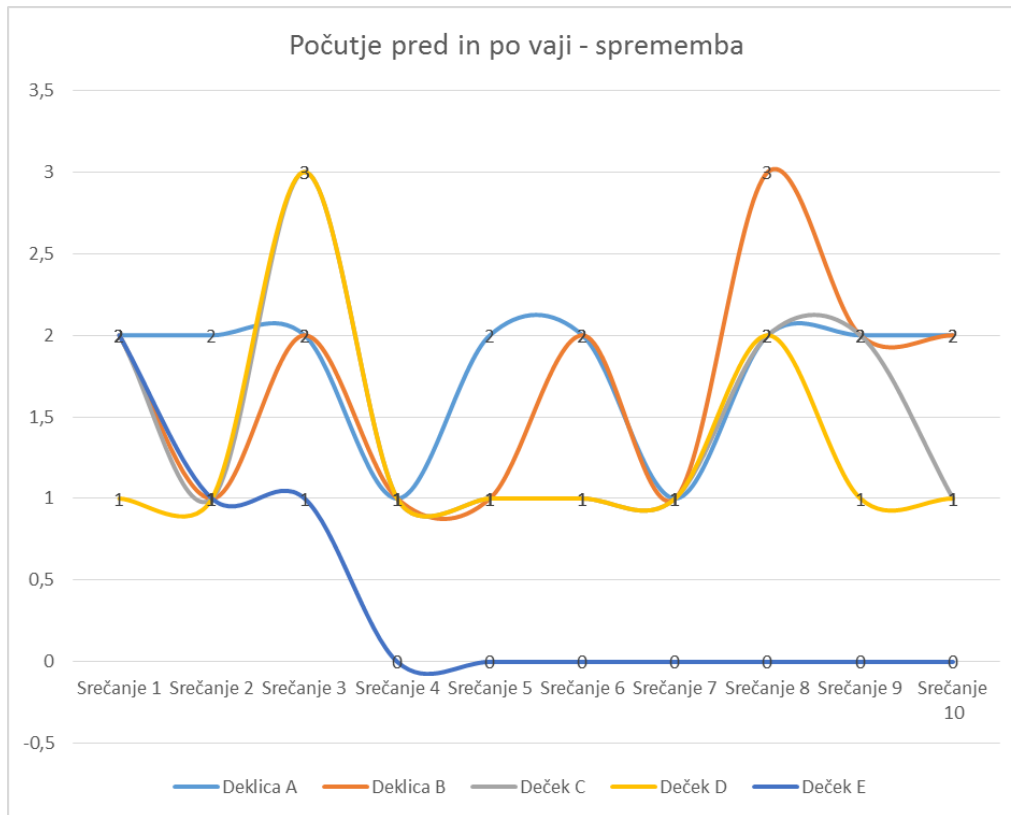
Graf 1: Prikaz poznavanja vaj čuječnosti



Kot je razvidno iz Grafa 1, nihče od učencev ni poznal nobene vaje čuječnosti. Na prvo raziskovalno vprašanje na podlagi rezultatov odgovarjamo, da učenci niso poznali nobene vaje.

R2: Kakšni so učinki vaj čuječnosti na počutje učencev v desettedenskem obdobju?

Graf 2: Prikaz spremembe počutja po vsakem srečanju

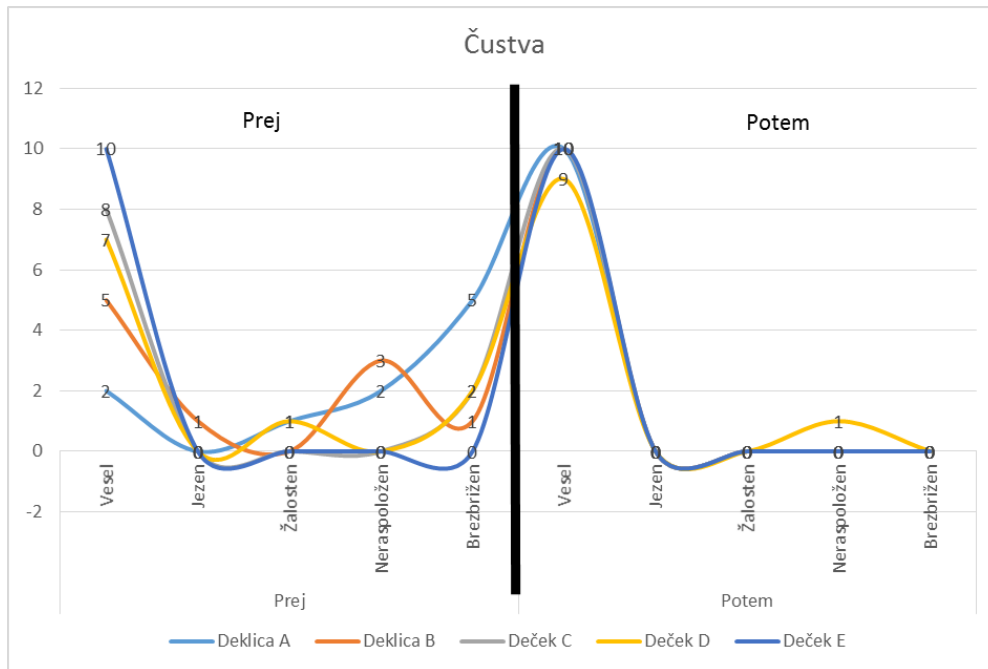



Legenda:	-0,5 do 3,5	izračunana sprememba počutja (izračun počutje po srečanju – počutje pred srečanjem)
	1 do 5	lestvica počutja

Vaje čuječnosti so pozitivno vplivale na počutje vseh učencev. Graf 2 nam za vsakega učenca prikazuje, kako se je njegovo počutje po vajah čuječnosti spremenilo. Od začetnega nerazpoloženja, anksioznosti, ležernosti, pa tudi utrujenosti in zaspanosti so se po vajah počutili bolje. Sami so svoje počutje na Termometru počutja na koncu večine srečanj ocenili z višjo oceno kot pred samimi vajami. Izrazito se je počutje izboljšalo zlasti pri deklici A. Tudi pri deklici B so vaje imele pozitiven učinek na počutje. Tudi pri dečku C so vaje imele učinek na njegovo počutje. Nekoliko manj izrazito so vaje vplivale na počutje dečka D. Za dečka E ne moremo trditi, da so vaje imele učinke na njegovo počutje, saj je bilo njegovo stanje bolj ali manj konstantno. Vaje čuječnosti niso imele pozitivnega učinka na počutje vseh učencev, vendar pa so na splošno rezultati počutja po vajah boljši.

R3: Kako in v kolikšni meri s pomočjo vadbe čuječnosti spodbujamo izražanje čustev?

Graf 3: Sumaren prikaz temeljnih čustev pred in po srečanjih

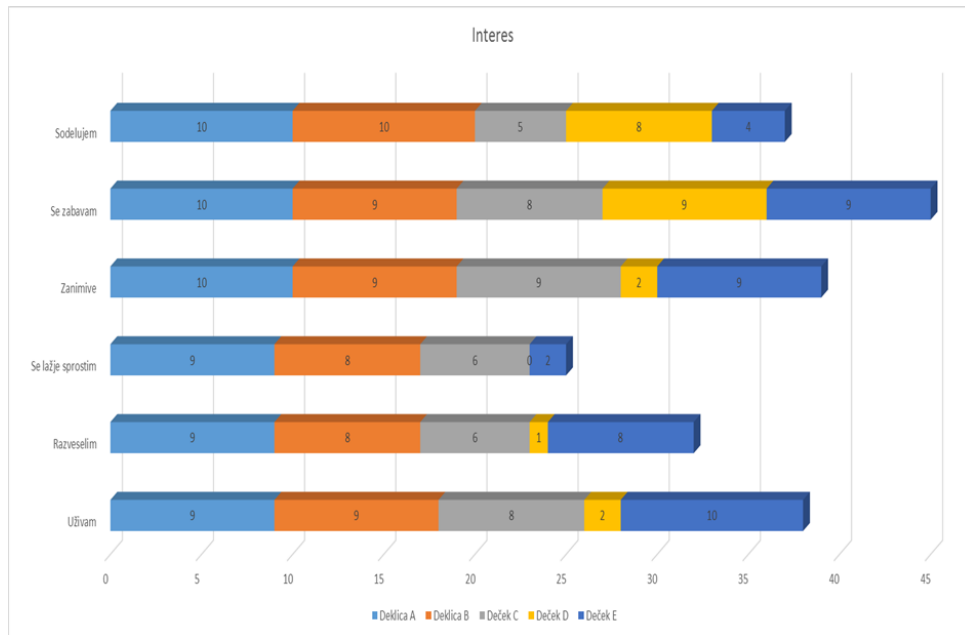


Legenda:  razmejitevna črta

Vaje čuječnosti so prispevale tudi k boljšemu čustvenemu stanju. Če so bili pred začetkom treninga jezni, nerazpoloženi ali celo brezbrizni, je iz Grafa 3 razbrati, da so po vajah pogosto bili videti veseli in zadovoljni. Po mimiki obraza je bilo jasno zaznati njihovo razpoložensko izboljšanje. Po nekaj srečanjih so jasno vedeli, da so vaje čuječnosti nekoliko drugačne ter usmerjene bolj v raziskovanje svojih lastnih občutij, dihanja in umirjanja. Glede na rezultate sklepamo, da so vaje čuječnosti pripomogle k boljšemu čustvenemu razpoloženju učencev. Učenci so bili po vajah tudi bolj umirjeni, strpni ter prijateljsko naravnani. Pri pisanju domačih nalog so bili bolj umirjeni in pozorni na svoje delo.

R4: Kako vadba čuječnosti vpliva na motivacijo opravljanja domačih nalog učencev?

Graf 4: Prikaz seštevka odgovorov učencev glede interesa/motivacije izvajanja sprostitvenih tehnik za nadaljnje delo

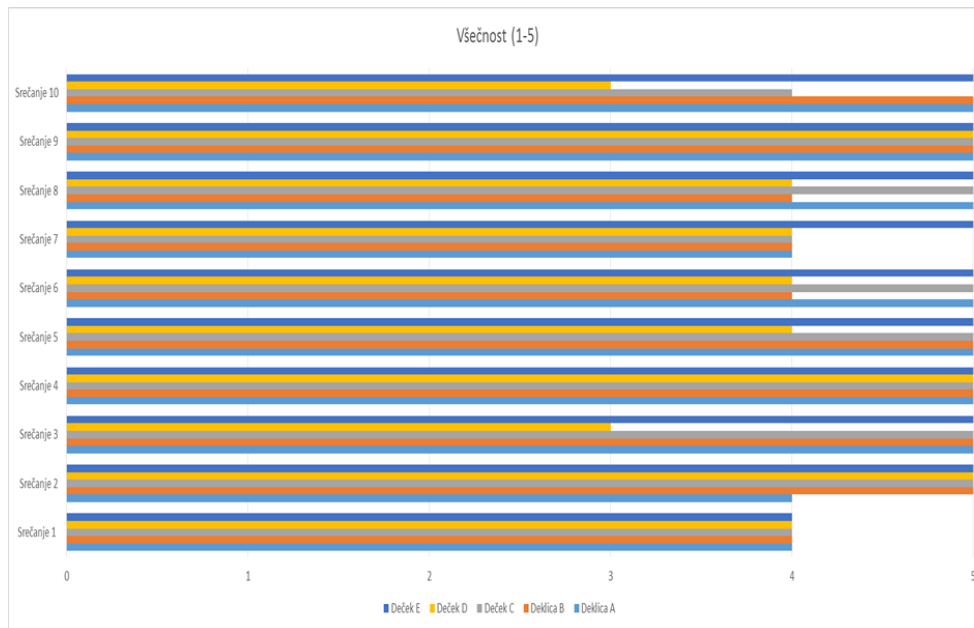


Izvajanje vaj čuječnosti predstavlja izziv za vsakogar. Za učence z LMDR pa toliko bolj. Rezultati v Grafu 4 prikazujejo, da je večina učencev rada sodelovala ter se pri vajah zabavala. Vaje so jim bile zanimive in so ob njih uživali. Najmanj so bile zanimive dečku D, ki se jih je tudi najmanj veselil, zato nas rezultati tudi niso presenetili. Kljub vsemu pa je deček D pri vajah sodeloval, opaziti je bilo, da se tudi zabava, vendar je potreboval precej časa, da se je sprostil. Pri zadnjem srečanju, ko so si učenci izbirali svojo igračo in so jo lahko odnesli domov, je imel deček D največ težav. Ni vedel, kaj naj si izbere, pa tudi za izvajanje vaj je potreboval dodatne spodbude. Po nekaj treningih je bilo opaziti viden napredek pri njegovem sodelovanju.

Ostali učenci so zelo dobro sprejeli vaje čuječnosti. Presenetilo nas je, da so se znali umiriti ter slediti navodilom. Deček C je imel največ težav pri zaprtju oči, vendar smo vedno dopustili možnost, da so lahko pri tehnikah dihanja oči odprte ali zaprte. Učencev nismo nikoli z ničemer silili. Sicer pa smo zaznali umirjenost ter sproščenost dečka C, ko se je navadil na tovrstne vaje. Vaje so imele pozitiven vpliv tudi na dečka E. Kazal je interes ter voljo za izvajanje. Največ težav je imel s sproščanjem, vendar se je zabaval ter se vaj veselil. Občasno je potreboval dodatno razlago, kako določeno vajo izvesti in kaj se od njega pričakuje. Na splošno smo opazili, da so imeli interes za nadaljnje delo. Poleg pisanja domačih nalog so učenci še dodatno ustvarjali, delali dodatne učne liste ali brali knjige.

R5: Na katero vajo čuječnosti se bodo posamezni učenci najbolj odzvali?

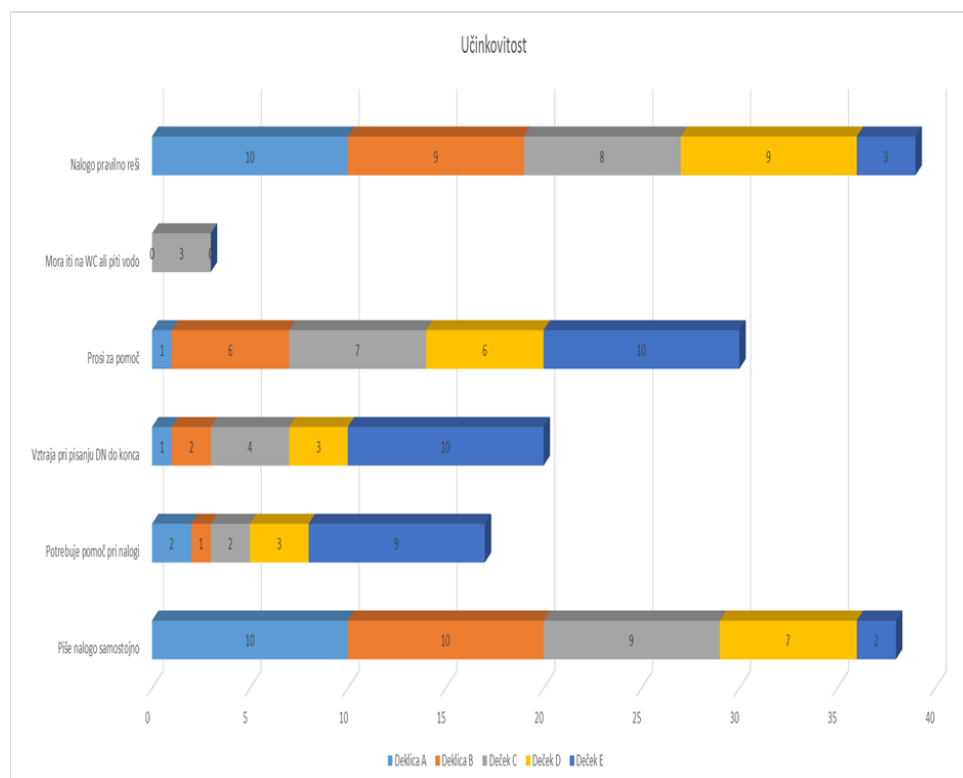
Graf 5: Prikaz všečnosti vaj čuječnosti po srečanjih



Večina otrok je vaje čuječnosti ocenila z oceno 5, tako kot prikazuje Graf 5. Najmanj so bile vaje všeč dečku D, ostali učenci pa so jih ocenili z ocenama 4 ali 5. Glede nato, da so vaje čuječnosti za otroke povsem nekaj novega ter drugačnega, nas je presenetil rezultat. Pričakovali smo, da bodo učenci imeli več težav s sodelovanjem ter izvajanjem vaj. Tudi ocene všečnosti smo pričakovali nižje.

R6: Kako bo vadba čuječnosti vplivala na učinkovitost pisanja domačih nalog?

Graf 6: Prikaz učinkovitosti pisanja domačih nalog



Vaje čuječnosti so dobro vplivale na deklico A. Slednja je naloge vedno prav rešila ter pisala domačo nalogo samostojno. V večini primerov je domače naloge končala med prvimi in če je bilo potrebno, se je tudi sama ponudila za pomoč dečku C ali dečku E. Po vajah je bilo pri deklici A, ki je zelo rada v središču pozornosti, zaznati umirjenost ter empatičnost do sošolcev. Tudi na deklico B so imele vaje dober vpliv. Zelo poredko je potrebovala pomoč pri domačih nalogah. Bila je osredotočena ter usmerjena v svoj rezultat. Na dečka C so vaje čuječnosti tudi dobro vplivale, saj je bil pogosto zelo umirjen, tih ter predan nalogi. Bolj samozavestno in brez zadržkov je znal pristopiti ter prositi za pomoč. Deček D je nalogo v večini primerov pravilno rešil ter nalogo samostojno reševal. Znal je pristopiti ter prositi za pomoč. Pri dečku E ni bilo zaznati spremembe pri pisanju domačih nalog.

3. Ugotovitve raziskave

V slovenskem prostoru nismo našli raziskave o čuječnosti, ki bi bila narejena na učencih z lažjo motnjo v duševnem razvoju v času podaljšanega bivanja. Osebe z LMDR potrebujejo drugačne načine poučevanja, prilagojene strategije učenja in razlage učne snovi. Potrebno je upoštevati, da gre za zelo heterogeno skupino posameznikov, ki imajo različne potrebe, primanjkljaje, zmožnosti in interese. Učno snov najbolje usvajajo na konkretni ravni. Učitelj v času podaljšanega bivanja ima več možnosti in priložnosti, da spozna še druge načine otrokovega delovanja. Otroci so ob igrah, sprostitev dejavnostih in gibanju običajno bolj sproščeni in zgovorni. Sproščenost prinaša ugodje in nekaj prijetnega za učence. Če so učenci sproščeni ter na nezavedni ravni sledijo nekim pravilom ter se ob tem še zabavajo, lahko dosežemo boljše učinke za učenje, priprave na domačo nalogo, utrjevanje, ponavljanje učne snovi. Doseganje ciljev s pomočjo vadbe čuječnosti je odvisno tudi od našega odnosa do tovrstnih vsebin. Ni potrebno, da učitelj pozna vse zakonitosti, forme in oblike vadbe čuječnosti, temveč je v prvi vrsti pomemben osebno odnos do vadbe čuječnosti. Učitelji smo nenehno igralci in od nas je odvisno, ali bomo na odru ustvarjalni, kreativni ter bomo pri tem tudi mi uživali in improvizirali, če bo to potrebno. Poleg vsega pa je pomembna tudi učiteljeva zagnanost, želja po raziskovanju ter navdušenje. Odrasli smo tisti, ki vlečemo z zgledom in dejanji. Z vajami čuječnosti smo želeli učencem z LMDR predstaviti nove tehnike sproščanja, saj so vaje osredotočene predvsem na umiritev in dihanje. Učiti se biti prisoten tukaj in zdaj ter se usmerjati na sedanjost je velik izziv za odrasle, kaj šele za učence z LMDR. Učenci so kljub našim pomislekom, da jim bodo vaje pretežke ali dolgočasne, izkazali interes za izvajanje vaj ter na koncu vaje tudi zelo dobro ocenili.

Z raziskavo smo želeli preizkusiti različne vaje čuječnosti ter ugotoviti, ali vplivajo na razpoloženje učencev z LMDR. Potrdili smo, da se lahko učence z LMDR motivira za delo in pisanje domačih nalog tudi na nekoliko drugačen, neobičajen način. Preko vadbe čuječnosti smo želeli drugačne pristope umestiti v učno okolje ter ozavestiti tudi ostale strokovne delavce. Na tem mestu velja poudariti, da so se vaje čuječnosti izkazale kot dobrodošle za vse učence, le ustrezen čas je potreben, torej kdaj in tudi kaj bomo izvajali. Vsekakor je vadba čuječnosti pripomogla k boljšemu počutju otrok ter posledično tudi k učinkovitosti pisanja domačih nalog. Svoj lastni pristop izraža tudi pedagog, ki učence vodi in usmerja. Svoboda obeh akterjev je neomejena. Z nadaljnjim raziskovanjem pa se v prihodnje lahko preveri razlike v eksperimentalni in kontrolni skupini pri izvajanju enakih vaj čuječnosti ter ugotavlja pozitivne in negativne učinke.

4. Literatura

- Blaj, B., Chwatal, B., Čerpnjak, S., Kos Knez, S., Magolič, L., Murgelj, H. idr. (2005). *Koncept. Razširjeni program osnovnošolskega izobraževanja. Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Colnerič, B. in Zupančič, M. (2005). Osebnostne značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Anthropos*, 1(4), 7–33. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-4TRVLAND>
- Colnerič, B. in Zupančič, M. (2007). Socialno vedenje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Šolsko polje*, 18(3–4), 7–33. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-IXM27VW0/7eb4c6d5-4dc7-4c80-b5ad-23c7950a72be/PDF>
- Geršak, V. (2006). Plesno-gibalna ustvarjalnost. V B. Borota, V. Geršak, H. Korošec in E. Majaron (ur), *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (str. 53–92). Koper. Pedagoška fakulteta.
- Kos Knez, S. (2003). *Vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kralj, M. (2016). Učenje čuječnosti za razvoj rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. V Mednarodna konferenca Mindfulness. *Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost* (str. 83–98). Mednarodna konferenca Mindfulness 2016, Ljubljana, 20.–22. oktober 2016. Polhov Gradec: Eduvision.
- Kralj, M. (2017). Učenje čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. V Mednarodna konferenca Mindfulness. *Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost* (str.192–202). Mednarodna konferenca Mindfulness 2017, Ljubljana, 21.–23. september 2017. Rogaška Slatina: Eduvision.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lindblad, I. (2013). *Mild intellectual disability: Diagnostic and outcome aspects*. Gothenburg: University of Gothenburg. Pridobljeno s https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34073/1/gupea_2077_34073_1.pdf
- Marinič, D., Burnik, F., Vališer, A., Barborič, K., Potočnik Dajčman, N. in Dretnik, F. (2015). Otroci z motnjami v duševnem razvoju. V N. Vovk Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 6–7). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Može Cedilnik, H., Uršnik, S. in Filipčič, T. (2011). Otroci z motnjami v duševnem razvoju. V N. Vovk Ornik (ur.), *Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci*. Praktično gradivo s strokovnimi napotki in konkretnimi primeri dejavnosti. Maribor: Založba Forum Media d. o. o.
- Starman, A. B. (2013). Študija primera kot vrsta kvalitativne raziskave. *Sodobna pedagogika*, 1, 66–81. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-PNAMBICB/3b031764-ec2e-48b0-9f1e-249cd4d25132/PDF>
- Škopalj, E. (2017). Čuječnost in kritično mišljenje. Zakaj naj bo čuječnost temelj vzgojno-izobraževalnega procesa? V Mednarodna konferenca Mindfulness. *Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost* (str. 27–37). Mednarodna konferenca Mindfulness 2017, Ljubljana, 21.–23. september 2017. Rogaška Slatina: Eduvision.
- Šmid, M. (2008). Značilnosti prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom in posebnega programa vzgoje in izobraževanja. V M. Rovšek (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 73–85). Nova Gorica: Melior, Educa.

- Tancig, S. (1987). *Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje in športa*. Ljubljana. Fakulteta za telesno kulturo.
- Tang, Y. Y, Hölze, B. K. in Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 3 (213–225).
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/179/1/Vogrinc1.pdf>
- Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Žgur, E. (2017a). Vloga razvoja motorike pri otroku in njena vpetost v predšolski kurikulum - pomen zgodnje obravnave. V B. Vrbovšek, D. Belak in S. Žnidar (ur.), *Različni otroci – enake možnosti*. (str. 28–40). Ljubljana: Supra.
- Žgur, E. (2017b). Bralne sposobnosti pri učencih različnih osnovnošolskih programov. *Socialno delo*, 56(1), 21–33.

Kratka predstavitev avtorja

Sandra Zelko Sitar je univerzitetna diplomirana pedagoginja in sociologinja kulture ter mag. prof. specialna in rehabilitacijska pedagoginja. Izvaja neposredno delo z otroki s posebnimi potrebami, in sicer z motnjami v duševnem razvoju na OŠ Glazija v Celju. Delo z otroki z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, iskanje novih metod, načinov in sprostitev tehnik, je njeno glavno področje delovanja, saj želi pripomoči k boljšemu počutju učencev ter učinkovitosti posameznikovega delovanja. Svoje znanje širi, dopolnjuje s številnimi seminarji in dodatnimi programi izpopolnjevanja.

Besedilo je lektorirano (Jasmina Zupanič, prof. slov. in specialna in rehabilitacijska pedagoginja).

Ko spoštovanje in varnost zamenjata obsojanje in strah v učilnici

When Respect and Safety Replace Blaming and Fear in the Classroom

Betina Jamšek

*Osnovna šola Franja Goloba Prevalje
betina.jamsek@gmail.com*

Povzetek

Namen prispevka je predstaviti, kako lahko učitelj v slovenskem javnem šolskem sistemu s pomočjo vrednot in principov nenasilne komunikacije v učilnici ustvari spoštljivo, povezovalno, sočutno in posledično varno okolje za vse udeležence vzgojno izobraževalnega sistema. V prvem delu članka avtorica na kratko predstavi vrednote in principe nenasilne komunikacije ter izpostavi pomembnost izbire jezika in strategij pri medsebojni komunikaciji. Izpostavi tudi neprimernost etiketiranja. Osrednja pozornost je namenjena pomembnosti prepoznavanja čustev in potreb v interakciji učitelj - učenec. Avtorica izpostavi dejstvo, da so pri učni uri v razredu navzoči učenci in učitelji, od katerih ima vsak svoj izkustveni svet. Na osnovi primerov iz prakse ilustrira dva možna načina vzpostavljanja pristnega človeškega stika in medsebojne povezanosti, kjer s pomočjo prepoznavanja čustev in potreb ter povezovalnega jezika ustvarimo pogoje za učinkovito izobraževalno delo. Poudarek je tudi na iskrenem izražanju ter skrbi za sočloveka.

Ključne besede: čustva, iskrenost, nenasilna komunikacija, potrebe, povezanost, povezovalen jezik, spoštovanje, stik.

Abstract

The aim of this article is to present how can a teacher within the Slovenian public school system on the basis of values and principles of the nonviolent communication create a respectful, connective, compassionate and subsequently a safe classroom for all agents in the educational process. In the first part of the article a brief description of values and principles of nonviolent communication is given. The author points out the importance of the language and strategies chosen within the process of communication. She also stresses the inappropriacy of labeling. The main attention is devoted to the importance of recognizing feelings and needs in the teacher - student interaction. The author highlights the fact that during a lesson there are students and teachers in the classroom, each of them possessing individual worlds of unique experience. On the basis of practical examples two possible ways of creating genuine human contact and mutual connection as a fundament for establishing conditions for effective educational work are presented. She also emphasises the importance of honest expression and care for people.

Key words: connection, connective language, contact, feelings, honesty, needs, nonviolent communication, respect.

1. Uvod

»Ko odpiram vrata v mojo učilnico želim, da se zavedaš, da vstopaš v prostor, kjer sta medsebojno spoštovanje in varnost temeljni vrednoti in da je moja največja želja, da se z mano tukaj in zdaj počutiš spoštovanega, sprejetega, slišane, razumljenega in varnega. Varnost pomeni, da te z mano tukaj ni strah in da ti je pri duši ugodno. Pomembno je, da veš, da zato, ker sem učiteljica, nisem vredna več kot ti. Sem zgolj starejša in imam znanje in izkušnje, ki jih ti še nimaš, hkrati pa imaš ti znanja in izkušnje, ki so meni nepoznane. Nihče od naju ni boljši ali slabši, pomembnejši ali pametnejši. Je pa nekaj, kar imava skupnega: sva človeka in vsak v sebi nosi eno srce. Drage učenke, dragi učenci, mi vsi smo samo ljudje.«

To so besede, s katerimi v prvem tednu septembra sprejem svoje učence. Strahospoštovanje, etikete, navidezna avtoriteta, obsojanja, laži so vrednote, ki ne sodijo niti v šolo niti k medsebojnim odnosom. Že na začetku učiteljske poti sem čutila, da kaznovanje, strah in razlikovanje dušita tako potencial učitelja kot tudi učenca, starša in sodelavca. Tradicionalna vzgoja, mediji, izobrazba, trenutno družbeno stanje ter pričakovanja šolskega sistema so mi kot mladi učiteljici s čutom odgovornosti do delodajalca, učencev in staršev narekovali eno, hkrati pa sem v sebi čutila, da so represivni vzgojni ukrepi, pravila, ki veljajo, kadar in komur ustrezajo, togo ocenjevanje, grožnje, kategoriziranje ljudi glede na izobrazbo, starost, družbeni položaj, premoženjski status, zunanji izgled, naravne sposobnosti, neiskrenost dejavniki, ki zavirajo možnost, da se povežem z ljudmi okoli sebe. Iskala sem pomoč v knjigah, na seminarjih, pri družinskih terapevtih, pri šolskem psihologu. Iskala sem recept za uspešno delo v razredu. Dobila sem dobre nasvete, a kot da bi še nekaj manjkalo, nekaj bistvenega. Še vedno sem v jezi in solzah razočaranja zapuščala razred, obsojala učenca za lastno nemoč, krivila sodelavca in vodstvo za nepodporo. Kljub vsemu znanju in želji po povezanosti, sem v najtežjih trenutkih ostala sama in nemočna, iskajoč razloge in rešitve za lastno čustveno stanje izven sebe. Začaran krog, ki pa se je z leti izobraževanja postopoma izpel. Srečanje z vrednotami in principi nenasilne komunikacije po Marshallu Rosenbergu mi je omogočilo nov, poglobljen uvid v samo sebe. Dobila sem okvir, znotraj katerega mi je v razredu naenkrat dovoljeno delati dobro, spoštljivo, razumevajoče, podporno, povezovalno in iskreno.

2. Nenasilna komunikacija – kaj to je?

Nenasilno komunikacijo lahko definiramo kot zavedanje, da smo ljudje sočutna, empatična bitja v nenehni interakciji z drugimi. Marshall Rosenberg je v sedemdesetih letih 20. stoletja razvijal omenjeni način komunikacije z namenom, da vnese v medčloveške odnose več sočutja, čuječnosti. V začetkih svojega delovanja kot klinični psiholog je prišel do spoznanja, da ima diagnostično etiketiranje posameznika negativne učinke in spoznaval moč, ki jo ima uporaba jezika pri oblikovanju misli in zavedanja. Poglobil se je v študije pomembnih spiritualnih teorij. Prišel je do ugotovitve, da je pogoj za ustvarjanje sveta miru in sveta brez nasilja jezik, v katerem ne bo kritiziranja, obsojanja, sramu in zahtev. Pogoj za miren svet je torej eliminacija jezika, ki je sicer trdno zakoreninjen v tradiciji človeške kulture in ki s svojo rabo zavira in celo onemogoča sočutje, čuječnost ter namesto povezanosti med nami vzpodbuja razdor in nasilje. Marshall Rosenberg je razvil način rabe jezika, ki nas poveže z bistvom človeške izkušnje – z vrednotami, sanjami, željami in potrebami. Jasnost, ki jo na ta način dosežemo, omogoča posamezniku, da zadovolji lastne potrebe in hkrati z veseljem prispeva k zadovoljevanju potreb ljudi okoli njega. Ta proces je poimenoval »natural giving and receiving« in zagovarjal načelo, da ljudje v skladu s svojo prvobitno naravo želimo dobro (Hart in Kindle Hudson, 2004).

2. 1. Temeljne vrednote in principi nenasilne komunikacije

Po Williamu Glasserju so osnovne človeške potrebe potreba po preživetju, moči, pripadnosti, svobodi in zabavi (Glasser, 1992). Po Abrahamu Maslowu pa so potreba po preživetju, zaščiti/varnosti, pripadnosti, kompetentnosti/učenju ter avtonomiji ali samoaktualizaciji (Maslow 1962). Nenasilna komunikacija navaja zelo širok nabor besedišča za potrebe in nas jih uči prepoznavati s pomočjo občutkov (Hart in Kindle Hudson, 2004).

2.1.1. Vsak občutek je dobrodošel

Občutki, odraz izkušenj in čustev, so povezani s potrebami. Ko so naše potrebe zadovoljene, doživljamo prijetne občutke, kot so sreča, veselje, zadovoljstvo, mir. Ko naše potrebe niso zadovoljene, občutimo strah, tesnobo, jezo, žalost. Vsi občutki so za nas pomembni, saj nam dajejo informacijo glede naših potreb. Ko smo jezni, je to znak, da ena ali več naših potreb, ki so za nas pomembne, niso zadovoljene. Ko občutimo strah, potrebujemo varnost. Ko posameznik pride do spoznanja, da so občutki posledica zadovoljenih oz. nezadovoljenih potreb, se počuti močnega, opogumljenega. V kolikor pa posameznik verjame, da se vzrok za njegove občutke nahaja izven njega, da so za njegovo počutje kriva dejanja drugih, samega sebe doživlja kot nemočno žrtev (Hart in Kindle Hudson, 2004).

2.1.2. Potrebe so univerzalne in razpoznavne

Nenasilna komunikacija definira potrebe kot gonilo, ki človeka ohranja fizično, čustveno, mentalno, socialno in duhovno. Potrebe motivirajo dejanja. Vsem so skupne osnovne potrebe po preživetju, ki vključujejo potrebo po zraku, vodi, hrani, počitku in varnosti. Poleg osnovnih potreb pa vsem nam skupne tudi potrebe po ljubezni, učenju, prijateljstvu, zabavi in do neke mere potreba po avtonomiji. Dejstvo, da imajo vsi ljudje na svetu enake potrebe, nam omogoča razumevanje vzgibov, ki ljudi motivirajo za dejanja, četudi so njihova prepričanja, način življenja in jezik popolnoma drugačni in četudi se z njihovimi dejanji ne strinjamo.

Enostaven način izražanja potreb je:

»Potrebujem jasnost.« »Potrebujem znanje.« »Potrebujem družbo.«

Ali bo lastna potreba zadovoljena ali ne, ni odvisno od točno določene osebe ali dejanja. Mišljenje, da sta za zadovoljitev določene potrebe nujna določena oseba ali dejanje oz. da obstaja le en način za zadovoljitev te potrebe, je osnovni razlog konfliktov. Konflikt nastane, ko izbrana strategija za zadovoljitev potrebe povzroči, da neka druga, prav tako pomembna potreba, ne bo zadovoljena. Na ravni potreb konflikti ne obstajajo. Obstaja moja potreba po učenju in povezanosti ter tvoja potreba po učenju in povezanosti. Tu so moje potrebe po zaupanju in spoštovanju ter tvoje potrebe po zaupanju in spoštovanju. Iskanje in odkritje strategij, s katerimi bova zadovoljila tako moje kot tvoje potrebe, naju povežejo na ravni človeškega bitja in obogatijo tako moje kot tvoje življenje (Hart in Kindle Hudson, 2004).

2.1.3. Ljudje smo naravni darovalci

V vsakem človeku se nahaja bogastvo idej, talentov, spretnosti in sadežev naših interesov, ki jih lahko podelimo z drugimi. Nekateri dajejo svoje petje, drugi dajejo plodove s svojega vrta. Nekateri obdarujejo s piškoti, spet drugi s poezijo ali slikami. Četudi pozabimo na vse talente in spretnosti, sleherni med nami lahko da svoj čas, energijo in pozornost. Če kot družba želimo vzgojiti čuječe, skrbne odrasle osebe, je pomembno, da mladim damo možnost, da odkrijejo svoje talente in darove ter da se začutijo kot aktivne, osveščene darovalce. Prav tako moramo mlade naučiti tudi aktivnega, ozaveščenega sprejemanja. Pripravljenost sprejemati od drugega je še en dar, ki ga moramo vsi znati dati. Sprejemanje daru s prvinskim priznanjem in

hvaležnostjo do darovalca ustvarja tok dobre volje. Rezultat te dinamike je, da je vsak človek enakovreden partner v plesu vzajemnega dajanja (Hart in Kindle Hudson, 2004).

2.1.4. Izbira jezika

Jezik dajanja in sprejemanja oz. povezovalni jezik ali jezik žirafe (Giraffe Language), kot ga metaforično imenuje nenasilna komunikacija, je človeku naraven jezik, ki govori o naših skupnih človeških potrebah in o tem, kaj bi obogatilo naša življenja. Omenjeni način komunikacije omogoča medsebojno dajanje in sprejemanje, omogoča, da uživamo in obogatimo naša življenja. Na žalost pa to ni jezik, ki se ga je večina od nas naučila. Tisoče let človeštvo govori jezik, ki otežuje ljudem radostno dajanje in sprejemanje. To je razdiralni jezik, ki zadovoljuje le določene potrebe in v veliki meri prispeva k nastanku bolečine in konfliktov. Značilnosti tega jezika so:

etiketiranje: *Nesramen si. ... Lena je. ... On je neumen.*

obsojanje: *Ti nimaš prav. ... Mi smo dobri.*

zahtevanje: *Če ne boš naredil, kar ti rečem, ti bo žal.*

kritiziranje: *To bi moral narediti drugače.*

To je jezik, ki deli dejanja in osebe na prav ali narobe, dobro ali slabo, primerno, neprimerno. Jezik šakalov (Jackal Language), kot ga metaforično imenuje nenasilna komunikacija, nima besed za občutke in potrebe. Sporoča misli, prepričanja, mnenja. Namesto igre dajanja in sprejemanja (Giving and Receiving) ohranja igro imenovanja in obsojanja (Naming and Blaming). Z razvojem družbe je jezik šakalov postal avtomatičen večini ljudi. Na srečo pa vse več ljudi odkriva in se na novo uči jezika žiraf. S tem jezikom lahko razdiralna sporočila, nastala v jeziku šakalov, pretvarjamo v sporočila, ki pripomorejo k zadovoljevanju obojestranskih potreb (Hart in Kindle Hudson, 2004).

V poglavju 3.1. na konkretnem primeru ponazorim razliko med rabo obeh zgoraj omenjenih jezikov.

2.1.5. Štirje koraki

»Ena od edinstvenih značilnosti jezika žiraf je, da zahteva le eno osebo, ki zna povečati razumevanje in povezanost v komunikaciji.« (Hart in Kindle Hudson, 2004, str. 79; Rosenberg, 2003).

V povezovalnem jeziku se osredotočamo na poslušanje in izražanje. Med poslušanjem in izražanjem posvečamo pozornost štirim vrstam informacij: opazovanje, občutki, potrebe, prošnja. Ko je naša pozornost osredotočena na opazovanje, občutke, potrebe in prošnje, v procesu komunikacije učinkovito krmarimo v stran od kritiziranja, vrednotenja, obsojanja in zahtev. Za dialog je značilna izmenjava poslušanja in izražanja aktivnih udeležencev. Če se dva udeleženca izražata istočasno, nastane komunikacijski zamašek, kjer nihče ni slišan tako, kot bi si želel. Ko se učimo in vadimo povezovalni jezik, razvijamo sposobnosti opazovanja toka komunikacije, presojanje trenutnih potreb in občutek za ritem izmenjave izražanja in poslušanja. Jezik žiraf je pogosto opisan kot »čudoviti ples povezanosti«. Ko plešemo ples povezanosti, spustimo naša pričakovanja glede končnega rezultata pogovora in zaupamo, da se bodo v tem procesu pokazale strategije, s katerimi bomo zadovoljili potrebe vseh udeležencev. In omenjenih strategij ne moremo predvideti vnaprej (Hart in Kindle Hudson, 2004).

3. Spoštovanje in stik – učiteljeva osnova za življenje in delo

V šolskem prostoru se dnevno srečujemo različni ljudje, dejavniki, ki oblikujemo, izvajamo in smo deležniki v vzgojno-izobraževalnem procesu. Tu smo učitelji, učenci, starši, drugi

strokovni delavci in tehnično osebje. Vsak od nas igra določeno vlogo v prostoru tukaj in zdaj. V okvirjih trenutnega družbenega in šolskega sistema vsak izmed nas nosi etiketo (poklic, starost, spol), ki nas definira in na osnovi katere drug drugega sprejemamo v skladu z lastnimi izkušnjami iz preteklosti in predstavami o svetu. V prostor vstopamo zaviti vsak v svoj izkustveni svet. Zunanja lupina, naše telo in naš videz oddajajo sporočila, ki jih okolica sprejema na sebi lasten način. Ko želimo izraziti naše želje, težave, poglede, uporabimo jezik, ki ga poznamo. Pričakujemo, da nas bodo ljudje razumeli in pogosto verjamemo v pravilnost lastnih stališč. V interakciji z okolico se dotikamo drugih svetov. Včasih so dotiki rahli in mehki, spet drugič se zaletavamo ob trde stene. Ko trčimo ob drug svet, imamo, če se zavedamo, možnost izbire. Kot oseba, ki nosi etiketo *odrasel*, se od mene pričakuje odgovorno vedenje in ravnanje. V vzgojno izobraževalnem procesu nosi vloga učitelja pomembno težo. Koliko so vsebine, o katerih predavam učencem v skladu z mojim dejanskim ravnanjem? V koliki meri se vedem tako, kot pričakujem, da se bodo vedli moji učenci, sodelavci, starši? Se kdaj vprašam, v kako osebo se bo razvil učenec, ki me opazuje, ki sem mu vzgled, kateremu v skladu s trenutnimi družbenimi vrednotami predstavljam odgovorno in avtonomno odraslo osebo? Ali se zavedam, da otrok opazuje moje odzive v zanj pomembnih situacijah? Ali se zavedam, kdaj ga obsojam, kdaj mu pripnem nalepko, da je len, nesposoben, dolgočasen, neodgovoren? Razmišljam o posledicah izjav, kot so *priden si, super si, za nagrado dobiš lepo oceno, za kazen ne smeš na izlet?* Kdo mi kot učitelju daje pravico, da enačim osemindvajset različnih svetov z namenom, da jih ravno to uro naučim pravila angleške slovnice, ki vrsto let ostajajo enaka? Ali se, ko stopim pred osemindvajset mladih ljudi, zavedam, da vsak nosi s sabo svoj svet, svoj pogled, svoja čustva in svoje potrebe? Da je naš sleherni *tukaj in zdaj* drugačen in da sem jaz, učitelj, tista oseba, ki ima moč prispevati k razumevanju in povezanosti v komunikaciji?

3.1. Izbira strategij, ko je učitelj v stiku z lastnimi vrednotami

»Opazovanje brez vrednotenja je najvišja oblika človeške inteligence.« (Hart in Kindle Hudson, 2004, str. 83; Krishnamurti, 1953).

Primer situacije pri pouku izbirnega predmeta nemščine.

Učitelj: Ana, že spet nisi napisala rime! Kolikokrat sem te že opomnila! Sploh ne štejem več! Ne vem, kaj naj si mislim o tebi! To je pa zdaj dovolj! Nikoli ne narediš, kar se dogovorimo. Zakaj sploh si tukaj? Bom stopila do vodstva šole in zahtevala, da te izpišejo. Lena si za nemščino, pojdi tja, kjer te kaj zanima.

Učenka, tiho obsedi s solznimi očmi: Nemščina je butasta. Sovražim vas.

Po koncu ure stopim do učenke. Čutim, da sem jo prizadela. Sramujem se besed, ki sem jih izbrala. Slabo se počutim. Jokala bi tudi jaz. Z Ano stojiva na hodniku. Sva sami, ura je tri popoldan.

Učitelj: Draga Ana, vidim, da sem te prizadela. Vidim, da jokaš in da si jezna. Tudi jaz sem jezna sama nase. Razočarana sem nad sabo. Sem žalostna in počutim se nemočno. Potrebujem jasnost in razumljenost. Zato te prosim, če mi iskreno poveš, zakaj ne opraviš domače naloge, kje je razlog, da pri nemščini ne slediš.

Učenka: Učiteljica, pri nobenem predmetu ne sledim. Sovražim svojo mamo. Sovražim svojo sestro. Nočem domov. Nihče me ne mara. Nihče me ne razume.

Učiteljica: Ana, hvala, ker si podelila z mano svojo tesnobo in občutke. Slišim, da se ne razumeš z mamo in sestro. Če sem te dobro razumela, nočeš domov, ker te tam nihče ne razume in ne mara. Ali si želiš nekoga, s katerim bi govorila o mami in sestri? Želiš, da ti pri tem pomagam?

Učenka joče: Ja, učiteljica. Niste vi krivi, ne nemščina. Hvala, ker ste si vzeli čas in me poslušali.

Učenka je še tri leta prihajala k mojim uram nemščine. Naloge so bile vestno narejene. Skrb za njeno situacijo doma je prevzel šolski psiholog.

Izbira obsojanja oz. razdiralnega jezika (jezika šakala) je med učenko in učiteljico ustvarila prepad in razdor. Izbira opazovanja, poslušanja, iskrenega izražanja občutkov in potreb (jezika žirafe) je ustvarila povezavo in pristen človeški stik, ki je omogočil strategije zadovoljevanja potreb obeh.

3.2. Ko se v učilnici srečajo svetovi

Spoštovanje, iskrenost, poštenost, povezanost, poslušanje, razumevanje, podpora so vrednote, katere želim, da moji učenci ponesejo s sabo v življenje. Ko je oseba/učitelj v sebi povezana z omenjenimi vrednotami, nastane v razredu prostor za obojestransko iskreno in spoštljivo komunikacijo, ki ponuja možnosti za zadovoljevanje tako svojih potreb kot potreb drugih.

Primer uvoda v učne ure:

Učitelj: Good morning, dear children! How are you today?

Učenci: Good morning, dear teacher. I am fine, thank you. And how are you?

Učitelj: I am fine, too. Thank you and sit down, please.

Učenci: Učiteljica, ali lahko razdelimo kartice z občutki?

Sedaj učitelj razdeli učencem kartice, na katerih so na eni strani napisani občutki, na drugi pa potrebe. Vsak učenec ima svojo kartico, ki je najprej obrnjena na strani, kjer so napisani občutki.



Slika 1: Učenci ob začetku ure pri iskanju občutkov in potreb



Slika 2: Kartica z besedami za občutke

Slika 3: Kartica z besedami za potrebe

Učitelj: Tako. Sedaj pa pogledjmo, kako se mi danes tukaj in zdaj zares počutimo. Smo res vsi dobro? Ali so med nami morda še kaki drugi občutki? Vzemite si tri minute časa in pogledjte, kje na vetrnici občutkov se nahajate. Spoštujemo tišino in mir.

Učenci se osredotočijo na prepoznavanje trenutnih občutkov. So tihi in mirni, procesa so navajeni. Po treh minutah ali tudi več, če je to potrebno, učitelj pozvoni z zvončkom, ki pritegne našo skupno pozornost. Učitelj nagovori učence z mirnim glasom.

Učitelj: Ali želi kdo med nami podeliti svoje občutke? Poslušamo, ne komentiramo, se ne odzivamo ne z glasom in ne z mimiko. Spoštujemo posameznikovo željo po odpiranju in deljenju. Tudi jaz želim podeliti z vami svoje občutke. Trenutno se počutim radovedno, polno upanja, sproščeno in hkrati malo utrujeno.

Učenec 1: Jaz se zdaj počutim prestrašeno in zaskrbljeno, pa tudi malo veselo in zaspano.

Učenec 2: Jaz se počutim ponosno in veselo in malo lačno in žejno.

Učenec 3: Jaz se pa danes počutim užaljeno, prestrašeno, ljubosumno, nemočno.

Učenec 4: Hm, jaz se počutim živahno, veselo, radovedno, pa tudi lulat me tišči.

Učenci se oglašajo, skoraj vsi podelijo svoje občutke. To je čas, ko naše etikete *učitelj - učenec* zbledijo. Drug drugemu odpremo svoja srca, notranjost, ki jo sicer bolj ali manj uspešno prekriva naša zunanja lupina. Ugotovimo, da smo v istem prostoru z enakim namenom z različnimi občutki. Kot učitelj se zavedam, da to pomeni, da imamo različna izhodišča za dožemanje učne snovi, od katerih bo odvisna učinkovitost dožemanja mojega izobraževalnega cilja. Otroci se zvedavo gledajo, skrbi jih za tistega, ki je prestrašen, veseli so za fanta, ki se počuti živahno, razumejo mene, učitelja, ki sem utrujena. Povežemo se na osnovni ravni, ozavestimo, da smo v razredu ljudi z različnimi svetovi.

Sedaj je čas, da kartico obrnemo. Vprašamo se, od kod izvirajo naši trenutni občutki. Česa nimamo, kaj si želimo, kaj potrebujemo?

Učitelj: Na drugi strani kartice so besede, ki nam bodo pomagale najti tisto, kar ta trenutek potrebujemo. Oglejte si jih in poiščite tiste besede, ki najbolj opišejo, kar si sedaj želiš. Jaz potrebujem razumljenost, sodelovanje in umirjenost.

Učenec 1: Jaz bi rad mami čim prej povedal, da sem dobil slabo oceno pri fiziki.

Učenec 2: Jaz si želim igre, vode in kosila.

Učenec 3: Potrebujem mir in pogovor s prijateljem.

Učenec 4: Moram najprej na stranišče, potem pa si želim učenja in sodelovanja.

Od tu naprej se začne izobraževalni del učne ure. Ko učenci podelijo svoje notranje izkušnje, razred zaživi kot skupina ljudi z različnimi občutki, za katerimi so jasno prepoznavne potrebe. Kot učitelj imam uvid v mikroklimo te skupnosti, kar mi omogoča, da učni proces prilagodim in usmerim tako, da bo kar najbolj učinkovit za vsakega posameznika. Vem, kateri med njimi potrebujejo posebno pozornost, skrb, tolažbo, vzpodbudo, nemalokrat tudi osebni pogovor. Učenci se v taki skupnosti počutijo razumljene, slišane, spoštovane, sprejete in posledično varne.

4. Zaključek

Poklic učitelja razumem kot poslanstvo. Mladi ljudje v učilnici so spoštovanja vredne osebnosti. Učitelj ni avtoriteta zaradi izobrazbe, naziva, oblačila, starosti. Če gradi avtoriteto na ustrahovanju in moči, ustvari med sabo, učenci in starši prepad, prek katerega ne bo uspel zgraditi niti brvi, kaj šele mostu. Učitelj, ki obtožuje in kritizira, zahteva eno in sam dela drugo, ne sodi v razred. Po mojem trdnem prepričanju ima učitelj v procesu vzgoje in izobraževanja zelo odgovorno nalogo: prek pristne človeške povezanosti s svojim zgledom vpliva na razvoj bodočih odraslih oseb. Če je cilj šole vzgojiti samostojne, iskrene, sočutne, spoštljive in odgovorne ljudi, potem je predpogoj za dosežen cilj učiteljeva lastna drža. Spoštovanje namesto

kritiziranja, iskrenost namesto manipuliranja, sočutje in razumevanje namesto zahtevanja, opazanje namesto obsojanja, naravno dajanje in sprejemanje nas medsebojno povezujejo in bogatijo naša življenja. Učitelj je ustvarjalec učne ure. Od njega je odvisno, ali bodo učenci prebujeni in odprti za dojetanje učne snovi. On odloča o tem ali bodo z njim iskreni in spoštljivi. V njegovi moči je, da ustvari varno, sočutno in povezovalno učno okolje. Navedeni pogoji zahtevajo trajnosten osebnostni razvoj učitelja in posledično njegovo zavedanje, da je osnova za učinkovito izobraževalno delo emocionalno varno učno okolje. Vzpostavljanje stika z učencem pomeni stalno pripravljenost učitelja, da mu prisluhne, bodisi v času trajanja učnega procesa ali izven teh okvirjev, kar otežuje uresničevanje ciljev učnega načrta predmeta. Izobraževanje o vrednotah in principih nenasilne komunikacije omogoča učitelju poglobljeno delo na področju osebnostne rasti in ponuja količino vaje, ki jo potrebuje, da povezovalen jezik ponotranji. Na tej stopnji zavedanja so vrednote in principi nenasilne komunikacije tam, kjer je učitelj in postanejo samoumevni in kompatibilni del učnega procesa.

Z izobraževanjem v projektu nenasilne komunikacije se je moje delo na šoli zelo spremenilo. V službo prihajam brez strahu in frustracij, dobre volje in v pričakovanju novih dnevnih izzivov. Ker se zavedam, da lahko sama s svojo držo in ravnanjem največ pripomorem k povezanosti in varnosti v razredu, se počutim močno in umirjeno. Ko z učenci po iskrenem pogovoru o čustvih in potrebah oz. težavah in stiskah vzpostavim kratkoročni in dolgoročni stik, je izobraževalni del ure prijeten in učinkovit. Odpadejo težave z disciplino in nespoštovanjem. Na delovnem mestu se počutim umirjeno, spoštovano, varno, cenjeno, slišano, razumljeno, hvaležno in zadovoljno.

S svojim delovanjem v šoli in v projektu nenasilne komunikacije želim prek primerov dobre prakse in ozaveščanja prednosti rabe povezovalnega jezika prispevati k dolgoročnim spremembam na področju slovenskega javnega šolskega sistema.

5. Literatura

Glasser, W. (1992). *The Quality School*. Harper Perennial.

Hart, S. in Kindle Hoodson, V. (2004). *The Compassionate Classroom*. PuddleDancer Press.

Krishnamurti, J. (1953). *Education and the Significance of Life*. Harper&Row.

Maslow, A. (1992, 1993). *Toward a Psychology of Being*. Van Nostrand.

Rosenberg, M. (2003). *Nonviolent Communication, A Language of Life, 2nd Edition*. PuddleDancer Press.

Kratka predstavitev avtorice

Betina Jamšek je leta 1999 diplomirala na Filozofski fakulteti v Ljubljani kot profesorica nemščine in angleščine. Zaradi želje po uresničitvi lastnih idej o spoštljivi in prijazni šoli, je leta 1999 ustanovila zasebno *jezikovno* šolo *Stella*, ki jo je zaznamoval individualni pristop do učencev. Leta 2003 se je dodatno zaposlila na OŠ Franja Goloba Prevalje, kjer še vedno dela kot učiteljica nemščine in angleščine. Od leta 2014 je tudi koordinator projekta nenasilne komunikacije *V vsakem človeku je srce*.

Čuječnost lahko delim, ko je že v meni

I can only Share Mindfulness, when I Own it Myself

Ksenja Jeram

Vrtec Tržič
ksenja.jeram@gmail.com

Povzetek

Na delovnih mestih je pogosto navzoč stres in posledice le tega. V naši delovni organizaciji se je problem poskušal reševati z izvajanjem sprostilnih vaj, koticom za zdravje, kjer so bile na voljo aktivnosti za spodbujanje osebnostne rasti in z delavnicami za ženske. V teh dejavnostih je bilo v ospredju učenje o tem, kako biti pozorni na bolečine in napetosti v telesu, na dihanje in na svoja čustva. Z zgoraj opisanimi vajami in s koticom za zdravje se je povečalo zaupanje, tako da so udeleženke zbrale pogum za soočanje z vzorci, ki so jih privedli do spoznanja, zakaj zaznavajo sebe, na njim tako lastni način. Poleg večje suverenosti pri soočanju s stresom, se je med udeleženkami vaj in delavnic, odprl prostor za še globlje odpiranje notranjega prostora. Spoznanja in večje razumevanje sebe ter sposobnost zavedanja, pripomorejo k večji kvaliteti osebnega življenja in k večji kvaliteti dela z otroki in njihovimi starši.

Ključne besede: čustva, delo z otroki in starši, sprejemanje sebe, stres na delovnem mestu, telo, zavedanje, zaznavanje sebe.

Abstract

One often faces stress and consequences of it at one's working area. To ease the problem, exercises for relaxation, activities for personal growth and workshops for women were offered at our working place. Those activities helped attendants to be more focused on pains and tensions of the body, on breathing, and emotions. Experiences that were gained in exercises for relaxation and in activities for personal growth led attendants even further to facing the patterns that brought them to perceiving themselves the way they do. In facing stress attendants gained self confidence. Trust increased which helped to deepen the inner space of women's workshop attendants. Cognitions, larger self understanding and a capability of awareness, help to increase the quality of attendants' personal life and their working with children and parents.

Key words: awareness, body, emotions, self perception, stress at working place, understanding and accepting oneself, working with children and parents.

1. Uvod

Prispevek je osredotočen na vzgojitelje, ki odgovarjajo za to, kako poteka vzgojno izobraževalni proces in tudi, da je otrokom posredovana tako imenovana čuječnost, ki je v današnjem svetu vedno bolj potrebna.

Pred zaposlene v vrtcu se postavlja vedno večje zahteve po učinkovitosti, širjenju znanja, povezovanju s starši, z okoljem, pa tudi veliko administrativnih del, kar po eni strani daje možnost za razvoj, po drugi pa ustvarja vse večje pritiske in stisko, kar lahko privede celo do

izgorevanja na delovnem mestu. Stiska ne more ostati omejena na posameznega delavca v vrtcu, saj ljudje skupaj ustvarjamo vzdušje in vzdušje enega človeka spreminja in oblikuje vzdušje celotne skupnosti, torej posledično vpliva tudi na otroke.

Otroci v vrtcu so zaradi razvojnih značilnosti najranljivejši del populacije. Njihovi možgani se v obdobju vrtčevskega življenja najhitreje razvijajo, poleg tega pa predvsem od enega do tretjega leta in tudi kasneje do šestega leta starosti, stvari doživljajo celostno, torej srkajo vzdušje, ki jih obdaja. Zato je pomembno, da so deležni spoštljivega, toplega, sprejemajočega in hkrati strokovnega odziva. Kako naj torej odrasli, ki dela z otroki, posreduje sprejemajoče in toplo vzdušje, če je sam deležen predvsem zahtev? Strokovni pa tudi tehnični delavci v vrtcu bi torej morali biti deležni sprejemajočega, odprtega in spoštljivega vzdušja, če naj bodo potem sposobni te enake vrednote posredovati naprej.

Vzgojitelj je človek, ki naj bo pripravljen vzgajati sebe, vendar na ljubeč način. Pomembno je, da je po svojih zmožnostih, sposoben pogledati vase, v svoje odzive in poiskati njihov vzrok, jih ozavestiti in stopiti korak naprej, najprej v odnosu do sebe in posledično tudi v odnosu do drugih. Ko bolje razume sebe, bolje razume tudi druge, kar posledično izboljša odnose in je tudi protistresno.

Ob razmišljanju o vsem zgoraj zapisanem in povečevanju stresnih faktorjev v vrtcu, ter posledičnemu obolevanju strokovnih delavcev sem razmišljala, kako bi lahko, med svojimi sodelavci v vrtcu, pripomogla h konstruktivnemu spoprijemanju s stresom in škodljivimi posledicami le tega. Tako sem pred štirimi leti predlagala, da bi se v okviru delavnega časa, organizirale sprostilne vaje za strokovni in tehnični kader naše enote v vrtcu. Pri vodstvu je bil predlog sprejet. Zamisel o konstruktivnem spopadanju s stresom se je kasneje razširila še na »kotiček za zdravje«, ob katerem so imeli delavci vsak delovni dan možnost spremljati sebe, svoje počutje in telesno stanje, ter kasneje še na delavnice za ženske.

2. Sprostilne vaje

Kaj je stres? Stres je reakcija ljudi na obremenjujoče situacije. Vsak človek na obremenitve reagira drugače. Nekoga lahko dogajanje motivira, medtem ko drugega obremenjuje. Stalna obremenitev lahko pripelje do težav z zdravjem, odnosi, produktivnostjo, vendar po drugi strani občasna obremenitev pomaga, da določeno nalogo bolje opravimo. Torej se je potrebno naučiti pravilno soočati s stresom in najti cono optimalne učinkovitosti. Seveda pa je bistvo obvladovanja stresa ravnotežje med delom in igro, spremembo in stalnostjo, aktivnostjo in počitkom (Trojar Jan in Orel, 2004).

Na kakšen način lahko sprostilne vaje v vrtcu delujejo na razbremenitev stresa in na katere dejavnike lahko vplivajo?

Gotovo je, da posameznik s svojim čustvovanjem, odzivi in doživljanjem sebe vpliva na skupnost. V vsaki ustanovi vlada določeno vzdušje, ki se ga lahko začuti že okoli ustanove, ali pa, ko vstopimo v zgradbo. Na to vzdušje vpliva počutje vsakega otroka in vsakega zaposlenega, zato je nujno, da so strokovni delavci zmožni pri sebi prepoznati znake stresa in prepoznati čustva, ki takrat pri njih prevladujejo, ter da imajo strategijo, kako se sprostiti. Pomembno je tudi, da znajo ločiti med svojimi občutji in občutji sodelavcev, otrok ali staršev, saj, če so čuječi v tem smislu, so veliko bolj sposobni pomagati tudi drugim (Jeriček, 2010). Torej lahko razbremenitev stresa pri vsakem od posameznikov pozitivno vpliva na celo delovno organizacijo, vse zaposlene in vse, ki storitve v delovni organizaciji uporabljajo.

V naši kulturi se veliko ukvarja s tem, kako naša telesa izgledajo, pri tem pa se pozablja, da so telo, duša in duh neločljivo povezani in soodvisni. Pogosto se v novih duhovnih praksah odhaja ven iz telesa in lahko to postane eden od načinov izogibanja problemom, kar pa je osnova vsake odvisnosti. V resnici so naša telesa močen vir informacij za nas, saj se v telo vpiše

vse kar smo doživeli. Še več, v telo so vpisane tudi nerazrešene travme naših prednikov, saj smo jih ponotranjili preko modelov vzgoje in preko vzdušja, ki smo ga tekom življenja doživljali v naših družinah. Zato je dobro spoznati svoje telo, se z njim spoprijateljiti in mu prisluhniti. Tako lahko v času stiske opazimo, katere mišice smo napeli in jih zavestno sprostimo, lahko smo pozorni na telesno držo in jo spremenimo. Tako, kot sprememba v čustvenem stanju povzroči drugačne telesne občutke, drugačno držo, tudi sprememba telesne drže vpliva na čustveno stanje posameznika (Cross-Muller, 2016). Ko zmoremo prisluhniti svojemu telesu, začnemo upoštevati svoj telesni izraz. Nekatera telesa so rojena za ples, druga za plezanje, tretja za materinske ali očetovske objeme, torej so v naših telesih skriti darovi, ki jih prepoznavamo postopno, nikakor pa se jih ne da odkriti v zavračanju samega sebe. Ob sprejemanju samih sebe in postopnem odkrivanju svojih darov, si lahko vedno bolj dopustimo prepustiti svoji naravi (Rebula in Prebeg, 2014).

Toliko bolj je učenje celostnega zavedanja samih sebe pomembno, ko delamo z ranljivo populacijo, kot so otroci. »Otroci veliko manj reagirajo na tisto, kar odrasli rečejo, kot na impoderabilije obdajajočega jih vzdušja. Temu se otrok nezavedno prilagodi, kar pomeni, da v njem nastajajo korelacije kompenzacijske narave« (Jung, 1993, str. 103).

Pri sprostilnih vajah se torej utrjujemo v vse večji čuječnosti. Kaj pa je čuječnost? Čuječnost je, po mojem mnenju, sposobnost ostati v svojem telesu v vseh okoliščinah in ob tem vedeti, kako se počutimo, kakšni so naši telesni občutki, naša čustva, dihanje, bolečine, napetosti, kratka sposobnost biti s sabo in se v tem, kar smo tudi sprejeti. Seveda se šele učimo in prav je, da vemo, da vsak korak šteje in si ga znamo tudi ovrednotiti..

Dokazano je, da meditacija povečuje čuječnost. Znanstvena dela dokazujejo, da čuječnost zmanjšuje bolečino, krepi psihično in fizično počutje in pomaga premagovati stres in vsakdanje obremenitve: zmanjša bolečino in čustveni odziv nanjo, izboljša razpoloženje in kakovost življenja v raznih bolezenskih stanjih, izboljša delovni spomin, zmožnost koncentracije in hitrost odziva, zdravi anksioznost, stres, depresijo, izčrpanost, razdražljivost, zmanjšuje samodestruktivno vedenje, izboljša delovanje možganov, krepi imunski sistem (Burch in Penman, 2016).

Sprostilne vaje v našem vrtcu so se v prvem šolskem letu izvajale vsake štirinajst dni, enkrat na teden. V istem dnevu sta se izmenjali dve skupini, ena vaja je trajala od pol ure do 45 min. Naslednje dve leti so bile vaje izvedene dvakrat mesečno in sicer sta imeli skupini vajo ob različnih dnevih, saj je bilo tako organizacijsko lažje izvedljivo.

Vaje oziroma meditacije so se izvajale ob umirjeni glasbi in tihem vodenju vaje v prvi osebi. Na ta način je bila vzpostavljena večja sposobnost posameznika za povezavo s samim sabo in svojim procesom. Meditacije so bile izbrane iz različnih literatur, pogosto jih je bilo potrebno prilagoditi, tako vsebinsko, kot časovno. Nekatero od njih so bile avtorsko delo.

Sprostilne vaje oziroma meditacije so si sledile preko zavedanja telesnih občutkov, zavedanja telesa kot celote, poslušanja in sprejemanja zvokov ter svojega odpora proti njim, zavedanja dihanja, zavedanja srca, opazovanja svojih misli, zavedanja, do meditacij z globljim uvidom: iskanje notranjega prostora, srečanje s sabo in svojo podobo, srečanje s svojimi starši v sebi, srečanje z intuicijo v sebi, odpuščanje sebi in drugim...

Dejavnost sprostilnih vaj je bila poimenovana: »Za trenutek postoj«. Povabljeni so bili strokovni delavci in tehnični kader, saj na vzdušje in povezanost vpliva prav vsak zaposlen v določeni organizaciji. Vaj so se udeleževale samo ženske, večinoma strokovni kader, pa tudi dve urejevalki prostora. Zanimale so se tudi delavke v kuhinji, vendar so popustile pritiskom določenih sodelavcev.

Meditacije so večinoma potekale v eni od pisarn. Določila so se pravila skupine: vsaka govori zase v prvi osebi, spoštovanje do vsake udeleženke in tega, kar doživlja in izraža, delitev doživljanja samo do mere, do katere se to posameznici zdi varno, kar se zgodi v skupini, se ne razglasha naokrog.

Udeleženke so poročale, da je ob prvih vajah njihovo telo potrebovalo več časa, da se je umirilo, kasneje pa jih je zajel mir in sproščenost že ob prihodu v prostor, oziroma, ko so se usedle na stol. Pri vodenju vaj je postajal občutek za skupino vse večji zaradi česar so udeleženke vajam lahko sledile v svojem ritmu, saj je ta sovpadal z vodenjem. Na začetku še ni bilo toliko zaupanja, da bi si med seboj podelile, kakšni so bili občutki ob sproščanjih, kasneje pa so podelitve izkušenj in spoznanj obogatile celo skupino. Občasno se je razkril kakšen globlji problem, ki je posameznici omogočil olajšanje, že samo s tem, da je bil slišan in občuten. Udeleženke v skupini so počasi gradile bolj zaupno skupnost, ki nas je med seboj povezovala in nam pomagala premagovati vsakdanje stiske in obremenitve.

S sprostilnimi vajami se je poskušalo poskrbeti za notranje ravnovesje in hkrati pomagati udeleženkam k zavedanju lastnega telesa, njegovih napetosti, reakcij na stres, dihanja. S pomočjo zavedanja napetosti in učenjem sproščanja le teh so se udeleženke učile, kako v težkih trenutkih pomagati telesu, da morda odreagira drugače, kot je avtomatično navajeno in si na ta način omogočiti sprejemanje svojega čustvenega stanja, kar pripomore k večjemu osebnemu zadovoljstvu.

3. Promocija zdravja na delovnem mestu

V naslednjih dveh letih se je v naši organizaciji uveljavilo promotorstvo zdravja. Poleg sprostilnih vaj se je uvedel tudi kotiček za zdravje. V naši enoti je bil za to izbran prostor v zbornici, kamor strokovni delavci in del tehničnega kadra prihaja tudi na odmor. Kotiček se je preuredil enkrat mesečno. En del tega kotička je bil namenjen prebiranju literature. Knjige so bile priskrbeljene iz osebne zaloge in iz knjižnice, teme pa so bile samopomoč, osebna in s tem tudi strokovna rast, zdravje. Nekatero knjigo so nagovarjale kot zgodbe, druge so bile ciljno naravnane k obravnavanju zgoraj omenjenih tem. Ženske so jih precej prebirale, najbolj pa me je veselilo, da so si jih sposojale tudi zaposlene v kuhinji.

Enkrat mesečno je bila izbrana ena spodbudna misel, ki je bila pritrjena na oglasno desko in tako vidna vsem.

Drugi del kotička je spodbujal zaposlene k razmišljanju, kako se v danem trenutku počutijo (telesno, čustveno, zaradi osebnih ali službenih zadev) in s tem k sprejemanju samih sebe in življenjskih situacij. Za ta del so bila napisana vprašanja, na katere si je lahko posameznik odgovarjal s podobami, ki so pogosto bolj zgovorne, kot besede, s prstnimi lutkami, predmeti... Uporabljena je bila fotogovorica, izbirali so lahko dnevno misel, si odgovarjali na določena vprašanja...

Zaposleni so s kotičkom za zdravje in dejavnostmi povezanimi z njim pridobili možnost sočutnega spremljanja samih sebe vsak delovni dan. Pri sprostilnih vajah in kotičku za zdravje se mi je zdelo pomembno, da so imeli zaposleni možnost izbire, česa bi se udeležili in do kakšne mere bi sodelovali. Brez te svobode nobena od ponujenih stvari ne bi bila učinkovita, saj se vsak človek veliko bolj potruji za stvari, za katere se odloči sam. Svobodna izbira dejavnosti za osebno rast pripomore k večjemu prevzemanju odgovornosti in je temelj spoštovanja.

3.1 Delavnice za ženske

V vrtcu je zaposlen večinoma ženski kader. Prav tako so se sprostilnih vaj in kotička za zdravje posluževale samo ženske. Zato sem prišla na idejo, da bi v okviru celotnega vrta organizirali popoldanske delavnice za ženske, kjer bi se ženske opolnomočilo v njihovi ženski moči. Živimo v precej moško naravnani kulturi, kjer se zdi, da ženski način delovanja ne predstavlja modela, ki bi vodil k uspehu. V feminističnih gibanjih poskušajo ženske dokazati svojo enakost z moškimi, kar po mojem mnenju ne podpira žensk v tem, kar v resnici so. Cilj

delavnic za ženske je bil, da se pričnejo zavedati, kako doživljajo sebe kot ženske, da raziščejo, kaj je v tem doživljanju tako ranljivega, da bi potrebovalo njihovo sočutje in da se zavejo svoje dragocenosti ter se začnejo ceniti v tem, kar so. Šele tako bodo lahko doživele, da jih cenijo tudi drugi.

Na prvi delavnici so se določila pravila skupine: vsaka govori o sebi, vsaka deli svoje izkušnje samo toliko, kot zmore, kar pride na dan v skupini, tam tudi ostane. S tem se je zagotovi zasebnost in varnost.

Na delavnicah je bila pomembna:

Ureditev prostora: blazine na stoli, prtički s posladkom, podlaga na tleh, roža, kamni, sveče, instrumentalna glasba, knjige iz knjižnice za izposajo. Že z ureditvijo prostora se pokaže drža spoštovanja do žensk in se spodbudi občutek, da so kot ženske dragocene (slika 1).



Slika 1: Ureditev prostora

Sproščeno vzdušje: ob prihodu klepet ob čaju za ženske, piškoti, sadje. Vzgoja žensk je v veliki meri usmerjena v podarjanje. Namen sproščenega vzdušja in tudi ureditve prostora je bil, da bi se srečale tudi s sprejemanjem, ki je del ženske narave in z drobnimi presenečenji ponotranjile občutek, da so vredne dobrega.

Struktura delavnic: ob raznih pomagalah (vprašanja, predmeti, slike...) razmislile kaj nam ostaja od prejšnje delavnice, oziroma s čim prihajamo, ter to po svoji želji podelile, osrednji del delavnice s kratkimi obrazložitvami glede teme, različne vaje na določeno temo, podelitev – s čim odhajamo, ena pesem iz poezije za konec. Struktura je v pomoč, da se v določenem okviru počutimo varne, čeprav se teme menjajo.

Metode dela: Uporabljene so bile socialne igre, sprostilne vaje, meditacije z globljim uvidom, telesno emocionalna terapija, različne metode izražanja čustev... Metode dela so bile raznolike, da so zajele čim več področij zaznavanja in tako omogočile bolj celostni pristop, hkrati pa omogočile udeleženkam, da so se ob pestrem izboru našle v tisti metodi, ki je njim najbolj ustrezala.

Ženske so imele na voljo, glede na temo, izbrano literaturo, ki so si jo lahko sposodile in tako, po želji, še bolj raziskale področje, ki jih je zanimalo.

Delavnice so se vsebinsko nadaljevale glede na to, kaj je v prejšnji delavnici najbolj prišlo do izraza. Skozi šolsko leto, je bilo organiziranih osem delavnic.

V prvi delavnici smo razmišljale, na kakšen način se ženske razlikujemo od moških, tako telesno, kot po življenjskem ritmu in kako so za ohranjanje ženske identitete skrbeli v preteklih in drugih kulturah. Dotaknile smo se odnosa mama – hčerka. Ob končni podelitvi so prišle na dan predvsem spoznanja o nerazrešenih odnosih s starši, še posebej z mamo, pa tudi z očetom. V naslednji delavnici je bila tako osrednja tema odnos z mamo. Preko meditacije z globljim uvidom, smo se srečale z mamo in s svojim odnosom do nje. Delavnica je bila zahtevna, na dan so prišla tudi težka občutja, zato smo se v naslednjih dveh delavnicah ustavili pri ženskih arhetipih in imeli dejavnosti v zvezi s tem. Ugotovitve so bile zanimive, prišlo je do večjega razumevanja ciklične narave udeleženk in sprejemanja počutja, ki spremlja to cikličnost. Udeleženke so imele možnost preživeti del časa v vsakem od koticov za ženske arhetipe in tam začutiti, kako se vsak od arhetipov odraža v njenem življenju (slika 2 in 3).



Slika 2, 3: Koticiki za posamezne ženske arhetipe

Čeprav sem bila mnenja, da bosta ti dve delavnici čustveno lažji, se je izkazalo drugače. V drugi delavnici o ženskih arhetipih, je na dan prišlo veliko jeze, tako je bila peta delavnica posvečena jezi in izražanju le te v našem življenju. Zanimivo je bilo, da je življenje zelo sodelovalo z nami in nam je v času delavnic postreglo s prav takimi občutji, kot smo jih obravnavali na delavnicah (udeleženke so za temo izvedele šele ob prihodu na delavnico, po podelitvi tega, kar nam je ostajalo od prejšnje delavnice). Tudi ta delavnica je bila zelo močna in nam je pokazala, kako pogosto tlačimo občutke jeze in kakšna velika moč se sprosti, če znamo z jezo prav ravnati in jo na primeren način izraziti. Ker se je že v prvi delavnici pokazalo, da bi bilo dobro delati tudi na odnosu z očetom, je bila šesta delavnica posvečena temu odnosu in sicer, kako nas odnos, ki ga ima oče do nas, zaznamuje že kot majhno deklico in kako nas to spremlja v vsakdanjem življenju, tudi ko odrastemo. Po tej delavnici so se zgodile stvari, ki so kazale na to, da nadaljujemo s še eno delavnico, ki je povezana z odnosom z očetom, vendar bolj v smeri uravnovešanja ženskega in moškega dela sebe. Vključili smo tudi odpuščanje, kot možnost odpuščanja tistih dogodkov in stvari, ki bi jih radi pustili oditi.

Da bi vsebine, ki so se nas dotaknile v delavnicah, dobile tudi svoje mesto v telesu, je bila zadnja delavnica namenjena telesno emocionalni terapiji (slika 4). Telesno emocionalna terapija je terapija, pri kateri se s podporo čustveni energiji posameznika pomaga priti v stik s čustvenimi blokadami v telesu in jih posledično sprostiti. Na naši delavnici je bila izvedena poglobljena sprostilna vaja in ne delo na čustvih. Na koncu je bila skozi socialno igro narejena evalvacija za ovrednotenje procesa udeleženk v vseh zgoraj opisanih delavnicah.

Nekaj spoznanj zapisanih v evalvaciji: pomembna je ljubezen do sebe/ zdravje, moč, odpuščanje in ljubezen so povezani/ v redu je spustiti kontrolo/ sme se poizkušati/

tudi jaz štejem. Želje za prihodnost v zvezi z doživetji na delavnici: duševni mir, dobri odnosi, zavedanje vsakega trenutka, spoštljivo, toplo, mirno, razumevajoče okolje, dobre odločitve v skladu s sabo...

Udeleženkam sta bila všeč sproščenost in zaupanje, ki sta se vzpostavili v skupini, ureditev prostora, razreševanje nerazrešenih stvari v zvezi s starši (v sebi), zavedanje vzorcev, ki se pojavljajo že od otroštva... Zapisale so, da svoja spoznanja vnašajo v osebno in poklicno življenje.



Slika 4: Zavedanje telesa, bolečin, napetosti, čustev (telesno emocionalna terapija)

3.2 Pomen delavnic in vpliv na delo z otroki

Vrtec je prostor, ker se razvija in uči najranljivejša skupina ljudi, pri kateri poteka zelo hiter razvoj možganov. Otroci do šestega leta imajo drugačen način percepcije, kot odrasli in dobesedno srkajo, ne samo znanje, ampak predvsem vzdušje v katerem živijo. Vrtec je tudi prostor, kamor vsak dan zahajajo tudi starši teh otrok, ki so v resnici najpomembnejši za njihov razvoj, saj vsak otrok ponotranji psihično strukturo svojih staršev. Srečanja med delavci vrta in starši otrok omogočajo in celo predstavljajo polje medsebojnih vplivov.

Ob vsem tem, pa smo vsi samo ljudje, s svojo zgodovino, s svojimi dobrimi in slabimi dnevi, s svojo zmožnostjo, koliko pritiska prenesemo, kako se odzivamo na stres...

Vsak človek je individuum ampak hkrati zgodovinsko bitje, saj se, zaradi prenosa modelov obnašanja, z načini vzgoje, ti modeli prenašajo iz ene generacije v drugo. »Notranji mir posameznika je v veliki meri odvisen od tega, ali se zgodovinska družina, ki je posebljena v enem človeku, ujema z razmerami zdajšnjega trenutka ali ne« (Jung, 1993).

Z delavnicami za ženske se je poskušalo udeleženkam omogočiti, da se seznanijo z vsebinami, ki jih nosijo v sebi in vključujejo tudi zgodovinsko družino, ki se je na posameznika prenesla z modeli vzgoje, ter jih postopoma ozavestijo in tako prispevajo k bolj kvalitetnemu načinu svojega osebnega življenja in odnosov ter seveda tudi k delu z otroki in njihovimi starši.

4. Zaključek

V letih, ko se je v naši organizaciji izvajalo sprostilne vaje ter je bil uveden kotichek za zdravje, je raslo tudi zaupanje sodelavk, ki so storitve uporabljale. Počasi se je gradil prostor, kjer so udeleženke lahko izrazile tudi svoje stiske, kar nam je vsem skupaj dalo občutek, da nismo sami. Zgrajeno zaupanje je potem odprlo tudi pogum za udeležbo na delavnicah, ki so še globlje odpirale notranji prostor udeleženk. Sprostilne vaje so se začele predvsem z

namenom, da ublažimo posledice stresa in morebitno izgorevanje, prerasle pa so v skupno rast in vse večje zavedanje.

Seveda so se pojavljale tudi težave. Nekatere sodelavke, ki se niso udeleževale sproščanj, so imele težave s sprejemanjem odločitve žensk, ki so se za to obliko odločile. Trud je bilo potrebno vložiti tudi v organizacijo, da so se delavke, ki so to želele, lahko udeležile sprostilnih vaj. Predvsem pa je to delo zahtevalo veliko truda in priprav ob rednem delu v vrtcu, ki v skupini z otroki in z ostalimi obveznostmi zahteva celega človeka.

Mogoče se bo z leti odprla možnost, da se v organizacijah zaposli človeka, ki bi bil pripravljen skrbeti za delavce na način, ki je za njih primeren in potreben. Proces seznanjanja z notranjimi vsebinami in ozaveščanje le teh, je dolgotrajen, če ne celo celoživljenjski proces, vendar menim, da noben korak v to smer ni izgubljen. Tako kot veriga ni več ista, če se spremeni en člen in vpliva tudi na druge člene, tudi počasni koraki v smer zavedanja vplivajo na vsako delavno organizacijo. Tega bi se morali zavedati predvsem v organizacijah, kjer se dela z ljudmi.

Ob delu, ki je v veliki meri utrjeval in spreminjal mene samo, doživljam hvaležnost za posluš, ki ga je v zvezi z uvajanjem novosti pokazalo vodstvo, predvsem pa, da sem smela biti del osebnega procesa udeleženk sprostilnih vaj in še v večji meri delavnic za ženske. Glede uvajanja novosti pa se verjetno vsak posameznik sooča z različnimi vprašanji in izzivi. V zvezi s tem me pogosto nagovarja del govora ameriškega predsednika Teodora Roosevelta iz leta 1910 (po Brown, 2012):

»Ni kritik tisti, ki šteje, niti tisti, ki s prstom kaže, kako je spodletelo človeku dejanj in kje bi lahko kaj storil bolje.

Čast gre tistemu, ki je v samem središču arene, katerega obraz je umazan od prahu, potu in krvi; ki smelo vztraja...«

5. Literatura

- Brown, B. (2012). *Daring greatly*. USA: Penguin Random House Company.
- Burch, V., Penman, D. (2013). The use of meditation for enhancing mindfulness. Burch, V. (Fisher, B),
- Cross Muller, C. (2011). *Kopf Hoch*. Munchen: a division of Verlagsgruppe Random House GmbH.
- Jeriček, H. (2010). Jaz vplivam nate, ti name. Jeriček, H. (Roškar, P), *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj* (str.25-26). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
- Jung, C.G. (1963). *Erinnerungen, Traume, Gedanken*. Zurich: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Penman, D. (Fisher, B), *Mindfulness for health* (pg. 17-19). Manchester: Hachette Audio UK.
- Rebula, A. in Prebeg, J. (2014). Izbrati svojo pot. Rebula, A. (Jugovic, J), Prebeg, J. (Jugovic, J), *Vera vase* (str. 254-255). Komen: ART, izobraževalne in založniške storitve Alenka Rebula Tuta.
- Trojar Jan, T. in Orel, M. (2004). Stres. Trojar Jan, T. (Mihelin, A), Orel, M. (Mihelin, A) *Ustvarjalna sprostitev* (str.4-5). Ljubljana: Biro Praxis

Kratka predstavitev avtorja

Ksenja Jeram je zaposlena v vrtcu Tržič kot vzgojiteljica predšolskih otrok. Trenutno je zaključila šolsko leto z otroki starimi od 2-3 leta. Pri delu jo navdušuje, da lahko dejavnosti za otroke načrtuje iz tega, kar pri njih opazi in pri tem sledi njihovim razvojnim značilnostim in vsebinam, ki jih pritegnejo. Cilju, da načrtuje iz opaženega, sledi tudi pri zgoraj omenjenem delu z odraslimi. Vključena je v podiplomski študij telesno emocionalne terapije.

Z dihalnimi vajami nad matematično anksioznost

Using Breathing Exercises to Overcome Mathematics Anxiety

Katja Kastelic

*Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
katja.kastelic@zgnl.si*

Povzetek

Matematika je eden izmed osrednjih predmetov osnovnošolskega in srednješolskega izobraževalnega programa. Veliko učencev je ne mara, ima do nje odpor, mnogim predstavlja nujno zlo, da se prebijejo skozi šolanje. Pred ocenjevanji znanj se običajno napetost še poveča. S praktičnimi tehnikami čuječnosti, ki jih izvedemo pred pisnim ali ustnim ocenjevanjem, pomagamo dijakom, da najdejo svoj mir in zaupanje vase ter lahkotno in brez večjega čustvenega naboja opravijo svojo nalogo in kar najbolje izkažejo svoje znanje. Tako preusmerimo pozornost z zunanjih stresnih dejavnikov v doživljanje notranjega sveta. Prispevek opisuje učinkovito kratko metodo na osnovi dihalnih vaj, ki se lahko uporabi pred pridobivanjem ocen.

Ključne besede: čuječnost, dihalne vaje, dijaki s posebnimi potrebami, matematična anksioznost, strah.

Abstract

Mathematics is one of the core subjects in primary and secondary education. Many students dislike mathematics and to many it is a necessary evil they need to suffer through to complete their schooling. Before examinations, their stress increases. Through practical mindfulness exercises practised before written or oral examination, we help the students to find tranquility and self-confidence and easily and without excessive emotion perform the task and demonstrate their knowledge. In this manner we redirect the attention from outer stressors to experiencing the inner world. The article describes an effective short method based on breathing exercises which can be used before the students take the exam.

Keywords: breathing exercises, fear, mathematics anxiety, mindfulness, special needs students.

1. Uvod

Matematična anksioznost je prevladujoča oblika emocionalnih težav, povezanih z matematiko. Žal je pri nas ta pojav še precej neraziskan. Zavedanje učiteljev o tej problematiki je zelo pomembno, saj anksioznost ogroža uspešnost učencev in njihovo sodelovalnost pri matematiki. Da bi težavo omilili, pred ocenjevanji znanja izvajamo kratke nekajminutne tehnike sproščanja z uporabo dihalnih vaj. Na ta način dijaki umirijo svoj um, se osredotočijo na svojo notranje doživljanje in z večjo pozornostjo izvedejo naloge. Tako jih opremimo s primernimi orodji tehnik čuječnosti, da se znajo spopasti s stresnimi situacijami, ter pripomoremo k temu, da odrastejo v posameznike, ki se bolje znajdejo v življenju in so boljše pripravljene na vsakršne, tudi manj prijetne situacije.

V Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana so vključeni dijaki z različnimi posebnimi potrebami: gluhoto ali naglušnostjo, govorno–jezikovnimi težavami, motnjami avtističnega spektra. Pogoste so tudi težave s pozornostjo. Na začetku svojega poučevanja na Zavodu sem se večinoma ukvarjala s podajanjem in ocenjevanjem snovi. V zadnjih letih pa sem spoznala, da je pomembno pred tem pripraviti učitelja in dijake, da bodo čuječi in pripravljeni znanje podajati in sprejemati.

Učitelji smo pogosto 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. Pogosto hitimo z razlago in medtem smo z mislimi že pri naslednji temi. Dijaki pa na videz poslušajo, a so lahko z mislimi drugje. V nadaljevanju bom opisala enostavne primere vaj čuječnosti, ki sem jih uvedla pri urah matematike s poudarkom na ocenjevanjih znanja. Izkazale so se za uspešne in lahko rečem, da je bil čas, ki smo ga žrtvovali zanje, učinkovito izrabljen.

2. Matematična anksioznost in čuječnost

6.1 Matematična anksioznost

Matematična anksioznost je stanje, ki ima negativen učinek na uspešnost, in sicer kot občutek napetosti in tesnobe, ki ovira ukvarjanje s števili in reševanje matematičnih problemov, tako v šolskih okoliščinah kot v vsakdanjem življenju. Matematično anksiozni posamezniki izkazujejo tudi fiziološko vznemirjenje, imajo napačna prepričanja o svojih sposobnostih in so vključeni v manj matematičnih aktivnosti ali se nasploh izogibajo matematiki in naravoslovju ter se ne nazadnje ne odločajo za študij v tej smeri (Friškovec, 2016).

Anksioznost sestavljata dve komponenti: negativne čustvene reakcije na matematiko, kot npr. živčnost, strah in nelagodje, ter zaskrbljenost o uspešnosti pri matematiki. Pomembno je, da gre za naučen in ne prirojen pojav, ki nastopi nekje v četrtem razredu osnovne šole. Zmotno je prepričanje, da so matematično anksiozni zgolj manj uspešni učenci, saj se le-ta pojavlja tudi pri nadarjenih učencih. V povprečju so bolj matematično anksiozne deklice (Lutovac, 2008).

O vzrokih matematične anksioznosti se raziskovalci še niso poenotili, gre namreč za interakcijo mnogih dejavnikov: negativnih izkušenj v šoli, vrednot in pričakovanj do matematike, pritiska staršev, neobčutljivega ali anksioznega učitelja, matematike, predstavljene kot strogo upoštevanje pravil, neustreznih načinov poučevanja, neustreznega učnega načrta in učbenikov, učenčevega odnosa in pomanjkanja vztrajnosti, dvoma v lastne sposobnosti, nizke samopodobe in zaznavanja matematike kot neuporabne. Kot vzrok omenimo tudi družbeno pogojena pričakovanja ter verovanja v matematične mite, npr. »matematika je moška domena« in »matematične sposobnosti so podedovane« (Lutovac, 2008).

Tjaša Friškovec je ugotovila, da je testna anksioznost, to je zaskrbljenost in emocionalno neugodje ob preverjanju in ocenjevanju znanja, največja pri pouku matematike (63 %), sledita slovenščina (26 %) in angleščina (11 %). Kar 47 % učencev doživlja najvišjo testno anksioznost pri ustnem ocenjevanju, 42 % pri pisnem ocenjevanju in 11 % pri ocenjevanju izdelkov (Friškovec, 2016).

Ker je matematična anksioznost naučeno vedenje, ga lahko zmanjšamo, preprečimo ali odstranimo. Pomembna je pozitivna zgodnja izkušnja z matematiko, spodbudno domače okolje

z razvijanjem matematičnih idej in diskusij ter izogibanjem matematičnim mitom. Anksioznost lahko zmanjšamo ali preprečimo tudi z alternativnimi oblikami poučevanja, s poudarkom na razumevanju, vzpostavitev pozitivnega, spodbudnega vzdušja, v katerem učenci z lahkoto sprašujejo in tvegajo brez strahu pred kritiko.

6.2. Dihalne vaje in zavedanje lastnih čustev

Dihalne vaje so najpreprostejša oblika meditacije, ki jo lahko izvaja kdorkoli in kjerkoli. Pri tem je najpomembnejša vztrajnost. Začetni cilj takšne meditacije je, da umirimo um in povečamo stopnjo budnosti in pozornosti. Ta cilj se doseže postopoma, zato potrebujemo veliko praktične podpore. V veliko pomoč pri tem je, da oseba svojo pozornost usmeri na nek tih in ritmičen proces. Dihanje je idealno za ta namen in poleg tega je vedno pri roki (Škobalj, 2017).

Ko dijaki vstopijo v razred pred ustnimi ali pisnimi ocenjevanji znanja, običajno prinesejo s seboj nekakšno napetost, razdraženost, nemir. Vsakdo se na svoj način spopada z bližajočim se ocenjevanjem znanja in le redkim uspe ohraniti notranji mir. Nekateri že celo dopoldne odganjajo negativne misli o pretežkih nalogah, neuspehu, drugi se spopadajo z mislimi, kako bi se izognili ocenjevanju znanja. Dijaki najprej pripravijo vse potrebščine za pouk. Pomembno je, da sedijo udobno na svojih mestih in da imajo proste roke. Vsakdo najde položaj za sedenje, ki mu najbolj ustreza. Nato si vzamejo nekaj minut za opazovanje lastnega dihanja. Učitelj predlaga, naj zaprejo oči, saj bodo tako najlažje dosegli notranjo osredotočenost. Dijaki dihajo v svojem naravnem ritmu in ga ne poskušajo nadzirati. Opazujejo dotik zraka v nosnicah, premikanje nosnic in potovanje zraka vse do trebuha in nazaj. Dihajo kot običajno, z vdihom in izdihom skozi nos, dihanje samo opazujejo in ne spreminjajo. Učitelj dejavno sodeluje pri opazovanju lastnega dihanja, saj je tako tudi dijakom bolj prijetno.

»Če smo pozorni na dihanje, se zasidramo v sedanjem trenutku. Je zmeraj tukaj in se lahko obrnemo nanj, kadar naša pozornost odplava v prihodnost ali preteklost« (Frey in Totton, 2016). Na začetku jim pozornost z dihanja hitro preskoči na druge misli. Pomembno je, da se takrat ne zmedejo in se zavedajo, da je to običajno za naš um, in se sčasoma naučijo te misli ponovno usmeriti na dihanje. Na začetku se to dogaja pogosteje, z vajo in vztrajnostjo pa tok misli vse lažje preusmerimo. O tem se večkrat, pred ali po vajah, pogovorimo z dijaki.

Izvajamo tudi dva načina opazovanja dihanja s poseganjem v ritem dihanja. Prvi je dihanje s podaljševanjem izdiha. Dijaki najprej zaprejo oči in opazujejo potek naravnega dihanja. Pri tem v mislih štejejo in poskušajo podaljšati izdih. Npr. štejejo pri vdihu do štiri, pri izdihu pa do šest. Pri tem si predstavljajo, da izdihnejo vse negativne občutke in skrbi. Vdih in izdih trajata tako dolgo, kot je posamezniku še prijetno. Drugemu načinu pa pravimo »kvadrat«. Pri tem pa po vdihu in izdihu zadržimo dih in se umirjamo. Npr. vdihnejo in štejejo do štiri, zadržijo dih in štejejo do štiri, izdihnejo in štejejo do štiri ter ponovno zadržijo dih in štejejo do štiri. V mislih štejejo do tistega števila in v tempu štetja, ki jim je prijeten. Višina števila ni pomembna in izogibamo se pojavu tekmovalnosti pri štetju.

6.3. Pogovor, samoanaliza

Kadar nismo pod časovnim pritiskom zaradi ocenjevanja znanja, si vzamemo čas za pogovor. Pogovarjamo se o mislih, ki so se nam porajale in smo jih pustili mimo. Vprašam jih, do koliko so prešteli in naj to primerjajo s prejšnjim rezultatom, saj se ta razlika sčasoma

povečuje. Spodbujam jih k uporabi teh tehnik v vsakdanjem življenju in k razmišljanju o morebitnih pozitivnih učinkih, ki so jih opazili.

»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).

Menim, da ima večina dijakov, ki pred ocenjevanjem doživljajo pretirano anksioznost, veliko boljše sposobnosti in znanja, kot jih izkazujejo pri ocenjevanjih. Zavedanje svojih občutenj in obvladanje tehnik čuječnosti lahko opolnomoči dijake, da izkažejo več znanja pri ocenjevanjih. Ob koncu leta sem se z njimi pogovorila o izkušnjah z uporabo dihalnih vaj. Največ dijakov je bilo mnenja, da jim dihalne vaje pomagajo, da se sprostijo pred ocenjevanji znanja in si jih želijo izvajati tudi pri drugih predmetih. Nekateri dijaki, ki so tudi sicer bolj zadržani, niso jasno izrazili svojega mnenja. Nihče od dijakov ni izrazil želje, da bi dihalne vaje prenehali izvajati. Ena dijakinja je povedala, da jih je že večkrat uporabila v različnih stresnih situacijah.

3. Zaključek

Matematična anksioznost je pogosta težava, s katero se mladostniki spopadajo predvsem v osnovni in srednji šoli, lahko pa traja še naprej v študentska leta. Menim, da smo učitelji matematike s to težavo premalo seznanjeni. Učitelje bi bilo treba poučiti o problemu anksioznosti, jih usposobiti za prepoznavo in pomoč matematično anksioznim dijakom. Ko postanemo nanje pozorni, opazimo, da imamo v razredu kar nekaj takih dijakov.

Dihalne vaje sama pogosto izvajam, še posebno v okviru vadbe joge. Zdi se mi preproste in lahko jih izvajam kadarkoli in kjerkoli. Pogosto spodbujam tudi družinske člane, da se mi pridružijo. V začetku šolskega leta, ko sem z dihalnimi vajami 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. Tudi sama ob dihalnih vajah pozabim na skrbi okrog sebe in tako lažje in kvalitetnejše izvedem učno uro.

Vaje iz čuječnosti in meditacije bom vsekakor še spoznavala, preizkušala in uvajala v pouk za vse dijake. Menim, da si s prisotnostjo tukaj in zdaj polepšamo in bolje izkusimo marsikateri trenutek, ki bi sicer odtaval mimo nas na krilih drugih misli in skrbi.

4. Literatura

- Friškovec, T. (2016). *Testna anksioznost v osnovni šoli pri pouku matematike* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3727>
- Frey, A. in Totton, A. (2016). *Sem tukaj in zdaj: Ustvarjalna pot k čuječnosti*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Lutovac, S. (2008). Matematična anksioznost. *Revija za elementarno izobraževanje*. Vol. 1, no. 1/2, 105–112. Pridobljeno s <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=52725>

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/>

Škopalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Kratka predstavitev avtorja

Katja Kastelic je zaključila študij matematike in računalništva na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Že dobrih trinajst let poučuje matematiko in strokovne predmete s področja računalništva na Srednji šoli Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana. Opravila je Defektološko dokvalifikacijo na Pedagoški fakulteti in 5. stopnjo Slovenskega znakovnega jezika. Zanima jo uporaba čuječnosti in gledališke pedagogike v izobraževanju, zato se redno in aktivno udeležuje konferenc s tega področja.

Čuječnost pri kemijskem eksperimentiranju

Mindfulness at Chemical Experimental Work

Nasta Zupančič

*Zavod sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija, Slovenija
nasta.zupancic@stanislav.si*

Povzetek

Kemija je temeljna naravoslovna znanost, ki proučuje snov iz vidika kemijske zgradbe, lastnosti in kemijskih sprememb. Pri tem je ključno orodje poskus, eksperiment. Zato je smiselno in nujno, da eksperiment vključimo v pouk kemije, v kolikor nam dopušča čas. Demonstracijski eksperiment je kratek, atraktiven, poučen in zanesljiv. Dijakom pomeni prijetno popestritev teoretičnega pouka. Lahko je uvod v uro, motivacija za dijake, podpora uvajanju novih pojmov in konceptov v kemiji. Dijaki lahko v različnih oblikah eksperimentirajo tudi sami. Pri vseh oblikah izvajanja poskusov lahko ugotovimo, da se močno poveča osredotočenost na trenutno izkušnjo. Opiši, kaj čutiš (vidiš, slišiš, otipaš, zavohaš) ne potrebuje kemijskega znanja, lahko pa vzbudi radovednost in željo po raziskovanju novega. Dijaki lahko eksperimente načrtujejo. Za učitelja je eksperimentiranje lahko izziv, kako pri dijakih, ki so bolj družboslovno ali jezikovno usmerjeni, povečati zanimanje za naravoslovje. Dober poskus je lahko tudi estetski užitek, ki se ga lahko likovno predstavi, s čimer razvijemo kompetence na področju estetike in umetnosti. Pri eksperimentiranju pazimo tudi na ustrezno odstranjevanje odpadkov, s čimer dijake navajamo na skrb za varovanje okolja.

Ključne besede: demonstracijski eksperiment, kemijski eksperiment, laboratorijske vaje, pouk kemije.

Abstract

Chemistry is a basic natural science, which studies substances regarding their chemical composition, characteristics and chemical changes. To achieve that, a chemical experiment is a crucial instrument. It is both reasonable and necessary to include experiments in chemistry lessons, as far as the time allows us. Demonstration experiment is short, attractive, educational, and reliable. It is a nice diversification of theoretical part of lessons for students. It can be an introduction to a lesson, motivation for students, support in induction of new facts or concepts. Students can do experimental work also by themselves. We found out that in all forms of performing experiments, concentration on momentary experience is strongly magnified. Describe what you feel – see, hear, touch, smell – does not need chemistry knowledge, but it can cause curiosity and desire to explore more. Students can plan experiments as well. For teachers, experimental work can be a challenge, how to increase interest for natural sciences for students, who are more humanistic linguistic oriented. A good experiment can be an aesthetically delightful, which can be represented as art and this can develop competence of the aesthetics within the art field. Finally, at the end of the experimental work, great care is taken in disposal of waste which aids the students in their desire to protect and care for the environment.

Key words: chemical experiment, chemistry lesson, demonstration experiment, laboratory work.

1. Uvod

Ko sem se srečala z bivšo dijakinjo naše šole, obetavno mlado raziskovalko in bodočo doktorico kemijskih znanosti, mi je iskreno povedala, da jo je za kemijo navdušil poskus kuhanja mila. Navdušilo jo je, kako je iz tekočega olja in jedke koncentrirane alkalije, dveh tekočin, ki se ne mešata, s kuhanjem nastala dišeča trdna zmes, nepogrešljiva pri odstranjevanju v vodi slabo topne umazanije. Ta enostaven poskus ji je začrtal življenjsko pot. V današnji dobi informacijsko komunikacijske tehnologije, brez katere si življenja ne moremo predstavljati, primanjkuje izkušenj ročnih spretnosti in tridimenzionalnega doživljanja v živo.

Abu Musa Džafar al Sofi, ki ga Evropa pozna pod imenom Geber (721–15), je bil alkimist in filozof. V knjigi *Zbirka vseh skrivnosti narave*, zapiše:

»Da z uspehom študiramo kemijo, je potrebno, da smo predvsem zdravi na duši in telesu. Kdor se pusti zapeljati od svoje domišljije, napuha ali drugih lastnih slabosti, je prav tako nezmožen, da se posveti tej vedi, kot kdor je slep in neokreten. Le da telesne napake bolj bijejo v oči kakor duhovne. Prav tako je potrebno največje potrpljenje in najbolj globoka prodornost duha. Ko smo pričeli težaven poskus, ki ne izpolnjuje naših pričakovanj, je treba poguma, da gremo čisto do dna; nikoli se ne smemo ustaviti na pol poti, nedokončano delo je temna lisa v napredku znanosti in daleč od tega, da bi nam kaj koristilo. Nemogoče je, da bi spreminjali kovine eno v drugo, tako kot je nemogoče, da bi spremenili vola v kozo. Narava porabi tisoče let, da naredi kovino; kako moremo zahtevati, da sami naredimo isto, ko redko dosežemo starost, višjo od sto let. [...] Umetnost ne more v vsem posnemati narave, toda more in mora jo posnemati v mejah, ki so ji dovoljene.«

Holistična logika alkimistov, ki proučujejo svet celostno in nedeljeno, je lahko izhodišče in pristop k izvajanju poskusov. Izkoristimo vse prednosti, ki jih eksperimentiranje nudi.

2. Načini eksperimentiranja in oblike čuječnosti

V učnem načrtu imamo predvidenih več oblik izvajanja poskusov. Pri vseh oblikah je pomembno, da je pozornost usmerjena na eksperimentiranje samo in da smo na dogajanje osredotočeni. Zato je potrebno v uvodu dijake pripraviti na to, kar se bo dogajalo. Pri učenju eksperimentiranja ne gre samo za tehnično plat (npr. kako sestaviti aparaturo, kako zapisovati meritve), temveč tudi za osredotočenost na dogajanje v tistem trenutku, torej na izvedbo eksperimenta. Če so dijaki pri predavanju lahko miselno odsotni, se to pri eksperimentiranju ne more zgoditi. To je dobra priložnost, da jih učimo čuječnosti oziroma jim lahko ta pojem predstavimo.

2.1 Demonstracijski poskusi

Ti so lahko uvod v učno snov ali podpora obravnavani snovi. Dobro je, če dijaki sodelujejo že pri načrtovanju poskusov in predvidevanju rezultatov. Kako bi preverili, kako bi dokazali, kaj se bo zgodilo, koliko vas meni, da se bo zgodilo to in to ...? Pred izvedbo eksperimenta dijake zadržimo v pričakovanju, pozitivni napetosti, lahko opravimo kratko dihalno vajo in se umirimo. Nato izvedemo poskus, ki mora biti atraktiven, zanesljiv, osmišljen (povezan z učno snovjo) in varen. Že pri prvem poskusu v prvem letniku dijakom damo navodila, kako naj jih spremljajo in kaj naj si beležijo. To so okvirno štiri točke.

Naslov poskusa

Naslov je lahko tehnično strokoven, lahko pa tudi domišljijsko obarvan. Npr. *Reakcija vodikovega peroksida s kalijevim jodidom v prisotnosti tekočega mila* lahko spremenimo v *Goreča pena*, ali če gremo še korak dalje, *Lonček kuhaj* (po analogiji začaranega lončka iz pravljice, ki je kuhal čez rob posode).

Skica ali opis poskusa

Skice poskusov so lahko tudi kvalitetni likovni izdelki (Slika 1). Pri tem so dijaki izredno ustvarjalni in inovativni.

Spremembe, opažanja

Navodilo, kako izvesti to točko, se ujema z navajanjem na »biti čuječen«. Biti v stiku sam s seboj, zaznavati svoja občutja, pa tudi čustva in razpoloženje. S popolno pozornostjo opazuj in opiši, kaj čutiš (vidiš, slišiš, otipaš, zavohaš). Gre za primarna telesna fiziološka občutja. Od petih čutov ne moremo ugotavljati okusa, ostale štiri lahko. To je tudi priložnost oz. vaja za to, da dijaki besedno izrazijo opazovane spremembe in s tem dobijo priložnost za izražanje. Njihove ugotovitve lahko takoj preverimo.

Opiši, kaj vidiš

Veliko kemijskih sprememb je povezanih s spremembo barve, agregatnega stanja (plin povzroča penjenje, mehurčke, napihovanje, nastanek trdne snovi pomotni in obarva raztopino).

Opiši, kaj slišiš

Eksplzivne reakcije so povezane s pokom (npr. vžig pokalnega plina), lahko gre za šumenje, prasketanje. Če je zvok zelo šibek, je potrebno, da se razred popolnoma umiri in se osredotoči na zvok.

Opiši, kaj otipaš

Energijske spremembe pri kemijskih reakcijah so povezane s segrevanjem in ohlajanjem, kar lahko občutijo s tipanjem steklovine, v kateri poteka reakcija. Plamenu lahko previdno približajo roko in ugotavljajo segrevanje zraka. Zanimiv je poskus, pri katerem si nakapajo tekočino na roko in iz hitrosti izhlapevanja in občutka hlajenja sklepajo na vrelišče snovi.

Opiši, kaj vonjaš

Prijetne vonjave, arome, se razvijajo pri sintezi estrov, ekstrakciji eteričnih olj, kuhanju mila itd. Neprijetni vonj imata npr. amonijak in vodikov sulfid. Nekateri plini z vonjem so tudi strupeni (klor, dušikov dioksid), zato njihovo zaznavanje ni primerno. Kako vonj opisati, na kaj nas spominja, je lahko poseben izziv.

Razlaga

Šele na tej, zadnji točki, pride do pogovora, učenja in razumevanja kemijskih zakonitosti, razlag pojmov, zapisa formul in kemijskih enačb. Tukaj se začne ali nadaljuje teoretični pouk kemije.

2.2 Laboratorijske vaje

V vsakem od prvih treh letnikov opravimo pet laboratorijskih vaj, vsaka vaja se izvede s polovico razreda v trajanju dveh šolskih ur. Dijaki vpisujejo rezultate, ugotovitve in

odgovarjajo na vprašanja v delovni zvezek, ki je interno gradivo Škofijske klasične gimnazije (Slika 2). Dobro je, če so naloge problemsko naravnane.

KEMIJA

LABORATORIJSKE VAJE

1. LETNIK

2017/18

Ime in priimek: _____
 Razred: _____



Zavod sv. Stanislava



Škofijska klasična gimnazija



Slika 1: Skica poskusa (dijak prvega letnika)

Slika 2: Naslovnica Delovnega zvezka

2.3 Kemijski eksperimentalni krožek

Letni program krožka pripravimo s pomočjo bogate ponudbe literature (učbeniki, delovni zvezki), veliko gradiva in idej je na medmrežju. Dobrodošlo je tudi, če dijaki sami dajo idejo za poskus, v tem primeru so še bolj motivirani. Posebno skrb je potrebno nameniti varnosti, tako osebni zaščiti kot ravnanju z nevarnimi odpadki. S tem poskus tudi osmislimo in ga vključimo v vsakdanje življenje. Primeri eksperimentiranja pri laboratorijskih vajah in krožku so na Slikah 3 do 6.



Slika 3: Kemijsko kajenje (arhiv ŠKG)



Slika 4: Faraonove kače (arhiv ŠKG)



Slika 5: Sinteza mila (arhiv ŠKG)



Slika 6: Merjenje pH (arhiv ŠKG)

2.4 Samostojno eksperimentiranje

Dijaki doma izvedejo poskus in o njem na kratko poročajo pri pouku, običajno v obliki powerpointa ali s prikazom video posnetka. S tem so aktivni doma in na sami predstavitvi, pri kateri razvijajo retorične kompetence.

2.5 Raziskovalne naloge

V sodelovanju z zunanjimi inštitucijami se dijaki lahko odločijo za bolj poglobljeno in strokovno vodeno raziskovanje. Delo opravijo na raziskovalni inštituciji (fakulteta, inštitut), kjer imajo opremo in pogoje za delo, ki jih šolski kemijski laboratorij ne more nuditi. Poleg zunanjega mentorja pomaga šolski mentor. Z raziskovalno nalogo se dijaki prijavijo na tekmovanje (npr. regijsko tekmovanje raziskovalnih nalog, Krkine nagrade).

V Tabeli 1 so našteje nekatere prednosti in pomanjkljivosti naštetih oblik eksperimentiranja, če jih primerjamo med seboj. Dijaki eksperimentirajo tudi pri drugih naravoslovnih predmetih in lahko pridobljeno znanje povezujejo.

Tabela1: Prednosti in pomanjkljivosti različnih oblik izvajanja eksperimentov

	PREDNOSTI	POMANJKLJIVOSTI
demonstracijski poskusi	estetski užitek, motivacija, podpora teoriji, ne porabi veliko časa; video kamera lahko mikro dogajanje močno poveča	frontalna izvedba, ni neposrednega stika z dijaki, dijaki so opazovalci; v velikih razredih je nujna uporaba video kamere, da vidijo vsi dijaki
laboratorijske vaje	dijaki sami izvajajo poskus, zapisovanje meritev, učitelj je opazovalec; neposredna komunikacija z dijaki	po učnem načrtu je na leto samo pet vaj, več ne dopušča razpoložljiv čas
eksperimentalni krožek	prostovoljna udeležba, več časa	varnost, priprava materiala

samostojno eksperimentiranje	dijak je svoboden pri časovni izbiri; možna vključenost domačih	napotki, kontrola učitelja ni možna
raziskovalne naloge zunaj šole	dijaki pridobijo poglobljeno strokovno znanje, angažiranost in pomoč zunanjih inštitucij	za dijake časovno zahtevno, delo na drugi lokaciji

3. Zaključek

Pri pouku se preveč osredotočamo na storilnost, skušamo podati čim več učne snovi v čim krajšem času. S frontalnim poukom aktivne udeležbe dijakov pri tem ne zaznavamo in ne vrednotimo. Ena izmed možnosti aktivnega vključevanja dijakov je kemijsko eksperimentiranje. Možnosti je veliko, od demonstracijskih poskusov do samostojnega raziskovalnega dela dijakov. Pri vseh oblikah lahko učimo in razvijamo čuječnost. Pokazalo se je, da čuječni dijaki bolje opravijo poskus, si ga bolje zapomnijo in ga znajo bolje osmisliti in vrednotiti. Zadovoljstvo dijakov se odraža tudi na zadovoljstvu učitelja. To mu daje voljo, energijo in veselje, da se loti načrtovanja, priprave in izvedbe novih poskusov.

4. Viri in literatura

- Černetič, M. (2017). Čuječni pristop pri delu z otroki in mladostniki. *Šolsko svetovalno delo*, 21(1), 37–42.
- Falatov, V. (1996). *Dotik barva vonj zvok svetloba*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kovač – Artemis, T. (1984). *Kemiki skozi stoletja* (str. 311–322). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lainchbury, A., Stephens, J., Thompson, A., Graunar, M. (2000). *Praktična kemija. Delovni zvezek* (str. III). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

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. Zanima se za nove trende in oblike poučevanja, podprte na najnovejših psiholoških dognanjih.

Vpliv čuječnosti pri izdelavi raziskovalne naloge

Influence of Mindfulness in Creating a Research Work

Andro Glamnik

Šolski center Celje
andro.glamnik@sc-celje.si

Povzetek

Vsako leto sem mentor dijakom pri raziskovalnih nalogah. V letošnjem šolskem letu sem jim poskušal pomagati z drugačnim pristopom, kot le z odgovori na njihova vprašanja, saj se mi je tak pristop zdel zanimivejši in koristnejši tako za dijake kot tudi zame. Pri izdelavi raziskovalne naloge s področja mehatronike sem jim v glavo poskušal vcepiti oziroma jih pripeljati še do drugih spoznanj, kot le željo po dosegu nekega cilja. S pomočjo vnosa čuječnosti v program dela so dijaki spoznavali sebe še na drugačen način, iskali svoje nove zmožnosti, skušali potrpežljivost, spoznavali, kako dobro delujejo v timu, našli tudi marsikatero svojo napako in jo seveda popravili ter tako skupaj z mano pridobivali na osebni rasti. Ta naloga jim je služila kot zrelostni izpit, mislim pa, da jim je za prihodnost prinesla marsikaj več.

Ključne besede: čuječnost, druga spoznanja, osebna rast, raziskovalna naloga, timsko delo.

Abstract

Every year I help my students as a mentor at their research work. This year I decided to try another approach of helping them, not only by answering their questions as I found this approach more interesting and useful, as well as for students and me. I wanted students to gain another acknowledgment beside basic research work on mechatronics and gaining the goal. With involving the mindfulness into the program of working with students they had the opportunity to get to know themselves better, they were searching their new capabilities, tried their patience, found out the capability of team work, found their mistakes and managed to solve them and most of all gained the personal growth. This research work was used as a mature exam, but I believe it brought them more than that.

Key words: mindfulness, other acknowledgments, personal growth, research work, team work.

1. Uvod

V današnjem času zgolj suhoparno predavanje snovi v razredu ni več dovolj. Znova in znova je potrebno iskati nove metode, ki pouk naredijo zanimivejši, v dijaku spodbudijo interes do dojetanja snovi, željo po usvajanju novih znanj in reševanju različnih nalog. Tudi pri praktičnem pouku je potrebnih nekaj teoretičnih navodil, ki morajo biti podana dovolj nazorno, da jih dijak lahko uporabi v praksi.

Dijaška leta so za vsakega posameznika bolj ali manj naporna. Mladostniki se spoprijemajo z najrazličnejšimi problemi odraščanja, eni so v razredu spretnejši od drugih, s sprejemanjem

snovi in pridobivanjem ocen nimajo težav, delujejo samozavestnejše, v družbi so priljubljeni in zdi se, da se ves svet vrti v njihovo smer. A zavedati se moramo, da niso vsi enako zmogljivi, da je lahko tudi zunanja podoba »najboljših« dijakov lažna in da je potrebno tudi slabše zmogljive znati pripraviti in motivirati, da dosežejo zelen uspeh.

Ena od metod, ki jo lahko učinkovito uporabimo pri pouku, je prav gotovo čuječnost. Ta pozorna prisotnost brez presojanja nam omogoča prepoznavati dražljaje in se nanje odzvati z zavestno izbiro, ki je skladna z našimi vrednotami in potrebam, in sicer ne kot le razmišljanje temveč kot opazovanje in spremljanje sebe. Mnogo težav, nesporazumov in vprašanj izhaja iz dejstva, da nismo v stiku s tem, kar čutimo oziroma kako se počutimo. S tem, ko znamo opazovati samega sebe, je korak do tega, da v življenju najdemo potencial za potrebno spremembo. S čuječnostjo se trudimo na radoveden in prijazen način priti v stik z našimi občutki in prepričanji.

Dijakom lahko prek podajanja in predelovanja snovi ter vključevanja njih samih v proces učne ure pomagamo, da v sebi odkrivajo, kdo v resnici so. S tem, ko jih spodbujamo, sami poiščejo rešitve na zastavljena vprašanja ter spoznavajo, kaj v resnici zmorejo in česa ne, ali je njihova odločitev za določen poklic bila prava, se v bodočnosti vidijo v tej smeri oziroma je bila le brca v prazno in bi lahko zablesteli popolnoma drugje. Marsikaterega bleferja lahko v tem iskanju pravega samega sebe postavimo na realna tla, ko je s svojim lažnim jazom sošolcem skušal sebe prikazati pogumnejšega, iskrenejšega, zmogljivejšega kot je v resnici, po drugi strani pa sramežljivejšim z malo spodbude pokažemo, da tudi oni zmorejo stvari, ki si jih niso upali narediti, ker so se bali neuspeha zaradi svoje nesamozavesti.

Izdelava raziskovalne naloge se mi je zdela enkratna priložnost, da dijake poleg raziskovanja določene teme, ki bo štela za oceno pri zrelostnem izpitu in jim prinesla morebiten uspeh na šolski in državni ravni, pripelje tudi do spoznanja, kdo v resnici so, kaj zmorejo, kako delujejo v timu, so pripravljene sodelovati z ostalimi člani ali bi lažje vse opravili sami. V iskanju odgovorov in poti do rešitev sem jim poskušal pomagati, da so si naloge pravično razdelili, da je vsak prispeval svoj delež, da so začutili, če je sošolec v težavah in mu znali priskočiti na pomoč ter ga znali motivirati, da je določeno »neznanje« usvojil in lažje nadaljeval z opravljanjem naloge.

Kot njihovemu mentorju se mi je zdelo izrednega pomena, da poleg dobro ocenjene naloge iz vsega tega raziskovanja določenega tehničnega področja, ki jim bo prav gotovo koristilo pri nadaljnjem študiju, v sebi najdejo nekaj tistih vrtilin, za katere niso bili prepričani, da jih imajo in tudi slabosti, ki bi jih bilo treba odstraniti iz svojega jaza ali jih vsaj omiliti, da bodo lahko postali boljše in srečnejše osebe.

2. Izbira naslova raziskovalne naloge

Pri izbiri naslova oziroma teme raziskovalne naloge sem kot mentor dijake skušal pripraviti, da razmislijo, kako se bodo naloge lotili, kje bodo iskali material, ali jim bo naslov v glavi dal ideje, vprašanja in predvsem odgovore, ki bodo našli ugodno rešitev. Odločili so se za naslov »Hitro prototipiran terenski robot« in glede na to, da sem jih kot njihov učitelj in mentor že dobro poznal, sem bil prepričan, da je izbira dobra.

Dijaki, ki so se lotili te raziskovalne naloge, so bili željni spoznavanja novih tem, kot bodoče mehatronike jih je tehnika seveda še posebej zanimala, delo z roboti pa v mladih glavah vedno

pokaže velik interes. Naloge so se lotili z veliko vnamo in zelo hitro pridobili potrebno strokovno literaturo, na podlagi katere so se jim porajala številna vprašanja oziroma hipoteze. V nalogi niso želeli zgolj izdelati določenega robota, temveč izdelati prototip robota, ki bi ustrezal in dovolil udeležbo na raznih priznanih državnih in mednarodnih tekmovanjih, kjer bi lahko tudi širši publiki predstavili svoje ideje in se merili s svojimi sovrstniki ter tako pridobivali nove izkušnje, ki prav tako kot znanje krepijo njihovo osebnost. Po zadanih hipotezah so se lotili izdelave raziskovalne naloge in robota, ki so ga nameravali predstaviti v njej.

3. Izdelava raziskovalne naloge

Dijaki so se odločili, da bi svojega robota predstavili na tekmovanju odprtega tipa, za katerega bi obstajal skupni forum, kjer bi ekipe objavljale svoje ideje, sestavne dele in ugotovitve. Tu sem spoznal, da imajo ti dijaki v sebi čut za pomoč sotekmovalcem – novincem in da se zavedajo, kako težko se je uveljaviti v prostoru, kjer ima večina tekmovalcev izkušnje iz preteklih tekmovanj. Pohvalil sem njihovo idejo, čeprav v nadaljevanju takšnega foruma niso našli in so zato imeli zelo malo virov za nadaljnje delo.

Kot tim so se dobro ujeli, saj so svojo kompleksno nalogo razdelili na več delov in s tem naloge reševali bolj nazorno in sistematično. Prav tako so se lotili primerjalne metode, kjer so svojega robota primerjali z ostalimi raziskovalnimi in mobilnimi roboti.

3.1 Izbira tekmovalne površine

Tekmovanje se odvija v dvorani, dijaki pa so razvijali robota, ki naj bi se gibal v naravi, po ruševinah, predorih in ostalem raznovrstnem reliefu. Zato so morali kot »organizatorji tekmovanja« poskrbeti za podobnost terena. Vsak zase in skupaj so iskali najboljše ideje za dno tekmovalne površine, stene in prepreke, ki bi omejevale robota, razmišljali koliko stopinjski klanec bi bil najprimernejši, ali bi klančine imele višje ali nižje stopnice. Ob iskanju odgovorov sem jim priskočil na pomoč z različnimi namigi, a sem želel, da sami pridejo do optimalnih rešitev.



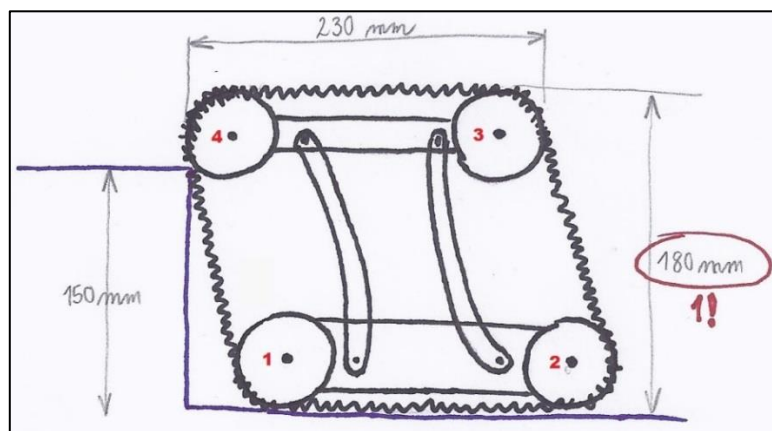
Slika 1: Poligon

Vir: *Putting it together* (svetovni splet). (citirano 11. 2. 2018). Dostopno na naslovu: <http://oarkit.intelligentrobots.org/home/the-arena/v1-0-arena/putting-it-together/>

3.2 Izdelava robota

Ko so se lotili izdelave robota, so pri prvem konceptu naleteli na tri velike težave: premajhna kolesa, prevelik robot v primeru večanja koles in neprimerno območje med kolesoma, ki ni ustrezalo premagovanju preprek. Zato so poskusili s konceptom goseničarja, ki prav tako ni ustrezal. Pri tretjem konceptu so si zamislili drugo varianto goseničarja, ki je pokazal večje možnosti za uspeh in zgladil prva nesoglasja, ki so se pojavila ob začetnem neuspehu. Pri prvem in drugem konceptu so dijaki že skoraj obupali, zato so krivdo za neuspeh začeli valiti drug na drugega, kar pa sem jim preprečil z novimi namigi, kje in kako najti prave rešitve.

Navdih za izdelavo primernega robota so našli v kmetijski mehanizaciji, natančneje v variabilnih balirkah. Narisali so različne položaje robota, preračunavali ter našli rešitve, s katerimi so bili zadovoljni. Njihova vnema je znova naraščala, spoznali so, da ob prvem neuspehu ne smejo obupati in se predati, ampak poskušati znova, drugače, na drugih področjih.



Slika 2: Koncept robota

Vir: Raziskovalna naloga Hitro prototipiran terenski robot

Svoje ideje oziroma koncepte so morali realizirati. Določili so obliko, barvo in lastnosti posameznih sestavnih delov. Pri izbiri so si bili enotni, čeprav jim je največ težav povzročal sistem za premikanje gosenic. Ročno so narisali delavniško risbo nosilca pomožnih koles in ugotovili, da je risanje izredno zamudno, zato so začeli uporabljati CAD-program. Njihova iznajdljivost se je pokazala, ko so se za izbiro programa za modeliranje robota posvetovali s strokovnjaki v nekaj znanih podjetjih in na osnovi tega izbrali program SolidWorks. Po izdelanem programu so robota natisnili s 3D tiskalnikom.

Vse komponente za delovanje robota so morali kupiti: mikroračunalnik, servomotorje, prijemala ... Ker je bila dostava materiala počasna, je prišlo do zastoja dela, na dijakih pa preizkušena njihova potrpežljivost. Zaradi zamude dostave ene od komponent so malo podvomili, da jim bo pravočasno uspelo oddati raziskovalno nalogo in prav čutiti je bilo napetost med njimi pri pouku. Razložil sem jim, da je vedno potrebno predvideti, da lahko potek naloge marsikaj prekine, tako kot v življenju ne gre vse po željah in načrtih. Kmalu potem je prispel še zadnji manjkajoči del in delo se je nadaljevalo po načrtu, čeprav z rahlo zamudo. Ko sem jim predlagal, da bi v šoli ostali kakšno uro dlje in nadoknadili zamujeno, so se složno strinjali in ritem izdelave se je hitro vrnil v stare tirnice.



Slika 3: Končni izdelek

Vir: Raziskovalna naloga Hitro prototipiran terenski robot

Pri izdelavi programa za delovanje robota so se izkazali kot pravi strokovnjaki. Moja pomoč je bila le v tem, da sem jim svetoval pri najbolj kritičnih vprašanjih, a do pravih spoznanj so se morali dokopati sami. Tu se je njihovo timsko delo najbolj izkazalo, saj so vsi skupaj iskali najbolj optimalne rešitve, odpravljali napake, vztrajali in spodbujali drug drugega. Ob njihovem delovanju je rek »Več glav več ve« še kako obveljal. Kljub temu pa so na koncu priznali, da marsičesa niso naredili, saj v delovanje nekaterih reči niso povsem prepričani.

4. Zaključek

Izdelava raziskovalne naloge je dijakom prinesla nov pogled in nova znanja s tehničnega področja. Zanje je bila to povsem nova izkušnja in čeprav so na začetku razmišljali, da naloga ne bo prevelik zalogaj, so kasneje ugotovili, da temu ne bo tako. Kljub temu, da so se med delom srečevali s številnimi težavami, so uspeli realizirati zastavljene cilje in na koncu bili izredno uspešni in zadovoljni. Kot mentor prav tako nisem mogel skriti zadovoljstva, saj sem izpolnil svoja pričakovanja, ko sem s svojim svetovanjem dijakom poskušal v glavo vcepiti tudi druge vrline, ne le željo po uspehu. Na koncu smo prav gotovo vsi skupaj pridobili tudi na osebni rasti.

5. Literatura in viri

Ločičnik, N., Sotošek, Ž., Žuraj, D. (2018). *Hitro prototipiran terenski robot* (raziskovalna naloga). Šolski center Celje, Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije.

Putting it together (svetovni splet). (citirano 11. 2. 2018). Dostopno na naslovu:
<http://oarkit.intelligentrobots.org/home/the-arena/v1-0-arena/putting-it-together/>

Čuječnost in psihoterapija (svetovni splet). Dostopno na naslovu:
<http://sfu-ljubljana.si/sl/blog/cuječnost-psihoterapija>

Kratka predstavitev avtorja

Andro Glamnik je magistriral iz elektrotehnike na Fakulteti za elektrotehniko, računalništvo in informatiko Maribor. Od leta 2007 je zaposlen na Šolskem centru Celje kot učitelj strokovno-teoretičnih predmetov strojništva in mehatronike.

Mladi in njihova znamenja v digitalni tehniki ter okolju

Teens and their Signs in the Digital World and their Environment

Natalija Kirar

*Šolski center Novo mesto, Srednja strojna šola
natalija.kirar@sc-nm.si*

Povzetek

Članek povzema opazovanje neverbalne komunikacije med mlado populacijo dijakov, ki se med seboj pogovarja s svojim znakovnim jezikom. Le ta je včasih popolnoma neškodljiv in v nekaterih primerih tudi simpatičen. Predvsem takrat, ko uporabljajo smeške, ki so narisani na robovih zvezkov, kontrolnih nalog, lističih, tablah ... V določenih pravih povezavah med kretnjo in pravim okoljem pa imajo lahko škodljive posledice. Opisani in razloženi so nekateri primeri najpogosteje uporabljanih gest, ki so bile opažene med dijaki. V nekaterih primerih so predstavljene tudi večpomenskosti istega znaka oziroma geste.

Ključne besede: emoji, govorica telesa, neverbalna komunikacija, piktogrami, znak »škarjice«.

Abstract

This article sums up observations about nonverbal communication among student population, who converse between themselves with their own sign language. It is sometimes completely harmless and in some cases even cute. For instance, when they use smileys drawn on the edges of notebooks, exams, post it notes, blackboards... However in correct associations between a gesture and environment, this nonverbal communication can have detrimental consequences. Below are outlined and explained some most commonly used gestures observed among students. In some examples are represented the multiple meanings of the same sign or gesture.

Key words: Body language, Emojis, Nonverbal communication, Pictograms, »Scissors« sign.

1. Uvod

Kaj sploh je čuječnost? Kako se spoprijemati z njo v vsakdanjem življenju? Kako nam pomaga pri delu v razredu? Kako dijake naučiti čuječnosti? To je le nekaj vprašanj, ki so se mi pojavila ob začetku pisanja članka.

Človek je s čuječnostjo že rojen, vendar pa to sposobnost razvijamo skozi celotno življenje. Pri svojem strokovnem delu in na splošno v življenju se s čuječnostjo bolj zavedamo svojih misli in se ravno zaradi tega lahko tudi bolj usmerjeno osredotočamo na trenutno izkušnjo, situacijo, v kateri se nahajamo. To nam omogoča, da se izognemo avtomatičnim reakcijam v neprijetnih in stresnih situacijah. Dijake je včasih potrebno z ustrežno metodo razlage snovi

usmeriti v stanje sedanjosti takrat, ko jim um odplava iz razreda. Zunaj razreda se namreč dogaja veliko bolj zanimivih stvari (dekleta, avtomobili, smetarski avto, prihod učitelja v službo, sonce ...) za naše mladostnike, kot pa je pouk. Za to potrebujemo veliko potrpežljivosti pri usmerjanju in opazovanju sebe in dijakov. Velikokrat se lahko zanesemo tudi na intuicijo, ki nam bo pomagala pri sprejemanju stvari takšnih, kot so. Predvsem pa se ne smemo upirati novi izkušnji, kakršna koli že je. Dijake bi morali znati naučiti, da spada čuječnost v vse nivoje našega – njihovega življenja. Učitelji pa moramo na področju čuječnosti pridobiti še kar nekaj znanj in veščin, kajti čuječnost ni smo opazovanje dijaka.

V razredu se kot starejša učiteljica včasih vprašam, ali sem lahko dovolj poštena, srčna in iskrena do sebe, da se zavedam, da imam previsoka ali pa kdaj, predvsem v zadnjem času, tudi prenizka pričakovanja do svojih dijakov. V takšnih trenutkih samoizpraševanja pa se tolažim s citatom Alberta Einsteina: » Takrat, ko sprejmemo svoje omejitve, jih presežemo.« Ob opazovanju svojega delovnega okolja sem se zato pričela ukvarjati tudi z lastnimi odzivi na opazovano. Vse simbole, ki sem jih videla, sem opazovala z radovednostjo in željo, da se podučim o nečem novem. Pri tem so mi bili v pomoč tudi dijaki, ki so bili v večini primerov prijetno presenečeni in pripravljene odgovarjati na moja vprašanja.

V nadaljevanju članka bo predstavljeno moje razmišljanje, kako določena znamenja mladih, ki so bila opažena povsem naključno, lahko pomenijo v prvi vrsti nekaj neverbalnega, a hkrati sporočilnega za ljudi, ki jih znajo razbrati. Velikokrat se zgodi, da jih učitelji ne znamo razbrati, čeprav se vsa neverbalna komunikacija takšne ali drugačne oblike dogaja pred našimi očmi. Včasih si predstavljamo, da govorico telesa lažje razberemo kot govorni jezik. Vendar pa lahko kaj hitro naredimo napako in prehitro zaključek. Nikoli ne smemo opazovati samo posameznih znakov, temveč moramo upoštevati okoliščine prizorov.

Ker bo v nadaljevanju članka govora tudi o rokah, bom pričela z najosnovnejšo gesto roke – rokovanjem. Rokovanje se razlikuje od države do države in veliko pove o človeku. S pravilnim rokovanjem naredimo ugoden prvi vtis ter temelj, na katerem bomo gradili zaupanje. Poleg rokovanja je še veliko napisanega o govoricu telesa na splošno ter o poslovni govoricu telesa. Ko pa sem pričela iskati snov o neverbalni govoricu mladih, sem ostala praktično brez literature. Nekatero od tu uporabljenih snovi so bile omenjene na tujih internetnih straneh. Tako se mi je pojavila misel, da so verjetno avtorji, ki bi lahko pisali o tej temi, prestari, da bi se približali skrivnemu svetu mladih in da bi jim le- ti zaupali svoj skrivni jezik.

V temi se bomo osredotočili na dve dejstvi, saj bi za kaj več potrebovala več časa in tudi raziskav po literaturi in v svojem okolju, v obliki razgovorov in anket s skupinami dijakov ter vrednotenjem doseženih rezultatov. Tako pa se bomo omejili in v prvem delu spregovorili o piktogramih, v drugem delu pa se bomo v neverbalni govoricu telesa osredotočili samo na govorico rok, s katero smo začeli v uvodu.

2. Neverbalna znamenja mladih

2.1 Piktogrami

V časopisu Current, ki je sestavni del pouka angleščine na Gimnaziji Novo mesto, sem presenečena opazila naslov Digital dealers (Current vol. 49 – januar/februar 2018 : Digital dealers – novinarka Stacy Dooley – strani 08 -10). Naslov mi je bil zanimiv zato, ker me je spodbudil k branju in razmišljanju o tem, kako lahko učitelj ali pa tudi starš spregledata določene znake »napredka otrok«. Pred našimi očmi se mladina pogovarja z znakovnim jezikom preko svojih pametnih telefonov in velika večina nas – nepoučenih, niti ne ve, o čem.

Strokovna razlaga pravi, da je znakovni jezik ali s tujko emoji digitalni piktogram, ki predstavlja nek vsakdanji predmet ali pa tudi nek pojem. K nam prihaja z Japonske in je skovanka iz dveh besed: slika + simbol. Vsak simbol ima pomen, če pa jih združujemo, lahko z njimi zapišemo tudi bolj kompleksne misli ali celo knjigo. Emoji-ji se največ uporabljajo v elektronski komunikaciji in komunikaciji na družabnih omrežjih (Jenko, 2015).

Verjetno vsi poznamo vsaj enega, ki smo ga tudi že kdaj uporabili. Tudi jaz sem med njimi, saj največkrat svoji hčerki in možu pošiljam simpatično slikico poljubčka, od prijateljic dobivam smeškote ... Tu je še simpatični znak za sonček. Ob vsem naštetem in poslanem nam postane toplo pri srcu, ko se spomnimo na kakšne lepe dogodke, povezane z lepimi emoji-ji.




Kako lepo je, da lahko samo z eno slikico in enim klikom prikličemo nasmeh na obraz drage osebe. Tukaj se zame prične zgodba o škodljivi uporabi simpatične domislice.



Prvi primer je bil časopisni članek, ki je govoril o Razbitju kode za uporabo emoji-jev pri prodaji drog.

Dilerji preko socialnih medijev prodajajo drogo, za to pa uporabljajo pametne telefone in glede na določen emoji pošljejo stranki – mladostniku zeleno drogo.

V tabeli so prikazani najosnovnejši znaki za drogo:

Tabela 1: Prikaz piktogramov

	Emoji: javorjev list Predstavlja simbol za droge na splošno.		
	Emoji: list Cannabis Sativa ali konoplja	Drugačno poimenovanje: gándža ali tráva ali špinel	Učinek / nevarnost: Uporabniku pomaga, da se sprosti, vendar lahko izzove napad panike ali paranoje. Povzroča izgubo spomina in dolgoročne mentalne ter zdravstvene probleme.
	Emoji: diamant Kokain (kokain hidroklorid)	Ulično ime: Sneg, speed ...	Učinek / nevarnost: Kemični stimulans, ki ima kratkotrajno delovanje (30-90 min lahko do 4 ure) ter hiter nastanek učinkov (30-45 sekund). Pospešijo utrip in temperaturo ter lahko izzovejo nenadno srčno odpoved. Po uporabi občutijo depresijo.

	Emoji: tableta ali MDMA	Drugo ime: Ekstazi	Učinek / nevarnost: Hiter dvig energije, panični napadi, zdravstvene težave.
	Emoji: igla Ime droge: Heroin	Drugo ime: Hors, smack	Učinek / nevarnost: Uporabnika naredi sproščenega, vendar je najnevarnejša droga, ki povzroča vrtoglavico, bruhanje, krvne strdke, infekcije ...

Socialni mediji kot so Snapchat in Instagram so uporabni tudi zato, ker sporočilo na Snapchatu izgine po 10 sekundah. Tako so prodajalci težje izsledljivi za organe pregona. Istočasno pa je prodajalcem drog na razpolago hitro dosegljiv širok krog potencialnih strank. Zaskrbljujoč je podatek, da je eden od petih mladostnikov v razponu od 16 do 24 let v Veliki Britaniji že vzel eno od prepovedanih drog. Zanimiv bi bil podatek, kakšno je število uporabnikov v Sloveniji. V zelo kratkem času, v približno desetih minutah, se na prvo – novo povpraševanje po drogi oglasijo preprodajalci. Z uporabo SnapMap lahko prodajalci in kupci hitro določijo lokacijo drug drugega in se dobijo ter izmenjajo želeno. Prodajalci so, zaskrbljujoče, mladi. Svojo poklicno pot prodajalca drog lahko začnejo mladi tudi že s 13 leti. Cena enega grama kokaina, ki se prodaja na Instagramu, je vredna 110 EUR. Kako se lahko mladina upre privlačnemu plačilu, ki lahko znese tudi 2222 EUR tedensko? (Current vol. 49 – january/february 2018 : Digital dealers – novinarka Stacy Dooley – strani 09 -10)

Kako se boriti proti prodajalcem drog na socialnih omrežjih? Kakšnim zakonom so podvrženi? Ali v Sloveniji že obstajajo zakoni za boj proti tej vrsti kriminala?

2.2 Kretnje rok

Druga vrsta znakovne govorice pa je povezana s kretnjami rok pri mladih. Zasledila sem jo na skupinski fotografiji razreda, v katerem sem razredničarka. To me je spodbodlo k razmišljanju, kako se mladi med seboj pogovarjajo vpričo nas. Pričela sem z iskanjem gradiva in ugotovila, da ga v slovenščini niti ni tako veliko. Ob tem se mi je postavilo vprašanje: » Ali so naši otroci – dijaki tako drugačni od mladine v svetu?« Odgovor je verjetno NE. V povezavi s tem sem imela srečo, da sem se že srečala s predavanji na temo o govoricu telesa.

Govorica telesa me je pritegnila tudi zaradi predavanja, ki smo ga imeli na izobraževanju Retorika, ki je potekal na Zavodu Republike Slovenije ter posledično zaradi opazovanja mojega delovnega okolja – šole. Vsi komuniciramo neverbalno. Osnovne kretnje sporazumevanja se po svetu večinoma ne razlikujejo. O tem govori tudi knjiga z naslovom Govorica telesa, avtorja Allana Peasa. Prvi lep primer je sreča, saj ko smo srečni, se v vseh deželah smejimo in obratno, ko smo žalostni, se mrščimo. Naslednja kretnja je zmigovanje z rameni, k nam pokaže, da nečesa ne razumemo ali da smo nevedni. Največkrat uporabljena gesta je verjetno palec in kazalec, sklenjena v obroč, ki nam sporoča, da je vse OK oziroma v redu. V angleško govorečih deželah bomo s tem znakom prišli skozi. V Franciji pa ta znak pomeni nič (0). Kretnje imajo po teh dveh naštetih primerih lahko tudi večplasten pomen. Pomen besede je jasen šele, ko jo opazujemo v konkretni situaciji. Brati jih je potrebno v celotnem paketu. (Pease, 1986, str. 13 -

17) Govorica telesa je sestavljena iz besed, povedi in ločil, enako kot govorni jezik. S poslušanjem in opazovanjem neverbalnih znakov izboljšamo svoje komunikacijske sposobnosti. (Kadič, 2013, str. 30) Pri mojem strokovnem delu učiteljice na Srednji strojni šoli upam, da mi bo to pomagalo razumeti čustva svojih sogovornikov – dijakov, njihove namere in ne nazadnje je v ozadju naloge tudi izboljšanje razumevanja strokovne snovi. S tem jih bom morda lahko pridobila in pripravila na boljše delo v razredu, saj bom ugotavljala, kaj jim ustreza in kaj jim ne ustreza.

Kot je že bilo omenjeno, lahko isti znak predstavlja več pomenov. To bo ponazorjeno z znakom z imenom »škarjice«. Nekateri pomeni so nam lahko smešni, drugi žaljivi, zopet naslednji logični ...

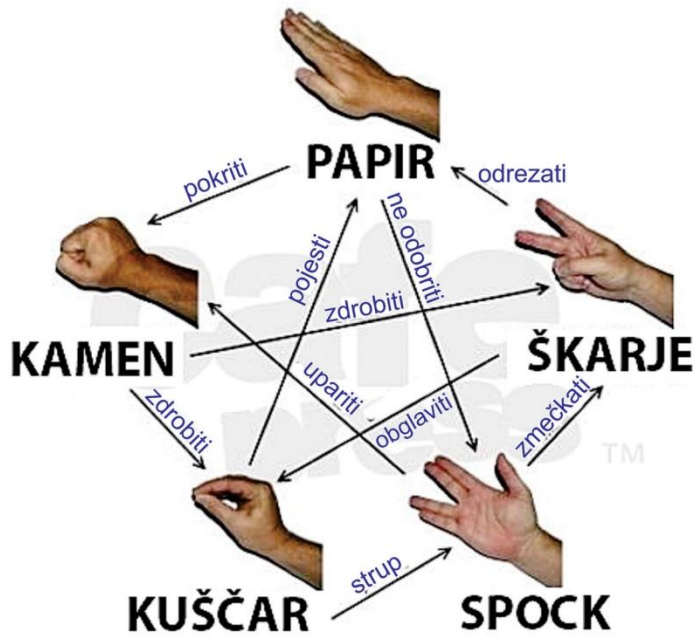
2.2.1. Škarje



Slika 1: Prikaz škarjic med skupinskim slikanjem

Ta znak nam odpira veliko možnosti interpretacij.

- a) Ena izmed njih je igra, ki smo se jo igrali kot otroci in sicer škarje, kamen in papir. To je igra, ki smo se jo igrali skoraj vsi v naših mladih letih. Je simpatična in popolnoma neškodljiva. Igrali smo jo takrat, ko smo se želeli kratkočasiti ali pa se razdeliti na primer v skupine za igro med dvema ognjema. Igrata jo dva igralca, ki oba izbirata en predmet izmed naštetih – škarje, papir ali kamen in to neodvisno drug od drugega. Pri enakih predmetih je runda neodločena, pri različni izbiri pa zmaga eden od njiju (kamen premaga škarje, škarje premagajo papir, papir premaga kamen). Ta igra obstaja v različnih izpeljankah in v različnih državah. Pri majhnih otrocih krepi motorične spretnosti, starejše ljudi pa pripravi k večji pozornosti.
- b) Zgornja igra pa je dobila nadgradnjo pri gledalcih ameriške serije The Big bang theory, kjer igralec, ki igra doktorja Sheldon-a Cooper-ja, igro iz treh kombinacij poveča na 10. (Blog loCiol, 2013)



Slika 2: Igrica iz serije *The Big bang theory*

- c) Na sliki se nahaja Justin Bieber v mladih letih, ki je kot pevec predstavil »svoj« znak škarjic in sicer kot neverbalni simbol za »Jaz sem zvezdnik«.



Slika 3: Justin Bieber in škarjice

- d) Verjetno pa nam je najbolj poznan spodnji znak, ki ga vidimo na sliki. Winston Churchill je znak škarjic obrnil navzgor in nam predstavil zopet nov pomen znaka, tokrat nam pomeni zmago oziroma v angleščini victory. (Pease, 1986, str. 14)



Slika 4: Winston Churchill in njegove škarjice

- e) Twix je znamka čokolade, ki je sestavljena iz dveh enako velikih čokoladk v enotnem pakiranju. Za svojo reklamo so vzeli znak »škarjic«, ki jih ponazorijo s premikajočimi prsti, kar naj bi pomenilo prereži – preženi lakoto.
- f) V zadnjih časih pa je med tolpami to znak zlobnih fantov, velikih fantov – to je znak vojne bande.



Slika 5: Škarjice in »zlobni fantje«

- g) Možna je tudi drugačna razlaga, kot na primer, ko govorimo o cigaretah. V filmih in časopisih je prepovedano prikazovati kadilce s cigareto v rokah, zato cigareto s pomočjo Foshopa uredniki izbrišejo, ostane pa človek, ki ima prsta v položaju škarjic.
- h) In končno zadnji pomen, med mladimi naj bi bil to znak za Fuck. Ideja, ki se skriva za tem znakom, prihaja iz starih časov, ko so lokostrelci pokazali, da imajo še vedno vse prste, ker so s tema dvema prstoma lahko prijeli tetivo na loku in streljali v tarčo. Sedanji pomen tarče si tako lahko lažje predstavljamo.



Sliki 6 in 7: Slabšalni prikaz geste, ki izhaja iz lokostrelca

Ostali primeri neverbalne komunikacije

V nadaljevanju članka bodo razloženi še nekateri primeri neverbalne komunikacije, ki poteka z rokami.

2.2.2 Znak za demona

Ta znak vidimo pogosto na koncertih metal glasbe, tako da lahko že govorimo o »klišeju«. V osnovi je znak prišel iz Amerike in je predstavljal znak za Ljubim te, tako kot je prikazan na spodnji sliki. Pozicija prstov v metal glasbi pa je znak spremenila v obliko, da sta palec in mezinec postavljena tako, da tvorita obliko dveh rogov hudiča, ostali trije pa so prepognjeni.



Slika 8: Znak za demona

2.2.3 Šap'ca

Ko dve osebi med seboj s stisnjeno pestjo udarita drug drugega, se s tem pozdravita oziroma proslavita nek dogodek. Začetek uporabe tega znaka pripisujejo jamajškemu boksarjem, ki so se tako pred začetkom boja pozdravili, saj se ni bilo preprosto rokovati z boksarskimi rokavicami na rokah. Ta pozdrav me spomni na dijake, ki včasih pridejo po hodniku in rečejo ali pa smo nakažejo: »Šap'ca, profesor'ca.« V tem primeru vem, da so dobre volje in da le-to delijo z menoj.



Slika 9: Znak za šap'co

2.2.4 Surferski pozdrav

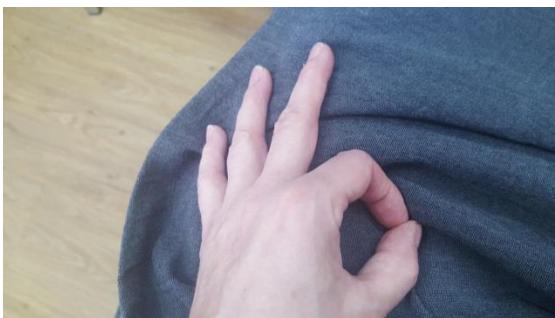
Kadar imamo iztegnjena palec in mezinec, vmesni trije prsti pa so skrčeni in razširjena roka naprej, je to surferski pozdrav. Nam to sporoča dobre vibracije. Prihaja pa s Havajev, kjer je neki ribič v nesreči izgubil tri sredinske prste in zato pričel delati kot varnostnik pri transportu sladkorja, ki so ga prevažali z vlakom. Ker je zaradi nevarnosti in možne nesreče vedno preganjal otroke stran od proge, po kateri je vozil vlak, so si otroci njegovo prisotnost sporočali z gesto »surferski pozdrav« in se na ta način norčevali iz njega.



Slika 10: Znak za surferski pozdrav

2.2.5 Prsti, sklenjeni v krog

Ta znak je bil povod, da sem se odločila za temo seminarske naloge. Opazila sem ga na razredni sliki, ko smo imeli vsakoletno slikanje dijakov. Po slikanju sem vprašala dijake, kaj pomeni, in dobila naslednji odgovor. Dijak, ki naredi ta znak, svojemu sošolcu sporoča: »Udari me.« Pravilo je tudi, da se lahko udarijo samo do višine prsi.



Slika 11: Znak za udari me

Ta način prijateljskega udarjanja je bil zelo razširjen na šoli, med dijaki na poklicni in tehniški ravni. Učitelji smo se kar nekaj časa spraševali, zakaj se dijaki kar naprej tepejo in prerivajo. Na naša vprašanja pa so odgovarjali, da ni nič, da so prijatelji in podobno. Za naše razumevanje je bilo to prijateljstvo malo čudno, saj se v našem odraslem svetu prijatelji med seboj ne tepejo.

3. Zaključek

V zaključku članka bi rada poudarila, da bom še naprej radovedno opazovala svet okoli sebe in se učila od dijakov. Mislim, da je to za delo učitelja ne glede na dolžino njegovega delovnega staža izredno pomembno. Časi se spreminjajo in tudi mi moramo iti v korak s temi spremembami. Pomembno se je pustiti učiti in opazovati svet mladih, ki nas vsakodnevno obkroža v službi, kljub našemu mnenju, saj smo ja učitelji in vse že znamo. Pri tem pa se moramo zavedati dejstva, da ne smemo dejanj dijakov že v naprej obsojati. Kajti kot je že bilo predhodno omenjeno, znak brez pravega ozadja je le znak in ne grožnja. Nalogo pa bom zaključila s stavkom, vzetim iz knjige *Govorica telesa in osebna karizma*, ki pravi: »Torej več znanja, več sposobnosti in več prakse vodi do več kompetentnosti in s tem do močnejšega žara naše karizme.« (Kadič, 2013, str. 151) Zato opazujmo sami sebe in naše dijake na prijazen način, z radovednostjo, ki jo imamo vsi skrito v sebi že od mladih let naprej, a se nam je morda z odmikom od mladosti nekam skrila. Uporaba čuječnosti pa bo verjetno zmanjšala tudi kakšen dodaten stres učitelja.

4. Viri:

Blog loCiol. Pridobljeno 13.06.2018, s <https://lociol.wordpress.com/2013/06/06/que-veut-dire-ce-signes-avec-les-doigts-sur-les-photos/>.

Current vol. 49 – january/february 2018 : Digital dealers – novinarka Stacy Dooley – strani 08 -10.

Jenko, P (2015). *E-moji prvi globalni jezik*. Pridobljeno 15.06.2018, s <https://www.dnevnik.si/1042725962>.

Kadič, E (2013). *Govorica telesa in osebna karizma*. Ljubljana: Zavod za napredne študije Delta

Pease, A (1986). *Govorica telesa*. Ljubljana: Mladinska knjiga

Quentin, D (2017). *Top 10 des origines des signes qu'on fait avec les doigts, tire sur mon doigt*. Pridobljeno 15.06.2018, s <http://www.topito.com/top-origines-signes-avec-doigts>.

Kratka predstavitev avtorice

Natalija Kirar je po izobrazbi univerzitetni diplomirani inženir strojništva. Svoje šolanje je zaključila na Univerzi za strojništvo v Ljubljani. Na Šolskem centru Srednji strojni šoli iz Novega mesta, je zaposlena že 20 let. Dijake poučuje strojne strokovne predmete, kamor spadajo predvsem moduli, ki se navezujejo na področje Energetike in kamor spadajo med drugim Učinkovita raba energije, Energetski sistemi, Strojne inštalacije ... V dodatnem strokovnem delu, kamor uvršča svoja izobraževanja, pa se ukvarja še z ekološkimi temami, retoriko, čuječnostjo idr.

Življenje je igra, igraj jo

Life is a Game, Play it

Nasta Ovin

*III. gimnazija Maribor
nastajure@yahoo.com*

Povzetek

V prispevku bodo predstavljene izkušnje nekdanje učiteljice angleščine na III. gimnaziji Maribor, kako s pomočjo kulturnih prireditev učiti dijake čuječnost. V prispevku bo prav tako predstavljen pozitiven vpliv kulturnih prireditev na mlade, še posebej takrat, ko so aktivno vključeni v predstavo. Na ta način pridobijo širša in uporabna znanja, postanejo odgovorni do članov tima, sodelujejo med seboj, si pomagajo, se spodbujajo ter s tem razvijejo empatijo. Prav tako se soočajo z novimi izzivi in situacijami. Ko spoznajo, da to zmorejo, postanejo samozavestni in ponosni nase. Istočasno razvijejo ustvarjalnost in so polni idej ter zamisli. Predvsem pa dijaki s pomočjo izkušenj ugotovijo, da je zelo pomembno biti na odru zbran in osredotočen na trenutno izkušnjo. To dosežejo tako, da se pred vsako vajo in nastopom sproščajo. Namen sodelovanja mladih na kulturnih prireditvah je pridobiti znanje in izkušnje prenesti v vsakdanje življenje.

Ključne besede: čuječnost, empatija, izkušnje, kulturne prireditve, sproščanje, znanje.

Abstract

The experience of a former English teacher at III. gimnazija Maribor, how to teach students mindfulness with the help of cultural performances, will be presented in the article. The benefits of cultural performances on young people, especially when they take an active part in them, will also be introduced in this article. In this way they gain wider and practical knowledge. They become responsible to the members of the team, cooperate with them, help them and encourage one another. Consequently, they develop empathy. They also meet new challenges and situations. And when they find out that they are able to cope with all that they become self-confident and proud of themselves. At the same time they develop creativity and are full of ideas. But most of all the students find out how important it is to be concentrated on the stage and focused on the present moment. They achieve that by relaxing before each rehearsal and before the performance. The aim of young people's taking part in cultural performances is to bring gained knowledge and experience to life.

Key words: cultural performances, empathy, experience, knowledge, mindfulness, relaxation.

1. Uvod

Danes učitelji niso več tako togi in se zavedajo, da se dijakom lahko ponudi več, kot je predpisano v učnem načrtu in da je učbenik le eden od virov za pridobivanje znanja. Zato so interesne dejavnosti, ki so sestavni del predmetnika izobraževalnih programov v srednjih šolah in niso strogo vezane na predpisan kurikulum, zelo koristne. Dijakom omogočajo pridobiti širša znanja in ključne kompetence ter jih pripravijo za življenjske izzive. Poleg tega mladi spoznajo

svoje talente in jih razvijajo. Vsako leto šola pripravi katalog z naborom vsebin interesnih dejavnosti in ga objavi na spletu, dijaki pa se glede na svoje interese odločijo, kje bodo sodelovali.

Ena izmed dejavnosti v okviru obveznih izbirnih vsebin so tudi kulturne prireditve, kjer se mladi lahko izrazijo, razvijejo ustvarjalnost in pridobijo koristne izkušnje ter znanja, ki jih kasneje uporabljajo v življenju. Vendar ni jih vedno lahko pritegniti k sodelovanju. Ali informacija na spletu lahko zamenja učitelja, ki dijakom z navdušenjem predstavi novo dejavnost in jih povabi k sodelovanju? Vpliv pozitivnega značaja učitelja je nalezljiv in ima veliko moč. Če učitelj zna mladim prisluhiti in usmeriti njihovo pozornost v to, kar jih veseli in izpolnjuje, če zna pri njih zbuditi navdušenje za nekaj novega, je odziv zagotovljen.

2. Vpliv kulturnih prireditev na mlade

Raziskave so pokazale, da imajo kulturne prireditve velik vpliv na mlade, še posebej takrat, ko so aktivno vključeni v predstavo. Najprej izpostavimo samozavest. Znajti se morajo v povsem novih situacijah in vlogah in ko vidijo, da to zmorejo, začnejo zaupati vase ter v svoje sposobnosti. Samozavest je bistvena sestavina uspeha na vseh življenjskih področjih. Svami (2013) je ugotovil, da si brez nje ne upamo tvegati in nimamo poguma, da bi med opravljanjem nalog v tem svetu raziskovali višja obzorja. Mladi, ki so aktivno vključeni v predstavo, postanejo tudi bolj ustvarjalni. Začnejo se jim porajati nove ideje, zamisli in njihov pogled na svet se spremeni, ker ga spoznavajo z druge plati in ga zato bolje razumejo. Ustvarjalnost je za mlade ključnega pomena in jo lahko damo celo ob bok znanju. Anja Cotič Svetina (2010) je zapisala, da Pablo Picasso trdi, da je vsak otrok umetnik. Težava je v tem, kako ostati umetnik tudi potem, ko odrastemo. Vsesplošno razširjen mit o človeški ustvarjalnosti namreč pravi, da naj bi kreativnost bila domena mladih, potem pa začne žal upadati. Zato se mora dati mladim priložnost, da izkoristijo svoj kreativni potencial. Zanimiva ugotovitev je tudi ta, da nastopajočim, ki se skušajo vživeti v vloge različnih likov in v njihova čustva, to pomaga, da se lažje vživijo v različne življenjske vloge, situacije, okolja in kulture. S tem gradijo sočutje, toleranco do drugih in izboljšujejo medsebojne odnose. Brez medsebojnega spoštovanja, zaupanja, pravilnega sporazumevanja in dobrih odnosov ni kvalitetne predstave. Vsi – mentorji in nastopajoči vedo, da je uspeh predstave odvisen od vseh, ki so kakorkoli vključeni vanjo, zato razvijejo čut odgovornosti do članov tima, si pomagajo in se spodbujajo. Samo na ta način lahko delujejo kot uspešen tim s skupnim ciljem – narediti dobro predstavo, ob tem pa uživati in se učiti drug od drugega. Pri igranju vlog se nastopajoči zavedajo, da morajo biti na odru zbrani in osredotočeni na trenutno izkušnjo v danem trenutku. Znati morajo kontrolirati svoj um, telo in glas. Osredotočenost na sedanji trenutek jim omogoča, da izostrijo spomin in povečajo pozornost. Na ta način trenirajo svoj um in izboljšajo pomnjenje. Zagotovljeno pa jim mora biti sproščeno okolje, kjer se dijaki (učenci) lahko v miru pripravljajo na nastop, izrazijo svoje ideje, mnenja ali želje. Tako lahko prispevajo k izboljšanju predstave, kar jim veliko pomeni. Prav tako je pomembno, da se jih pohvali za dobro opravljeno delo in trud ter neprestano spodbuja. To jim da krila, zmanjšuje njihov stres, tesnobo, povečuje motivacijo za nadaljnje ustvarjanje in krepí občutek pripadnosti šoli. Ponosni so, da se lahko predstavijo svojim profesorjem in sošolcem. Stik z občinstvom je za njih posebno doživetje. S pomočjo raziskav je bilo tudi ugotovljeno, da pri skrbno pripravljenih nastopih dijaki (učenci) pri igranju vlog, recitiranju, deklamiranju in branju literarnih del izboljšujejo svoj govor, ker uporabljajo zborni jezik, ki ima svoje izgovorne in oblikovne posebnosti. Prav tako je dognano, da se mladi z aktivnim sodelovanjem na literarno-glasbenih prireditvah izoblikujejo v kultivirane igralce, plesalce in glasbenike, kar pozitivno vpliva tudi na mlade gledalce njihovih uprizoritev.

3. Organiziranje in vodenje kulturnih prireditev (prvi začetki)

Prvi začetki organiziranja in vodenja kulturnih prireditev v okviru obveznih izbirnih vsebin segajo v leto 2007. Takrat je bila drama Johna Osborna *Look Back in Anger* (*Ozri se v gnevu*) obvezno čtivo na maturi iz angleščine. Čeprav gre za osupljivo zgodbo, je bilo težko dijake pripraviti, da bi z zanimanjem prebrali knjigo, še posebej dramo, ki govori o mladem dolgočasnem zakonskem paru brez ciljev in brez življenja. In tisto, kar je bilo osupljivo, je bil glas samega Johna Osborna, ki je kričal: "Aleluja! Aleluja! Živ sem! Samo eno življenje imate, naj je še tako mučno, če ste sami ali skupaj, ŽIVITE GA!" (Richard, 2004, str. 9). Drama *Ozri se v gnevu* je postavljena v petdeseta leta. V majhni najeti sobi v puščobnem mestu sredi Anglije, kjer je zrak gost od dolgčasa, protagonist Jimmy Porter bojuje izčrpavajočo vojno z ženo Alison, ki jo hoče spodbuditi v življenje: "Če bi se ti vsaj kaj zgodilo – nekaj, in te prebudilo iz lepotnega spanca!" (Richard, 2004, str. 8). "Še nekaj ur, pa bo spet en teden mimo. Naša mladost pa odteka. Se zavedate tega?" (Osborn, 2004, str. 69). Želeja, da bi dijaki prepoznali sporočilno moč te zgodbe in se iz tega kaj naučili, je bila velika. Njihovo pozornost smo pritegnili s tem, da smo jim dramo skušali prikazati bolj 'plastično' in lotili smo se odlomka prvega dejanja, ki govori o minljivosti in smislu življenja. Prva predstava je bila aprila 2007 v amfiteatru nekdanje Pedagoške fakultete Maribor za dijake tretjih in četrtih letnikov naše šole. Ker smo z njimi prej prebrali besedilo, jim je bilo omogočeno, da so se lažje predstavili v dogajalni čas drame in njen svet ter lažje razumeli miselni svet glavnih junakov, njihovo razumevanje lastnih življenj ter dogajanja okrog njih. Čez mesec dni smo za širše občinstvo predstavo ponovili. Tokrat je bila na Malem odru Slovenskega narodnega gledališča Maribor. Glavno sporočilo je bilo jasno. Živeti moramo v danem trenutku in ga izkoristiti kar se le da, ker se kot takšen ne bo nikoli več povrnil. Tisti, ki razume čas, ve, da obstaja le sedanjost, ki nam ponuja vso lepoto življenja, samo videti jo moramo. Nesmiselno se je ozirati nazaj v preteklost. Če se ukvarjamo s preteklostjo, gre veliko stvari mimo nas, ne da bi se tega zavedali. Potem pa se pritožujemo, da nismo nikoli prav živeli in za to krivimo druge. Vedeti moramo, da si sami ustvarjamo srečo in nesrečo.

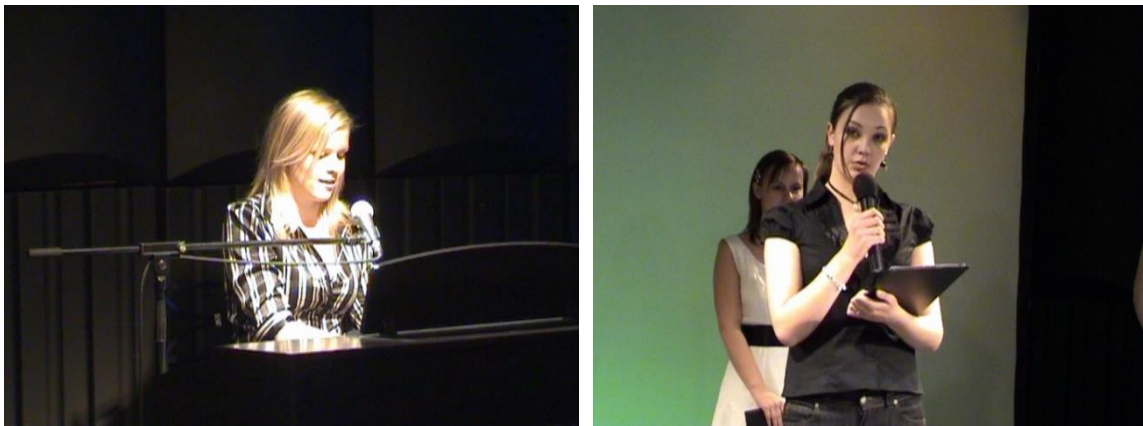
Protagonista Jimmyja Porterja je igral dijak četrtega letnika, ki je imel angleščino kot drugi tuji jezik, kjer knjiga *Look Back in Anger* ni bila obvezno čtivo. Ta dijak je bil izreden talent za jezike, a se je pri pouku angleščine dolgočasil. Zato je dobil priložnost, da med poukom angleščine bere knjigo *Look Back in Anger*. Njegova pozornost je bila preusmerjena v nekaj, kar ga je pritegnilo. Čez nekaj mesecev smo z dijaki pripravili odlomek prvega dejanja te drame. Jimmyjevo ženo Alison je igrala njegova sošolka, pridružil se jima je še dijak drugega letnika, ki je igral Cliffa Lewisa. To je bila sicer manjša vloga, a kljub temu zahtevna. Po predstavi so dejali, da je bila to za njih najlepša in najdragocenejša izkušnja v času šolanja na gimnaziji. Čeprav je bilo včasih naporno, ker so morali zaradi vaj dalj časa ostati na šoli, so uživali in se veselili tistega dne, ko bodo stopili na oder. Predstava je bila zelo uspešna in dobro sprejeta. Dijaki so se vživeli v svoje vloge in jih odlično odigrali. Še posebej je prijetno presenetil dijak, ki je igral glavnega junaka Jimmyja Porterja. Svoje vloge se je lotil z vso resnostjo in odgovornostjo. Dobil je priložnost, ki jo je znal zelo dobro izkoristiti. Po skoraj štirih letih šolanja na III. gimnaziji je pokazal svoj talent za igro. Po maturi je šel študirat angleščino in študij uspešno zaključil. Tokrat je seme padlo na plodna tla.

4. Literarno-glasbena prireditev Besede izza vrat

Leta 2008 smo z dijaki pripravili prvo literarno-glasbeno predstavo *Besede izza vrat*. Tudi ta predstava je bila na Malem odru Slovenskega narodnega gledališča Maribor. Tokrat so se Prešernove nagrajenske in nagrajenci naše šole predstavili širšemu občinstvu s svojimi

literarnimi in glasbenimi deli ter predstavo popestrili s plesnimi točkami. Dijaki so se spopadli z novim izzivom, kajti prispevke so morali prevesti v tuje jezike, ki so se jih učili na šoli. Vsak nov izziv ti da novo znanje in dragocene izkušnje. Tega so se dijaki tudi zavedali. Po nastopu so povedali, da so bili izredno zadovoljni in ponosni nase, ker so premagali strah pred novim izzivom in tako postali bolj samozavestni in srečni. Predstava je bila zelo odmevna.

Podobna predstava z istim naslovom je bila leta 2013 v dvorani Lutkovnega gledališča Maribor ob 150. obletnici šole. Povabljeni so bili tudi bivši dijaki šole, ki so nastopali na prvi prireditvi Besede izza vrat, kajti nekatera njihova literarna dela so bila prav tako uvrščena na program. Ponovno srečanje z bivšimi dijaki je bilo zelo prisrčno in marsikdo se je spomnil, kako so pred vajami in pred nastopom s pomočjo dihanja skušali umiriti sebe, svoje misli, se na ta način sprostiti, lažje osredotočili na nastop in premagali tremo. Ker je bilo to za marsikoga nekaj novega, je bilo pomembno, da se jim predstavi smisel sproščanja in razloži natančna navodila, kako bodo to izvajali. Dijaki so skušali svojo pozornost usmeriti na dihanje in ko so se jim pojavile misli, čustva, telesni občutki ali zunanji zvoki, so jih preprosto sprejeli in ponovno usmerili pozornost nazaj na dihanje. To so ponavljali od deset do petnajst minut. Njihovo površno, plitko dihanje iz prsi se je počasi umirilo. Začeli so dihati globlje in iz trebuha. Za to tehniko sproščanja sem se odločila, ker sem jo pred tem sama izvajala več kot deset let in mi je najbolj ustrezala. Nekateri dijaki so povedali, da so se na ta način sproščali tudi kasneje pred izpiti. To je bil naš prvi poskus učenja čuječega dihanja (mindful breathing). Od takrat dalje smo ta način sproščanja uporabljali tudi kasneje v razredu pred testi in ko so se dijaki pripravljali na nastope, zavedajoč se, da rezultati ne pridejo čez noč. Potrebno je veliko vztrajnosti, discipline in znanja. Znanja pa se ne pridobi samo iz knjig. Pomembno je, da sami redno prakticiramo čuječnost. Samo tako lahko to uspešno širimo naprej.



Sliki 1 in 2: Besede izza vrat, Mali oder Slovenskega narodnega gledališča Maribor, 2008

5. Literarno-glasbena prireditev Obrazi ljubezni

Maja 2014 smo z dijaki šole ponovno pripravili literarno-glasbeno prireditev z naslovom Obrazi ljubezni, ki je bila v Narodnem domu Maribor. S pomočjo veznega besedila, literarnih prispevkov domačih in tujih avtorjev smo želeli občinstvu v dvorani predstaviti sporočila ljubezni. K sodelovanju smo povabili tudi goste s Konservatorija za glasbo in balet Maribor ter Plesne šole Pingi, ki so se radi odzvali povabilu in s svojimi točkami navdušili vse v dvorani.

Ljubezen je zelo povezana z mladostjo. To je čas, ko se mladi prvič 'resno' zaljubijo, a so zaradi pomanjkanja izkušenj in znanja večkrat razočarani, kar jim povzroča bolečino in trpljenje. Včasih je ljubezen težko razumeti, saj ima veliko obrazov, a kljub temu si ne moremo predstavljati življenja brez ljubezni. Ljubezen – to je nekdo, brez katerega ni moč živeti. Že

sama beseda ljubezen zveni tako čudovito, da vse kar izvira iz ljubezni, mora biti prav tako čudovito. To sporočilo ljubezni so nastopajoči želeli podariti gledalcem v dvorani. S svojim dobrim nastopom so navdušili vse v dvorani. Znali so se osredotočiti na svoje vloge in izkoristiti svojih pet minut na odru. To so gledalci v dvorani tudi zaznali in jih nagradili z bučnim aplavzom. Navdušenje med nastopajočimi je bilo tako veliko, da so želeli predstavo ponoviti. Želja se jim je uresničila. Še isti mesec so nastopali na festivalu Mladi Maribor, ki je bil prav tako v Narodnem domu Maribor. Dobili so možnost, da svoj nastop še izboljšajo. Žal v življenju ni vedno tako, zato moramo izkoristiti sedanji trenutek, kajti od tega je odvisna naša prihodnost. Včasih je izgubljena priložnost lahko usodna.



Slika 3: Obrazi ljubezni, Narodni dom Maribor, 2014

Po nastopu je vedno dragocena povratna informacija o tem, kako so nastopajoči videli svoj nastop in predstavo v celoti ter kakšni so bili njihovi občutki. Prav tako je bila dragocena ocena gledalcev v dvorani in kolegov, ki so si predstavo ogledali. Povratna informacija marsikaj pove o tem, v kolikšni meri so nastopajoči uspeli s predstavo dati občinstvu tisto, kar so se namenili. Ko so se dijaki oglasili po e-pošti, so zapisali, da so srečni in hvaležni, ker so dobili priložnost nastopati pred profesorji, sošolci, starši in sorodniki. Ena izmed dijakinj je zapisala: "Vsi, ki sem jih povabila in so prišli na predstavo, so bili čisto osupli, da nam je taka prireditev lahko tako uspela. Čisto vsi so se strinjali, da je ponovitev predstave obvezna, saj je bila izvedena, kot da bi nastopali profesionalci." Druga dijakinja je zapisala, da smo s skupnimi močmi uspeli ustvariti nekaj čudovitega in da se že zelo veseli, da bomo lahko z isto ekipo naslednje leto ponovno stopili na oder. Zelo pozitivno so predstavo ocenili tudi kolegi in bili mnenja, da je premalo takšnih prireditev za mlade. Presenečeni so bili, ko so na odru zagledali svoje dijake, ki so z vso resnostjo in odgovornostjo odigrali svoje vloge. Članek dijakinje, ki je nastopala v predstavi, je bil naslednje leto objavljen v šolskem časopisu u3p (Utrip). Dijakinja je zapisala: "Vredno morda še bolj kot nastop je bilo naše druženje na vajah in sodelovanje vseh nastopajočih pred nastopom v zaodrju. Imeli smo se krasno! Med nami je vladal prav poseben duh. Kljub temu, da se vsi med seboj nismo poznali, saj smo se z nekaterimi nastopajočimi prvič srečali šele dan pred nastopom na generalki (na predstavi so sodelovali tudi pevci in plesalci s Konservatorija za glasbo in balet Maribor in Plesne šole Pingi), so se med nami spletle prijateljske vezi. Drug drugega smo podpirali, si pomagali, se trudili, da je vse potekalo tako, kot smo si zamislili. Morda bomo nekoč pozabili besedilo, ki smo ga znali na pamet, a občutka enosti se ne da kar tako pozabiti. Smisel prireditve je bil poleg tega, da se preizkusimo v javnem nastopu in si s tem pridobimo nove izkušnje, predvsem v tem, da se mladi družimo. Med nami je še po nastopu vladala prav posebna energija in vsi smo si želeli, da bi nastop še večkrat

ponovili. Ves naš trud je bil na koncu poplačan. Pohvale, ki smo jih bili deležni od staršev, prijateljev, znancev in profesorjev, so bile kot jagoda na torti. Biti del takega projekta, pri katerem se združijo ples, glasba in recitali, je nekaj čudovitega. Hvala vsem, ki ste nam to omogočili!" (Kraner, 2015, str. 11).



Sliki 4 in 5: *Obrazi ljubezni*, Narodni dom Maribor, 2014

6. Literarno-glasbena prireditev Čari mladosti

Po uspešni predstavi *Obrazi ljubezni* so se naši odnosi še bolj poglobili. Združevala nas je ljubezen do literature, glasbe in plesa. Zato smo se odločili, da bomo naslednje leto ponovno sodelovali. Marca 2015 smo uprizorili literarno-glasbeno predstavo *Čari mladosti*, ki je bila prav tako v dvorani Narodnega doma Maribor. Tokrat so bili predstavljeni čari mladosti, ki se jih mladi vedno ne zavedajo, ali pa jih zaznajo prepozno. Življenje jim ponuja ogromno izzivov, priložnosti za učenje in rast, a žal marsikateri tega ne zna izkoristiti in kasneje to obžaluje. Nastopajoči so želeli mlade v dvorani prebuditi in jim prikazati mladost kot čas veselja, ljubezni, prijateljstva, sanj, raziskovanja, iskanje prave poti in tudi čas burnih sprememb, tveganj ter odgovornosti. Že na začetku je bilo poudarjeno, da je mladost paradiž življenja, pisana in lepa kakor mavrica, ki se kot lok pojavi na obzorju, ko za dežjem posije sonce, in če nisi pozoren, izgine, še preden jo imaš priložnost doživeti in občudovati.

Naše druženje in pogovori na vajah so bili zame zelo dragoceni. Skušala sem prepoznati njihove rahločutne duše. Včasih se nam zdi, da mlade razen računalnikov nič ne zanima in da so izgubili čut za kulturo. Kakšna zmota! Samo ponuditi jim moramo prave stvari. Presenetljivo dobro so sprejeli vezno besedilo in izbrane literarne prispevke. Njihovo znanje se je bogatilo, dobili so širše obzorje, saj so se seznanili med drugim tudi z Rumijem, sufijskim pesnikom in filozofom. Marsikom je bilo to ime do takrat neznano. Razčlenjevali smo njegove pesmi in se napajali z lepoto sporočil. Prav tako smo analizirali druge pesmi, ki so bile na programu in jasno je bilo, da mladi znajo brati poezijo, čeprav jo včasih dojemajo na svoj način. Veliko jim pomeni, če lahko izrazijo svoje mnenje in so ob tem slišani ter razumljeni. To je za mentorja najlepši del priprav na predstavo. Ker so dijaki razumeli sporočilo veznega besedila in pesmi, so bili na odru zelo prepričljivi. Nastopali so kot profesionalci, ki jim lahko popolnoma zaupaš.

Tudi zaradi tega je predstava tekla brez zapletov in bila tako uspešna. Njihov cilj je bil jasen; osredotočiti se na svojo vlogo in dati na odru vse od sebe. Vaje so bile po šestih ali sedmih urah pouka, vendar jih nič ni ustavilo. Tudi to so sprejeli, da so morali veliko truda vložiti v govor, saj so uporabljali zborni jezik.

Ko bi le v vsakdanjem življenju s tako zavzetostjo odigrali svojo vlogo, kot so jo na odru, se znali osredotočiti na sedanji trenutek in uživati v tem, kar počnejo. Če bi jim to uspelo, jih življenje ne bi utrujalo, bili bi dosti bolj sproščeni, uspešni in srečni. Problem pa je v tem, da marsikdo sploh ne prepozna svoje vloge v življenju in ne ve, kdo je, kaj želi in kakšno je njegovo poslanstvo. Že to, da si mladi postavljajo takšna vprašanja, je korak k uspehu.



Sliki 6 in 7: Čari Mladosti, Narodni dom Maribor, 2015

Po nastopu so se nastopajoči ponovno oglasili po e-pošti in napisali, kako so doživeli to predstavo. Dijakinja, ki je sodelovala na vseh literarno-glasbenih prireditvah, je zapisala: "Mislim, da govorim v imenu vseh nastopajočih, če napišem, da smo zelo veseli in ponosni nase, predvsem pa na vas, saj brez vašega truda to ne bi bilo mogoče. Hvala za vse napore vaje in ure, ki ste jih vložili v to predstavo in tudi v nas. Večkrat se spomnim mojih besed in besed vseh nastopajočih iz obeh predstav (Obrazi ljubezni in Čari mladosti) in prepričana sem, da me bodo spremljale tudi še po srednji šoli. Hvala za tisti trenutek slave, ki polepša napore dni." Za konec pa še zahvala dijakinj prvega letnika. Zapisali sta: "Hvala vam za vso podporo in samozavest, ki ste nama jo vlivali iz tedna v teden. Se že veseliva nadaljnjega sodelovanja z vami." Žal po tem nastopu nismo več sodelovali, saj je bila to moja zadnja predstava z dijakinjami in dijaki III. gimnazije Maribor.

7. Zaključek

Omogočimo mladim, da se izrazijo. Ponudimo jim okolje, v katerem bodo svoj bogat potencial razvijali kar se da. Dajmo jim priložnost, da pridobijo nove in dodatne izkušnje, spretnosti in znanja. Namesto tega, da se osredotočimo na njihove napake in slabosti, poudarimo njihove vrline. Pokažimo jim njihov boljši jaz, njihov pravi jaz, ki si upa, naredi in uspe. Se učitelji zavedamo, da so mladi najbolj prilagodljiva kategorija aktivne populacije in da imamo prav učitelji veliko vlogo pri oblikovanju njihove osebnosti? Zato jim moramo biti dober vzor. Življenje jim moramo prikazati kot veliko priložnost za učenje in rast. Povedati jim moramo, da nas življenje ne sme utrujati. Če nas, pomeni, da ga ne znamo živeti. V življenju moramo biti vedno budni in ujeti vsak trenutek posebej. Tisti, ki tega ni sposoben, se potem čudi, da so njegova najboljša leta že za njim, še preden je sploh razumel smisel življenja.

Časa ne moremo zavrteti nazaj. Zato se je nesmiselno spraševati ali celo kriviti, zakaj čuječnosti nismo učili že prej, na začetku svoje učiteljske kariere. Pomembno je, da se učitelji neprestano učimo, razvijamo in s tem pridobivamo dragocene izkušnje in znanja. Samo tako lahko mladostniku pomagamo, ga skušamo razumeti, spodbujati, voditi in podpreti tam, kjer to najbolj potrebuje. Mladi ljudje so učitelju lahko velika inspiracija in izziv ter priložnost za osebno rast, predvsem pa neizmerno veselje. V tem primeru so spomini na službena leta nepozabni.

8. Literatura

- Cotič Svetina, A. (2010). *O radovednosti in ustvarjalnosti*. Pridobljeno s http://www.ringaraja.net/sn/o-radovednosti-in-ustvarjalnosti_1583.html
- Kraner, J. (2015). *Obrazi ljubezni*. U3p, 9(1), 11.
- Osborn, J. (2004). John Osborn Ozri se v gnevu. V A. Predan in I. Ratej (ur.), *John Osborn Ozri se v Gnevu* (str. 66 - 105). Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.
- Richard, E. (2004). 1956. V A. Predan in I. Ratej (ur.), *John Osborn Ozri se v gnevu* (str. 5 – 14). Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.
- Svami, R. (2004). *Pot domov*. Pridobljeno s <http://www.radhanathsvami.si/kako-si-pridobiti-samozavest/>
- Quigley, A. (2004). Osebno, politično in postmoderno v Osbornovih dramah Ozri se v gnevu in Dejavu. V A. Predan in I. Ratej (ur.), *John Osborn Ozri se v gnevu* (str. 15 – 28). Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.

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.

Z literaturo, glasbo in čuti v svet čuječnosti

With Literature, Music and Senses to the World of Mindfulness

Marija Frangež

*III. gimnazija Maribor
marija.frangez@guest.arnes.si*

Povzetek

V vsaki družbi igra šolstvo pomembno vlogo in učitelji so tisti, ki morajo to vlogo odigrati kar se da profesionalno ter skladno z vsemi pravilniki in zakoni. Vsi akterji, vključeni v vzgojno-izobraževalni proces, torej učenci/dijaki, starši in učitelji, se ob tem znajdemo v nešteto situacijah, ko je potrebno ravnati kot človek, ki zna prisluhniti in slišati, gledati in uvideti, pozorno opazovati in zaznati. To lahko dosežemo s čuječnostjo kot zavestno namerno pozornostjo in osredotočenostjo, pri čemer smo odprti, prijazni, sočutni in brez sodb za ljudi in njihova dejanja. Korak dlje naredi učitelj z dejavnostmi, ki dijake naučijo in s katerimi se urijo, da bi vse to lahko živeli. Opisanih je nekaj primerov delavnic z začetno krajšo meditacijo, ki nas sprosti, nam pomaga umiriti um in se osredotočiti na dani trenutek. Temu sledi osrednji del, ki je vezan na literaturo, glasbo in človeške čute. Zaključek je namenjen pogovoru in refleksiji, ki vodita k življenjskim modrostim, moralnim vrednotam in doseganju notranjega miru. Ob tem je pomembno, da se zavedamo in poznamo moč čuječnosti, ki jo preko sebe prenesemo na druge s sprejemanjem, prijaznostjo, potrpežljivostjo ter sočutjem. Slednjega danes primanjkuje, saj se ne znamo upočasniti, ustaviti in uvideti, da smo medsebojno odvisni in povezani.

Ključne besede: človeški čuti, čuječnost, glasba, literatura, primeri iz prakse, sočutje.

Abstract

Education plays an important role in society and teachers are those who have to play it as professionally as possible in accordance with policies and laws. Students, their parents and teachers involved in the educational process find themselves in countless situations when it is necessary to act as a person who can listen and hear, see and comprehend, observe precisely and perceive. Mindfulness as an intentional attention and focus in an open, kind, compassionate and non-judgmental way can contribute greatly in such circumstances. A step further are activities which help students learn and train mindfulness, so they will be able to live it. There are some examples of workshops starting with a short relaxing meditation which helps us calm the mind and focus on the given moment. A central part is related to literary works, music and human senses. It involves conversation and reflection which lead to life's wisdom, moral values and inner peace achievement. It is important to be aware of and familiar with the power of mindfulness, which can be passed on to others with acceptance, kindness, patience and compassion we lack nowadays, since we cannot slow down, stop and see that we are all interdependent and connected.

Key words: compassion, examples from work in class, human senses, literature, mindfulness, music.

1. Uvod

Življenje nam veliko ponuja, vendar tudi nalaga dolžnosti, obveznosti in naloge. V šoli se te prepletajo znotraj odnosov med učenci/dijaki, njihovimi starši in učitelji. Otroci imajo vedno več težav pri reševanju bolj ali manj vsakodnevnih problemov in nalog, nad njimi hitro obupajo ter jih težko osmislijo. Takrat jim moramo pomagati z motivacijo, podporo, sprejemanjem, vendar znotraj utemeljenih načel vzgoje in izobraževanja. Takšen odnos je težko doseči, če nismo kot temelja, za katerega smo odgovorni odrasli, postavili ljubezni. Združena s čuječnostjo je že obrodila sadove, zato je na tej poti vredno vztrajati, saj vodi k boljšim odnosom, uspešnejši komunikaciji, srčnosti, večjemu sočutju in notranjemu miru. Namen članka je predstavitev nekaj primerov iz prakse, in sicer delavnic, kjer so dijaki najprej s pomočjo čuječnosti z meditacijo prišli v stik s čuječim dihanjem. Ob različnih vrstah zaznavanja so opazovali svoja občutja in prepoznavali ter sprejemali svoja čustva. To je pot k sočutnemu posamezniku, ki se v stiku s samim seboj zaveda, da ljudje nismo zgolj razumska in čustvena bitja, ampak imamo tudi duhovno moč. Ta lahko preseže čustvo in razum ter nam pomaga razviti globoko in pristno sočutje do vseh.

2. Meditacija

V vrtincu modernega sveta, kjer nas premetava iz enega fizičnega, psihičnega in čustvenega stanja v drugo, imamo vedno večjo potrebo po notranjem miru. Aktualni Dalajlama, Tenzin Gyatso (2017) pravi, da je notranji mir glavna poteza pristne sreče, pri čemer ne gre za občutek odmaknjenosti ali odsotnost občutkov, ampak izvira iz zanimanja za druge in vključuje veliko mero tenkočutnosti ter sočutja. Meditacija nam lahko utre pot k notranjemu miru. Pri delu z dijaki v duhu čuječnosti se je v zadnjih dveh letih potrdilo dejstvo, da je meditacija nujna, in sicer kot uvod v delavnico. Pomaga umiriti um, ki nas velikokrat zapelje v preteklost ali prihodnost in razprši osredotočenost, s tem pa nam ne dovoli užiti danega trenutka. Le ko smo pripravljeni v čuječem stanju sprejemati brez sodb in predsodkov, si zares dovolimo nekaj ali nekoga sprejeti in biti sprejeti. Nekajminutne uvodne meditacije (osredotočanje na dihanje in dele telesa) so zgolj začetek nečesa, kar bo morda pri nekaterih dijakih pripeljalo do rednega in "resnega" meditiranja v prihodnje. Veliko bolj zanimivo in pozitivno je dejstvo, da dijaki meditacijo sprejemajo, saj jih sprosti, umiri in na široko odpre vrata k sočutju, povezanosti, sprejemanju in dajanju ljubezni v najširšem pomenu besede.

3. Čuječnost in literatura

Literatura je ogledalo družbe, pomaga nam razumeti življenje, ni le odraz realnosti in umetnikov portret, ampak je mnogo več. Že dejstvo, da je brezčasna in da je nemogoče napovedati, koga se bo dotaknila, nas vodi k spoznanju, da ima literatura neprecenljivo vrednost za širitev obzorij, spoznavanje sveta, zgodovine, civilizacij in kultur. Učenci/dijaki se v šoli srečajo z literaturo pri materinščini in tujih jezikih. V učnih načrtih so natančno zapisani cilji poučevanja književnosti, literarne zgodovine in teorije. Ocenjevanje znanja pri mnogih ubija voljo in željo spoznavati literaturo, v njej uživati in se hkrati iz nje učiti.

V okvirih šolskega sistema mora učitelj najti pot k razkrivanju moči literature in njenih temeljev: *kognitivna energija oz. spoznavna moč literature*, ki nas pelje čez meje naših osebnih izkušenj in vednosti; *empatija oz. globlje čutenje in razumevanje drugega človeka*, notranje sobivanje z njim, zmožnost zaživeti vanj in tudi zanj; *jezik*, ki s svojo posebno in pomensko

stopnjevano izrazno močjo povzdigne pripoved ali izpoved v estetsko sugestijo. Ta spreminja, širi in bogati naše dožemanje sveta (Paternu, 2017, Delo).

Literatura je mnogo več kot ti trije temelji. Ko se v sam proces spoznavanja in sprejemanja le-te vključi čuječnost, se lahko vsakemu posamezniku odprejo povsem nova obzorja, predvsem pa se dijaki ob občutenju in pogovoru počutijo veliko bolj sproščeni, vsa njihova mnenja so sprejeta, nepravilnih ni, predvsem pa ni ocenjevanja. Zelo pomembno je, da dijakom vnaprej razložimo, kako naj bi doživljali literaturo s čuječnostjo. Pomembno je biti sposoben opazovati brez sodb, sprejemati sebe in druge, njihov svet ter tok razmišljanja brez obsojanja. To je sicer izjemno težko, vendar vsaka še tako težka pot se začne s prvim korakom. Morda nam na tej poti k literaturi, kjer ni pravil, ocenjevanja, dokazovanja, ampak le čuječe sprejemanje in opazovanje, uspe pri dijakih zbuditi ljubezen do literature. Čemu pri mnogih ugaša, je težko na kratko odgovoriti, vendar je pomembno, da učitelj poskuša to ljubezen vedno znova obuditi tudi izven okvirov pouka, učnih načrtov in ocen. Zato sem želela spoznati odzive dijakov na različna literarna dela v okviru čuječega branja, poslušanja, sprejemanja in dožemanja le-teh. Dijaki predšolske vzgoje pridobijo v štiriletnem izobraževanju pri strokovnih predmetih veliko znanja in veščin za opravljanje poklica vzgojitelja predšolskih otrok. Zagotovo pa vsa teorija ne more nadomestiti pristnega stika z otroki, ki je v predšolskem obdobju vsakega otroka neprecenljiv. Pri vzpostavitvi le-tega nam lahko pomaga čuječnost. Otroci namreč intuitivno zaznajo, kdo jih zares razume, podpira, jim je predan in jih ljubi takšne, kot so.

3.1 Delavnica Poezija

Uvodna meditacija – Relaxing Piano Music (<https://www.youtube.com/watch?v=77ZozI0rw7w>).

Čas otroštva – učitelj pozove dijake, naj zaprejo oči in se v mislih vrnejo v čas otroštva (opazujejo svoje misli, občutke, spomine). Nato učitelj prebere tri uganke (Oton Župančič, Mehurčki) in prosi dijake, da skicirajo rešitve (krt, redkvica, pismo). V parih skice izmenjajo, poskušajo prepoznati rešitve in jih zapišejo. S svojim sosedom (avtorjem skic) preverijo, ali so pravilno prepoznali njegove skice. Zatem skupaj z učiteljem preverijo rešitve ugank (krt; redkvica, vendar tudi vrtnica, roža, rdeča pesa; pismo, vendar tudi sonce in srce). Rešitev tretje uganke je pismo, zato učitelj pozove dijake k poslušanju Župančičeve pesmi Pismo (zgoščenka, trije bralci) in zastavi nekaj vprašanj (Ste pesem prepoznali? Vam je bila všeč? Je bilo branje doživeto? Je to pomembno in zakaj še posebej pri branju predšolskim otrokom?). Nato učitelj prosi dijake, naj z zaprtimi očmi prisluhnejo branju pesmi in izbere tri dijake za branje. Pred tem jih prosi, naj opazujejo svoje občutke ob slišnem oz. prebranem in razlike med posnetkom ter branjem "v živo". Učitelj dijake ponovno prosi, da se v mislih vrnejo v čas otroštva in delijo z drugimi svoja občutja iz tistega časa. Ko omenijo varnost, jih prosi za miselne povezave, ki se sprožijo ob tem pojmu oz. vprašanju, kdo ali kaj nas varuje (angeli).

Angeli – učitelj prebere pesem Moj angel (Tone Pavček, Angeli, str. 7), ostale pesmi berejo dijaki (Smešni angel, str. 16; Angel za lenuhe, str. 38; Angel ljubezni, str. 56). Pred tem jih učitelj prosi za počasno in doživeto branje. Poslušalci pri branju prve pesmi opazujejo bralca, pri drugi zrejo v "prazno" in pri tretji zaprejo oči. Po branju sledi pogovor o načinu branja, njihovih občutjih ob treh različnih načinih poslušanja in vsebini.

Učitelj poudari pomembnost sposobnosti biti prisoten v danem trenutku, sposobnosti opazovanja brez sodb ter deljenja izkušenj z vrstniki. Z vsem tem urimo tudi um in izboljšujemo pomnjenje. Za konec učitelj prebere spremno besedo k zbirki, ki jo je napisala pesnikova hči, Saša Pavček – ganljiva osebna izpoved hčere ob smrti očeta, pesnika, borca, večnega romantika, o neumrljivem upanju in občudovanja vredni življenjski moči za poslednji verz.

4. Čuječnost in proza

Človek je naravnan tako, da hrepeni po lepem. Od vsakega posameznika je odvisno, kje, kdaj in kako to lepoto zazna, jo sprejme za svojo, ponotrani in se k njej vedno znova vrača. Ideali lepega se skozi čas seveda spreminjajo in tako je tudi pri vsakem izmed nas. Največjih literarnih mojstrov in zagotovo ne dojemamo enako v najstniških in kasneje zrelih letih. Njihova vrednost je neprecenljiva, sporočila pa presegajo čas in prostor.

Zelo zanimiv je literarni pojav otroške literature, ki s svojim globokim sporočilom naslavlja bralce vseh starosti. Eden takšnih avtorjev je Shel Silverstein in njegovo delo *Manjkajoči košček sreča veliki O*. Najboljše otroške knjige, kot sta trdila John Ronald Reuel Tolkien in Maurice Sendak, niso napisane za otroke; otroci v njih uživajo, vendar očarajo s tem, da nagovorijo ljudi vseh starosti in se dotaknejo naših najglobljih hrepenenj ter strahov (Popova, 2015). *Manjkajoči košček sreča veliki O* je knjiga o človeških odnosih in ljubezni. Kratko besedilo s preprostimi ilustracijami je neverjetno globoko, hkrati je zelo domiselno razvrščeno glede na ilustracije. S čuječim branjem se nam s kratkimi presledki, ki so posledica listanja knjige, vsak del besedila zares zasidra v zavest. Na tak način že ob prvem branju zaznamo moč sporočila. Ko se vanj poglobimo in beremo ponovno, odkrivamo še mnoga druga spoznanja in življenjske resnice, ki so izjemno pomembne za vsakega od nas.

Učitelji imamo očitno "prirojeno" željo otrokom posredovati znanje in življenjske izkušnje. Žal pa v nobenem učnem načrtu ni zapisano, da bi naj otroke učili ljubezni in kako ljubiti, kot je v enem svojih intervjujev dejal specialni pedagog, Marko Juhant. Učiteljevo ljubezen do otrok bi morali le-ti občutiti iz samega odnosa, ki ga učitelj gradi s svojimi učenci/dijaki od prvega dne in ga mora tudi negovati kot vsak drug odnos v življenju. Če jim lahko poleg pouka "podari" kaj več, je to dobro za obe strani – učitelja in učence/dijake. Pri tem igra čuječnost pomembno vlogo, saj nam pomaga biti sočuten, odprt in samozavesten. Našo pozornost usmeri od vsega, kar je bilo in še bo, od vseh presoj in sodb, vsega negativnega, in vzpostavi stik s tem, kar se dogaja tukaj in zdaj. Če je to prijetna meditacija, ki ji sledi sproščen pogovor ali dejavnost, ki nas povezuje, razbremenjuje, razveseljuje, razkriva v sodobnem svetu žal tolikokrat pozabljene temeljne življenjske modrosti, smo na pravi poti.

4.1 Delavnica Proza

Uvodna meditacija – Whispers

(https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_258782&feature=iv&src_vid=jSL_tNCqxW4&v=iyyT002ivY4).

Poslušanje in pogovor – Stand by Me (<https://www.youtube.com/watch?v=odZ9GVuyfkc>); učitelj dijake prosi, da z zaprtimi očmi prisluhnejo pesmi in so pozorni na občutke, ki jih ob tem doživljajo. Sledi kratek pogovor (Kako ste pesem doživeli? O čem govori? Jo doživljate kot romantično, pomirjujočo, vas na kaj ali koga spominja, kaj je njeno sporočilo?).

The Missing Piece Meets the Big O – učitelj dijakom pove, da bodo poslušali zgodbo o dveh nenavadnih junakih, the missing piece in the Big O. Dijake prosi, da ju med poslušanjem narišejo (<https://www.youtube.com/watch?v=afsV8UmMqVw>). Nato si dijaki ogledajo zgodbo

(<https://www.youtube.com/watch?v=MCmZ2jrQooE>). Sledi individualni razmislek o njenem sporočilu, ki ga zapišejo na svojo risbo (Ne veš, dokler ne poskusiš. Verjemi vase in ne obupaj. Vsi želimo nekam ali komu pripadati, ne smemo pa biti odvisni od drugih in se moramo zavedati, da se ljudje spreminjajo. Vredno je poskusiti. Ne smemo se spreminjati za druge in ne potrebujemo nekoga, da bi bili popolni. Ne ostanejo vsi v našem življenju za vedno. Vsako življenje nekaj pomeni. Nikogar ne potrebuješ, da bi lahko bil, kar si. Nikogar ne bo, ki bo za nas popoln ali ki nas bo izpopolnjeval, saj smo popolni takšni, kot smo. Spoštuj vse, tudi če so drugačni. Vsak piše svojo usodo. Sprejemajmo drugačne in ne počutimo se slabo, če smo drugačni.).

Sledi pogovor o zgodbi, ki je prispodoba za preprosto skrivnost ljubezni in ključ do dobrih odnosov. Ti nas ne dopolnjujejo, ampak nam omogočajo, da rastemo. Iskati srečo zunaj sebe

ne obrodi sadov ali pa so ti kratkotrajni. Srečni smo takrat, ko najdemo srečo v sebi in šele nato lahko vzdržujemo zdrave odnose. Naša odgovornost je, da si omogočimo in dovolimo osebno rast v smeri iskanja sreče, ljubezni in notranjega miru, ne pa da iščemo nekoga, ki bo to storil za ali namesto nas. Takšen odnos žal vodi v odvisnost in navezanost, ki je ne moremo enačiti z ljubeznijo. Ljudje smo vpleteni v veliko odnosov, ki si jih ne želimo in nas ne osrečujejo. Velikokrat je to neizogibno, vendar nas mora spodbuditi k temu, da z ljudmi, ki so nam blizu, soustvarjamo kar se da kvalitetne odnose. To lahko storimo, če je naše srce odprto za ljubezen v najširšem smislu besede, ne le za človeške odnose, ampak za vse, kar nas obdaja. Tega se ne da doseči čez noč. Tudi ljubiti se je potrebno naučiti, pri čemer igra čuječnost pomembno vlogo. Z njo lahko dosežemo stanje zavesti o tem, da je ljubezen vir in gonilna sila vsega ter da je smisel življenja v ljubezni in življenju samem.

5. Čuječnost in glasba

Moč glasbe je neizmerna, brezčasna, neskončna, celo zdravilna. "Glasba sta tišina in zvok, ki skupaj plešeta v vesolju. Nebo je glasba, zemlja je glasba. Poklicani smo v življenju, da poslušamo. Poslušajmo z ljubeznijo, prebujeni za glasbo." (Dewhurst-Maddock, 1993, str. 13). Vsako zgodovinsko obdobje je na področju glasbe in njene moči prineslo nova spoznanja, vendar dejstvo je, da je glasba posebna vrsta zvoka, le-ta pa valovanje oz. energija, ki se nahaja povsod v naravi in nas samih. "Vsak atom, molekula, celica, tkivo in organ neprestano oddaja frekvence na telesni, čustveni, duševni in duhovni ravni. Osnova zdravljenja z zvokom in glasbo je resonanca. Ko zvočni valovi vstopijo v telo, sprožijo v celicah tresljaje z isto frekvenco, kar pomaga okrepiti in obnoviti zdravje organizma." (Dewhurst-Maddock, 1993, str. 13). Sluh je tisti čut, ki nam v največji meri omogoča sprejemanje glasbe. Vid je sicer prevladujoči in zavzema tri petine naše zavesti oz. pozornosti, vendar uho zaznava približno desetkrat toliko frekvenc. Sluh se razvije kot prvi čut pri štirih mesecih in pol. Otrok se že v maternici odziva na zvoke, še posebej na glasbo (Dewhurst-Maddock, 1993). Vendar je moč glasbe in zvoka tako mogočna, da vpliva na celotno človeško telo in vsa njegova čutila, povzroča spremembe v telesu (upočasni ali pospeši ritem krvnega obtoka, zbudi ali umiri živčni sistem), čustvih (zbudi strast ali prinese mir) in umu.

Učitelj lahko z dijaki posluša različno glasbo na nešteto načinov, vendar gre pri čuječem poslušanju za nekaj več. Dijake pripelje do novih spoznanj o sebi, svetu in drugih, jim razkrije neskončne možnosti za sprostitev in jim omogoča uvid v neizčrpen vir vsega, kar lahko glasba nudi človeku. Iz lastnih izkušenj močnega doživljanja in velike ljubezni do glasbe sem pripravila delavnico, s katero sem želela ugotoviti, kako različne vrste glasbe s čuječim poslušanjem in drugim zaznavanjem vplivajo na dijake – mlade ljudi, ki so bolj ali manj "okuženi" s popularno glasbo.

5.1 Delavnica Glasba

Uvodna meditacija – Zen Meditation Music (https://www.youtube.com/watch?v=tHwP_eAFeDg).

Kratek pogovor o glasbi in zvoku (glej točko 5).

Poslušanje – učitelj usmeri dijake v čuječe poslušanje vsega, kar bo sledilo. Pri tem jih prosi, da zaprejo oči in so pozorni na misel, asociacijo ali podobo, ki se jim bo ob tem utrnila, ter občutenje, ki ga bodo doživeli ob poslušanju.

Živimo v svetu bolj ali manj prijetnih zvokov. Ker je človek del narave, bi moral biti z njo veliko bolj povezan, biti zares v stiku zgolj z njenimi raznovrstnimi zvoki, ki na nas delujejo pozitivno.

Sledi čuječe poslušanje različnih zvokov narave (<https://www.youtube.com/watch?v=eKFTSSKcZWA>, <https://www.youtube.com/watch?v=acdyfE5w2OA>, <https://www.youtube.com/watch?v=OG2eGVt6v2o>,

<https://www.youtube.com/watch?v=k1GUN0k7Y9I>). Dijaki ob tem zapišejo svoje misli, asociacije in podobe: cvetoč travnik, sam v naravi, družinski izlet na slapove reke Krke, počitnice in občutenja: sproščenost, umirjenost, zaspanost, nežnost.

Preizkusimo moč glasbe z instrumentalnimi skladbami. Nessun dorma, instrumental (https://www.youtube.com/watch?v=dTkTOBFQ_40) – misli, asociacije in podobe: slovo od bližnjega, lepota, svečan dogodek, ples v razkošni dvorani, Pepelkin ples, ljubezen, romantika, pravljica, potovanje skozi življenje, sprehod po prelepi deželi, v življenju so vzponi in padci, ampak vseeno gremo naprej. Občutenja: veselje, svoboda, entuziazem, lebdenje na plesišču, pravljичno, zadovoljstvo ob vzponih v življenju, zmagoslavje in upanje, življenje je težko, ampak lepo.

Stjepan Hauser, Song from a Secret Garden (<https://www.youtube.com/watch?v=qZSJvyBag8A>) – misli, asociacije in podobe: ljubezen boli, vendar je vseeno lepa, nov začetek, slovo, izguba starih staršev v prometni nesreči, cvetoč travnik, baletka v rdečem, žalovanje za nekom, ki nam je blizu; razveza, negotovost glede prihodnosti, pogreb, umirajoče veselje, ki me spominja na situacijo v moji družini; ladja v nevihtnem morju, v življenju se je treba pobrati – bratec, rada te imam. Občutenja: žalost, osamljenost, mir, ljubezen, toplina.

2Cellos, Now We Are Free, Gladiator (<https://www.youtube.com/watch?v=pL0bxewHbjo>) – misli, asociacije in podobe: siv, mrzel grad, žalost, tegoba, motivacija, prebujanje narave, tudi ko si sam, veš, da je nekdo, ki ti bo dal upanje; moj prehod iz majhne, plahe deklice v odraslo dekle, veličastne gore in grad, mladi, ki se predajo mladostniški norosti; bitka, vzponi in padci, uničeno prijateljstvo, moški, ki gre v vojno in se vrne; izguba ljubljene osebe in prebolevanje. Občutenja: strah, pogum, olajšanje, žalost, razočaranje, predanost in zadovoljstvo glede preteklosti, uspeh in zadovoljstvo, samozavest.

Čuječe poslušanje petja brez glasbene spremljave: Pentatonix, Hallelujah (<https://www.youtube.com/watch?v=LRP8d7hhpoQ>) – misli, asociacije in podobe: upanje, angel, cerkev, nebesa, uporništvó, nasilje v družini. Občutenja: svoboda, uspeh, veselje, spomini na osebe, ki jih pogrešam; povezanost in predanost, žalost ob spominu na vse bližnje, ki jih ni več med nami; mir.

Človek sliši zvok ali ga proizvaja z različnimi deli telesa (ploskanje, topotanje, šklepetanje z zobmi), vendar so zvoki, ki jih tvorimo z glasilkami (govor in petje), nekaj posebnega. Učitelj prebere nekaj vrstic besedila pesmi, nato prosi dijake, da jo ob poslušanju pojejo in so pozorni na svoja občutenja. Seznaní jih z zanimivim dejstvom, da se med petjem srčni utrip pevcem v zboru uskladi. Christina Perri, A Thousand Years (<https://www.youtube.com/watch?v=VxNIIYdEleQ>) – misli, asociacije in podobe: večna ljubezen, preteklost, upanje, sončni žarki, boriti se za nekoga, prevzetost. Občutenja: boleče obujanje spominov, ljubezen, veselje, lebdenje, žalostno, razočarano, ranjeno. Počutje ob lastnem petju: sprostitev, veselje, zadovoljstvo, predanost, svoboda, ritem življenja, povezanost z glasbo v meni prebudi vse čute; pomiritev.

Zaključni pogovor – dijaki izrazijo svoje občutke, komentirajo posamezne skladbe in pozitivne učinke petja ter glasbe nasploh. Učitelj poudari, kako pomembno je, da poslušamo različne zvrsti glasbe, se glasbeno izobražujemo in pojemo neglede na posluš. Čuječe poslušanje glasbe nas zagotovo umirja, skupno petje nas povezuje in dokazuje, da smo ljudje soodvisni in s tem zavedanjem smo zagotovo tudi sočutni.

6. Čuječnost in čuti

Čutila so naši zvesti spremljevalci na vsakem koraku. Povezujejo nas s svetom nešteti h impulzov, ki jih zaznavamo bolj ali manj zavestno in intenzivno. Prevečkrat jemljemo čutila kot samoumevna, čeprav nam pomagajo na vsakem koraku. Vzbudijo tudi močna čustva, ki bodisi dobro ali slabo vplivajo na naše dožemanje sveta, našo zavest in podzavest. Glede na

pomembno vlogo, ki jo igrajo čutila v našem življenju, jim namenimo premalo pozornosti in skrbi. Za dojenčke in majhne otroke je čuječnost nekaj povsem naravnega, saj so se sposobni osredotočiti, z zanimanjem spremljati in se čuditi vsemu, kar jih obdaja. Z leti moramo misliti na vedno več stvari, postati odgovorni, učinkoviti, zato je vedno težje ustaviti se v danem trenutku in ga zares užiti. Čuječnost nam lahko pri tem pomaga oz. jo lahko urimo tudi s senzoričnimi dejavnostmi. To me je privedlo do priprave in izvedbe delavnice, kjer se dijaki osredotočijo na svoja čutila in čute, opazujejo vsakega posebej in ob tem ozavestijo svoje občutke, zaznave, posebnosti, sposobnosti ter za vse to občutijo hvaležnost.

6.1 Senzorična delavnica

Uvodna meditacija – Beautiful Relaxing Music (<https://www.youtube.com/watch?v=NuLAYHVeFYs>).

Uvod – učitelj napove temo in kot zanimivost navede posebnosti in dragocenosti posameznih čutov. Vid – oči so veliki monopolisti med našimi čutili. Da bi okusili ali se dotaknili nečesa, moramo vzpostaviti neposreden stik; če želimo zavohati ali slišati, ga sicer ne potrebujemo; z vidom pa lahko sežemo v neskončne daljave in svet postane bolj razkošen. Tip – človek potrebuje dotik in hkrati s tipom/dotikom veliko sporoča. Vsi drugi čuti se osredotočijo na določen organ, tip pa na vse telo. Sluh – ljudske modrosti o pomembnosti sluha in dva tisoč let stara resnica starogrškega filozofa Epikteta: "Bog je dal človeku dvoje ušes in le ena usta, da bo poslušal dvakrat več, kot govoril" govorijo same zase. Voh – ničesar si bolj ne zapomnimo kot vonja, spomin seže najdlje v preteklost prav z vonjem. Okus – v ustih imamo deset tisoč okušalnih brbončic in v vsaki je nadaljnjih petdeset okušalnih čutnic, in verjetno prav zato ista hrana niti za dve osebi nima enakega okusa (Ackerman, 1990).

Opazovanje čutov in delovanje čutil – učitelj prosi dijake, da sledijo navodilom (prirejeno po meditaciji Engaging Your Senses Meditation, https://www.youtube.com/watch?v=azG_EHKRqmk).

Vid – opazuj okolico, kaj vidiš, izberi eno stvar in jo natančno opazuj (velikost, barva, oblika, struktura) brez oblikovanja mnenj ali sodb.

Tip – zapri oči, dotakni se predmeta (stola, sosedove dlani z zaprtimi očmi, balona, plišaste igrače, steklenice z mrzlo in toplo vodo), kaj zaznaš, občutiš, določi mu velikost, obliko, temperaturo, strukturo, težo, površino, občutiš še kaj, opazuj to brez mnenja, sodbe.

Sluh – zapri oči, kaj slišiš, poskušaj se omejiti na dva zvoka – najglasnejšega in najtišjega, kako se počutiš ob prvem in drugem, poskušaj se osredotočiti samo na en zvok, od kod prihaja, kako bi ga opisal, opazuj zvok brez mnenja, sodbe.

Voh – kaj vonjaš, koliko vonjev zaznaš, izberi enega, kako bi ga opisal, močen, blag, sladek, kisel, kaj še zaznaš (cimet, čokolada, slano pecivo).

Okus – predstavljaljaj si najljubšo hrano, pomisli na teksturo, okus, kako se telo nanjo odziva, pomisli na jezik, okušaš kaj, je sladko, kislo, grenko, slano, opazuj okus brez mnenja (čokolada, čips).

Po osredotočanju na posamezni čut so dijaki zapisali asociacije in občutja, ki so jih sprožili določeni dražljaji. Pri vidu so se nekateri osredotočili na predmete, drugi na ljudi (steklenica asociira vodo in občutek žeje, sošolka osebo, ki mi veliko pomeni; občutje sreče, prijateljstva, ljubezni). Dotik je sprožil najbolj zanimive asociacije in občutja ob dotiku sošolkine dlani, in sicer spoznavanje novih ljudi, rokovanje, toplina, sočutje, sproščenost. Pri sluhu je kot najglasnejši zvok prevladal zvok prometa z ulice, ki je bil za vse moteč, neprijeten, in najtišji ptičje petje, ob katerem so se dijaki počutili prijetno, pomirjeno, krhko in sproščeno. Voh jih je asociiral na hrano, saj so to dejansko vonjali (cimet, čokolada, čips), občutje so opisali kot

prijetno, veselo, zadovoljno in srečno. Okus je sprožil asociacije na hrano, rojstnodnevne zabave, ogled filma, občutje je bilo pri vseh prijetno.

Ogled posnetka s spleta (<https://www.youtube.com/watch?v=ILLvxhOPdik>) – učitelj dijake prosi, da si ogledajo posnetek, ki vodi k pogovoru o občudovanja vredni moči človeka, ki ostane brez sluha, vendar to izkoristi in svojo drugačnost spremeni v navdihujočo zgodbo.

7. Zaključek

Izvajanje dejavnosti v duhu čuječnosti je prineslo zelo vzpodbudne in pozitivne odzive dijakov že drugo leto zapored. Možnosti za spoznavanje in urjenje čuječnosti so neskončne, potrebno je le slediti rdeči niti. Ta predstavlja osredotočenost na dani trenutek, spoznavanje samega sebe, lastnih čustev ter občutij, prizadevanje za pozitivna čustva, kot so ljubezen, sočutje, spoštovanje in strpnost, saj le tako lahko dosežemo notranji mir. Na prvi pogled se velikokrat zdi, da mladih več nič ne zanima, da so zasvojeni zgolj z modernimi elektronskimi napravami, vendar ni tako. Moderni stil življenja jih dela raztresene, obremenjuje jih veliko obveznosti in dejavnosti, ne znajo se soočiti s težavami in jih rešiti, zato jih vse to vleče v brezno stresa in notranjega nemira. Pot iz tega je morda nekoliko zastrta in strma, vendar če jo mladim pokažemo in smo njihova palica, na katero se pri vzpenjanju lahko naslanjajo, smo skupaj na poti v čuječ svet odgovornih posameznikov. "Zgraditi moramo mir v sebi, mir v družini in iz tega mir v skupnosti." (Dalajlama, 2017). V slovenskem šolstvu in družbi temu posvečamo premalo pozornosti, ujeti smo v pasti neoliberalne ideologije, kjer se vse vrti okrog denarja. Njegova moč je zasenčila moralne vrednote, ki jih moramo starejši z vso odgovornostjo prenašati na mlajše. To nam lahko uspe le s čuječo, sočutno, ljubečo in optimistično naravnostjo k upanju, da bodo mladi izbrali pravo pot.

8. Literatura

- Ackerman, D. (2002). *O naravi čutnega*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Chinmoy, S. (1996). *Meditacija: človekova popolnost v božjem zadovoljstvu*. Ljubljana: Društvo za razvoj duhovne Kulture Sri Chinmoy.
- Dalajlama (2017). Zgraditi moramo mir v sebi. *Sensa*. Pridobljeno s <https://www.sensa.si/duhovnost/dalajlama-zgraditi-moramo-mir-v-sebi/>
- Dewhurst-Maddock, O. (1999). *Zdravilna moč glasbe in zvoka*. Ljubljana: Založba Tangram.
- Paternu, B. (2017). Pomen literature v mentalno iztirjenem svetu. *Delo*. Pridobljeno s <http://www.delo.si/kultura/knjiga/pomen-literature-v-mentalno-iztirjenem-svetu.html>
- Pavček, T. (2012). *Angeli*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d. d.
- Popova, M. (2015). The Missing Piece Meets the Big O: Shel Silverstein's Sweet Allegory for the Simple Secret of Love and the Key to Nurturing Relationships. Pridobljeno s <https://www.brainpickings.org/2015/02/12/the-missing-piece-meets-the-big-o-shel-silverstein/>
- Silverstein, S. (1997). *Manjkajoči košček sreča veliki O*. Ljubljana: Iskanja.
- Župančič, O. (2009). *Mehurčki*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d. d.

Kratka predstavitev avtorice

Marija Frangež je profesorica angleškega in slovenskega jezika, zaposlena kot učiteljica angleščine na III. gimnaziji Maribor, kjer poučuje v izobraževalnih programih gimnazija in predšolska vzgoja. Pred tem je službovala na treh 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). Poleg obveznega strokovnega dela se posveča čuječnosti in posredovanju ter uvajanju le-te v šolo med dijake.

Večfunkcionalnost učiteljevega govora z vidika čuječnosti

Multifunctionality of the Theacher's Speech from the Point of View of Mindfulness

Anita Vidic

*Šolski center Novo mesto, Srednja strojna šola
anita.vidic@sc-nm.si*

Povzetek

Namen članka je analiza učiteljevega govora z vidika čuječnosti. Govor je osnovno sredstvo učitelja in ima več funkcij. Prva je spoznavna (pri razlagi, podajanju novega znanja), vzgoja pa zahteva socialno oz. družbeno funkcijo govora (govor praktičnega sporazumevanja). Ta se kaže predvsem pri vodenju, usmerjanju, nadzorovanju, spodbujanju in vrednotenju ter pripomore k boljšim medsebojnim odnosom. Članek podaja teoretično osnovo za analizo, na koncu pa samooceno avtoričinega govora, pri čemer se zaveda, da je govor most, ki ga učitelj ustvari do učenčevega intelekta, predvsem pa do njegove osebnosti.

Ključne besede: čuječnost, odnosni govor, samoocena, spoznavni govor, učiteljev govor.

Abstract

The main purpose of this article is the analysis of the teacher's speech from the point of view of mindfulness. Speech is the main operating tool the teacher has and it has many functions. The first one is the cognitive one (explaining and introducing new knowledge), whereas education demands cultural or rather social function of speech (speech of practical communication). The latter is evident especially in leading, directing, supervising, encouraging and evaluating and it helps to ensure better interpersonal relationships. The article describes theoretical base for the analysis and at the end self evaluation of the author's speech where she is also aware that her speech is the bridge the teacher creates to reach the student's mind, but most importantly his personality.

Key words: cognitive speech, mindfulness, pedagogical speech, self evaluation, teacher's' speech.

1. Uvod

Današnji svet je večopravilen; naši dnevi so sestavljeni iz nepregledne množice nujnih opravkov, zadolžitev, projektov in predvsem odrasli se ne znamo ali ne zmoremo več ustaviti. Najbolj izpostavljeni so poklici, kjer je podatkov veliko, se spreminjajo in je uporaba podatkov ključna za pričakovani izid, hkrati pa v ni ustrezne informacijske podpore. Ta zlasti umanjka pri neposrednem stiku z ljudmi, ko je od nas v določenem trenutku odvisno, kako bomo reagirali (Bregant, 2015, str. 54).

V takšnih situacijah se pojavlja stres, katerega posledica je pogosto izgorelost. Zdi se, da so izgorevanju predvsem izpostavljeni ljudje, ki delajo v poklicih, kjer skrbijo za sočloveka. Stres

lahko sicer doleti vsakogar, medtem ko izgorijo predvsem tisti ljudje, ki z navdušenjem začnejo svojo kariero, imajo visoke cilje in pričakovanja in so poklicu prvotno izredno predani. Sem sodijo poklici, za katere je poklicanost nujna: zdravstveni delavci, zdravniki, sestre in negovalci ter učitelji in vzgojitelji (Bregant, 2015, str. 54). Pri tem bi nam lahko pomagala čuječnost.

»Čuječnost je način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. Ko smo čuječi, je naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo, kot se poraja iz trenutka v trenutek. Zavedamo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer ter zunanjega dogajanja, brez da bi se poskušali doživljanju izogniti, ga zadržati ali ga kako drugače spreminjati« (spletna stran Društva za razvijanje čuječnosti). To je lahko koristen način razmišljanja, ravnanja in doživljanja v vsakdanjem življenju, seveda pa tudi v šoli. Naši veliki učitelji čuječnosti so lahko prav otroci: s čuječnostjo k njim lažje in odkriteje pristopimo ter vstopimo v njihov svet (Bregant, 2015, str. 54).

Poučevanje razumemo v smislu, da je to veliko več kot prenos znanja na učence in izmenjava kognitivnih informacij med udeleženi. Pri njem so bistvenega pomena kakovostni medsebojni odnosi med učečimi in učitelji, saj odnosne izkušnje ustvarijo v otrokovih možganih nevronske poti, ki določajo, kako bo posameznik tvoril odnose skozi življenje.

Na kakovostnih medsebojnih odnosih moramo delati učitelji in učenci oz. dijaki. Učiteljski poklic je resda eden izmed najbolj stresnih. Zato pa je toliko bolj nujno, da ohranjamo in krepimo svoje duševno zdravje, s čimer bomo vplivali na duševno blagostanje dijakov. Seveda pa je potrebno znanje in veščine, ki jih bomo posredovali, najprej sistematično pridobiti. In po moji logiki je prvi korak pri sebi.

Zato smo analizirali učiteljev govor, kajti govor je naše osnovno sredstvo, ki ima več funkcij. Poleg tega je most, ki ga ustvarimo do učenčevega intelekta, predvsem pa do njegove osebnosti.

2. Večfunkcionalnost učiteljevega govora

Učiteljev govor je večfunkcionalen, kar sklepamo iz dejstva, da je poučevanje vzgojno-izobraževalni proces. Osrednje mesto zavzema spoznavna funkcija govora (pri razlagi, podajanju novega znanja), vzgoja pa zahteva socialno oz. družbeno funkcijo govora (govor praktičnega sporazumevanja). Ta se kaže predvsem pri vodenju, usmerjanju, nadzorovanju, spodbujanju in vrednotenju ter pripomore k boljšim medsebojnim odnosom. Lahko pa zaide tudi v ustvarjanje prisile, moči, nadzorovanja in kaznovanja, zaradi česar pa je socialna funkcija njegovega govora okrnjena. Obe funkciji se tesno prepletata.

Ob teh izhodiščih se pojavljajo vprašanja: kako naj učitelj razvije svoje sposobnosti za uporabo obeh funkcij govora, kako naj ju razvija, kako naj ju v razredu smiselno uporablja in prepleta.

Pri razvijanju spoznavne funkcije govora bi moral učitelj poseči po temeljnih prvinah, ki bi mu omogočile razvijanje oziroma obogatitev jezikovne zmožnosti pri podajanju nove snovi: kako zgraditi razlago, kako z jezikovnimi elementi motivirati učence ...

Socialna funkcija je izraz komunikacije med učiteljem in učenci. Žal je učiteljev govor pre pogosto enosmeren, zahteva učenčevo poslušanje in omogoča le kratke, besedno in izrazno šibke odgovore. Cilj bi moral biti razvoj dvosmerne komunikacije, možnosti za sodelovanje, izmenjavo mnenj, tekmovanje, vrednotenje ipd. (Zidar Gale, 2002, str. 8).

2.1 Spoznavna funkcija govora

Poučevanje zahteva tesen preplet didaktičnih in retoričnih prvin, kar je vidno že pri oblikovanju zgradbe razlage. Cilj pri usvajanju novega znanja je pravilna izpeljava graduacije, ki jo Poljak (1974) označuje kot "postopno razširjanje znanja z razlaganjem in pridobivanjem novih dejstev in posplošitev in hkrati postopno poglobljanje znanja ob prav tako postopnem ustvarjanju logičnega pregleda oziroma strukture". To dosežemo s postopnostjo v količini in hitrosti obravnavane vsebine. Pravilno graduiranje je odvisno od primerne vzpona. Pri premajhnem obravnava ne zahteva potrebnega intelektualnega napora učencev, pri prevelikem pa učenci ne morejo slediti obravnavani snovi. Če želi učitelj graduacijo pravilno izpeljati, mora upoštevati tri elemente:

- ekstenzivnost: izbira količine dejstev in posplošitev,
- intenzivnost: globina znanja,
- strukturo: pravilno (logično) zaporedje nizanja dejstev in posplošitev. Tu nastopi znanje retorike: kako začeti, kako pripeljati do vrha, oblikovati razplet in končati ter katera jezikovna sredstva pri tem uporabljati (Zidar Gale, 2002, str. 9).

2.1.1 Učiteljev govor v verbalnih metodah poučevanja

Učiteljeve verbalne metode je treba zgraditi tako, da učitelj vodi in usmerja učenčeve modele sveta, ne sme pa jim vsiliti svojega, saj je ta dostikrat zanje nerazumljiv. Glede na spoznanja nevrolingvističnega programiranja je jezik izraz notranjega modela sveta vsakega posameznika (Zidar Gale, 2002, str. 10).

2.1.2 Zaznavni sistemi

Zunanji svet zaznavamo s svojimi čuti, šele nato o njih razmišljamo, jih vrednotimo ipd. Obstajajo trije primarni sistemi zaznavanja (čeprav je čutil pet, se ostali dve čutili – okus in vonj redko primarna):

- vizualni (človek, ki razmišlja v vidnih predstavah),
- avditivni (temelji na zvočni podobi) in
- kinestetični (poudarek na občutkih).

Glede na to, kateri sistem zaznavanja je naš, uporabljamo različne besede, ki jih imenujemo procesne besede. Ko učitelj predstavlja učno snov, se mora najprej "uglasiti" z zaznavnimi kanali učencev. Vsebinsko mora podajati tako, da jo bodo učenci lahko videli, slišali in občutili oziroma določene predmete, materiale tudi otipali. Predpostavljamo namreč, da pri njih delujejo vsi trije zaznavni kanali.

Izbor besed naj bi temeljil na čutni podlagi, saj si je nova dejstva le tako mogoče predstavljati v slikah, glasovih in občutkih. Če pa učitelj uporablja besede, ki ne vsebujejo čutnih zaznav, t. i. nevtralne besede (vsebovati, misliti, razumeti ...), onemogoči čutno dožemanje vsebine, zato so v začetnih stopnjah uvajanja učne snovi neprimerne.

Brez aktiviranja njihovih spoznavnih procesov bo razumevanje snovi nepopolno, saj ne bo povezav z izkušenskim svetom oziroma modelom sveta. Zato naj bi vsak učitelj razširil svoje sposobnosti in uporabljal procesne besede vseh treh zaznavnih kanalov (Zidar Gale, 2002, str. 10-12).

2.1.3 Tipi ljudi

Največ ljudi je vizualnih – 45 %, kinestetičnih je 40 %, avditivnih pa le 15 %. Pomembno je poudariti, da so to kanali, v katerih posamezen tip običajno razmišlja, nikakor pa ne moremo trditi, da obstajajo "čisti" tipi, kajti med seboj se povezujejo.

Pri poučevanju je torej zelo pomembno dejstvo, kako učijo posamezni tipi učiteljev. Vizualni učitelj govori hitro, obdela veliko snovi, zaupa v pisno preverjanje znanja, drži se časovne razporeditve učne snovi. Avditivni učitelj govori ritmično, z učenci se rad pogovarja in razglablja o njihovih pripombah. Rad glasno bere ali spodbuja učence, da to počnejo. Redko uporablja vizualne pripomočke. Zlahka ga učenci odvrnejo od teme, saj rad pripoveduje dogodivščine. Kinestetični učitelj govori počasi, v pouk vnaša praktične vaje, igre vlog, raziskovalne naloge, zelo ceni učenčeve izvirne ideje. Zanj je pomembno, kaj učenci naredijo (predstavijo, demonstrirajo, ustvarijo). Dovoljuje delo pri tabli, spodbuja skupinsko delo.

Učitelj, ki zahteva, da učenec sedi pri miru, gleda naprej in posluša, ustreza avditivnemu učencu, tistemu, ki pri pouku vsebino povedanega najraje sprejema s poslušanjem. Tak način poučevanja seveda ni dovolj uspešen pri vizualnih in kinestetičnih učencih (Zidar Gale, 2002, str. 12-15).

2.1.4 Procesne besede

Te naj bi učitelja obvezovale k premišljeni in nazornejši uporabi jezikovnih elementov. Pa vendar procesne besede pripadajo le avditivnemu kanalu, še vedno je to zgolj učiteljev govor. Vizualni tipi potrebujejo nazorno opazovanje, kinestetični pa praktične preizkuse, dotike.

Kako naj torej učitelj razširi raven jezikovnih elementov na druga sredstva, ki mu omogočajo kakovostnejšo uporabo verbalnih metod? Pri vsakem predmetu se da predstavitev nove snovi obravnavati na vseh treh kanalih. Več učenčevih čutov bomo vključili, bolj se bomo približali njihovim modelom sveta, pa tudi njihovo pomnjenje bo boljše (Zidar Gale, 2002, str. 15-16).

2.1.5 Miltonov model

Ameriški psiholog in hipnoterapevt Erickson Milton je razvil model, imenovan Miltonov jezik in vsebuje učinkovite načine jezikovnega izražanja. Milton je to uporabil pri pacientih, v izobraževanju pa to imenujemo nevrolingvistično programiranje.

Nekaj bistvenih načinov jezikovnega izražanja, ki naj bi jih učitelj uporabljal pri poučevanju (uporaba spoznavne funkcije jezika):

- uporaba procesnih besed,
- uporaba trditev pri oblikovanju miselnih sklepov,
- besede, ki sprožijo pozitivne notranje predstave,
- "ohlapni" jezik.

Procesne besede so le en način ustvarjanja notranjih predstav. Vsaka beseda namreč deluje na poslušalce kot sprožilec notranjih predstav oziroma asociativnih povezav, ki so povezane z življenjskimi izkušnjami in doživetji. Za učitelja je torej pomembno, da izbira besede, ki v učencih prebudijo želene miselne procese oziroma predstave. S takim načinom lahko občutno vplivamo na učenčev miselni tok, ki ga vodimo do želenega cilja, torej razumevanja znanja in novega vedenja.

Primer: uporabljali naj bi trditve, ki ne vsebujejo zanikanja. Stavki, kot so: Ni vam treba razmišljati o ..., To zdaj ni pomembno ..., Na to lahko v tem trenutku pozabimo ..., pri učencih begajo notranje predstave in asociativne povezave. Pri uporabi takšnih povedi učenci ne bodo

več razločevali med pomembnim in nepomembnim, med resničnim in neresničnim, želenim in neželenim dejstvom. Njihovo razumevanje bo slabše. Kadar pa bomo izbirali prave besede, na primer: Pomislimo na ..., Pomembna so naslednja dejstva ..., V tem trenutku si zapomnimo ..., bomo prebudili notranje predstave in asociativne povezave, ki jih želimo.

Najmočnejši motivacijski naboj predstavljajo besede, ki sprožijo prve notranje predstave: kako učitelj začne uro, kako uvaja novo snov. Te predstave so temelj za gradnjo nadaljnjih predstav oziroma asociativnih povezav. Pomembno vlogo pa odigrajo pri ustvarjanju sproščenega, ustvarjalnega vzdušja v razredu. Priporočljive so besede, ki iz učenčevih preteklih izkušenj priključijo pozitivne asociacije (zanimivi načini, želimo, vesel, uspelo) in ne negativnih (težka snov, preglavice, nerazumljivost).

Poleg pozitivnega začetka in izpusta zanikanja/nikalnic pa naj bi učitelj upošteval še naslednje pravilo: njegovi začetki naj vsebujejo pravilne sugestije ("ohlapno" govorjenje). Učitelj naj oblikuje misli tako, da si učenci sami "zapolnijo" namenoma uporabljene vrzeli s svojimi izkušnjami ali predznanjem. Tako bodo ta dejstva povezana z njihovimi izkustvi, predznanjem oziroma modelom sveta. Učitelj tako prispeva okoliščine s skopo vsebino, učencem da okvir, sami pa si priključijo notranje, individualne predstave. Tako lahko postavimo temelje, na katere bomo v nadaljevanju lahko dodajali nova dejstva in učno snov, ki jo bodo morali usvojiti (Zidar Gale, 2002, str. 16-18).

2.2 Kako predstaviti nova dejstva

Do sedaj so bili omenjeni načini za prebuditev učenčeve notranje predstave. Manjka nam spodbuda radovednosti za odkrivanje neznanih področij in dejstev. Ta prehod je povezan z ustvarjalnostjo in vprašanji za prebujanje divergentnega načina mišljenja. Potem lahko nadaljujemo s predstavitevijo objektivnih dejstev. Na ta način spodbujamo in kontroliramo učenčev miselni tok.

2.2.1 Predstaviti nova dejstva in izluščiti sklepe

Na tej stopnji podajamo podatke, dejstva, oblikujemo informacije, iz katerih bomo lahko izluščili sklepe. Pri tem moramo biti previdni, saj lahko vsebino neprimerno skrajšujemo, poenostavljamo ali preveč poglobimo. Temeljno izhodišče je povezovanje dejstev (preprostejša, dostopnejša, delno povezana z zaznavanjem, pogoj za posplošitev) in posplošitev (zapletene, nanašajo se na bistvo pojava, dojemamo jih z mišljenjem). S sprejemanjem določenega števila dejstev se v določenem trenutku oblikujejo posplošitve kot nova kakovost (Zidar Gale, 2002, str. 18).

2.2.2 Meta model

V nevrolingvističnem programiranju najdemo še nekaj koristnih napotkov, kako se izogniti nepravilnemu podajanju novih dejstev. Govorimo o meta modelu oziroma treh filtrih, ki popačijo učiteljevo predstavitev dejstev.

2.2.2.1 Nepravilno posploševanje

Posploševanje je tukaj mišljeno kot način, ki ga učitelj zavedno ali nezavedno uporablja pri predstavljanju novih dejstev. Zadovolji se z grobimi vtisi, nagnjen je k izenačevanju.

Univerzalno določilo: učitelj površno oblikuje stavke, pri razlagi ne dovoljuje izjem (uporablja besede vsi, vse, vsakdo, vedno, nikoli, nihče ...), učenci zato ne spoznajo objektivne stvarnosti.

Posplošeni indeks nanašanj: tudi tu se izgubi specifičnost povedanega (Arabci so leni., Moški reagirajo povsem drugače kot ženske. ipd.).

2.2.2.2 *Izbris*

Pri tem izpustimo nekatere dele vsebine ali povezave med njimi.

Nominalizacija: dejstva omejimo na prikaz zunanjih oziroma površinskih oblik, ki omogočajo široko interpretacijo, zato lahko vsak učenec naše trditve razume drugače. Nominalizacijo je bolje nadomestiti z dejstvi, pri čemer je zaželena uporaba procesnih besed (*Učenje in disciplina, povezana s spoštovanjem in odkritosrčnostjo, so bistvene v vzgojnem procesu* – kaj je mišljeno z vzgojo, kaj pomeni učenje, vzgojni proces, kako razumemo spoštovanje?).

Nespecifični glagoli: brišejo pomen navodil in delovanja, ker so presplošni (poskusiti, razmisliti, potruditi se ...).

Primerjajoči izbris: *Oni so bili boljši.* – Kdo, od koga, zakaj?

Vsak stavek, ki vsebuje besede boljši, slabši ... uporablja primerjavo, manjka pa merilo, po katerem lahko določimo posamezne lastnosti. Učiteljeva razlaga mora vsebovati merilo, sicer učenci ne bodo razumeli, kaj primerjamo, niti na osnovi česa primerjamo.

2.2.2.3 *Popačenje*

Manjkajoči delovalnik: lastno vedenje predstavimo kot neosebno sporočilo: *Takšno početje je bilo smešno.* – Kdo to pravi? Za koga to velja? Kako vem, da je to dobro/slabo? Na podlagi česa to sklepamo?

Tudi pri navajanju novih dejstev je dobro uporabljati procesne besede (besede, izbrane na podlagi čutov), da bi v učencih vzbudili predstave o konkretnih dejstvih. Tudi nova dejstva morajo učenci videti, slišati, občutiti, šele nato jim učitelj omogoči, da napredujejo do končnega cilja graduacije, iz dejstev izluščiti sklepe.

2.2.3 *Zaključek graduacije: iz dejstev izluščiti sklepe*

Posploševanje/generalizacija: ugotavljanje splošnih, skupnih, osnovnih značilnosti predmetov, pojavov, odnosov.

Abstrahiranje: izločanje in dojemanje bistvenih značilnosti kake vsebine, problema, situacije.

Klasifikacija: razvrščanje vsebine v razrede (sistem).

Konkretizacija: predstavlja prehod od splošnega k posebnemu.

Pomembno je, da ne glede na uporabo različnih metod, oblik, pripomočkov, učil zgradba graduacije ostaja nespremenjena (Zidar Gale, 2002, str. 20-23).

2.2.4 *Bogat besedni zaklad*

Izhodišče učinkovite predstavitve učne snovi je bogat besedni zaklad in prožno učiteljevo izražanje. Če želimo sistematizirati vaje za boljše besedno izražanje, lahko izhajamo iz Guilfordove teorije sposobnosti, ki se nanaša na sposobnost človekove divergentne produkcije in naj bi vsebovala dejavnike, ki pomagajo pri izboljšanju besednega zaklada.

Izvirnost: predstavlja sposobnost, da znamo poiskati odgovore, ki so nenavadni, oddaljeni, duhoviti.

Z razvijanjem spontane fleksibilnosti dosežemo, da se kaka ideja spontano spreminja (v obsegu različnih odgovorov, kategorijah reševanja, razredih idej, prenašanju iz enega v drug razred ...). Vsebuje visoko raven abstrakcije v mišljenju, razvija sposobnost za spontano kategoriziranje vsebine v različne razrede (Primer: *Za kaj se uporablja opeka?*).

Adaptivna fleksibilnost: omogoča sposobnost zamenjati tok reševanja naloge, tok mišljenja, spremembo interpretacije, odkrivanje novih strategij ali načinov reševanja problemov, sposobnost zamenjati tezo pri reševanju problemov. Enačimo jo lahko z izdelovanjem novih vzorcev mišljenja (Primer: diskutanta dobita vsak eno tezo, ki jo zagovarjata, po določenem času vlogi zamenjata.).

Fluentnost besed: je sposobnost, da iščemo besede, ki izpolnjujejo posebne strukturne zahteve. Primer: na postavljeno vprašanje odgovarjamo s čim več besedami, ki se začnejo na isto črko ali iščemo besede, ki se začnejo/končajo K, R, LJ ...

Asociativna fluentnost: je sposobnost, da znamo poiskati besede, ki izpolnjujejo zahteve glede na pomen. Primer: navesti čim več sinonimov, homonimov, nasprotij za določeno besedo; iščemo dobessedne, prenesene pomene besed.

Ekspresivna fluentnost: se nanaša na sestavljanje stavkov. Na podlagi danih besed naj bi napisali čim več različnih stavkov, pri čemer lahko vsako besedo uporabimo le enkrat. Vaje so lahko zasnovane na izmišljevanju zaključka zgodbe, pisanju ali pripovedovanju zgodb na osnovi danih besed ...

Fluentnost idej: nam bo pomagala, da bomo sposobni znotraj omejenih okvirov poiskati čim več idej za rešitev problema. Poudarek je na količini idej (Primer: *Kako bi v avtomobilu varno pili kavo? Kaj bi se zgodilo, če bi se zemeljska os spremenila?*).

Učitelj bi izboljšal svoj govor, če bi razvijal fluentnost in fleksibilnost besednega izražanja. Njegov nastop bi dosegel dinamiko, učinkovitost in zbudil večji interes poslušalcev; s tem pa posledično dosegel večjo motivacijo. Seveda pa mora učitelj razvijati tudi učenčeve govorne zmožnosti.

2.3 Socialna funkcija govora

O socialni funkciji govora govorimo, ko učitelj pogloblja odnose, razvija možnosti izražanja, krepi motivacijo, prebujata ustvarjalnost, spodbuja sodelovanje, primerno tekmovanje. Ko spodbuja primerno sproščenost, razmišljanje, izražanje svojega mnenja, oblikovanje kritičnega odnosa do znanja in okolice. Primerna metoda za to so didaktične igre (Zidar Gale, 2002, str. 29-30).

2.3.1 Učiteljev nebesedni nastop

Človek komunicira prek različnih kanalov: vizualnega, avditivnega in kinestetičnega, česar se vedno ne zavedamo. Če želimo ljudi pritegniti/prepričati z vizualnimi znaki, oddajamo veliko energije, smo dinamični, pazimo na govorico telesa (mimika, gibi, drža, pogled). Če hočemo pritegniti z avditivno frekvenco, telo umirimo, skrb namenimo glasu: barvi, intonaciji, tempu, ritmu, premorom, jakosti, jasni izgovorjavi. Kinestetična frekvenca pa nam pomaga, da pri poslušalcih prebudimo občutke, čustva, vtise. Govorimo zavzeto, prepričljivo. Verjeti moramo v tisto, kar govorimo in zaupati vase (Zidar Gale, 2002, str. 30).

V šoli poteka izobraževanje na vsebinski in odnosni ravni, ki je ustrezno podprta z nebesedno komunikacijo. Od učitelja pa se pričakuje, da bo kompetenten na vseh teh področjih (Purg Skrbinšek, 2016, str. 10).

Nebesedno komunikacijo je veliko težje interpretirati kot besedno, pri tem pa moramo nujno upoštevati kontekst, zgodovino odnosov med udeleženci in čustveno ozračje. Dejstvo pa je, da je njena vloga v krepitevi besedne komunikacije (Purg Skrbinšek, 2016, str. 24-25). Če želimo, da je komunikacija učinkovita, morata biti besedna in nebesedna komunikacija usklajeni. (Purg Skrbinšek, 2016, str. 41).

Novejša raziskava (Purg Skrbinšek, 2016, str. 82). je pokazala, da upoštevanje neverbalne komunikacije v razredu povečuje avtoriteto učitelja in vpliva na odnose v razredu.

3. Zaključek - samoocena

Tema je zbudila mojo pozornost, ker nudi dokaj celosten pogled na učiteljevo funkcioniranje v razredu z vidika njegovega govora. Sistematično analizira predvsem spoznavno funkcijo govora. Poudarja, da se mora učitelj približati notranjemu modelu učenčevega sveta, če želi, da je poučevanje čim bolj učinkovito. To sem pri svojem delu tudi sama spoznala. Kot mladi učitelji posnemamo učne stile svojih učiteljev, ki jih z leti prilagodimo svojemu značaju in dojemanju vloge vzgojno-izobraževalnega procesa.

Najprej sem ugotovila, kateri je moj primarni sistem zaznavanja (vizualno-avditivni), kar mi bo koristilo pri nadaljnjem delu, saj sem bila premalo pozorna na kinestetične tipe dijakov. Zato bom v pouk vnesla več iger vlog, raziskovalnih nalog, predstavitev, skupinskega dela.

Predmet, ki ga poučujem, nudi veliko možnosti za preizkušanje Miltonovega modela (uporaba procesnih besed, uporaba trditev pri oblikovanju miselnih sklepov, besede, ki sprožijo pozitivne notranje predstave, "ohlapni" jezik).

Procesne besede sem doslej uporabljala nezavedno, saj tega znanja nisem imela. Z njihovo uporabo bom lažje aktivirala notranje predstave oziroma spoznavne procese dijakov in povezala novo znanje z izkušnjami.

Premalo pozornosti sem namenjala začetku učne ure (besedam, ki sprožijo notranje predstave): napovedi obravnavane snovi (Primer: pri obravnavi skladnje pogosto povem, da se ta snov dijakom večinoma zdi težka, prav tako pri obravnavi romana Zločin in kazen ...). Tako sem pri dijakih spodbudila negativne asociacije, povezane s preteklimi izkušnjami.

Zanimiv in uporaben se mi zdi t. i. "ohlapen" začetek razlage (Primer: obravnava protestantizma – Kakšne so bile življenjske razmere v srednjem veku? Si lahko predstavljate, da bi se znašli v tistem času? Kako so potekale maše? Ali bi kaj razumeli? Kako bi se počutili? Razumete, zakaj je prišlo do nasprotovanja? ...), saj dijakom omogoča ustvariti lastne spoznavne slike, ki jih priključijo iz svojih izkušenj ali spoznanj. S sugestijami sprožimo doživljanje, kar vpliva na motivacijo.

Pri prehodu od motivacije do obravnave bi lahko uporabljala več divergentnih vprašanj. Zavedam pa se, da se (predvsem) tu pojavi težava. V razredih imamo namreč tudi po 32 dijakov (pretežno moške populacije), vzgojenih večinoma po permisivnem vzgojnem modelu, kar pomeni, da zelo težko funkcionirajo v tako velikih skupinah, kjer ne morejo biti (vsi) v središču pozornosti. Zato smo učitelji omejeni pri uporabi učnih metod. Če se namreč skupina razživi, jo je zelo težko ponovno umiriti. To je možno le na začetku ure, ko je pozornost še visoka ali na koncu kot sprostitiv.

V drugi stopnji graduacije, ko podajamo podatke, dejstva, oblikujemo informacije, moramo imeti pred očmi, da jih nepravilno ne posplošujemo ali poenostavljamo, saj s tem onemogočamo, da dijaki na njihovi osnovi pridejo do rešitve, novega spoznanja, sklepa.

Pri razlagi je zelo pomembno, kako svoje znanje ubesedimo (gladko, jasno, dinamično) in kako smo pri tem fleksibilni (kako spretno se odzivamo in kako prožni smo v svojem razmišljanju). Tu je samoocena verjetno manj objektivna, saj se približujemo osebnostnim lastnostim. Menim, da govorim jasno in dinamično, še zdaleč pa ne tako tekoče, kot bi želela. Dijaki me opozarjajo, da ko sem čustveno bolj angažirana, govorim tudi prehitro, kar je po eni strani možno popraviti, če se tega zavedam. Po drugi pa tega ne želim, ker menim, da mora biti del učnega procesa spontan.

Pri pregledu vaj za izboljšanje besednega zaklada ugotavljam, da sem jih večinoma že uporabljala in s to prakso bom tudi nadaljevala oziroma jo bom sistematično še razširila. Izvirnost sem spodbujala npr. s spisi za domačo nalogo z naslovom Če bi bil predsednik države ..., spontano fleksibilnost z nalogami tipa Za kaj je knjiga koristna? Adaptivno fleksibilnost z debatno metodo, v kateri smo zamenjali vloge, ekspresivno fluentnost pri zgodbi o Martinu Krpanu, pri kateri so dijaki napisali svoj konec zgodbe ali nadaljevanje ipd.

Tovrstna analiza učiteljevega govora, ki je pretežno jezikovna, zna biti z vidika čuječnosti tudi vprašljiva, saj je zelo racionalna in sugerira številne vnaprej pripravljene rešitve. V sodobnem času pogosto pripisujemo možganom in umu zelo pomembno mesto, kar nas lahko zavede, da je razmišljanje samo po sebi koristno in potrebno. Dejstvo pa je, da je razmišljanje le en vidik našega doživljanja. Drugi je zavedanje, k čemur stremi čuječnost (O'Morain, 2017, str. 22).

Socialna funkcija govora mi je značajske zelo blizu. Sem namreč tip učiteljice, ki v odnosnem govoru uživa. Dijake nenehno spodbujam k ustvarjalnosti, izražanju mnenj, spoštovanju drugačnih mnenj, kritičnemu razmišljanju in vrednotenju ravnanj literarnih oseb, družbenih pojavov ipd. S takšnim načinom dela bom nadaljevala, svoje znanje pa nadgradila z veččinami čuječnosti, ki mi bodo koristile pri vzpostavljanju medosebnih odnosov.

V pogovorih s sodelavci pogosto ugotavljamo nezadovoljstvo v odnosih z najstniki, ki veliko nasprotujejo, kar vodi v prepire. V takšnih primerih bi nam čuječnost pomagala, da kritične trenutke predvidimo, se nanje pripravimo in skušamo ostati mirni. S pomočjo čuječnosti se neprijetnih situacij zavedamo, se z njimi soočimo, a se jim ne izogibamo. (O'Morain, 2017, str. 154-177).

4. Viri

- Bregant, T. (2015). *Čuječnost za odrasle, ki delajo z otroki: kako polno zaživeti*. V Didakta, letnik 25, številka 180 (str. 54-57).
- Društvo za razvijanje čuječnosti. Pridobljeno s <https://www.cujecnost.org/cujecnost/>, 5. 7. 2018.
- O'Morain, P. (2017). *Čuječnost za zaskrbljene: premagajte vsakdanji stres in tesnobo*. Ljubljana: Vita.
- Purg Skrbinšek, T. (2016). *Vpliv neverbalnega komuniciranja na odnos med učitelji in učenci (primer III. Gimnazije Maribor)* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Zidar Gale, T. (2002). Večfunkcionalnost učiteljevega govora. V *Učitelj – govornik in moderator pouka* (str. 8-31). Urednica T. Zidar Gale. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Anita Vidic je po izobrazbi profesorica slovenščine. Šolala se je na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Od leta 1996 je zaposlena na Šolskem centru Novo mesto, na Srednji strojni šoli, kjer poučujem slovenščino, in sicer na vseh programih izobraževanja: srednjem strokovnem, poklicno-tehniškem, nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju in izobraževanju odraslih. Strokovno delo je nadgrajevala s sodelovanjem pri razvoju in izdelavi e-gradiv za višješolske študijske programe in lektoriranjem višješolskega študijskega gradiva – učbenikov. Ves čas se je tudi izobraževala v okviru kolektiva, še več pa individualno. Izobraževanja, ki so jo najbolj zaznamovala, so: multiplikator za področje Aktivno državljanstvo, Prepoznavanje in preprečevanje nasilja, Debata pri pouku in v debatnem klubu, Razvijanje kritičnega mišljenja, Govorna vzgoja pedagoga in komunikacija, Razum – srce - roke, seminar s področja celostne pedagogike.

Skozi književnost do čuječnosti

Mindfulness through Literature

Katja Petauer Vizjak

*II. osnovna šola Celje
katja.pvizjak@slander.si*

Povzetek

Čuječnost je način zavedanja sebe, svojih občutkov in okolja, ki nas obdaja. S čuječnostjo urimo svoje misli, tako da se osredotočimo na trenutno stanje in izkušnjo, na zavedanje sebe v trenutku in okolju. Naučimo se strpnosti do samega sebe, nadziramo 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 tudi v šoli, lažje se zberejo v različnih 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 raven optimizma v razredu in zmanjšuje stres, tesnobo in depresijo. Ker učenci v prvih razredih težko artikulirajo svoje občutke, mišljenje in čustva, je to lažje storiti s pomočjo knjige. Otroška književnost nam odpre vrata, da se učenec poistoveti s književno osebo, zgodbo ali dogajanjem. Skozi pravljice lahko otroku približamo čuječnost, predvsem zavedanje sebe, svojih občutij in okolja.

Ključne besede: čuječnost, čustva, otroška književnost, pravljice, 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. It is difficult for first grade children to articulate their feelings, thoughts and emotions, so a book can be of great help. Children's literature opens new doors; students identify themselves with literary characters, stories and actions. Fairy tales show children mindfulness and above all the awareness of themselves, their feelings and their environment.

Keywords: awareness, children's literature, emotions, fairy tales, mindfulness.

1. Uvod

Čuječnost (ang. mindfulness) je popolno zavedanje doživljanja sedanosti skozi odprtost, sprejemanje in radovednost brez skrbi za prihodnost in preteklost. Ko smo čuječi, smo usmerjeni na trenutno izkušnjo, ki se poraja iz trenutka v trenutek in se zavedamo svojih čustev, misli, 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 (Penman, 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 ni pomembna samo za odrasle ljudi, ampak tudi za otroke. Pomaga pri zmanjševanju stresa, skrbi in jeze ter izboljša fokus in spanec. Zato je pomembno, da na različne načine predstavimo čuječnost tudi otrokom (Taylor, 2018).

Sodobna tehnologija, prenatrpani urniki in različne obveznosti nas vlečejo stran od čuječnosti in nam napolnijo misli. Anksioznost, potrtnost in globoke misli preprečujejo, da bi ostali v sedanosti. Da bi otroke lahko učili čuječnosti, se lahko zatečemo v književnost. V otroški književnosti srečamo čustva, občutke, svojo okolico in zavedanje svojih misli (Clemens, 2015).

Pri književnosti se učenci lahko identificirajo s književno osebo, dogodkom, vedenjskim vzorcem ali normami okolice. Skozi zgodbo v domišljiji lahko doživijo in bolje razumejo občutja in čustva sebe in drugih. Lahko pa je književnost tudi obrambni mehanizem, s katerim prepoznavajo svoje lastne napake. Zgodbe otrokom omogočijo, da v fantaziji ponovno doživijo, kar so v realnem svetu že doživeli, in tako se doživetja poglobijo. Skozi fantazijo lahko preizkusijo nekaj nedovoljenega ali za njih prepovedanega (Kordigel in Saksida, 2005).



Slika 4: Vsak otrok je zgodba zase

2. Razvijanje čuječnosti skozi književnost

Kot učiteljica prvega razreda sem se odločila, da bomo z učenci spoznali nekaj književnih del, ki nas učijo zavedanja sebe in ljudi okoli nas. Izbrala sem knjige, s katerimi lahko potujemo po domišljiji in ustvarjamo varno okolje za učence.

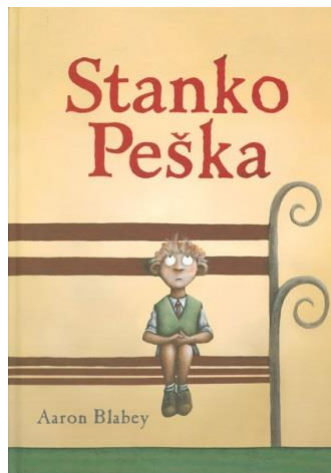
V našem razredu poteka književnost po urniku, ki smo ga z učenci določili na začetku šolskega leta. Vsak teden na isti dan pride v naš razred nova knjiga, ki jo učenci težko čakajo. Delu s knjigo namenimo dve šolski uri. Za začetek ure književnosti vzame vsak otrok v roke kamenček, ki je slišal že veliko zgodb in bo tudi tokrat poslušal nove dogodivščine iz knjig in

nove zgodbe učencev. Kamenčke imamo v roki ali na mizi tudi zato, ker smo to skupaj poimenovali polne roke tišine. Učenci vedo, da se takrat med seboj poslušamo in strpno sodelujemo. Kamenček po končani uri književnosti vrnejo na določeno mesto.

Pri sami književnosti spoznavamo književna dela, ki so del slovenskega, evropskega ali svetovnega kanona, prav tako pa nekaj del, skozi katera lahko učence opozorim na zavedanje sebe, prijateljev, ljudi, ki jih imajo radi, ljudi, s katerimi se srečujejo, in ljudi okoli njih, prav tako pa na čustva, ki jih doživljajo vsak dan in s katerimi se otroci teh let soočajo.

Pred branjem knjig učence pripravim na določeno temo in jih popeljem v svet, na katerega želim, da so pozorni. Pravljico jim preberem in če želim, da so na kakšen del besedila še posebej pozorni, jim ga preberem še enkrat, morda včasih le besedo ali dve. Pravljico jim še enkrat pripovedujem s svojimi besedami. Po pripovedovanju sledijo dejavnosti, s katerimi lahko učenci bolje razumejo besedilo oziroma se poglobijo v določena sporočila.

2.1 Stanko Peška

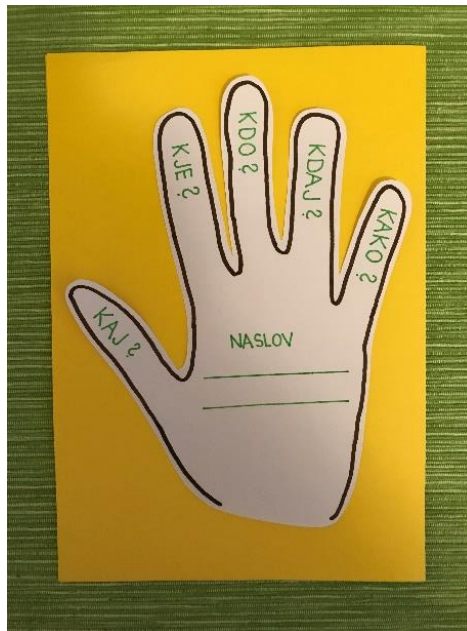


Slika 5: Naslovnica knjige Stanko Peška

Stanko Peška je majhen in vsi sošolci se norčujejo iz njega. Nekega dne pa dobi novo sošolko Frido Robida, ki pa je zelo velika. Ko se spoprijateljita, ugotovita, da velikost sploh ni tako pomembna. Drug drugemu pomagata, kadar sta v zagati, in skupaj prideta do spoznanja, da je drugačnost potrebno sprejeti predvsem pri sebi (Blabey, 2013).

Za uvod so učenci na polovico lista narisali sebe, na drugo polovico pa otroka, ki je čisto drugačen od njih. Sosedu so pojasnili, kako se narisani otrok razlikuje od njih.

Učencem sem prebrala knjigo in jo kasneje ob slikah tudi obnovila. O knjigi smo se z učenci pogovorili in izdelali 5-krat K oziroma metodo petih prstov. Palec označuje kaj, kazalec kje, sredinec kdo, prstanec kdaj in mezinec, kako je prišlo do tega.



Slika 6: Metoda petih prstov

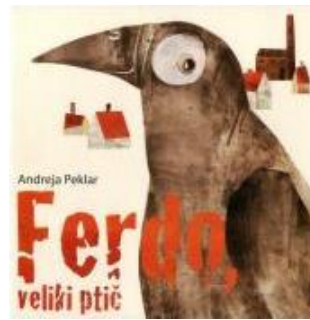
V nadaljevanju so učenci ponovno vzeli list papirja, na katerega so narisali sebe in otroka, ki se razlikuje od njih. Na drugo stran papirja so narisali ali napisali, kaj vse imajo skupnega z otrokom na sliki, in to kasneje povedali sošolcu. Skupaj smo prišli do ugotovitve, da se lahko ljudje med seboj zelo razlikujemo po zunanosti, imamo pa še vedno skupne interese, razmišljanje in pogled na svet.

Pri naslednji dejavnosti smo se osredotočili na čustva in počutje, ki ga doživljamo, kadar se z nekom ne razumemo oziroma smo preveč različni in kadar smo z nekom prijatelji. Skupaj smo ugotovili, da je bolje iskati v ljudeh prijatelje in skupne lastnosti kot pa razlike. Izdelali smo plakat, s katerega lahko razberemo različna počutja in čustva, ki jih doživljamo. Vsak učenec je svoj prst pomočil v barvo in naredil odtis na listu, potem pa je s flumastrom dorisal izraz na obrazu odtisa ter roke in noge.



Slika 7: Plakat s čustvi

2.2 Ferdo, veliki ptič



Slika 8: Naslovnica knjige *Ferdo, veliki ptič*

Slikanica nas skozi slike popelje k zgodbi, saj v knjigi ni zapisnega besedila. Govori o velikem ptiču, ki mu je bilo ime Ferdo. Vedno je pomagal manjšim od sebe, zato so ga imeli ljudje radi. Ometal je dimnike in delal namesto žerjavov. Od dela je postal utrujen in žejen. Ko pa je popil jezero in so prebivalci mesta ostali brez vode, pozabijo na Ferdovo dobroto in ga izženejo. Tako Ferdo postane nezaželen. Odleti in na poti najde oblak. Pripelje ga v mesto in prebivalci zopet dobijo vodo. Ljudje Ferda ponovno sprejmejo medse (Peklar, 2016).

Za začetek učenci sosedu povedo, zakaj mislijo, da so po srcu dobri, kaj dobro znajo, kaj jih naredi dobre. Kasneje istemu sosedu povedo, na katere svoje lastnosti niso najbolj ponosni in kaj mislijo, da bi lahko storili oziroma delali bolje.

Učencem slikanico pokažem na platnu, saj jo sestavljajo samo slike. Ob kazanju slik nič ne govorim in ne razlagam, ampak pustim učencem, da samo opazujejo in si zamislijo svojo zgodbo. Učencem pustim dovolj časa, da si natančno ogledajo ilustracije. Po končanem ogledu ob slikah spodbudim učence, da skupaj sestavimo zgodbo o Ferdu. Učenci opisujejo ilustracije in nastaja zgodba. Ker je slikanica zelo nazorna, so učenci predvidevali pravilno zgodbo.

V nadaljevanju povabim učence, da narišejo svojo zgodbo na podlagi dejstev, ki so jih prej opisali zase, svojemu sošolcu. V slikanici učenci izpostavijo svoje pozitivne lastnosti in se zavejo tudi svojih negativnih lastnosti, ki jih imamo vsi ljudje. Tako učenci izdelajo svojo lastno slikanico, ki jo zvežemo, in če želijo, lahko zgodbo pripovedujejo sošolcem.



Slika 9: Slikanice učencev

2.3 Dežela Velike tovarne besed



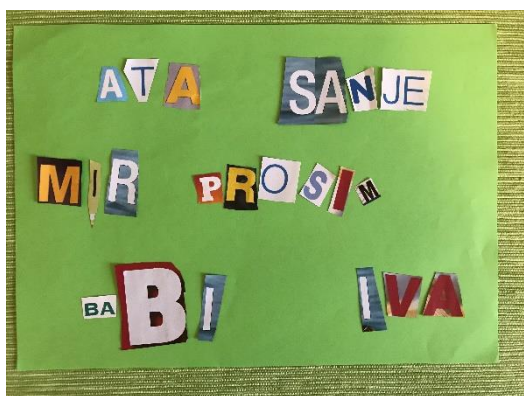
Slika 10: Naslovnica knjige *Dežela Velike tovarne besed*

Zgodba 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. Shranil jih je 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).

Pred branjem pravljice poskušamo na besede iskati rime. Kmalu ugotovimo, da lahko nekaterim besedam najdemo veliko rim, drugim pa zelo malo.

Zgodbo učencem preberem in jo kasneje ob slikah obnovim. Če želim, da so na del besedila posebej pozorni, ga preberem še enkrat. Po branju se z učenci pogovorimo o zgodbi in njenem pomenu ter pomenu besed. Izdelamo 5-krat K oziroma metodo petih prstov. Palec označuje kaj, kazalec kje, sredinec kdo, prstanec kdaj in mezinec, kako je prišlo do tega.

Učenci dobijo barvni list ali risalni list pobarvajo z različnimi barvami. Iz časopisa izrežejo črke in iz njih sestavijo besede, ki si jih želijo čim večkrat slišati oziroma povedati. Besede prilepijo na pobarvan list. Skupaj naredimo razstavo in si ogledamo, katere besede so nam všeč in če se besede ponavljajo ali pa ima morda kdo kakšno zelo zanimivo in unikatno besedo.



Slika 11: List z besedami, ki so nam všeč



Slika 12: List z besedami, ki so nam všeč

2.4 Živa Žganec



Slika 13: Naslovnica knjige Živa Žganec

Živa Žganec se je zaradi očetove službe veliko selila in živela povsod po svetu. To se ji je zdelo super, ampak vedno je morala zamenjati šolo in zato so jo klicali »ta nova«. Vsi sošolci so mislili, da je malo čudna. Ampak Žive Žganec to ni motilo. Zadovoljna je bila sama s seboj v svoji družbi in imela je super domišljijo. Bile so stvari, ki jih je marala, in stvari, ki jih je sovražila. Zelo pa si je želela, da bi lahko vedno živela na istem naslovu (Blabey, 2011).

Pred branjem učenci narišejo, kje bi želeli živeti, ali tam, kjer živijo sedaj, ali mogoče pri babici in dedku ali pa kjer koli drugje na svetu. To povedo svojemu sošolcu.

Zgodbo o Živi Žganec preberem učencem in jo ob slikah še enkrat obnovim. Pogovor o knjigi navežem na podrobnosti, ki jih želim izpostaviti. Izdelamo 5-krat K oziroma metodo petih prstov. Palec označuje kaj, kazalec kje, sredinec kdo, prstanec kdaj in mezinec, kako je prišlo do tega.

Kaj kmalu z učenci ugotovimo, da je marsikdo v razredu, ki je »ta nov« ali »ta nova«. Ugotovimo, da so se nekateri preselili iz drugega mesta ali celo države ali pa so prišli samo iz različnih vrtcev in ravno tako nikogar v našem razredu ne poznajo. Učence povabim, da delijo izkušnje, kako je, ko si »ta nov« ali »ta nova«.

Skupaj izdelamo načrt, kako lahko medse sprejmemo novega prijatelja. Učenci delajo po skupinah in nato vsaka skupina predstavi ideje, kako bi medse sprejeli novega prijatelja. Skupaj izpostavimo nekaj idej in izdelamo plakat.

2.5 Iskanje sreče



Slika 14: Naslovnica knjige Iskanje sreče

Zgodba 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 prismojili. 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 pogršal. Končno pa je obkrožil svet in se vrnil domov, kjer je našel Srečno deželo. Dom, edini kraj, kjer je človek lahko srečen (Saumande, 2008).

V uvodu učne ure učenci na list papirja narišejo, kaj delajo takrat, ko so srečni. Ali se igrajo, trenirajo nogomet, gledajo risanke, pečejo piškote ali kopajo v bazenu. To misel predstavijo svojim sošolcem. Skupaj ugotovimo, kaj učenci najraje delajo.

Učencem knjigo preberem. Nato jo še ob slikah samostojno pripovedujem. S pomočjo vprašanj izvedemo metodo 5-krat K oziroma metodo petih prstov.

Po prebrani pravljici ugotovimo, da tudi v naši deželi nekaj stvari ni mogoče dobiti ali početi. Učenci na drugo stran papirja narišejo, kaj bi počeli oziroma kaj bi delali, če bi bilo vse mogoče. Svoje želje predstavijo sošolcem in pogovorimo se, kje bi raje živeli in kaj bi raje delali. Lahko izbirajo med dvema možnostma. Prva možnost je, da živijo s starši, hodijo v šolo, opravljajo naloge doma in v šoli ter počnejo stvari, ki jih radi počnejo. Druga izbira pa je, da odpotujejo v deželo daleč stran in počnejo stvari, ki so le tam mogoče. Učenci poskušajo pojasniti, zakaj so tako izbrali.

3. Zaključek

Pri poučevanju in podajanju snovi mladim otrokom je pomembno, kako pedagog predstavi snov ali zastavljeni cilj. Pri učenju se mora učeči počutiti varno in pomembno, saj bo le tako prišlo do napredka, ki ga želimo videti. Učenci so skozi ure književnosti lažje ubesedili svoja občutja, počutje in čustva ter se po vsaki novi knjigi spominjali prejšnje. Samostojno so primerjali počutje in iskali možne povezave in podrobnosti med knjigami. Po evalvaciji letnega dela pri književnosti sem ugotovila, da imajo učenci radi knjige, ki jim poleg domišljije ponujajo tudi možnost, da spoznavajo sebe, sošolce in svet okoli sebe. Učenci so se ur književnosti veselili in z veseljem vsebino pripovedovali tudi svojim bližnjim. Izbrane knjige so jim bile različno všeč. V razredu smo spoznali še nekaj knjig, vendar so tukaj omenjene tiste, ki so se učencem posebej vtisnile v spomin in pri katerih so tudi sami povedali, da so uživali v dejavnostih po prebrani knjigi.

5. Literatura

Blabey, A. (2013). *Stanko Peška*. Ljubljana: KUD Sodobnost International.

Blabey, A. (2011). *Živa Žganec*. Ljubljana: Vodnikova založba (DSKG).

Clemens, C. (2015). *Teach Mindfulness to Kids with These 10 Picture Books*. Pridobljeno s <https://www.noodle.com/articles/teach-mindfulness-to-kids-with-these-10-picture-books>

Kordigel, M., Saksida, I. (2005). *Jaz pa berem. Priročnik za učitelje pri pouku slovenskega jezika v prvem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.

Lestrade, de A., Docampo, V. (2009). *Dežela velike tovarne besed*. Ljubljana: Založba KRES.

Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.

Peklar, A. (2017). *Ferdo, veliki prič.* Ljubljana: KUD Sodobnost International.

Saumande, J. (2010). *Iskanje sreče.* Jezero: Morfem.

Taylor, M. (2018). *Namaste, Young Readers: Picture Books That Introduce Mindfulness and Meditation to Kids.* Pridobljeno s <http://www.readbrihtly.com/mindfulness-meditation-books-for-kids/>

Wax, R. (2016). *A Mindfulness Guide fort the Frazzled.* Great Britain: Clays Ltd, St Ives plc

Kratka predstavitev avtorja

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.

Zbrano branje pomirja

Beat Stress with Focused Reading

Danijela Metličar Vukmanič

OŠ Dušana Flisa Hoče
danijela.metlicar@os-hoce.si

Povzetek

Stresa v sodobni šoli so deležni tako učitelji, kot tudi učenci. Pomoč je mogoče najti v zavestnem umirjanju in obračanju vase. S kratkimi tehnikami umirjanja, ki so izvor mentalnega zdravja in notranje uravnovešenosti, se učenci naučijo umiriti in spopadati s svojimi strahovi. Pri tem igra veliko vlogo odsotnost misli. Tudi čuječ učitelj se bo boljše in mirnejše spopadal s težavami, ki ga čakajo na delovnem mestu. Čuječnost se lahko pri pouku izvaja na različne načine, v našem primeru smo to tehniko umirjanja povezali z metodo dolgega branja pri slovenščini ter govornimi nastopi. Tudi branje, namreč, je tehnika umirjanja. Med branjem moramo biti pozorni na bralno koncentracijo, z njo se veča tudi pozornost. Bolj bomo čuječi in prisotni v trenutku, več vpliva bomo imeli na sprejemanje življenja okoli nas. V prispevku je prikazano, kako vsega tega učimo učence.

Ključni pojmi: čuječnost, metoda dolgega branja, slovenščina, stres, zdravje.

Abstract

Stress in the modern school is experienced by teachers (burnout, relationships, too much work), as well as by pupils (disputes, assessments, peers, high goals). Mindfulness is the answer to it all. With short relaxation techniques that are the source of mental health and inner balance, pupils learn to calm down and tackle their fears. A mindful teacher is better and calmer when dealing with the problems he is facing at school. Mindfulness can be carried out in the classroom in various ways, in this article we present you mindful reading. Reading is a calming technique. During reading we train our reading concentration, which also increases our attention. The more alert and present we are in a moment, the more influence we have on the acceptance of life around us.

Key words: health, mindful reading, mindfulness, Slovenian, stress.

1. Stres med nami

Sodobnega življenja si skoraj ne gre več predstavljati brez stresa, saj male in velike spremlja na vsakem koraku. Včasih so o stresu govorili le v povezavi z odraslimi osebami, danes ga je moč najti že tudi med mladimi, celo premladimi. Mnogo obiskov pri zdravnikih in izostankov z dela je posledica stresnega življenja. Veliko avtoimunskih bolezni nastane zaradi izpostavljenosti stresnemu življenju (Gider, 2018).

Tudi otroci, učenci, se spopadajo s stresom v šoli. Stres v šoli se z leti ne zmanjša – le vzroki zanj se spremenijo: nerazumevanje staršev, pot do šole, pritiski učiteljev, nasilje vrstnikov, preizkusi znanja, domače naloge, visoka pričakovanja staršev, lastni visoki cilji, izvenšolske dejavnosti, pomanjkanje časa itd. Odziv na te dejavnike je različen: nespčnost, nervoza, razdražljivost, jok, nepotrpežljivost... in učenec v šoli ne bo več kvalitetno prisoten. Učitelji

doživljajo stres zaradi preobremenitve, problematičnih otrok, odnosov na šoli, utrujenosti, starši pa zaradi številnih vlog, ki jih v življenju morajo odigrati, zaradi težav, ki jim jih prinese življenje, zaradi napornih in zahtevnih otrok ipd. Tako bi v šoli lahko stres prikazali v trikotniku učenec – učitelj – starš.

Težava pa ni toliko v stresu samem, pač pa v tem, da se ljudje ne znajo pravilno odzvati na stres, ki ga doživljajo in pogosteje zbolevajo. Nimajo razvitih strategij, s katerimi bi se tej nadlogi postavili po robu. Stres povzroča naš um. Um je tisti, ki vodi življenje, ki povzroči vsako misel, strah in ljudi omejuje pri dožemanju življenja v polnosti, zato se je treba naučiti, kako ga utišati, da bi lažje zaživel. To pa je moč storiti le s procesom umirjanja in utišanja, koncentracije ter zavedanja, da ni noben drugi trenutek pomemben, kot sedanj. Če bi se osredotočili na trenutek in se ne ukvarjali s strahovi kot: kaj je bilo in kaj še bo?, če bi utišali um, bi zaživel v veselju, radosti in lahkotnosti (Bajt, 2016).

Govori se o čuječnosti, v angleščini uporabljajo izraz mindfulness (miselna prisotnost), še primernejši pa je prav tako angleški izraz, ki pomeni enako, in sicer mindlessness (miselna odsotnost) ali v dobesednem prevodu »brez uma«. Vse tri besede predstavljajo način zavedanja svojega doživljanja; čustev, misli, zavedanja telesa in okolice. Zanimivo je, da imamo vsi ljudje sposobnost čuječnosti, včasih so z njo živel, danes smo nanjo pozabili, krepimo pa jo lahko z vajo.

Čuječnost ali mindfulness je zavestno dožemanje dogajanja okoli nas. Je poseben pristop k pozornosti in zavedanju in tako izboljša zbranost, čustveno uravnovešenost, najboljše človeške značilnosti, kot so na primer prijaznost, empatija, sočutje in druge. Mindfulness je torej neke vrste zdravilo za svetovne probleme, a zahteva veliko prakse in treninga. Človek ne more spremeniti dogodkov v življenju, v šoli, lahko pa spremeni njihovo dožemanje. In bolj bo prisoten v sedanjem trenutku, bolj bo čuječi, več vpliva bo imel na svoje sprejemanje življenja (T. Eckhart, 2004). Tak učitelj bo videl nek razred, poln izzivov, kot razred poln izzivov, ne pa kot razred, ki mu je pokvaril dan. Zavedno se bo ustavil, zadihal, upočasnil svoje misli, ne da bi prehitro čustveno reagiral. Redne vaje čuječnosti prinesejo pozornost, čustveno uravnovešenost, zadovoljstvo in tako vodijo v psihično in fizično zdravje. Pri učiteljih izboljšajo osredotočenost in zavedanje ter odzivnost na učenčeve potrebe, povečajo nadzor stresnih situacij, ustvarjajo zdrave odnose med učitelji, izboljšajo razredno klimo. Učence pripravijo na učenje, povečajo zbranost in koncentracijo ter učenje s čustvi, zmanjšajo strah pred ocenjevanjem, zaženejo proces samoumirjanja, izboljšajo sodelovanje pri pouku in splošno počutje. Vse to pa je izjemnega pomena v šoli, dobro počutje učitelja se odraža na učencih in obratno (Shoerberlein, 2009).

2. Spodbujanje čuječnosti med učenci

Čuječnost lahko vnese na šolo učitelj, ki ga to področje zanima. In dobro je, če ima izkušnje tudi z meditacijo. Gotovo pa je tisto, kar sodobna šola potrebuje, umirjanje otrok skozi samih sebe. Kot učitelj učenca težko umiriš z besedami kot so »umiri se« ali »sedi pri miru«. Potrebno jih je začeti navajati na zavedanje svojih občutkov, da zaznajo, ko postanejo napeti, nervozni, ko so v stresu in da takrat naredijo kratek odmor, globoko zadihajo. Zakaj bi iskali načine, kako umirjati nemirne učence, naj se umirijo sami skozi usmerjeno umirjanje. Ker na slovenskih šolah nimamo skupnih minut umirjanja, smo na šoli sprejeli odličitev, da se jih vpelje v ure oddelčnih skupnosti določenega oddelka. Na roditeljskem sestanku razreda smo idejo predstavili staršem, ki so jo sprejeli. Vsako uro oddelčne skupnosti smo tako začeli in še začenjamo z nekaj minutnim umirjanjem kot uvod v uro. Namen te odločitve je bil, da bi učenci sami začutili mir v sebi, da bi se navadili na umirjanje in čez čas ugotovili, da se pozna tudi na

njihovi zbranosti pri pouku, odnosih do drugih, v strpnosti. Da bi odmislili misli. V začetni fazi se jim je razložilo, kaj je stres, kako si ga ljudje sami povzročijo ter kako se lahko tudi sami od njega poslovijo. Nato smo poiskali ustrezno tehniko umirjanja za njih, najbolj enostavno.

DIHANJE

- Vzravnano sedi.
- Nekajkrat globoko vdihni iz izdihni skozi usta, umiri se in prični dihati po svojem ritmu.
- Prisluhni izdihu in vdihu.
- Opazuj se, ko začneš razmišljati o drugih rečeh (npr. o skrbeh), razen o sebi, dihanju, takrat hitro usmeri pozornost nazaj k svojemu dihu.
- Svojo pozornost vrni nazaj v učilnico, kjer se nahajaš (Shoerberlein, 2009).

Tak način dela prinese začetno posmehovanje med učenci, neresno sodelovanje in prav zato je pomembno, da učitelj vztraja, da učenci vidijo, da misli resno ter da z vsako uro pridobi kakšnega učenca več, ki se mu priključi. Pomembna je vrstniška podpora in efektivnost se pokaže le, če sodelujejo vsi. Ko so se učenci privadili na novost v načinu dela in so videli, da učiteljica resno misli, so k vsemu zgoraj naštetemu začeli dodajati še tihe afirmacije za tisti dan, kot npr. danes bom miren, ne bom ugovarjal, ne bom zmerjal, mirno bom prenesel, kar mi pride na pot ipd. Pri razrednih urah je uspevalo, vendar so bile prereditve, da bi si ustvarili »delovni ritem«. Tako se je učence povabilo, da izpeljejo to tehniko tudi kdaj doma, da si drug drugemu pošljejo sporočilo in se opozorijo, da se morajo v dnevu ustaviti. Prav tako pa so podobno petminutno tehniko z razredom včasih izpeljali pri urah slovenščine, kadar so imeli čas, po navadi se je to zgodilo pred govornimi nastopi. Tehnika se obnese tudi pri slušnem razumevanju. Učenci se naučijo, da je pomembno, kaj in kako govorijo. Negativno izražanje je treba zamenjati s pozitivnim in se opozarjati na to. Učitelj naj med učnimi urami ali na hodniku učencem poudari, naj se poslušajo, ko kaj govorijo. Kaj so povedali? Povezati mora njihovo obnašanje s čuječnostjo – posveti se samo eni dejavnosti naenkrat: ko si umivaš zobe, počni samo to in ne misli na drugo. Vodi naj pogovore z njimi, ki so v povezavi s čuječnostjo: o prijaznosti, sprejemanju drugačnih, sočutju, hvaležnosti do sebe in drugih idr. Skratka, spreminjati je potrebno učenčevo zavedanje, prav tako pa tudi svoje.

Učitelj mora ves čas delati na sebi. Ko zjutraj prispemo v šolo, ali rutinsko prižgemo računalnik? Ali brskamo nervozno po papirjih, da bi našli iskano? Morda pa na hitro še natisnemo zadnje preverjanje znanja, ki ga ta dan potrebujemo in odhitimo v učilnico. Če je tako, potem se mora učitelj vprašati, kako ga učenci v tistem trenutku vidijo. Če sedi v učilnici, ko učenci prihajajo in hiti, da konča začetno jutranje delo ter s koticom očesa gleda na uro, kdaj bo naznanilo začetek ure, je to početje zanj stresno. In tako se njegov dan začne.

Prav tako je dobro, da se učitelj odloči, da bo vsako učno uro začel z minutko opazovanja učencev – kakšni so danes? So prisotni? Kipijo od energije? Zavzeti za delo? S tem ko si sam vzame minutko na začetku, tudi učenci dobijo priložnost, da zavestno dojamejo, da je pred njimi učitelj, da je čas, da se umirijo in mu prisluhnejo. In delo steče. Učitelj je uspešnejši, če začne uro zavedno in umirjeno ter tako preusmeri energijo učencev. Očesni kontakt ob začetku ure z vsakim izmed njih je prav tako ena od idej, ki jim da vedeti: prisoten sem, učiteljica je tukaj, čas je za delo. Pri tem se ne sme mimo pozdravov – ko se gre narazen, ko se poslavlja, je treba našemu slovesu nameniti pozornost, morda zaželeli drugemu lep dan. Na tak način se poslovimo fizično in mentalno. Po končanem pouku je dobro, če učitelj ne odhiti v naglici takoj domov. Zadnjih nekaj ur je preživel z učenci v učilnici in prav bi bilo, da si malo napolni svoje baterije preden zapre šolska vrata za seboj in se za minutko ali dve ustavi, zadihaja, nato je pripravljen za odhod (Shoerberlein, 2009).

2.1 Metoda dolgega branja pri slovenščini skozi čuječnost

Učitelji slovenščine poznajo metodo dolgega branja pri pouku. Ta je določena z učnim načrtom za slovenščino, ki pravi, da učenci v 2. triletju po metodi dolgega branja doživijo skupaj najmanj dve besedili vsako leto (eno fantastično in eno realistično) ter v 3. triletju doživijo skupaj najmanj eno književno besedilo vsako leto (Poznanovič idr., 2011). Gre za to, da se otroku pripoveduje ali bere daljše umetnostno besedilo v časovno določenih razmikih, ob tem se spodbuja njegovo dožemanje književnega dela in ugodje ob branju. Razprave o knjigah in skupinsko branje v razredu so zelo učinkoviti tudi za učenje bralnega vedenja (Pečjak, 2006).

Ob dolgem branju pri pouku smo opažali, da so učenci med branjem oziroma pripovedovanjem z mislimi odplavali drugam. Tudi če so bili bralci različne osebe, tudi če je branje trajalo le 15 minut vsak petek. Tako smo se odločili, da se zadeve lotimo z zbranim branjem in čuječnostjo. Branje je namreč nestresna dejavnost, ki lahko poteka v kateremkoli položaju telesa: lahko ležimo, slonimo, sedimo. Najprej si moramo za branje vzeti čas, saj nas, bralce, upočasni. Zaustavi v času (Bush, 2018).

Pred branjem sedemo, nekajkrat mirno vdihnemo in izdihnemo, se umirimo, odmislimo misli. V branje ne smemo kar pasti. Ko zahtevamo branje z miselno prisotnostjo, zahtevamo početje dveh stvari hkrati: branja in mišljenja o branju. Ne pa branja in razmišljanja o drugih stvareh razen o branju. Zato je treba branje večkrat ustavljati, da razmislimo o prebranem. Učence sem opozorila, da če se zalotijo, da jim misli plavajo drugam, jih je treba zavestno odmisлити. Le tako lahko zgodbi sledijo zbrano, v notranjem miru. Prav tako je potrebno med poslušanjem branega besedila ali med branjem slišati lepoto besed, besednih zvez, prenesenih pomenov, da odzvanjajo v ušesih, tako si jih več zapomnimo. Širjenje besednega zaklada med osnovnošolci še namreč vedno ostaja težava. Po branju se prav tako ustavimo, zadihamo in opazujemo svoje misli – kaj smo se naučili oziroma prebrali? Ali prebrano odzvanja v naših glavah? Kaj se nam je najbolj vtisnilo v spomin? Katera beseda nas je presenetila? Tudi kot poslušalec mora biti učenec prisoten in s spoštovanjem poslušati brano besedo. Vse to je trening uma in vzdržljivosti v trenutku (Axel, 2018).

Včasih naredimo pred branjem vajo za koncentracijo, kot je ta, da učenci sedijo pri miru in si predstavljajo, da letijo kot ptica. Misliti morajo le na let in iz svoje glave pregnati vse druge misli in slike.

Pri branju prevzame posameznika, ki to rad počne, "tok", v katerem uživa. Ni večje sprostitvene dejavnosti kot je uživanje v trenutku tukaj in zdaj. Pri tem govorimo o užitku ob neki izkušnji, v kateri najdemo trenutek za svojo dušo, pri kateri odmislimo zunanji svet. Gre za energijo, ki poganja posameznika k višjim nivojem delovanja na vseh področjih (Pečjak idr., 2006).

Seveda pa na tej točki ne morem mimo formativnega spremljanja. Le čuječ učitelj je dober formativec. Formativno spremljanje gre odlično s čuječnostjo, saj je v primeru dela, ki sem ga predstavila, celoten učni proces usmerjen v učenca in njegov tempo dela. Kakšen učenec je pred menoj? Kako bo delo z njim potekalo – individualizacija, diferenciacija. Zmožnost prisluhni svojim učencem s težavami in jih razumeti zahteva mnogo zavzetosti za problem. Učitelj je pogosto na preizkušnji, ko pride do spora ali pretepa med učenci: bo znal odreagirati umirjeno in zbrano, ali ga bodo zanesla čustva in se bo odreagiralo burno? V tem primeru je potreben notranje uravnotežen učitelj.

3. Zaključek

Naši učenci so bili pri uvajanju tehnik umirjanja pri pouku pripravljene slediti. Ne moremo reči, da so rezultati močno vidni, da so se ocene zaradi večje umirjenosti ali koncentracije zvišale, niti da se tak način dela kaže na njihovi disciplini. Ampak če so zaradi pogleda vase kdaj prijaznejši do drugega, če so s tem prisotnejši pri kateri od učnih ur in če smo koga od njih naučili, kako se spopadati s stresom v sodobnem življenju, je bil naš namen dosežen. Učenci se na ta načini dela odzivajo različno, veliko jih razlik ne vidi in ne čuti, so taki, ki jim je umirjanje na začetku ure všeč, ker so tak tip učenca, da jim je to blizu. Se pa je zato spremenila klima oddelka. Tudi starši povedo o večjem sprejemanju njihovih otrok v razredu. Dobre medsebojne odnose na šoli lahko razvijamo le z vzpostavljanjem enakovrednih odnosov med vsemi udeleženci. Pomembno je, da se v šoli oblikuje pozitivna šolska klima. S to izkušnjo smo prav tako pridobili potrditev, da je tudi tak način dela v šoli uspešen in resnično verjamemo, da če bi vsi učenci začeli pouk z jutranjo seanso umirjanja, bi bili na dobri poti, da bi začeli spreminjati svet. Poudariti je treba tudi, da se je takemu načinu dela treba prilagoditi – letne priprave na pouk je potrebno prevetrirati, smiselno je potrebno načrtovati čas dela pri urah, vsaka ura nam namreč ne ponudi možnosti za umirjanje.

V prihodnosti bomo s tem načinom dela nadaljevali v skladu z razpoložljivim časom. V današnjem svetu stisk in stresa je dobro, da se učenci zavedajo, da obstajajo tehnike, s katerimi si lahko pomagajo, če so vztrajni. Študije kažejo na to, da čuječnost pripomore k boljšemu počutju in zdravju. Opazili smo, da učenci pristopijo k učenju umirjeno, se fokusirajo na delo, zbrano poslušajo in berejo, pomagajo sami sebi. Hkrati pa je bil naš namen tudi naučiti učence strategije branja. Tudi bralna dejavnost je torej svojevrstna meditacija, ki človeka umiri in prispeva k njegovemu dobremu počutju. V tem prepričanju bi morali vzgajati tudi naše učence. Spoznali smo torej, da je slovenski učenec pripravljen sprejemati novitete in da se zna umiriti. V sodobnem času bomo morali ljudje začeti iskati srečo in zdravje znotraj sebe in zakaj ne bi začeli že v šolskih letih?

4. Literatura

- Axel, G. (2018). *Mindfulness while reading*. Pridobljeno s <http://axelg.com/mindfulness-while-reading.html>
- Bajt, M. (2016). *Projekcija ob spomladanskem srečanju Zdravih šol*. Ljubljana: NIJZ.
- Bush, M. (2018). *Three simple mindfulness practices you can use every day*. Pridobljeno s <https://www.mindful.org/three-simple-mindfulness-practices-you-can-use-every-day/>
- Gider, F. (2018). *Je življenje brez stresa v sodobnem času sploh možno?* Pridobljeno s <http://www.zdravo.si/stres-v-sodobnem-casu.html>
- Poznanovič Jezeršek M., Cestnik M., Čuden M., Gomivnik Thuma V., Honzak M., Križaj Ortar M., Rosc Leskovec D. in Žveglič M. (2011). *Učni načrti za osnovno šolo za slovenščino*. MIZŠ, 2011.
- Pečjak, S. idr. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. ZRSŠ, 2006.
- Shoerberlein David, D. (2009). *Mindful teaching and teaching mindfulness*. Wisdom Publications, 2009.
- Tolle, E. (2004). *The power of now*. New world library and Namaste Publishing, 2004.

Kratka predstavitev avtorice

Danijela M. Vukmanič je univerzitetna diplomirana profesorica slovenskega in angleškega jezika. Od leta 2005 je zaposlena na OŠ Dušana Flisa Hoče, kjer poučuje slovenščino in angleščino. Predvsem jo zanimajo področja didaktike in metodike poučevanja, formativnega spremljanja, mednarodnega sodelovanja ter procesa umirjanja otroka skozi samega sebe. Verjame v sposobnost zavedanja sebe in svojih reakcij skozi tehnike umirjanja. Prav zato se rada dodatno izobražuje. Sicer pa je odprta za vse učencu prijazne novitete, ki jih šolski prostor prinaša, še posebej se zavzema za mednarodna sodelovanja med šolo Hoče in drugimi evropskimi šolami.

BIBLIOSVETOVANJE: »Starša se ločujeta, kaj pa otrok?«

BIBLIO ADVISING: »Parents are Getting Divorced. And the Child?«

Lidija Mazgan

OŠ Dušana Flisa Hoče
lidija.mazgan@os-hoce.si

Povzetek

Namen prispevka je spodbuditi knjižničarje in socialne delavce na šolah, da bi posvečali del svojega dela tudi bibliosvetovanju, da bi otroke seznanili s pogostimi problemi in pri tem izhajali iz problemskih situacij znotraj kakovostnih literarnih besedil.

Učenci namreč vsakodnevno nosijo v sebi probleme. Sami ne radi govorijo o tem, če jih k temu ne spodbudimo. Potrebujemo voden pogovor s sovrstniki in odraslimi osebami.

Prav je, da jih seznanimo z vzroki in posledicami problemov, ki so del njihovega vsakdana, da jih spodbudimo k razmišljanju in odgovornemu ravnanju v danih situacijah in da jim povemo, kje lahko najdejo pomoč. Svetujemo jim tudi ustrezno literaturo, ki jih seznanja z določenim problemom.

V naslednjem prispevku bo podan potek medpredmetne ure, v kateri so sodelovale učiteljica, socialna delavka in knjižničarka in je bila izvedena v okviru razredne ure.

Ugotovili smo, da učenci presenetljivo zrelo razmišljajo, da jih večina pozna problem, da se znajdejo v nastali situaciji in da jim ta pogovor veliko pomeni.

Ključne besede: bibliosvetovanje, branje problemske literature, ločitev staršev, medpredmetna ura, medvrstniški pogovor, reševanje problematike.

Abstract

The purpose of this paper is to encourage librarians and social workers in schools to devote part of their work to advising children with the help of books. The aim is to inform children about frequent problems and thus arise from problem situations through high quality literary texts.

Pupils carry problems within themselves constantly. They do not like to talk about it if we do not encourage them. They need a guided conversation with their peers and adults.

It is right for them to become familiar with the causes and consequences of the problems that are part of their everyday life, to encourage them to think and act responsibly in given situations, and to tell them where they can find help. We also advise them appropriate books, which inform them about a particular problem.

In the following article, an example of the interdisciplinary lesson will be presented, in which a teacher, a social worker and a librarian participated, and was carried out within the classroom.

We have found that pupils are surprisingly mature in thinking, that most of them know many of problems, that they cooperate in a discourse and that such conversations mean a lot to them.

Key words: biblio advising, inter-curricular lesson, peer conversation, problem solving, reading of tabu literature, separation of parents.

1. Uvod

Učenci vsakodnevno nosijo v sebi probleme, ki jih prinašajo od doma, iz šole in iz drugih okolij. Ti problemi so lahko manjši ali večji, kratkotrajni ali dolgotrajni. Kdo jim v težkih trenutkih lahko pomaga? Komu se lahko zaupajo? Nekateri se bodo zaupali sošolcem, učiteljici ali sorodnikom, drugi pač ne in bodo te držali v sebi. Ali se je to zgodilo samo njim? Ali ima kdo podobno izkušnjo? Tega ne morejo vedeti, če o tem z nikomer ne spregovorijo. Potrebujejo osebo, ki se ji lahko zaupajo. Lahko je to zaupanja vreden sovrstnik ali čustveno stabilna odrasla oseba; doma so to lahko starši ali drugi sorodniki, v šolah učitelji, socialni delavci in drugi strokovni delavci. Pomembno je, da jim nekdo prisluhne.

Ko nastopi problem, so učenci izpostavljeni močnim čustvom in stresnim situacijam. S pomočjo čuječnosti lahko otroka naučimo obvladovati stres in premagovati probleme. Pri tem mora biti učitelj ali drug strokovni delavec zelo sprejemajoč, odprt ter ciljno nendarvan. Zavedati se mora, da bodo lahko nastopile neprijetne situacije, kajti ljudje se velikokrat pred lastnimi neprijetnimi čustvi in izkušnjami branimo z obrambnimi mehanizmi. Pogosto pa se svojih neprijetnih čustvenih stanj niti ne zavedajo in jih potlačijo globoko v sebi. (Karajić, 2018)

Pri učencih, ki imajo za seboj neprijetno izkušnjo, lahko doživljanje enake problemske situacije izzove nenadna intenzivna čustva (Karajić, 2018). Zato je delo z učenci odgovorno, zahteva strokovno usposobljenost in razvito čustveno inteligenco. Odlična pomoč pri vodenju učenca skozi neprijetne situacije je lahko kakovostno literarno delo, ki pomaga učencu, da se posredno (preko glavnega junaka/-inje) seznanj s problemom.

Pri učencu na tak način razvijamo sprejemanje in zavedanje tega, kar doživlja v sedanjem trenutku. Zelo pomembna je tudi čuječnost pri učitelju ali drugem strokovnem delavcu, ki v čuječem stanju poveča zavedanje in pozornost, to pa omogoča, da učenca bolj pozorno posluša. (Čermetič, 2017)

V nadaljevanju je predstavljen potek medpredmetne učne ure, v kateri se prepletajo vsebine knjižnično informacijskih znanj, slovenščine in svetovalnega dela. V sodelovanju s socialno delavko je bilo v 5. razredu osnovne šole izvedeno bibliosvetovanje na temo ločitev. Učenci so bili skozi literaturo seznanjeni z vse pogostejšim problemom in hkrati spodbujeni k branju literarnih del. Naloga socialne delavke pa je bila, da je s pogovorom učenca usmerjala na poti odkrivanja in zavedanja lastne izkušnje (Karajić, 2018) oz. v tem primeru izkušnje glavne junakinje literarnega dela, s katero so se učenci poistovetili.

2. Priprava na izvedbo učne ure

Pred izvedbo ure so učiteljice razredničarke vseh treh oddelkov učence pripravile na uro po najinih navodilih.

Učenci so tako vedeli, da bova z njimi to uro tudi knjižničarka in socialna delavka, in bili so razporejeni v heterogene skupine glede na spol in učne sposobnosti. Razdeljeni so bili v 6 skupin po 3-4 učenci. Niso pa še poznali učne teme.

Predvidevati je bilo, da bo učna tema za nekatere, ki že imajo te izkušnje, lahko nekoliko neprijetna. Tema je bila namreč »ločitev staršev«, v 5. razredih pa je bilo veliko otrok z razvezanimi starši. Na uro se je bilo potrebno temeljito pripravili, da ne bi preveč čustveno obremenili učencev in povzročili otrokove stiske.

3. Izvedba učne ure

Učna ura je bila izvedena v učilnici, ker je bil prostor večji kot v knjižnici in je bilo lažje izvesti delo v skupinah.

3.1 Uvodna motivacija

Uvodoma so bili učenci seznanjeni s tem, da bo tema dokaj resna, a da je v življenju veliko problemov in da je dobro, da jih spoznavamo in se o njih pogovarjamo.

Socialna delavka je z možgansko nevihto izzvala vedenje o tej problematiki. Učenci so nanizali asociacije, ki so se jih spomnili iz izkušenj ali drugega vedenja. Konkretno so to bile besede kot npr. prepirl, žalost, olajšanje, izmenjava otrok, selitev, jeza, nasilje, deljeno skrbništvo, sodišče, razdrta družina, udarci, nov partner, stres, prikrievanje, varanje itd. Socialna delavka je besede zapisala na plakat v miselni vzorec LOČITEV STARŠEV.



Slika 1: Miselni vzorec, ki je nastal v uvodni motivaciji.

3.2 Napoved ciljev

Naš namen oz. cilji so bili, da (se) učenci:

- poslušajo in berejo leposlovne vsebine,
- doživijo literarno delo in se vživljajo v junake,
- razumejo značaj in ravnanje književnih oseb in ga utemeljujejo,
- prepoznavajo motive za ravnanje književnih oseb,
- spoznajo širši vidik problema – ločitev staršev,
- seznanijo z elementi in situacijami znotraj problema in razmišljajo o njih,
- pogovarjajo o problemu,
- najdejo v nastali situaciji in vedo, kje lahko poiščejo pomoč,
- zavedajo tega, kar doživljajo.

3.3 Delo z besedilom

3.3.1 Pred branjem

Najprej so učenci prisluhnili interpretativnemu branju slikanice Vedno boš moj očka, avtorice Ann de Bode. Nato so povedali, kako razumejo naslov. Glede na to, da so temo že v uvodu spoznali, so ob naslovu ustrezno razmišljali o vsebini in predvideli problem.

3.3.2 Med branjem

Učencem sem doživeto prebrala besedilo in jim med branjem tudi sproti pokazala ilustracije. Za ilustracije v elektronski obliki se nisem odločila, da bi pritegnila pozornost na knjigo. Tako da sem se trudila in obračala v različne smeri, da so vsi učenci videli ilustracije. Učenci so zavzeto poslušali in spremljali ilustracije.

3.3.3 Po branju

Po branju so imeli nekaj trenutkov za premislek. Sledilo je delo v skupinah in pogovor med vrstniki. Pogovor z odraslo osebo je sledil šele po delavnici.

a) Delo v heterogenih skupinah, pogovor s sovrstniki

Vsaka skupina je dobila delovni listič z različno vprašalnico (KDO? KAJ? ZAKAJ? KAKŠEN? KAKO? KJE?) in podvprašanji (priloga). Na ta listič so zapisali ustrezne odgovore. Da je delo teklo tekoče in da so vsi v skupini aktivno sodelovali, so dobili lističe z vlogami (zapisovalec, poročevalec, redar in kontrolor časa). Učenci so si sami glede na svoje sposobnosti razdelili vloge. Če je bilo potrebno, sem posredovala pri določitvi vlog. Učenci so imeli 10 minut časa. Aktivno so delali v skupini tako, da so se pogovarjali, izmenjevali izkušnje in izbirali ustrezne odgovore, ki jih je zapisovalec napisal na delovni list. Ves čas sem spremljala delo in jih usmerjala pri odgovorih. Izhajali so iz literarnega besedila, lahko pa so dodali odgovore iz lastnih izkušenj.



Slika 2: Učenci v skupinah rešujejo delovni list.

b) Pogovor z odraslo osebo

Sledil je pogovor s socialno delavko. Skupine so poročale tako, da je učenec z vlogo poročevalca prebral njihove odgovore, socialna delavka pa je od njih pridobivala še več informacij ali jih dopolnila z lastnim znanjem. Ostali učenci so poslušali poročevalca, nato pa so se lahko vključevali v pogovor. Učiteljica se je vključevala v pogovor in pomagala pri izvedbi.

4. Svetovanje

Vzporedno uvodnemu miselnemu vzorcu je socialna delavka na tablo pritrdila naslednji miselni vzorec OTROK V LOČITVI - Kdo mu lahko pomaga? Učenci so že poznali številko TOM (telefon za otroke in mladostnike), nato pa našteli še sošolce, učitelje, socialnega delavca, stare starše in druge sorodnike, celo psihiatra. Socialna delavka jih je spomnila še na starše, v kolikor so sposobni prisluhniti in mu pomagati. Sicer je predlagala drugo odraslo osebo, kot je učitelj ali doma stari starš, samo za pogovor pa popoldne tudi TOM telefon, ki je brezplačna številka.

5. Zaključek - Motivacija za branje problemske literature

Na koncu so jim bili predstavljeni še drugi naslovi literarnih del, ki so v šolski knjižnici na to temo, kot so npr. Erich Kästner: Dvojčici (Kästner, 2002), Jennifer Moore-Mallinos: Mamica in očka sta se skregala (Moore-Mallinos, 2010), Jacqueline Wilson: Emine želje (Wilson, 2005), Rowan Mcauley: Velika ločitev (Mcauley, 2016), Petra Dvořáková: Julija med besedami (Dvořáková, 2016), Anke Wagner: Mamin novi prijatelj (Wagner, 2009), Christine Kliphuis: Sreča v nesreči (Wagner, 2009). Učenci so si jih lahko po zaključeni uri rezervirali in nato po pouku v knjižnici tudi izposodili. Vse knjige, ki sem jih imela s seboj, so bile še isti dan izposojene.

6. Analiza ure, sklep

V pogovoru po izvedenih urah je bilo ugotovljeno, da so bili doseženi vsi zadani cilji in da so učenci presenetili z zrelim razmišljanjem. Učencem je bil problem dokaj dobro poznan. Dokazali so, da je zmožnost reševanja težav sestavni del njihovega odraščanja in da se v tem izredno dobro znajdejo.

V odgovorih so že sami ponudili rešitve problema, dokazali, da se znajdejo v težavnih situacijah, da poznajo večino možnih pomoči in da berejo tudi leposlovje s problemsko vsebino, saj so nekaj od naštetega že poznali. Kot pravi Shapiro (1999) na reševanje težav glede na čedalje več dokazov odločilno vplivata dva dejavnika, in sicer družbeno izkustvo in dobro poznavanje težave, manj pa otrokova starost in intelektualne sposobnosti. Prav tako Thorntonova (Shapiro, 1999) dokazuje, da so otroci veliko bolj vešč reševanja težav, kot mi sami mislimo. Tudi ona potrjuje, da je reševanje težav manj odvisno od bistrosti otrok in bolj od njihove izkušnosti. »Sleherno izkustvo pozitivno rešene težave, ki ga lahko nudimo otroku, polni skladišče dejstev in izkustev, iz katerega bo črpal rešitev naslednje težave.« (Shapiro, 1999, str. 111) Prav to pa je bil namen te ure, učence pripraviti na nove življenjske preizkušnje in jim pokazati možne rešitve.

Presenetljivo je bilo tudi aktivno vključevanje v pogovor, zbranost pri delu in pozornost. Socialna delavka je pozorno poslušala učence, pokazala senzitivnost za vsebino pogovora ter sočutje. V njenem odnosu je bila vidna skrb za učenca ter želja, da bi se odpravilo morebitno učenčevo stisko. Ravno tako so drug drugemu pozorno prisluhnili tudi učenci, se dopolnjevali in pripovedovali lastne izkušnje, pri tem pa razvijali zavedanje lastnega doživljanja. Razvil se je zaupljiv in odkrit pogovor.

Najbrž je učencem bilo zanimivo tudi vključevanje dveh novih oseb v učni proces (socialne delavke in knjižničarke) in manj aktivna vloga razredničarke. Zanimiva jim je bila tudi razdelitev vlog, saj so nekateri celo hoteli obdržati kartice. Seveda pa je bilo meni najbolj zadovoljivo to, da so bile izposojene vse knjige in da bi jih lahko bilo še več na to temo.

7. Viri

- Černetič, M. (2017). Čuječni pristop pri delu z otroki in mladostniki. *Šolsko svetovalno delo*, 21(1), 37-42.
- De Bode, A. (1997). *Vedno boš moj očka*. Ljubljana: Kres.
- Dvořáková, P. (2016). *Julija med besedami*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Karajić, E. (2018). Čuječnost in čustvena pismenost v osnovni šoli – prednosti in pasti. *Učiteljev glas, priloga 2*, 26-31. V: *Vzgoja in izobraževanje, XLIX*, 3-4.
- Kästner, E. (2002). *Dvojčici*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kliphuis, C. (2000). *Sreča v nesreči*. Ljubljana: Kres.
- Mcauley, R. (2016). *Velika ločitev*. Hoče: Skrivnost.
- Moore-Mallinos, J. (2010). *Mamica in očka sta se skregala*. Radovljica: Didakta.
- Shapiro, L. E. (1999). *Čustvena inteligenca otrok: priručnik za starše*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Wagner, A. (2009). *Mamin novi prijatelj*. Ljubljana: Kres.
- Wilson, J. (2005). *Emine želje*. Tržič: Učila.

Kratka predstavitev avtorice

Lidija Mazgan, prof. slovenščine in nemščine, je zaposlena na Osnovni šoli Dušana Flisa Hoče kot polna knjižničarka. To je njena prva zaposlitev, v kateri vztraja že 20 let.

Pričela je s poučevanjem nemščine kot fakultativnega pouka, nato pa naslednja leta nabirala izkušnje še v poučevanju nivojskega pouka slovenščine, nemščine kot izbirnega predmeta, v oddelku podaljšanega bivanja s kombiniranjem z delom v šolski knjižnici. Že kar nekaj let pa opravlja v celoti delo šolske knjižničarke.

Navdušuje jo pestrost pri delu šolskega knjižničarja in delo z različnimi razvojnimi stopnjami otrok. Vsaka dejavnost, ki jo izvede, zahteva iznajdljivost, ustvarjalnost, zavzetost, nova znanja, dosego ciljev in tisto najpomembnejše, da imamo otroke rad in da jim prisluhnemo.

8. Priloga: Delovni listi

KDO?

Kdo je žalosten in ne želi nastopiti na predstavi?

Kdo vse je v Majini družini?

Kdo je kriv, da sta se očka in mama skregala in živita ločeno?

KAJ?

Kaj se dogaja z Majo, ko izve za maminega novega prijatelja?

Kaj naredi Majin pravi oče dobrega zanjo?

Kaj lahko Maja naredi, da bosta z mamom srečni?

ZAKAJ?

Zakaj sta se Majina starša ločila?

Zakaj si je mama izbrala novega partnerja?

KAKO?

Kako se počuti Maja, potem ko sta se mama in oče razšla?

Kako se obnaša?

Kako sprejme maminega novega partnerja?

KJE?

Kje prebiva Maja pred ločitvijo in kje po ločitvi?

Kje lahko poišče pomoč, kadar je nesrečna?

KAKŠEN?

Kakšen je bil odnos Majinih staršev preden sta se ločila?

Kakšen je odnos njenih staršev po ločitvi?

Razvijanje čuječnosti z branjem in pisanjem

Developing Mindfulness with Reading and Writing

Nina Golob

Dijaški dom Ivana Cankarja
nina.golob@dic.si

Povzetek

Ena temeljnih nalog šolske knjižnice je motiviranje mladih k branju, pisanju in kritičnemu razmišljanju, zato v knjižnici Dijaškega doma Ivana Cankarja potekajo pomembne dejavnosti, ki dijakom omogočajo razvoj in širijo njihovo razgledanost. Branje ni pasivni akt, zato vsaka izkušnja kvalitetnega branja pomeni za bralca potencialno spremembo v razmišljanju, dojetanju sveta in povečuje raven čuječega zavedanja v življenju nasploh. Branje kakovostnega leposlovja ima pozitivne učinke saj vpliva na dojetanje sebe in drugih ter nam omogoča razvoj sposobnosti vrednotenja in zaznavanja. Literarno branje in pisanje zapolnjujeta notranjo človeško potrebo po smislu in nam omogoča pot osebnostne rasti, ki je za vsakega edinstvena. Branje in pisanje sta neke vrste terapija s katero razvijamo čuječnost, senzibilnost in iskrenost do sebe.

Prav tako pa izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela in nenehna refleksija vzrokov in posledic v vzpostavljenih odnosih ni možna brez čuječnega pristopa. Čuječnost je duševna sposobnost vsakega človeka. V knjižnici DIC-a potekajo bralno-pogovorni večeri in izhaja literarna revija *Triper*, kjer preko aktivnega branja in pisanja povečujemo raven čuječega zavedanja pri mladostnikih.

Ključne besede: bralno-pogovorni večeri, čuječnost, dijaški dom, knjižnica, literarna revija, literarno branje, mladostniki, pisanje.

Abstract

One of boarding school's library key goals is to motivate the youth to read and write prolifically. For that, our library organizes several important activities which enable our pupils to broaden their horizons and motivate them to think critically. Reading is not a passive act; therefore, any quality reading experience implies a potential change in the thinking of the reader, the perception of the world, and increases the level of mindful awareness in life in general. Reading high quality fiction has positive effects as it affects the perception of oneself and others and enables us to develop the ability of evaluation and perception. Literary reading and writing fill the inner human need for meaning and give us a path of personal growth that is unique to each and everyone. Reading and writing are a kind of therapy through which we develop curiosity, sensitivity and honesty towards ourselves. The implementation of educational work and the constant reflection of the causes and consequences of established relationships is not possible without approach of mindfulness. Mindfulness is the mental capacity of every human being. Our leisure activities are closely related to art, creativity, reading, and writing. We organise literary events and we publish literary magazine *Triper*. To our pupils, *Triper* represents not only a magazine but a medium that gives them the opportunity to create and express themselves whilst at the same time bringing them closer to new worlds and wisdom.

Keywords: adolescents, boarding school, library, literary magazine, literary reading, mindfulness, reading and discussion evenings, writing.

1. Uvod

»Kdor bere, ta tudi misli. Kdor bere, bolje razume samega sebe, druge ljudi in svet, v katerem živi. Kdor bere, je z zlato nitjo povezan s svojo dušo, zato sliši njen glas. In ni osamljen, čeprav je sam.« Manca Košir

Zaradi nove tehnologije in pospešenega razvoja smo danes priče veliki preobrazbi tradicionalne kulturne paradigme, ki zajema tudi navade branja in pisanja, sodobni način življenja pa nas vse bolj odvrča od popolnega zavedanja vsakega trenutka. Zaradi tega velikokrat nismo v stiku s samim sabo, svojimi mislimi, čustvi in občutki in se moremo čuječnosti znova naučiti. Zato v knjižnici Dijaškega doma Ivana Cankarja skozi vse leto potekajo dejavnosti za spodbujanje branja in pisanja ter tudi druge dejavnosti povezane z umetnostjo, ki mladim omogočajo razvoj, spodbujajo zavedanje sebe, drugih in okolja v katerem živimo, širijo njihovo razgledanost in povečujejo raven čuječega zavedanja. Med urjenje v umetnosti življenja je nekoč sodilo: abstinenca, pomnjenje, izpraševanje vesti, meditacija, tišina in poslušanje drugega. Vajam se je kasneje priključilo še pisanje.

Foucault (2007) navaja da »Nobene tehnike, nobene poklicne spretnosti ni moč pridobiti brez vaje ...«.

V knjižnici organiziramo bralno-pogovorne večere, ki jih izvajamo v prijetnem, mirnem ambientu ali v naravi in preko poglobljenega branja omogočimo mladostnikom vpogled vase ter organiziramo debatna srečanja, katerih rezultat je literarna revija Triper. Pri obeh dejavnostih urimo tehniko branja in pisanja ter poskušamo na ta način vplivati na sprejemanje, osredotočeno perspektivo in samoregulacijo. Gre za nekatere mehanizme čuječnosti, o katerih govori Černetič (2005), katerih namen je osebna rast in napredek v adolescenci, kot najbolj intenzivnem obdobju odraščanja.

2. Literarno branje in ustvarjanje

»Literarno branje je spoznavna in pomenotvorna dejavnost razkrivanja bralčevih recepcijskih in kognitivnih zmožnosti. Aktivira bralčev čustveni in psihični ustroj, v procesu literarne socializacije pa pogojuje razvoj literarne zmožnosti: sprva v družinskem okolju, nato pa sistematično v vzgojno-izobraževalnem procesu, in to procesno ob literarnih besedilih (njihovem branju, poslušanju, pa tudi govorjenju in pisanju o prebranem)« (Žbogar, 2014).

Branje leposlovja je sposobnost, ki ni prirojena zato jo je potrebno sistematično razvijati. Literarno ustvarjanje se udejanja v obliki ustvarjalnega branja, ustvarjalnega pisanja ter poustvarjalnih dejavnosti. Literarno branje in literarna zmožnost sta sestavini jezikovne pismenosti. Vključujeta elemente kulturne in medkulturnih zmožnosti, pa tudi širših socialnih kompetenc. A. Žbogar (2014) pravi, da razlikujemo vsaj tri vrste literarnega branja: doživljajsko, kritično (kognitivno) in ustvarjalno. Doživljajsko branje, doživljanje prebranega in vživljanje v literarne svetove, sistematično poglobljamo s kognitivnim, pa tudi ustvarjalnim branjem (npr. pri pouku književnosti, pa tudi pri različnih izbirnih dejavnostih). Doživljajsko in ustvarjalno branje terjata pripovedno mišljenje, ki odseva subjektivno, a še vedno resnično plat človekovega sveta, vključuje njegova čustva, voljo in motive. Ustvarjalno branje literature je lahko, v nasprotju z doživljajskim in kognitivnim, povsem poljubno in svobodno, prepuščeno domišljiji, medtem ko je kognitivno branje interpretativno in logično-analitično: gre za branje z razumevanjem in branje za razumevanje.

Literarno branje in pisanje nagovarjata in zapolnjujeta notranjo človeško potrebo po smislu, ki daje vrednost existenci (Škamperle, 2015). Škamperle (2015) nadalje pravi da »branje in pisanje pripomoreta, da se predmetna ali duševna dejstva in dogodki, ki so se zgodili

v resničnem svetu ali pa v domišljiji nam ali nekemu drugemu, ustavijo in obstajajo živo prisotni, tako da se z njimi preobraža, razteguje in pogloblja naše celostno bivanje. Kdor bere knjige, živi drugače kot tisti, ki jih ne bere. Literarno branje bogati človekovo existenco na doživljajski, čustveni in spoznavni ravni, predvsem pa pri razumevanju sveta in življenja.«

Leposlovje beremo za zabavo, preganjanje dolgčasa, širjenje znanja in estetskega doživetja. Literarno branje je povezano s posameznikovimi vedenjskimi značilnostmi. Osebna izkušnja ima v obdobju pubertete v primerjavi z zgodnejšimi razvojnimi obdobji bistveno večjo težo (Žbogar, 2014). Čeprav sta branje in pisanje komplementarni dejavnosti, katerih razvoj poteka vzporedno, pa ne gresta vedno z roko v roki (Potočnik, 2013). Ustvarjalno oz. kreativno pisanje je »sposobnost za pisanje literarnih in polliterarnih besedil (lirskih, epskih, dramskih in esejev, potopisov, dnevnikov itn.)« (Krakar-Vogel 1991, 27 v: Vodenik Vozelj, 2015). Pomeni spodbujanje ustvarjalnosti dijakov, za ustvarjalnost pa je pomembna miselna sproščenost, visoka stopnja osebne svobode in fleksibilnosti. V obdobju adolescence, večina dijakov doseže svoj ustvarjalni vrh. Za to obdobje so značilne refleksije in samorefleksije (Vodenik Vozelj, 2015).

2.1 Knjiga kot terapevtski pripomoček

Za sodobni čas je značilen občutek nesmiselnosti, ki se mu pridružuje občutek bivanjske praznine. Človek vse manj ve, kaj pravzaprav hoče, in zato počne tisto, kar počnejo drugi ali kar drugi od njega pričakujejo (Mikuletič, 2007). Knjiga ima tisto moč, ki lahko pripomore k iskanju smisla. Tako čas za branje človeku ne omogoča samo, da beži pred samim seboj ali svojo praznino, temveč mu omogoča, da »pride k sebi« (Frankl, 2005). Branje omogoča, da si bralec pridobi nova znanja, si oblikuje svoje mnenje in v knjigah poišče tudi rešitve za določene probleme. Glavna značilnost biblioterapije oz. bibliosvetovanja naj bi bila skupinski pogovor o prebranih knjigah, ki se lahko povezuje z ustvarjalnim pisanje, kar je celo zaželeno (Mikuletič, 2007). Cilj biblioterapije je boljše spoznavanje sebe ter sveta okoli sebe in zato učinkovitejše življenje. Knjige ljudem omogočajo, da se lažje spoprijemamo s težavami, omogočajo čustveni, intelektualni razvoj, nudijo možnosti identifikacije, vplivajo na razvoj pozitivne samopodobe in večjo kulturno razgledanosti ter imamo tudi sprostitveno moč (Reščič Rihar, Urbanija, 1999, 20).

3. Knjižnica v dijaškem domu Ivana Cankarja

Ob formalnih sistemih izobraževanja postajajo vedno bolj pomembne tudi neformalne oblike izobraževanja, saj lahko hitreje odgovorijo na človekove potrebe po znanju (Ličen, Bagon, 2010). Domske knjižnice imajo posebno vlogo, saj so razvile mnoge neformalne oblike izobraževanja.

Domska knjižnica se tako posveča kulturno-razvedrilnim dejavnostim ter nudi primeren prostor za učenje in aktivno preživljanje prostega časa. Dijaka vzgaja v bralca in v uporabnika knjižnice ter ostalih virov informacij. Knjižnica je prostor, kjer se lahko uživa prostost, pridobi prosti čas po učinkovito opravljenem nujno potrebnem delu, dobi spodbude in ideje za aktivno preživljanje prostega časa, kjer se uživa ob sprejemanje kulturnih, umetniških in drugih dobrin ali odkrivanju znanja (Novljan, 2005).

V knjižnici DIC-a potekajo bralno-pogovorni večeri in izhaja literarna revija Triper, kjer preko aktivnega branja in pisanja povečujemo raven čuječega zavedanja pri mladostnikih.

4. Bralno-pogovorni večeri in literarna revija Triper

Dijaki v srednji šoli so v obdobju mladostništva, ki velja za čas pospešenega telesnega in čustvenega razvoja. »Branje ni pasivni akt. Vsaka izkušnja kvalitetnega branja pomeni za bralca potencialno spremembo v razmišljanju in dojetanju sveta. To je tista vrednost literature, ki jo naredi idealno sredstvo za razumevanje lastnih in izkušenj drugih ter razumevanje kulture (Zabukovec, Resman, Furlan, 2007, str. 66–67)«. Ker je ena temeljnih nalog knjižnice ravno motiviranje in spodbujanje mladih k branju, skušam najti zanimive aktivnosti in prilagoditi poti, da bi dijake spodbudila zanj. Ključnega pomena pri tem je izbira knjige za bralno-pogovorne večere, saj mora biti njena izbira izredno premišljena. Vključevati mora tematiko, ki dijake zanima in se lahko z njo povežejo oz. identificirajo, prav tako pa mora nuditi veliko možnosti za pogovore, biti mora realistična oz. mora vsebovati določene realne elemente ter mora spodbuditi razmišljanje. Med knjigo in bralcem poteka duhovni dialog, knjiga nas uči in se skozi njo spoznavamo.

Branje mladostnikom omogoča odmik, čas zase, med branjem pa ne vzpostavlja stika z zunanjim svetom preko telefona ali interneta. Tako se ustvarja manj motenj, kar pomeni, da se lahko posvetijo branju, opazovanju doživljanja, zavedanju svojih občutkov in čustev. S knjigo najdejo zatočišče znotraj njihovega priljubljenega kotička kot tudi v zavetju narave oz. kjer jim je najbolj prijetno. Pomembno in priporočljivo je da si ob branju delajo tudi zapiske, da lažje ozavestijo svoja doživljanja. Čas, ko se umaknemo od kompleksnosti in opravkov vsakodnevnega življenja, nam omogoča, da resnično prisluhnemo svojemu telesu, srcu in umu (Čuječnost.org).

Dijaki preko poglobljenega branja in razgovora, ki omogoča spoznavanje njihove vpetosti v zgodbo, identifikacijo s književnimi osebami, poslušanje drugih v skupini, izmenjavo mnenj, vpogled vase, komunikacijo, kritično branje in razumevanje besedil ter samozavedanje lastnih stališč pridobivajo pomembna orodja, ki jim omogočajo kakovostnejše življenje tudi v prihodnosti. Fiktivna izkušnja, ki ji bralec sledi, postane del njegovega predstavnega sveta. Pri bralno-pogovornih večerih se dijaki spoznavajo tudi z različnimi žanri v literaturi ter seznanjajo s pomembnimi domačimi in tujimi avtorji. Posledično se preko tovrstnih bralnih večerov formira stalna, majhna skupina dijakov, ki se ji občasno pridruži tudi kakšen novi obraz, katerega zanima pogovor na specifično temo oz. na prebrano knjigo. Ravno majhnost skupine se je izkazala kot velika prednost, saj se dijaki v njej lažje sprostijo, odprejo in tako bolje povežejo z ostalimi v skupini. Tako v skupini ne zanemarjamo medsebojnih odnosov, saj se mladi lažje poglobijo v določene teme, občutja, misli in okolja takrat, kadar se v določenem družbenem okolju počutijo sprejete.

Pri pogovornih večerih želimo doseči predvsem to, da se dijaki z določenim problemom spoznajo, prav tako pa želimo spodbujati njihovo ljubezen do branja in pomagati k njihovi osebnosti rasti, širjenju njihove razgledanosti, spodbujanju kritičnega branja in razumevanja besedil ter jih učiti samozavedanja lastnih stališč. Bralno-pogovorne večere izvajamo v prijetnem, mirnem ambientu ali v naravi in preko poglobljenega branja omogočimo mladostnikom vpogled vase. Dijaki si sami organizirajo prostor, poskrbijo za umirjeno glasbo, svečke ter ustvarijo prijetno, umirjeno vzdušje. V spomladanskih, sončnih dneh se odpravimo v naravo, se usedemo pod krošnjo drevesa kjer se pogovarjamo o knjigi, o občutjih in doživljanju ob branju. V skupini velja načelo zaupnosti, aktivnega poslušanja in aktivnosti. Skozi proces dela, potrebe in želje dijakov so se nekatere dejavnosti združile in nadgradile. Organizirati smo pričeli tedenska debatna srečanja, ki mladim dajejo možnosti odmika od elektronskih naprav in brezciljnega deskanja po spletu, ter jim omogočajo stik s samim sabo. Običajno tako obravnavamo predvsem tematike, ki zadevajo nas same, se o njih pogovarjamo, dijaki pa o tem tudi pišejo prispevke, članke, eseje, poezijo, ali svoja doživljanja, čustva, intimo izrazijo skozi fotografijo, ilustracije ali kako drugače. Tako je začela nastajati in izhajati dijaška

literarna revija Triper, ki spodbuja kritično mišljenje ter širi splošno razgledanost in vedoželjnost, saj se njena vsebina dotika tematike aktualnih dogodkov, umetnosti, kulture, potovanj in posledično spodbuja kritičnost ter refleksijo pri mladih bralcih. Namenjen je tako dijakom kot tudi ostalim, saj osvetljuje sodobne in aktualne teme ter kaže na razmišljanje in želje mladih. Je tisti medij, ki mladim daje možnost ustvarjanja, razmišljanja in pisanja ter jim hkrati odpira nove svetove in tudi spoznanja. Do sedaj smo izdali 8. številko revije Triper ter se v vsaki številki posvetili različnim temam.

V prvi številki smo se posvetili razmišljanju o aktivnem državljanstvu in participaciji mladih, v drugi pa umetnosti kot kulturni in civilizacijski pridobitvi ter orodju za refleksijo in spreminjanju sveta. V tretji številki smo razmišljali o družbenih trendih medtem ko četrta številka govori o nasprotjih in paradoksih, ki jih zasledimo na vseh področjih bivanja – umetnosti, filozofije, celo politike. Peto številko smo posvetili naravi. Tema, ki so si jo dijaki izbrali za šesto izdajo in so želeli o njej razmišljati na debatnih srečanjih ter o njej pisati, je bila globalizacija. V sedmi številki so mladi razmišljali o identiteti, ki se nam je zdela precej kompleksna in zahtevna, saj smo v naših debatah trčili ob vprašanja našega obstoja. V osmi številki smo raziskovali vprašanje odnosov v najširšem pomenu. Ugotovitev mladih avtorjev, ki so to temo analizirali in osvetljevali na uredniških srečanjih, je bila, da so odnosi dejansko sinonim za življenje v najširšem in najglobljem pomenu besede.

5. Zaključek

Domska knjižnica predstavlja pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa, saj dijakom nudi zatočišče in prostor, kjer se izobražujejo, ustvarjajo, berejo in razmišljajo. Preko branja, bralno-pogovornih srečanj in pisanja razvijamo notranjo mirnost, sproščenost, strpnost do sebe in drugih, sočutje ter krepimo zavedanje sedanjega trenutka. Branje in razvijanje tehnike pisanja literarnih prispevkov mladostnikom omogočata odmik, čas zase, zavedanje svojih misli in občutkov. V času hitrih sprememb in napredka je razvijanje teh sposobnosti pri mladih še toliko bolj pomembno.

6. Literatura

- Černetič, M. (2005). *Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja*. Psihološka obzorja, 14 (2), 73-92.
- Dornik, D. (2011). *Vodeno branje s pogovorom kot oblika domačega branja*. Šolska knjižnica, let. 21, št. 1, str. 26-30.
- Frankl, V.E. (2005). Knjiga kot terapevtski pripomoček. V: Frankl, V. E.: *Človek pred vprašanjem o smislu*. Ljubljana: Pasadena, str. 3-9.
- Foucault, M. (2007). *Življenje in prakse svobode: izbrani spisi*. Ljubljana : Založba ZRC
- Kaj je čuječnost?* (2017). Društvo za razvoj čuječnosti. Pridobljeno s <https://www.cujecnost.org/cujecnost/>
- Križanec, Š. (2015). *Mehanizmi čuječnosti*. Pridobljeno s <https://www.cujecnost.org/2015/07/25/mehanizmi-cujecnosti/>
- Ličen, N., Bagon, I. (2010). *Neformalno izobraževanje v šolski knjižnici*. Šolska knjižnica, let. 20, št.3/4, str. 202–207.
- Mikuletič, N. (2007). *Povezovanje šolske knjižnice in šolske svetovalne službe na področju preventivne dejavnosti*. Šolska knjižnica, let. 17, št. 2, str. 100-102

- Novljan, S. (2005). *Čas prostosti v knjižnici*. Priloga Knjižničarskih novic 15(2005)10. Pridobljeno s http://old.nuk.uni-lj.si/knjiznicarskenovice/pdf/oktober2005-priloga2_prispevek4.pdf
- Škamperle, I. (2015). *Mladi ljudje, knjige in odprti svetovi. Zakaj sta branje in pisanje pomembna?* Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-7V5HOZR1/1b359d28-cfab-4283-97a9-535d32457139/PDF>
- Penca, L. (2008). *Branje z otrokom*. Didakta XVIII, 16-20. Pridobljeno s http://www.didakta.si/doc/revija_didakta_2008_januar.pdf
- Potočnik, N. (2013). *Kaj pa pisanje? Spodbujanje pisanja za razvoj bralne pismenosti*. Pridobljeno s <https://www.zrssi.si/digitalnaknjiznica/Bralna%20pismenost%20v%20vrtcu%20in%20soli%20Teoreticna%20izhodi%20in%20empiricne%20ugotovitve/files/assets/common/downloads/publication.pdf>
- Reščič Rihar, T., Urbanija, J. (1999). *Biblioterapija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Starkl, D. (2003). *Preživljanje prostega časa v dijaškem domu*. Iskanja 20, 19:66-75.
- Šauperl, A. (1992). *Domska knjižnica – vir znanja in kulturnega razvedrila*. Didakta, (5), str. 30–32.
- Vodenik Vozelj, T. (2015). *Literarna zmožnost v gimnaziji* (Diplomsko delo, Filozofska fakulteta) Pridobljeno s https://www.slov.si/dipl/vodenik_vozelj_tanja.pdf
- Zabukovec, V., Resman, M., Furlan, M. (2007). *Bibliosvetovanje (biblioterapija) v šoli*. Pedagoška obzorja, let. 22, št.3/4, str. 63-77.
- Žbogar, A. (2015). *Literarno branje in mladostniki*. Pridobljeno s <http://centerslo.si/wpcontent/uploads/2015/10/33-Zbogar.pdf>

Kratka predstavitev avtorice

Nina Golob, diplomirana bibliotekarka, zaposlena v knjižnici v Dijaškem domu Ivana Cankarja. Je mentorica domske literarne revije Triper, bralno pogovornih večerov, mentorica alternativnih fotografskih postopkov, urednica različnih publikacij ter urednica različnih multimedijskih in spletnih vsebin, zadolžena tudi za uporabo družbenih omrežij. Je članica različnih projektnih timov (BITI, Nekemične zasvojenosti) med drugim sodeluje tudi pri realizaciji mednarodnih mladinskih izmenjav. Sodelovala je v treh mladinskih izmenjavah: BITI državljan, BITI mlad in BITI in, kjer je opravljala pomembno mentorsko delo. Vodila je skupino mladih udeležencev v delavnici za dokumentiranje, raziskovanje, evalvacijo in spremljanje, katere naloga je bila tudi vrednotenje in certificiranje novo pridobljenih kompetenc, znanj in veščin v projektu, kjer se je ob uporabi orodja Youthpass uporabljalo tudi orodje elektronskega certificiranja Unique Learning Badges (Učeče se značke).

S Cankarjevim tekmovanjem na pot k čuječnosti – najbližje k sebi

With the »Cankar Competition« on the Way to Mindfulness – Closest to Yourself

Nataša Grobelnik

OŠ Petrovče
Gimnazija Celje - Center
natasa.grobelnik@gcc.si

Povzetek

Temeljno vodilo Cankarjevega tekmovanja je, da spodbuja in razvija branje zahtevnih besedil, a ne le za spontani bralni užitek, ampak da bi učenci dokazali višje razvite zmožnosti branja in pisanja. Učenci postopoma in vodeno razvijajo zmožnost kritičnega branja književnosti. Tekmovanje je osredotočeno zlasti na vzgojo kultiviranega bralca. Razvijanje teh kompleksnih kompetenc zahteva poglobljeno ukvarjanje z literarnimi besedili, pri čemer je pomembna vloga aktivnega bralca – učenca/učitelja. Od njega zahteva, da je pozoren, občutljiv – čuječen. Zdi se, da pouk književnosti v okviru predmeta slovenščina zaradi (pre)obširnega učnega načrta ne dopušča, da bi učenci ob branju lahko reflektirali svoje doživljanje besedila, prepoznali njegove literarne lastnosti, ga uvrščali v literarni in tudi širši kulturni kontekst, podajali svoje razumevanje, utemeljevali in vrednotili vse elemente besedila. Cankarjevo tekmovanje pa ravno nasprotno dopušča oziroma zahteva poglobljeno ukvarjanje z besedili, ne pa zgolj pasivnega, nekritičnega učenčevega branja oziroma sprejemanja učiteljeve razlage/interpretacije. V prispevku so predstavljeni učni pristopi, modeli, s pomočjo katerih spodbujamo čuječnost. Usmerjeni so k učencu, spodbujanju njegove motivacije in njegove aktivne udeležbe. Literarna izkušnja, ki je učencem ponujena na ustrezen način, namreč spodbuja ves spekter njihovih senzornih, intelektualnih, čustvenih in motivacijskih plati osebnosti. V svojem absolutnem jih senzibilizira, povečuje solidarnost, empatijo, dotakne se jih celostno, izoblikuje občutljivost. Odpelje jih na pot, ki pripelje najbližje *k sebi – k čuječnosti*. S takšnimi metodami osmišljamo življenje posameznega učenca in učinkoviteje dosegamo učne cilje.

Ključne besede: Cankarjevo tekmovanje, čuječnost, kritično branje, kultivirani bralec, kulturno-umetnostna vzgoja, pesniška zbirka, učenec

Abstract

The guiding principle of »Cankar Competition« is to promote and develop reading of more demanding texts, not just as a spontaneous reading pleasure, but with the goal of enabling students to demonstrate more advanced reading and writing skills. Students develop gradually and under guidance the ability of critical reading. Competition is aimed primarily at educating the cultured reader. Development of complex skills requires an in-depth exploration of literary texts, where the active reader (student / teacher) plays an important role. The reader is required to be attentive, receptive and mindful. Because of the over-extensive curriculum, teaching literature in the Slovenian classroom does not allow students to think about feelings, recognize literary traits, see literary and wider cultural context, explain their understanding, analyse and evaluate all elements of the text. Competition, however, allows or requires a deeper study of the texts, rather than just a passive reading or acceptance of the teacher's interpretation. In the paper I present teaching approaches, with which one can promote mindfulness. They are aimed at the student and serve to promote motivation and active participation. Literary experience offered to

students in an appropriate way supports the whole spectrum of their sensory, intellectual, emotional and motivational personality traits. It sensitizes the students, increases their solidarity, empathy, touches them completely, and shapes their sensitivity. It brings them on a path that leads them closest to themselves – to mindfulness. With such methods, we make the life of the individual student meaningful and achieve learning goals more effectively.

Keywords: »Cankar competition«, collection of poetry, critical reading, cultivated reader, culture and art education, mindfulness, student

»Čas, potreben za mojo pot, je dolg in cesta / se vleče. /.../ Najdaljša je pot, ki te pripelje najbliže k sebi, / in najtežja je vaja, ki rodi najpreprostejši napev. Potnik mora potrpati na vsaka tuja vrata, / preden pride do svojih, / in preromati moraš vse zunanje svetove, da prideš nazadnje / do najgloblje kamrice. /.../ Vprašanje in krik: »O, kje?« se potopi v solze / tisočernih rek in preplavi svet s poročtvom: »Sem!« (Tagore, 2011, str. 22)

1. Uvod

Čuječnost (ang. mindfulness) strokovnjaki različno opredeljujejo. Beseda čuječnost je v slovenskem besedišču že od nekdanj, vendar se je v vsakodnevni komunikaciji redko uporabljala. Slovar slovenskega knjižnega jezika razlaga besedo čuječen v pomenu buden, tudi pazljiv ali skrben oziroma čuječnost kot pazljivost, skrbnost, opreznost (SSKJ, 2016). Štiri desetletja nazaj je kot prvi dr. Kabat – Zinn (v Arzenšek, 2016, str. 75) opredelil čuječnost kot: *» /.../ zavedanje vsakega trenutka. Je sistematični pristop z razvijanjem novih vrst nadzora in modrosti v naših življenjih, na osnovi naših notranjih zmožnosti za umiritev usmerjanja pozornosti, zavedanja in uvida.«* Obe navedeni razlagi se povezujeta tudi z opredelitvijo termina Društva za razvoj čuječnosti (2016): *»Čuječnost je način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. Ko smo čuječi, je naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo, kot 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.«* V pedagoškem procesu je čuječnosti veliko, čeprav se tega učitelji največkrat niti ne zavedamo. Dejstvo pa je, da se je v zadnjih letih 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 potegnili na plan. *»Najbrž zato, ker jo potrebujemo, ali še bolje, ker potrebujemo njeno vsebino«* (Škopalj, 2017, str. 18), predvsem zaradi pritiskov in zahtev sodobnega časa, zaradi hitrega ritma, ko se nam zdi, da vse beži mimo nas. Mladostniki so pritiskom družbe in novodobnih tehnologij, ki sprožajo vedno večji problem današnjih otrok – nizko sposobnost koncentracije oziroma raztresenost, toliko bolj podvrženi. Izjemnega pomena je, da jih ohranimo *»notranje budne, da dogajanja bodisi zunaj ali znotraj njih ne gredo mimo njihove pozornosti oziroma jih resnično vidijo in slišijo, saj je brez usmerjene pozornosti nemogoče stopiti v globino problema, ga razumeti in videti v celoti ter iskati rešitve«* (prav tam, str. 20). Ozaveščanje te aktualne teme oziroma tehnik, povezanih z razvijanjem čuječnosti, veliko pripomore k temu, da začnemo učitelji zavestneje vključevati čuječnost v svoje pedagoško delo. Temu pritrjujejo tudi izsledki raziskav. Katherine Weare (v Škopalj, 2012) je v članku Dokazi vpliva čuječnosti na otroke in mladostnike zapisala izsledke raziskav, in sicer da čuječnost dobrodejno deluje na čustveno stanje mladostnikov, na njihovo mentalno zdravje, sposobnost učenja ter tudi na njihovo fizično zdravje. V nadaljevanju prispevka so predstavljeni učni pristopi, s pomočjo katerih spodbujamo čuječnost v okviru tekmovanja v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje. Usmerjeni so k učencem, k spodbujanju njihove motivacije in aktivne

udeležbe. Literarna izkušnja, ki je učencem ponujena na ustrezen način, namreč spodbuja ves spekter njihovih senzornih, intelektualnih, čustvenih in motivacijskih plati osebnosti. V svojem absolutnem jih senzibilizira, povečuje solidarnost, empatijo, dotakne se jih celostno, izoblikuje občutljivost (Kranjc, Bucik in Požar Matijašič, 2016). Odpelje jih na pot, ki pripelje najbližje *k sebi – k čuječnosti*. S takšnimi metodami lahko učinkoviteje dosegamo učne cilje, predvsem pa osmišljamo življenje posameznega učenca, da postane to, kar si vsi želimo – motivirana, *notranje trdna* in odgovorna osebnost.

2. Pomen kakovostne kulturno-umetnostne vzgoje za razvoj čuječnih učencev

Felski (2003) pravi, da je: *»literatura eden od kulturnih jezikov, skozi katere si ustvarjamo svojo podobo sveta.«* Hkrati je literatura tudi polje, kjer se pridobi najintimnejša osebna izkušnja. Književnost je (Pintarič, 2007, str. 91): *»kraj intimnega srečanja s seboj, kraj samospoznanja, vzpostavljanja osebnostne integritete in človeškega dostojanstva /.../. Še več, brez takšnega spoznanja, torej 'znanja o sebi', je vse drugo znanje zgolj funkcionalno, ne integrirano, torej v načelu zlorabljeno«*. Pojavi se vprašanje: kaj vedenje o ravneh književnosti in njenega branja, doživljanja pomeni v kontekstu načrtovanja in izvajanja pedagoškega dela, povezanega z umetnostjo. Kroflič (2007, str. 14) ukvarjanje z umetnostjo v javni šoli opredeli kot *»eno osrednjih kurikularnih področij, ki lahko zagotovijo odprt razvoj osebne identitete v duhu sprejemanja realnosti mnogoterih življenjskih perspektiv«*. Zapiše, da je književni pouk gotovo pomemben element vzgoje in izobraževanja, še posebej ker je neizpodbitno, da vpliva na oblikovanje predstav o svetu, spodbuja kritičnost, empatijo idr. Literatura je eden od medijev, ki vpliva na konstrukcijo individualne in družbene samopodobe in zarisuje okvire, znotraj katerih si interpretiramo realnost ter vzpostavljamo vrednostne sisteme. Zato je še posebej pomembno, kako so besedila interpretirana, saj s svojo vsebino in sporočilnostjo vplivajo na oblikovanje vrednot in stališč, na odnos do družbene realnosti in njenih pojavov, pa tudi na odnos do samega sebe. Učitelji slovenščine se srečujemo z večnim vprašanjem o pomenu in ciljih pouka književnosti skozi celotno vertikalno učenčevega izobraževanja. Zavedanje o pomenu književnosti za razvoj človekove osebnosti in o vlogi pouka materinščine pri tem je v današnjem času zelo pomembno, saj šolski kurikulum odkrito, še bolj pa prikrito poudarja predvsem načelo učinkovitosti in uporabnosti, predvsem pa kakovosti in vsestranskosti človekovega življenja (Kranjc, Bucik in Požar Matijašič, 2016). Slednje nas opozarja, da moramo pri pouku in tudi pri Cankarjevem tekmovanju poudarjati prav to dodatno kvaliteto književnosti. Pouk literature odpira številna temeljna življenjska vprašanja, na katera ne ponuja dokončnih odgovorov, a s svojo odprtostjo vpliva na učenčev razum, na njegovo domišljijo in čustva in ga tako vzgaja v čustveno zrelost, sposobnost komunikacije s sabo in drugimi, etičnost, sočutje in doživljanje lepega (Ambrož, 2015). Zavedati se moramo, da je kakovost poučevanja književnosti povezana tudi z zavestjo, kako pomembno popotnico lahko dajemo učencem, če jim pomagamo vzpostaviti dejavni stik z literaturo in da delujemo z zgledom, ki je največja motivacija.

3. Cankarjevo tekmovanje – pot k čuječnosti – najbližje k sebi

Temeljno vodilo Cankarjevega tekmovanja je, da spodbuja in razvija branje zahtevnih besedil, a ne le za spontani bralni užitek, ampak da bi učenci dokazali višje razvite zmožnosti branja in pisanja (Saksida, 2017). Branje in pisanje pripomoreta, da se dejstva in dogodki, ki so del nekega resničnega ali domišljjskega sveta, ustavijo in obstanejo prisotni, zato se z njimi pogloblja in spreminja naše celostno bivanje (Škamperle, 2015). K temu pripomore tudi

vpeljava čuječnosti v šolsko prakso, njen cilj je namreč pomagati učencem ostati v stiku s trenutkom in se ga zavedati, saj le tako lahko učenci najdejo pot do samega sebe, do svojega »jedra – biti«. Tekmovanje je osredotočeno zlasti na vzgojo kultiviranega bralca in pisca. Razvijanje teh kompleksnih kompetenc zahteva poglobljeno ukvarjanje z literarnimi besedili, pri čemer je pomembna vloga aktivnega bralca – učenca/učitelja. Od njega zahteva, da je pozoren, občutljiv – čuječen. Cankarjevo tekmovanje zahteva poglobljeno ukvarjanje z besedili, ne pa zgolj pasivnega, nekritičnega učenčevega branja oziroma sprejemanja učiteljeve razlage oziroma interpretacije. Gotovo je, da lahko učenca s pomočjo besedila postavimo v nek dogodek, ki ga prevzame, navduši, spodbudi, da vstopi v svet, ki ga morda sam ne bi oz. ne bo nikoli doživel. Na ta način mu nudimo nove izkušnje ali pa ga spodbudimo, da spregovori o temi, ki ga skrbi, utesnjuje, o kateri razmišlja, a ne govori, ne spregovori. Pri tem je izjemno pomembna vloga učitelja, ki pogovor vodi, ranljivi posamezniki so namreč lahko v teh pogovorih še bolj stigmatizirani. Težave, s katerimi se srečujejo mladostniki, so vse bolj zahtevne, potreba po razumevanju teh pa vse bolj aktualna. Učitelji lahko pokažemo mladim poti iz težav, si pridobimo njihovo zaupanje, krepimo medsebojno povezanost in utrjujemo pomen skrbi drug za drugega. S tem pa se krepi tudi zaupanje v prenos znanja in v skupno učenje. To pa je tudi prvenstveno v vzgoji in izobraževanju.

3.1 S pomočjo tehnik čuječnosti do izjemnih spoznanj

Škobaljeva (2017) v svojem delu Čuječnost in vzgoja tehnike čuječnosti razdeli na tehniko notranjega pogovora; tehniko z vprašanji; z zgledom; z motivacijskimi zgodbami in z meditacijo. Pravi (prav tam, str. 38–39), da med njimi ni ostre ločnice, temveč se med seboj prepletajo. Menimo, da je smiselno pri poučevanju uporabljati vse tehnike, predvsem pa slediti tudi avtoričinemu zapisu, ki pravi, da sta najučinkovitejši tehniki navdih in tehnika z zgledom. Pri pripravah na Cankarjevo tekmovanje smo sledili indijskemu pesniku Tagoreju (2011, str. 8), ki pravi: *»Nekje v nekem kotičku svojih src smo vsi še vedno učenci!«* Kdor ne priznava, da se veliko nauči od svojih učencev, ni dober učitelj. *»Številni nas po svojih sposobnostih prekašajo, nam pa ostane neprecenljiva vloga prenašanja našega znanja in izkušenj, ki jih mladi zaradi svoje mladosti nimajo /.../«* (Lorenčič, str. 137). Ko gre za čuječnost, je še toliko bolj pomembno, da jo sami razvijamo ter da dojemamo koristi, ki jih čuječi um prinaša. Vsako leto smo Cankarjevo tekmovanje zaključili s posebno prireditvijo, na kateri smo učencem prebrali pismo, ki so ga napisali avtorji izbranega besedila za Cankarjevo tekmovanje. Vsako leto nam je uspelo, da so se avtorji odzvali prošnji. Pisma smo uporabili tudi za uvodne nagovore učencem na naslednjem tekmovanju – kot izvrstno motivacijo/možnost/priložnost za spodbujanje čuječnosti. V nadaljevanju je predstavljano pismo Dušana Dima, avtorja Distorzije, literarnega dela, izbranega za Cankarjevo tekmovanje.

»Usoda je muhasta, polna nepričakovanih ovinkov. Tako smo se srečali tudi mi, čeprav se ne poznamo. In srečali smo se na nenavadnem mestu. V šoli, s pomočjo knjige, ki pravi, da »v šoli nikoli ne izveš tistega, kar te zanima«. Temu lahko rečemo tudi ironija. In tako smo del preteklega leta, preteklega kroga, preživeli skupaj. Izteklo se je tako, da so nekateri izmed vas ta srečanja kronali tudi s priznanji. Rad bi vam čestital. Za vami je pot, na kateri ste se izkazali z veliko dozo vztrajnosti in daru ter občutka za besedilo, kar ste vse znali preliti tudi na papir. Vsak po svoje. Za vami je pot, polna tihih ur branja, polna osamljenih ur ustvarjanja – ker branje je tudi ustvarjanje. In na koncu dolge poti je pomembno, da te tam nekdo pričaka. Avtorji to dobro vemo, saj s svojimi nedokončanimi knjigami včasih preživljamo leta in leta. Zato vam pravim: priznanje je vaše, zaslužno je – še posebej, če niste preveč prepisovali. Vzemite ga ponosno in nosite naokrog lahko. A v času, ko cvetijo priznanja, ne smemo pozabiti na tiste, ki teh niso osvojili. Morda so med vami, morda špegajo skozi kakšno okno, morda uživajo v poletju. Še nekaj besed zanje. Niste sami. Nekdo je z vami. Edi in Sani in Pejo, junaki iz Distorzije, vedo, kako je, če ne osvojiš nobenega priznanja! Pa so vseeno pristali na Cankarjevem tekmovanju. In vi tam zunaj, večina brez priznanj, zapomnite si: usoda

je muhasta, morda se bo kdaj zgodilo, da bodo učenci na kakšnem tekmovanju brali prav o vas. Zato ni vseeno, kaj počnete. Tako. Čestitke in pozdrav vsem! Čakajte, čakajte. Skoraj sem pozabil pozdraviti še nekoga. Njo ali njega. Tebe, ki bereš in poslušáš in odkrivaš, tudi kadar se za nagrado ne podeljujejo ocene. Tebe, ki v knjigah iščeš, ki ob njih doživljaš, tebe, ki te je strah, a vseeno narediš korak v neznano. Tebi pripenjam moje zlato priznanje! Zdaj pa dovolj. Naš krog je sklenjen, priznanja podeljena. Čas je za nove knjige, nove doživljanje. Srečno!«

3.2 Primeri učnih listov za pripravo na Cankarjevo tekmovanje

V nadaljevanju so predstavljeni učni listi z navodili za delo in nekateri primeri zapisov učencev 8. in 9. razreda, ki so s svojim razmišljanjem pokazali izjemno zrelost. Z učenci smo analizirali dvojezično pesniško zbirko Toneta Pavčka: *Majhnice in majnice*, pesmi mnogih let za mnoge bralce. Priprave na Cankarjevo tekmovanje so izjemno zahtevne, saj tekmovalci na tekmovanju dokazujejo svoje razumevanje in vrednotenje književnega besedila /.../, ni samo subjektivni ali poustvarjalni odziv na književnost, zahteva kritično branje in tvorjenje razlagalnega besedila, ki vključuje uporabo književnega znanja (zvrstno-vrstne oznake, podatke o avtorju, misli iz spremnih zapisov, medbesedilnost, ustrezno citiranje idr. (Saksida, 2017).

Primer učnega lista s pesmijo in navodilom za delo.

K tebi hodim kot k beli cerkvi na hribu / na črno žalost oprt. / Prijazne kače se umikajo k zidu / in ti mi polagaš brv / v večnost, ki jo imaš za večno, / in v svoj prekratki dan. / Stopam in komaj odganjam senco, / ki je nadte prišla, / da bi videl ustnice mrtve, a vendar žive, / kako se pregibljejo brez glasu: / tako se morda spreminja molitev / v pesem ali temota v luč. A rok si več ne podava. / Moji, dvignjeni k tebi, maliči krč, / iz ene tvoje raste trava, / na drugo pada dež. T. Pavček, Spreminjanje

»Včasih pa si živ tudi od mrtvih stvari in ljudi. Meni se pogosto dogaja, da prihajajo k meni na obisk davno pozabljeni obrazi. Prihajajo polpozabljene, zavrnjene ali neizpolnjene ljubezni, ki so po mnogih časih naenkrat prijazne in mile in je dvogovor z njimi kakor pomenek s prijaznimi angeli. Taki so tudi obrazi njih, ki smo jih imeli radi in ki so od nas odšli nekam v drugo deželo sončnic, tja čez. Vračajo se, da bi utrjevali in potrjevali neločljivo vez med nami, ki smo še na tej naši edini zemlji, in njimi, ki so od nas odšli. Njim poje veter in šumi, kot mi pojemo otrokom večne uspavanke« (Pavček, 2009).

VETER POJE NJIM (razpravljalni spis)

Preberite Pavčkovo pesem *Spreminjanje* in njegov zapis ter ju primerjajte. Pojasnite njegov odnos do obravnavane teme, povežite ga z dogodkom iz njegovega življenja, razložite tudi naslov *Veter poje njim*. Natančno pojasnite tudi svoje videnje pesemske slike (= teme, vsebine pesmi).

»/.../ Smrt. Težka, trda in žalostna beseda. Vzbuja strah, a tudi posebno spoštovanje. Nihče si ne želi smrti doživeti, niti je spoznati. Pa si lahko s smrtjo na ti? Tone Pavček meni, da lahko. Pravi, da si je s smrtjo na ti že vse od vojnega časa, ko je v njegovi vasi sredi bele zime umrl mlad partizan. Takrat je k truplu prišel sosed in dejal: 'No, saj čevlje ima pa še dobre.' Pavček pa ni doživel le ene, temveč mnogo smrti. Umrla mu je zlata Špančkova Ana, ki jo je imel nadvse rad, saj ga je naučila ljubezni do trte in zemlje. Umrl mu je tudi sosed v Istri, najbolj pa ga je pretresla smrt ljubega sina Marka. Sicer pa Pavček pravi, da vsak dan po malo umreš. Umiraš,

ko ti umirajo ljubljani, in umiraš, ko izgubljaš vero, ljubezen in upanje. A treba je, treba je biti živ, živ in vznemirljiv, pa bo svet lepši. Pavček se tega vodila drži, ostaja 'nepopravljivi optimist'. Včasih mu to povsem uspe, včasih malo manj, vendar pravi, da si včasih lahko živ tudi od mrtvih ljudi, ki se vračajo k tebi in je pogovor z njimi prav angelski. S spomini se vračajo davno pozabljeni obrazi, pa tudi neizpolnjene in zavrnjene ljubezni, ki sploh ne bolijo več: 'In z leti postanejo rane radost, ki greje in sploh ne boli.' Lepo se je spominjati in ohranjati vez s tistimi, ki so bili nekoč tukaj, pa so odšli. Zdaj so odšli v deželo tja čez, v deželo sončnic, tam jih čakata med in mleko kot v Koromandiji. Tam jim je lepo. Veter jim poje, tiho in materinsko, kot mame pojejo otrokom večne uspavanke. Veter s petjem prinaša, njim in nam, spomine. S spomini ohranjamo žive tudi tiste ljudi, ki so s hudo ptico že davno poleteli v nebo: 'Odtlej je eno sonce več na nebu in eno sonce na zemlji manj /.../'» (V. M., 2010). »/.../ Na koncu poti je dežela, dežela sončnic. Kaj je sploh tam čez? /.../ Ljudje se vračajo. Vračajo se nam kot spomin in skrbijo, da jih ne pozabimo, da jih ohranimo žive. Kot pravi Pavček: 'Živ si, dokler se te vsaj nekdo spomni.' Pavček v pesmi Spreminjanje opisuje spreminjanje ljudi od rojstva do smrti. Od sreče do žalosti« (J. K., 2010). »/.../ To je življenjski krog – od rojstva do smrti. /.../ Ali se bomo tam srečali z osebami, ki smo jih nekoč poznali, ali pa bomo tavalili neznanu kam, z vetrom v laseh? /.../ Veter, ki poje tudi nam. Vsak dan, pa ga ne slišimo, ker ne poslušamo. Ne poslušamo niti ljudi. Včasih pa se nam zgodi, da slišimo od nekod že slišani glas. Prav ti glasovi so Pavčkovi obiskovalci pretekle ljubezni. Pravijo, da ko se posloviš s tega sveta, se spremeniš v angela, zato ni čudno, da se lahko Pavček pogovarja s prijaznimi angeli. Pravzaprav se ne bi čudila, da se mu ti angeli pojavljajo neprestano, med njimi je tudi njegov sin Marko, ki je odšel za vetrom. /.../ Kako težko je, ko izgubiš svojega otroka, ve malo ljudi, a še vedno preveč. Pavček pravi, da je v življenju že marsikaj doživel, pa vendar ga je od vseh stvari najbolj pretresla sinova smrt. Življenje ga je utrdilo, spoznal je, da ima rad dvoje, ljubezen in besedo – ta je njegov glas, ter pesmi, iz njega – za nas. /.../ Pravi, da mu je brat dvojček ob smrti zaupal, naj živi življenje še zanj. Menim, da ne živi samo svojega in zanj, spodbuja tudi nas, da bi živeli vsak dan, vsak trenutek ... Pavček ve, da se v vsem skriva čudo ljubezni, če te le spominja na osebo, ki jo imaš rad. Šele takrat boš lahko zaslišal veter, ki ti bo sopotnik, ko boš odšel na obisk – k njemu, k njej, k njim – v večnost« (M. K., 2010).

Primer učnega lista s pesmijo in navodilom za delo.

Prava pesem se piše sama, / prava pesem se bere sama, / prava pesem je kakor mama, / od življenja samega dana, / z rano in rožo zaznamovana / in ena sama. /.../ Šele potem, če ti sreča v besedo kane, / šele potem, če beseda beseda ostane, / šele potem, če ti je kdo ne ukrade / in če med ničbesedami ne propade, / pesem (mogoče prava) nastane / zate in zame. T. Pavček (2010)

BESEDE – TAKE IN DRUGAČNE

Ponovno se spomnimo na to, da lahko o besedah razmišljamo kot o živih bitjih, ki hočejo živeti svoje življenje. / Kakšno bi bilo življenje besede »prosim«? Vsi bi jo imeli radi. / Kaj pa življenje besede »najslabši«? / Razmišljamo o tem, katere besede so prijazne. / Nekaterne besede so res prijazne, druge pa so kisle in puste. Najslajše so besede za vsevede. / Katere besede so sočne in zvočne, zmožne in prožne, gladke in sladke? / Katere besede so puste? Katere besede bi najraje pometli ali presejali skozi najtanjšo sito? Zakaj te besede pesnik imenuje plevel? / Ali poznamo pomen vseh besed? / Katere besede bi našli v deželi domišljije?

»Ničbeseda. Kakšna nenavadna beseda. Zdi se mi, da je ne bi našli v nobenem slovarju tega sveta. Ničbeseda je puhla, prazna in ničvredna. Je nasprotna Vsebesedi. Ah, še ena novotvorjenka. Te so res Pavčkova posebnost. /.../ Saj smo mladi kar naprej zaljubljeni; če ne vase, pa drug v drugega ali v življenje ... Prava pesem je zaznamovana tako z bolečino in žalostjo kot tudi z veseljem in radostjo. Prava pesem je »ena sama«. Kakor mama, kakor življenje. Vsak ima samo eno mamo, samo eno življenje« (Š. P., 2010). »Prava pesem je ena izmed pesmi, o kateri nenehno premišljuješ, odpira ti nova vrata« (H. B., 2010). »Lepo je, če vsa lepa občutja prenesemo na papir in tudi takrat nastanejo čudovite pesmi, ki nikakor ne propadejo med ničbesedami« (V. M., 2010). »Meni je bilo najbolj všeč poglavje Čudo rojstva, saj v njem pesnik pove, da je ena izmed najlepših besed v našem življenju beseda rojstvo« (L. V., 2010). »Besede, njegove prijateljice. Pravi, da bi se morali z njimi igrati vsi – vedno in povsod. Ko te beseda prime za roko, je ne izpusti, ampak se z njo igraj ter ji dopusti, da te vodi po neznanih svetovih od Čenčarije do neznanih dežel – polnih sočnih, sladkih in gladkih besed« (K. D., 2010). »Pavček pravi, da vsak lahko »rodi« pesem, ki je lahko prav tako lepa kot mama« (Š. P., 2010). »Pavčku se otroštvo zdi najlepši del življenja, menim, da ima prav. Je še kaj lepšega kot brezskrbno otroštvo?« (S. K., 2010). »Ljubezen lahko pridobimo s pesmijo« (L. V., 2010). »V pravo pesem kaneš kanček svoje bolečine in trpljenja« (I. D., 2010). »Prava pesem nikoli ne izgine. Ostane« (N. M., 2010).

3.3 Literarni večer s Tonetom Pavčkom

Tisto leto smo bili izjemno uspešni, srebrno priznanje je osvojilo 11 tekmovalcev, na državnem tekmovanju pa je bila ena učenka srebrna in ena zlata. Še pomembneje pa je, da so na šolskem tekmovanju sodelovali skoraj vsi osmo- in devetošolci. Ob zaključku smo tako kot leta prej napisali pismo, v katerem smo Toneta Pavčka brez velikih pričakovanj povabili na našo šolo. V pismu smo pojasnili, kako uspešni smo bili in kako smo ga vzljubili – CankarTončki; tako smo se namreč poimenovali. In nam je odpisal – v verzih: »K vam pridem, ker sem priden in vem, da na hvalo je treba dati pohvalo.« Literarni večer, ki smo ga poimenovali kar velesenzacija, je bil čuječen. Pavček nam je razkrival tančice svojega življenja: od poti v šolo, o svoji učiteljici Pavli, o Rožamariji, vinogradu, Istri, Dolenjski, volji do življenja, optimizmu, do lumparij in vragolij, ki so mu bile zelo blizu, in prepričali smo se, da otrok v njem živi. V nadaljevanju je predstavljeno pismo Toneta Pavčka, ki je na šolo prispelo nekaj dni po srečanju.

»Mila gospa Nataša in ljubeznivi pametneži v Petrovčah! Ostal sem dolžnik. Kar tako grem od vas, naphan z mladostjo, pa še prav pomaham ne in ne bleknem kakšne super besede. Ko bom enkrat moder in star kot Metuzalem, ko pojdem v Eldorado in se od tam vrnem k vam, bo vse drugače. Takrat vi ne boste mlajši od mene, takrat vi ne boste spretnejši od mene, takrat vi ne boste znali več od mene kakor zdaj. Zdaj ste vi prihodnost in jaz preteklost, zdaj se vi dotikate neba in jaz zemlje, sedaj ste vi prava pesem in jaz vaš refren. A vseeno, jaz, stari dolenjski baron, kot so mi nekoč pravili pesniški prijatelji, se trudim, da bi vam bil tako od daleč vsaj malo podoben. Podoben fantoma iz Velesenzacije, sličen malima dvema recitatorjema o moji prvi poti v šolo, ne sicer odličen kot vsi drugi, a vsaj priličen. V tem smislu se pač krotovičim na svetu za vami in lovim drobce vaše neuničljive radoživosti in radobesednosti. Ja, enkrat, pa bom mogoče tudi jaz goden za Petrovče! Vidite, ko takole čekam in čenčam, pozabljam, da se moram zahvaliti vsem, vsem, vsem nastopajočim, sodelujočim, tekmujočim, kajpak predvsem tudi trem gracijam in jih še in še hvaliti: Natašo za delo z mladino, Valentino za zlatnino in gospo ravnateljico za vino. Tudi od tega trojstva sem bil očaran. Torej vsem za vse – hvala! Ko bom izumil, če ne jaz pa kdo drug, kakšno lepšo in manj izrabljeno besedo – kot je hvala, jo najpoprej pošljem v oceno vam. Do takrat pa ostanite mladi, lepi, srečni in malo moji!«
Vaš Tone Pavček *Ljubljana, v majniku 2010*

»Gledati stvarjem strmo/ v oči /.../ predvsem ko bodejo / zahteva pač pogum /.../ Misli, misli, veliko beri. / Ne boj se. Nekoč se bo knjiga zaprla /... / Kar si si dal, bo ostalo.« (Golob, 2016/2017, str. 10)

4. Zaključek

V prispevku je predstavljeno, kako pomembna je literatura pri učenju čuječnosti. Pot čuječnosti pelje k znanju. Znanje pa je sila, močnejša od vsega drugega – naredi spremembo v življenju. Izkušnje kažejo, da se skozi branje in pisanje begajoči utrinki življenja ustavijo, dobijo prisotnost v trenutku, pokažejo pot do posameznikove resnice. Literarna besedila delujejo kot povečevalno steklo, skozi katerega vidimo stvari bolj jasno, preprosto – jih razumemo. S pismi avtorjev, literarnim večerom, poglobljenimi pripravami na Cankarjevo tekmovanje, s čuječim zaznavanjem prebranega, vrednotenjem in aktualiziranjem smo posegli »vase« in razmišljali o stvareh, ki so bile pomembne. Trdimo, da bodo učenci nauke, podane v obravnavani Pavčkovih pesniški zbirki, ohranili za celo življenje. Menimo, da o tem pričata tudi zapisa učenk, danes uspešnih študentk, predstavljena v nadaljevanju.

Valentina M. (2018): »Čeprav je menda od mojega proučevanja Dimove Distorzije in Pavčkovih Majnic in majnic minilo že skoraj desetletje, se tekmovanja za Cankarjevo priznanje še danes večkrat spominjam – tako na tihem, pri sebi, kot tudi glasno, v pogovorih z domačimi in ostalimi. Res je, da sem bila kot velika osnovnošolska ljubiteljica branja in slovenščine izredno ponosna na tisti dve osvojeni zlati priznanji, še bolj pa drži, da mi je tekmovanje v tako lepem spominu ostalo predvsem zaradi načina priprav, ki jih je vodila moja mentorica, gospa Nataša Grobelnik. Prepričana sem, da je k mojim takratnim uspehom ogromno pripomogla njena strokovnost, pomešana s toplino in človečnostjo. Gospa Nataša je na naša e-poštna sporočila z esejmi odgovarjala še pozno po 15. uri in končanem delovnem času, njeni komentarji so poudarili pozitivne aspekte napisanega, kritika je bila vedno podana konstruktivno, učenci pa smo bili zanjo pomembni tudi kot osebe zunaj okvirov tekmovanja. Čeprav pridevnika "empatičen" takrat verjetno nisem poznala, danes razumem, da je bil način poučevanja gospe Nataše prežet z empatijo, ki sem jo v slovenskem šolstvu pozneje dostikrat pogrešala. Pavčkov obisk na naši osnovni šoli zagotovo predstavlja odsev mentoričinega truda in zagnanosti, ki sta presejala službeno obveznost priprave nekih učencev na neko tekmovanje. Lepo se je spominjati, kako smo vsi skupaj pesniku napisali pismo in pripravili predstavo, šolsko okolje pa je takrat omogočilo kreativno izmenjavanje idej in mnenj brez prevelikega pritiska ali očitne "učitelj – učenec" hierarhije. Ko sem prejela rezultat zadnjega dela Cankarjevega tekmovanja, ki je potekalo na državni ravni, z njim nisem bila zadovoljna. Danes se verjetno bere naivno, ampak pri štirinajstih sem bila prepričana, da sem v Pavčkove pesmi vložila dušo in srce in da si preprosto zaslužim več točk, kot jih je bilo zapisanih na ekranu. Čeprav bi gospa Nataša takrat lahko moj odziv sprejela povsem drugače, je izbrala način, s katerim mi je podarila popotnico za življenje – podprla me je pri pisanju ugovora na dodeljene točke. Teden ali dva kasneje sem prejela novico o zlatem priznanju. Cankarjevo tekmovanje mi je tako zelo mladi pomagalo razumeti, da "krivic" ni nujno vedno tiho sprejemati, borbenost in samozavest pa dostikrat predstavljata pot do uspeha.« Špela T. (2018): »Zame je bilo Cankarjevo tekmovanje ena tistih izkušenj, ki se jih vedno rad spominjaš in jih zlepa ne pozabiš. Naše navdušenje in zanimanje nad Pavčkom in njegovo poezijo je zraslo do te mere, da smo za konec pripravili še srečanje z njim. Ampak bolj kot samega tekmovanja in srečanja s pesnikom, se spominjam naših neumornih priprav na tekmovanje. Čudenja nad tem, koliko pesnikove duše in življenja se skriva v njegovih rimah. Pavčkove pesmi še vedno rada berem in čeprav se nad poezijo na splošno ne navdušujem, mi njegove pesmi vedno polepšajo dan. Menim, da predvsem zaradi učiteljice, ki nas je seznanila s poezijo in z nami razčlenjevala vsako pesem posebej. Začutili smo, da razlaga z dušo in srcem. In med pripravami je bilo srčnosti, zanos in žara v očeh naše učiteljice na pretek – in posledično so se in še vedno iskrijo tudi naše oči.«

5. Viri in literatura

- Ambrož, D. (2015). Šolski esej in splošna matura iz slovenščine. *Jezik in slovstvo*, 60(3–4), 209–218.
- Arzenšek, A. (2016). Čuječnost kot psihološka intervencija v psihološkem svetovanju. *Poligrafi*, 77/78(20), 75–94.
- Društvo za razvijanje čuječnosti (2016). Pridobljeno s http://www.cuječnost.org/predstavitev_cuječnosti.html
- Felski, R. (2003). *Literature After Feminism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Golob, A. (2016/17). Didaskalije k dihanju. *Bukla*, 12(127–128), 10–12.
- Krajnc, M., Bucik, N. in Požar Matijašič, N. (2016). *Skozi umetnost o zdravju. Priročnik izbranih kulturnih vsebin*. El. knjiga: Ljubljana: Društvo za širjenje filmske kulture Kino!.
- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58(3), 12–30.
- Lorenčič, I. (2010). *Moje življenje z drugo*. Maribor: Založba Pivec.
- Pavček, T. (2010). *Majhnice in majnice: pesmi mnogih let za mnoge bralce*. Ljubljana: Miš.
- Pintarič, M. (2007). Babilonia mi fe', disfecemi Babologna? Premisleki in pomisleki k odnosu do književnosti v zahodni družbi in šoli. *Sodobna pedagogika*, 58(3), 86–91.
- Saksida, I. (2017). *Skupna izhodišča in glavni poudarki priprave na tekmovanje iz znanja slovenščine*. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/skupna-izhodišca-tekmovanja-slovenscino-2017-2018.pdf>
- SSKJ – *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (2000). Pridobljeno s <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>
- Škamperle, I. (2015). Mladi ljudje knjige in odprti svetovi: zakaj sta branje in pismenost pomembna. *Otrok in knjiga*, 42(92), 18–25.
- Školbalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Tagore, R. (2011). *Darovanjke*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Grobelnik je študirala slovenski jezik s književnostjo in zgodovino na Filozofski fakulteti v Mariboru. Delovne izkušnje je pridobivala kot učiteljica slovenščine v srednji in osnovni šoli ter kot učiteljica v podaljšanem bivanju. Zaposlena je na Gimnaziji Celje - Center kot učiteljica slovenščine v programih predšolska vzgoja, umetniška gimnazija – likovna smer, gimnazija. Vključuje se v številne projekte, šolske in obšolske dejavnosti, tudi kot mentorica gledališke skupine, z učenci/dijaki sodeluje na literarnih natečajih, na tekmovanju Slovenščina ima dolg jezik: Književnost na filmu, sodeluje s spletnim časopisom za otroke – Časorisom, dela z nadarjenimi otroki, organizira in vodi prireditve, sodeluje na gledaliških revijah idr. Bila je tudi pomočnica glavnega ocenjevalca za NPZ iz slovenščine.

Integracija čuječnosti v pouk angleščine

Integrating Mindfulness in English Class Schedule

Brigita Škufca

Osnovna šola Gorje
skufca.brigita@gmail.com

Povzetek

Namen članka je, da predstavi čuječnost kot sredstvo, ki pomaga učitelju graditi spretnosti in fleksibilnost pri poučevanju. Učitelju, ki se nauči uporabljati čuječnost, bo v pomoč tako pri boljšem razumevanju sebe kot tudi zavedanju svojih občutkov in misli ter bo v oporo pri postopanju z neprijetnimi situacijami, ki v razredu lahko nastanejo. Biti čuječen pomeni biti osredotočen na ta trenutek in se naučiti odzivanja na različne izzive, ki nam jih življenje prinese, da se lahko soočimo z bolečino in stresom brez frustracij in obsojanja samega sebe.

Ključne besede: čuječnost, misli, osredotočenost, um, zavedanje

Abstract

The aim of this article is to present mindfulness as a means to build the teacher's skills and flexibility for teaching. Learning how to practise mindfulness will assist you as a teacher to better understanding yourself and become more self-aware of not only your own feelings and thoughts but how to manage difficult situations that can emerge in a classroom. Being mindful is about being focused on the moment and learning to respond to challenges that life throws at you so that you can manage any pain and stress caused without frustration and self-criticism.

Key words: mindfulness, thoughts, focuss, mind, awareness

1. Uvod

Beseda čuječnost dandanes doživlja veliko pozornosti, saj jo zasledimo v medijih, na delovnih mestih in v šolah. Po svetu jo sprejemajo in prakticirajo politiki, zvezdniki, zdravstveni delavci, vojska in izobraževalci. Večina Slovencev še pred nekaj leti ne bi znala najti smiselne razlage besede čuječnost, ki je v angleščini *mindfulness*, v nemščini *Achtsamkeit*, francoščini *pleine conscience*, v sanskritu *smrti*, in paliju *sati*. SSKJ čuječnost definira kot pazljivost, skrbnost, opreznost. Različni avtorji in snovalci izobraževanj ter delavnic so si izraz *mindfulness* izposodili iz budističnih meditacijskih praks, kjer beseda *sati* predstavlja veliko več kakor pa le pozornost, ki je osrednja vsebina čuječnosti. Prevodi v vseh svetovnih jezikih čuječnost označujejo kot posameznikovo zavedanje in sprejemanje dogajanja brez subjektivnega presojanja. Avstralski Aboridžini že tisočletja učijo, da situacijo opazujemo in ne presojamo. Globoko osredotočenost, poslušanje in pozornost so imenovali dadirri.

Bolj kot kdaj koli je učenje čuječnosti postala nuja tudi v razredu. Učitelji so vsakodnevno v stiku z otroki, ki so zaskrbljeni, nemirni ali pa jim pozornost tava vsepovsod. Avtorica članka po 30 letih poučevanja opaža, da se današnji učenci težje spoprijemajo z neugodnimi situacijami, ki jih prinaša življenje in delo v šoli. Posamezni učenci pogosto izostajajo od pouka, čeprav niso prepoznani kot dolgotrajno bolni učenci. Veliko otrok ima težave pri delu v šoli.

Navzven se to kaže v nemirnosti, pomanjkanju koncentracije, utrujenosti in nazadnje v apatičnosti.

Tako odrasli kot otroci trpijo zaradi današnjega hitrega tempa življenja in imajo pogosto občutek, da čas zelo hitro teče, vedno ga je premalo. Po šolskih obveznostih otrokom in staršem dragoceni prosti čas zapolnijo različne aktivnosti. Živimo v času, v katerem smo obdani s številnimi zahtevami in informacijami. Neprestana vpetost v njihovo procesiranje nam daje občutek, da bomo prehiteli sami sebe. Stres je postal del življenja večine ljudi. Na današnjih otrocih se odražajo težave in stres staršev. Misli nam pogosto zanese v preteklost ali prihodnost. Um neprestano ocenjuje, kategorizira in predvideva. To pomeni, da naš um odplava in ni usmerjen na sedanost »tukaj in sedaj«. Na srečo mnogo ljudi pozna in zna zavestno gojiti pozornost in zavedanje skozi dihanje, telesne občutke, opazovanje misli, čustev, vedenja. Zavedanje čuječnim ljudem omogoča, da izstopijo iz ustaljenega načina delovanja in avtomatizmov ter si omogočijo nove izkušnje. V vsakem posamezniku se skriva zmožnost biti pozoren. Poraja se vprašanje, ali se čuječnosti naučimo ali jo pridobimo.

2. Kaj je čuječnost

Danny Penman (2011), avtor izjemno uspešne knjige *Mindfulness: Finding Peace in a Frantic World*, čuječnost opredeli kot zelo preprosto obliko meditacije.

O'Morein (2017) čuječnost na kratko opiše kot orodje za preusmerjanje vaše pozornosti od vaših misli na vaše doživljanje v tem trenutku. To pomeni, da je zavedanje biti v trenutku tukaj in sedaj stanje čuječnosti. Posameznik se zaveda dogajanja znotraj in zunaj sebe. Pozornost čuječega človeka je čista, ne vrednoti, ne presoja, je nad vsemi mislimi in dražljaji. Pozorni smo na vse svoje čute. Več kot jih bomo uporabili, bolj bomo prisotni. Miselni proces zamenjamo s procesom občutenja. Potrebujemo um, da predela informacije, ki pridejo kot rezultat čutenja. Sedanjega trenutka TUKAJ in ZDAJ ne moremo premisliti, lahko ga le občutimo.

Bolj kot to, da znamo biti čuječi dalj časa, je pomembno, da se vedno znova zavestno vračamo nazaj v stanje čuječnosti, takrat, ko ugotovimo, da je našo pozornost odneslo drugam. Bistvo čuječnosti ni v tem, da bi karkoli dosegli ali presegle. Cilj je zgolj biti prisoten in se neosebno opazovati. Najpomembnejši del čuječnosti poleg zavedanja je sprejemanje. To pomeni, da sprejemamo sebe, svoje občutke, misli, telo in okolje brez sodbe, točno takšno, kakršno je. Ni bolj prav ali narobe, vse je najboljše točno takšno, kakršno je v danem trenutku. Prakticiranje čuječnosti nas pripelje v dani trenutek, kjer ni preteklosti, ne prihodnosti.

2.1 Kako različni avtorji utemeljujejo izvajanje čuječnosti pri pouku

Cvetka Rutar (2017a) v svoji knjigi *Jaz, poti do čustvene razbremenitve in kvalitete sobivanja* pravi, da je učna uspešnost učencev pogojena s podobo, ki jo imajo o sebi. Učitelji učence usmerjajo in jim pomagajo razviti svoja močna področja. Naučijo jih, kako se v različnih situacijah spoprijeti s šibkimi področji. Pri tem si lahko pomagajo z učenjem tehnik čuječnosti, ki vse temeljijo na zavestnem opazovanju sebe in sproščanju. Posameznik lahko avtonomno deluje v sedanjem trenutku.

Avtorica knjig o jogi za otroke, Giselle Sharldrow (2015), opaža, da se vse več izobraževalcev zaveda, da se učenci najlažje učijo, ko se počutijo varne, sproščene in jim je bivanje v njihovem učnem okolju udobno. Prepričana je, da učitelji poleg vseživljenjskega učenja in ponotranjenega sistema vrednot lahko učencem nudijo še sposobnost zavedanja biti v sedanjem trenutku. Skozi daljši učni proces učencem lahko pokažejo in jih naučijo različnih

tehnik čuječnosti. Čuječen učitelj svoje učence nauči opazovati in nadzorovati svoje dihanje in um. Vaje za povečanje čuječnosti so preproste, koristi pa obojestranske; učitelji in učenci so srečnejši in bolj zdravi.

2.2 Čuječnost v starih kulturah

Čuječnost so dobro razumeli v starodavnem svetu, v nekaterih kulturah pa jo ohranjajo pri življenju še danes. Skupina profesorjev iz avstralske univerze Curtin je ob podpori avstralskega ministrstva za šolstvo izvedla projekt o čuječnosti *Working Together*. Njihove raziskave so pokazale, da je koncept čuječnosti že od nekdaj prisoten v življenju aboridžinskih skupnosti. Plemena širom po Avstraliji so v svoje obrede vključevala globoko osredotočenost, poslušanje in pozornost. Staroselci so uporabljali izraz *dadirri*.

Čuječnost je bila del njihovega življenja. Vpletli so jo v vsakodnevna opravila, v zdravilstvo, v ples in pripovedke. Avstralski domorodci so svoja znanja mojstrsko skrili v mite, pripovedke, legende in v bogato ljudsko izročilo. Poznavalci menijo, da so jih skrili tako vrhunsko, da jih na žalost večina ljudi dandanes ne razume več. Aboridžini niso svojih modrosti zapisovali, ampak so jih prihodnjim generacijam predajali skozi ustno izročilo.

Dr. Gery Holz se je po zdravilni izkušnji med Aboridžini leta 1994 vrnil iz avstralske divjine in o svojih doživetjih napisal knjigo *Skrivnosti aboridžinskega zdravljenja*. Z naslednjimi besedami je omenil čuječnost: »Najprej moraš biti čuječ. Sčasoma čuječnost postane del tvojega pogleda na svet. Če se vrneš k starim vzorcem negativnega mišljenja ali če narediš napako, si nikakor ne teži zaradi tega. Prepoznavaj jo in pojdi naprej. Če se je zavedaš, jo lahko spremeniš.« (Holz, 2016, str. 92).

Morgan (1999, str. 39) govori o pozornem poslušanju: »Očarano je strmel v termite ... Vsakič, ko so v naselbini odkrili kačo, je pozorno poslušal, dokler ni znal prepoznati razlike med nestrupenimi in smrtno nevarnimi ... Odkril je, da na pravem mestu, vsem s poti in popolnoma tih, lahko opazuje katerokoli dogajanje«.

2.3 Glavne znanstvene ugotovitve o rednem izvajanju čuječnosti

Burch (2016) navaja, da več tisoč preverjenih znanstvenih del dokazuje, da čuječnost zmanjšuje bolečino, ljudem pomaga premagovati stres in obremenitve vsakdanjega življenja ter krepi dobro fizično in psihično počutje. Glavne ugotovitve kažejo, da čuječnost izboljša delovni spomin, ustvarjalnost, zmožnost koncentracije in hitrost odziva. Meditacija izboljša čustveno inteligenco, delovanje možganov in poveča število sivih celic na območjih, povezanih s samozavedanjem, empatijo, samonadzorom in pozornostjo. Pomirja tiste dele možganov, ki proizvajajo stresne hormone, in spodbuja tiste, ki dvigajo razpoloženje in vzpodbujajo učenje. Vaje za sproščanje razvijajo notranji mir in sproščenost.

2.4 Zakaj uporaba čuječnosti pri pouku angleščine na OŠ Gorje

V letošnjem šolskem letu je dozorelo spoznanje, da tako jaz kot učenci pri urah angleščine potrebujejo nov zagon, nove pedagoške prijeme oziroma orodja za spreminjanje naših običajnih odzivov. Digitalni učbeniki, interaktivna tabla, popestritev ur z glasbo, prispevki z YouTube niso več potešili njihovih želja in potreb, predvsem pa ne pogasili neprestanega nemira v razredu. Nove generacije učencev se vse težje umirijo in pripravijo na začetek šolske ure. Izjava »Pššššššt! Prosim, da se umirate.« je postala prazna in utrujajoča. Če je stara metoda nekoč za minuto učinkovala in umirila učence, se je ta minuta lahko raztegnila tudi na pet minut,

posamezni učenci pa so še kar naprej veselo klepetali in se obračali. Učitelju prag potrpljenja upada, in toliko težje sem tudi jaz mirno čaka na ponovno pridobljeno pozornost. Po naključju sem prebrala knjigo Cvetke Rutar (2017a) *Jaz, poti do čustvene razbremenitve in kvalitetnega sobivanja*, kjer je avtorica piše o svojih praktičnih izkušnjah v razredu. Opisala je, kako na enostaven in igriv način prenesti posamezne elemente čuječnosti na učence.

V šolskem letu 2017/2018 sem dve do tri ure tedensko v 6. in 7. razredu uvedla nekaj minut za čuječnost.

2.5 Ali je v Učnem načrtu za angleščino v OŠ prostor za izvajanje čuječnosti

Učni načrt med splošnimi cilji opredeljuje, da pouk angleščine učencem omogoča razvoj njihovih sposobnosti, osebno rast in samouresničitev. Učenci pridobivajo in razvijajo jezikovna in nejezikovna znanja, spretnosti, stališča in vrednote, ki jim omogočajo dejavno, uspešno in kritično vključevanje v njihovo osebno, šolsko in družbeno okolje, nadaljnje šolanje in poklicno udejstvovanje v prihodnosti.

Učenci razvijajo zmožnosti tvornega sodelovanja v skupini/družbi tako, da upoštevajo dogovore, povezane z osebnim življenjem in življenjem v skupnosti (odnos do učitelja, sošolca, skupine; prevzemanje odgovornosti pri skupinskem delu), sprejemajo druge, drugačne in so strpni do drugače mislečih (zmožnost empatije). Učenci pridobivajo čustvene, moralne in etične vrednote tako, da izražajo ideje, izkušnje in čustva z glasbo, vizualizacijo in zgodbami.

Pouk angleščine se naslanja na že razvita znanja in zmožnosti učencev, hkrati pa z razvijanjem drugih razsežnosti spodbuja njihov nadaljnji razvoj (Andrin, Eržen, Kogoj in Lesničar, 2016).

Čuječnost je danes znanstveno dokazano ena izmed najučinkovitejših metod obvladovanja stresa. Uporaba čuječnosti v šoli pa velja za eno izmed najbolj obetavnih preventivnih strategij na področju duševnega zdravja. Učenci pridobijo koristi na več področjih. Krepijo si fokus pozornosti – kako biti v sedanjem trenutku. Naučijo se sprejemati brez obsojanja vsa duševna stanja. Razvijajo potrpežljivost in uravnavanje lastnih čustev – ne reagirajo takoj na vse, kar čutijo, znajo počakati, da se občutki izostrijo. Ozavestijo strpnost do sebe in drugih, spremenijo odnos do sebe in drugih. Razvijejo dolgoročna občutja notranje mirnosti, samospoštovanja, zmanjšanje stresa, tesnobe, depresivnosti, izboljšanje odnosov (Smellie, 2015).

2.6 Primeri uporabe različnih elementov pri urah angleščine

2.6.1 Čuječno dihanje

Namen te enostavne vaje je, da se učenci zavedajo in sprejemajo svojega dihanja. Ne zahteva nobene posebne opreme. Opisana meditacija vključuje osnovno tehniko in traja le nekaj minut. Roke položimo na trebuh in zapremo oči. Svojo pozornost usmerimo na dih – na to, kako steče v telo in iz njega. Začutimo, kako zrak vstopi skozi nos, steče skozi grlo in nato pljuča. Začnemo s počasnimi globokimi vdihom in izdihom. Opazujemo svoje dihanje ter dviganje in spuščanje trebuha. Sledimo vsakemu svojemu vdihu in izdihu. Dihamo počasi in skozi nos. Da preženemo misli, pri vsakem vdihu in izdihu štejemo do pet. Vdihnemo – ena, dva, tri, štiri, pet in izdihnemo – ena, dva, tri, štiri, pet. Opazujemo dihanje, ne da bi ga poskušal kakorkoli spreminjati in brez pričakovanja, da se bo zgodilo kaj posebnega.

2.6.2 Vizualizacija ob pripovedovanju zgodbe

S pomočjo vizualizacije učitelj učence lahko popelje na katerokoli prijetno mesto, ki ga ustvarijo s pomočjo domišljije. Sproščanje je lahko še bolj doživeto, če ga spremlja nežna glasba v ozadju. Cvetka Rutar (2017b) v svojem priročniku podaja navodila in zgodbe, ki jih učitelj lahko prebere ali pa si jih s pomočjo domišljije spremeni v nove. Osebni pristop je bolj pristen kot poslušanje posnetka.

Pri sproščanju je pomembno, da otroci sedijo s čim bolj zravnanimi hrbti, kar jim omogoča nemoten pretok skozi hrbtenico. Pozorni morajo biti na pravilno dihanje. Raziskave so pokazale, da je neprimernejše dihanje skozi nos. Velja za bolj zdravo kot dihanje skozi usta. Učencem je treba dati dovolj časa, da si v mislih zgradijo podobe.

“Zapri oči in umiri dihanje. Dihaj skozi nos in počasi, da ti bo prijetno. Misli samo na to, kako dihaš. Voda se rahlo peni, ko se razliva po pesku. Sonce je visoko na nebu. Vse je mirno. Slišiš samo valovanje morja. Ozreš se v nebo. Opazuješ jadranje galebov. Želiš poleteti z njimi. Občutiš, kako je tvoje telo lahko kot peresce. Dvigneš se in poletiš kot galeb pot nebo. Danes je eden izmed najlepših dni, pomisliš. Krila te nosijo proti obali, nato zopet stran od nje, v daljavi opaziš ladje, vidiš, da se približuje jata delfinov. Želiš zaplavati z njimi in spustiš se v toplo morje. Delfini zaplavajo k tebi in ti sporočajo, da se želijo igrati s teboj. Primeš se prvega, ki priplava k tebi. Skupaj se razigrano vrtita in potapljata. Če želiš ga lahko kaj vprašaš (pusti več premora). Utrujen si že od plavanja in igranja. Poprosiš delfina, da te odnese k obali. Zahvališ se mu za lepe trenutke, nato zležeš iz vode. Uležeš se na topel pesek in se prepustiš sončnim žarkom. Ko se dodobra segreješ in odpočiješ, odideš s plaže. Sedaj si tu. Občuti prostor, kjer se nahajaš. Občuti svoje roke in noge ter z njimi rahlo potresi. Odpri oči. Če se dobro počutiš, se počasi pretegni.” (Rutar, 2017a, str. 62–63).

2.6.3 Čuječno gibanje

Velikanovi koraki so opazovanje in zavedanje občutkov v telesu. Zapremo oči in sedemo čimbolj pokonci. Spustimo ramena. Počasi dvignemo levo nogo. Ko jo dvigamo, vdihnemo in hkrati k sebi potegnemo prste leve noge. Nato počasi izdihnemo in ob izdihu spustimo nogo. Vdihnemo in dvignemo desno nogo ter močno potegnemo k sebi prste desne noge. Noge dvignemo osemkrat in nato 10 sekund počivamo. Vajo ponovimo še dvakrat. Predstavljajmo si, da kot velikani delamo gromozanske korake čez hribe in gore. Hodimo počasi in z veliko silo. Naše mogočno telo z vsakim korakom stopi kilometer daleč. Z vdihom dvignemo peto leve noge, sprednji del pa ostane na tleh. Izdihnemo in s sprednjim delom levega stopala močno pritisnemo ob tla. Sprostimo stopalo, izdihnemo in spustimo peto na tla. Nato vdihnemo in dvignemo peto desne noge, ob izdihu močno potisnemo ob tla sprednji del desnega stopala. Vajo ponovimo osemkrat.

2.6.4 Čuječno opazovanja svojega telesa

Opazovanje in zavedanje občutkov v telesu pomirja čustva, kakor tudi telo. Pomikanje zavedanja od prstov na nogah do vrha glave presenetljivo hitro pripomore k umiritvi (O'Morain, 2017). Zapremo oči in se zravnamo na stolu. Svojo pozornost usmerimo na stopala. Začutimo, kako se dotikajo podlage. Kot sapica zaokrožimo navzgor okrog meč, kolen, začutimo stegna, zaokrožimo okrog bokov, pasu, začutimo bitje srca. Tvoje srce je močna črpalka, neumorno poganja kri po telesu. Pozornost preusmerimo na prsni koš, začutimo, kako se z vsakim vdihom razširi in z izdihom sprosti. Začutimo svoje grlo, opazujemo, kako vanj z vzdihom skozi nos priteka svež zrak, začutimo svoji nosnici, skozi kateri z vsakim izdihom spustimo zrak ven.

Pozornost usmerimo na možgane, začutimo možganske vijuge, po njih se sprehajamo in zavijamo v obliki osmice. S svojo pozornostjo pobožamo teme.

3. Zaključek

Vloga učitelja, ki izvaja in oblikuje vzgojno izobraževalni proces v razredu, je ključna za dobro počutje otrok ter sproščeno in spodbudno razredno klimo. Učni načrt za angleščino v osnovni šoli učitelju daje dovolj svobode, da ga izvaja z različnimi orodji pedagoške prakse. Po nekaj tednih rednega umirjanja in sproščanja s tehnikami čuječnosti smo pri učencih in pri sebi opazili spremembe v obnašanju. Postali so boljši poslušalci. Z vodenjem vaje za sproščanje je umirila sebe in učence. Najlepša nagrada je, ko učenci vprašajo, če bodo na koncu lahko poslušali morje. Čuječnost je učinkovito orodje, ki se ga lahko ima neprestano ob sebi in se ga uporablja, kadarkoli je potrebno. Ne more se pričakovati, da občasna uporaba tehnik čuječnosti v pouk prinese korenite pozitivne spremembe že v kratkem času. Sprememba pri posamezniku se zgodi le, če redno in sistematično vplivamo na njegov razvoj kognitivnih, motoričnih, čustvenih in socialnih veščin. Smiselno je, da učitelji učence spodbujajo, naj vaje za umirjanje in sproščanje čustvene napetosti izvajajo vsak dan tudi doma, in sicer na podoben način, kot smo jih delali v šoli (Rutar, 2017a).

4. Literatura

- Andrin, A., Eržen, V., Kogoj, B. in Lesničar, B. (2016). *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina*. Ljubljana : Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf
- Burch, V. in Penman, D. (2016). *Čuječnost za zdravje: praktični vodnik za lajšanje bolečin, zmanjševanje stresa in povrnitev dobrega počutja*. Tržič: Učila International.
- Holz, G. (2016). *Skrivnosti aboridžinskega zdravljenja*: Nova Gorica: Eno.
- Morgan, M. (1999). *Sporočilo iz večnosti*. Nova Gorica: Eno.
- O'Marain, P. (2017). *Čuječnost za zaskrbljene: premagajte vsakdanji stres in tesnobo*. Vita.
- Penman, D. in Williams, M. (2011). *Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world*. Little, Brown Book Group.
- Rutar, C. (2017a). *Jaz, poti do čustvene razbremenitve in kvalitetnega sobivanja*. Dobrova: Anymayus.
- Rutar, C. (2017b). *S čuječnostjo do harmonije odnosov: vodič za starše mlajših otrok na poti zavedanja*. Dobrova: Animayush.
- Shardlow, G. (2015). *Integrating Mindfulness in Your Classroom Curriculum*. Edutopia. Pridobljeno s <https://www.edutopia.org/blog/integrating-mindfulness-in-classroom-curriculum-giselle-shardlow>
- Smellie, A. (2015). *Will mindfulness lessons help to calm my children?* Pridobljeno s <https://www.telegraph.co.uk/lifestyle/wellbeing/mood-mind/11574244/Will-mindfulness-lessons-help-to-calm-my-children.html>

Kratka predstavitev avtorice

Brigita Škufca, profesorica angleškega pouka, poučuje na OŠ Gorje. Z različnimi metodami pri učencih skuša vzpodbuditi ljubezen do branja knjig v angleškem jeziku. V letošnjem šolskem letu jih z različnimi tehnikami čuječnosti skuša pripraviti na pozorno sledenje uram angleščine. V največje zadovoljstvo ji je, da otroci v sproščanju uživajo in se umirijo.

Čuječnost pri pouku angleščine

Mindfulness in an English Classroom

Saša Setničar Jere

Osnovna šola Gradec, Litija
sasa.setnicar-jere@osgradec.si

Povzetek

Koncept čuječnosti sega daleč v preteklost in v resnici ni nekaj novega. Potrebe po čuječnosti rastejo sorazmerno z zahtevami sodobnega življenja. Izzivi moderne družbe močno vplivajo na človeka, zato se moramo naučiti, kako poskrbeti zase oz. za naše možgane. Naš najpomembnejši organ so namreč ravno možgani, a vendar bolj skrbimo za vse druge organe našega telesa – zobe, lase, itd. Možgane uporabljamo prav vsak trenutek našega življenja, zato jim moramo pomagati. Kako? Odgovorov je kar nekaj in praksa čuječnosti je eden izmed odgovorov. Čuječnost se uveljavlja na mnogih področjih našega življenja in tako tudi v vzgoji in izobraževanju otrok. Pravilna in redna uporaba tehnik čuječnosti zmanjšuje zaskrbljenost in stres, hkrati pa izboljšuje učenje, koncentracijo, počutje, medsebojne odnose, pozornost, mišljenje, ustvarjalnost. Za čuječno poučevanje mora učitelj sam osvojiti osnovne koncepte čuječnosti. Učitelj lahko v pouk vnaša prvine čuječnosti in tako poskrbi, da so učenci bolj sproščeni, vedenjsko neproblematični ter učno motivirani. Rezultati so neizbežni, saj dobro počutje tako učitelja kot učencev prinaša pozitivne učne rezultate. V prispevku so predstavljene dejavnosti, ki jih kot učiteljica angleščine v osnovni šoli vnašam v redni pouk.

Ključne besede: čuječnost, možgani, pouk, stres, učenci, učitelj, učni rezultati.

Abstract

The mindfulness concept reaches far back into history, yet it feels like it is a modern invention. The need for mindfulness is growing because we need to adjust to pressing demands of modern society. We need to learn how to take care of our most important body part, i.e. the brain. However, we tend to take better care of all other body parts – teeth, hair, etc. Our brain is used every moment of our life, so we need to help it. How? There are plenty of answers, and mindfulness practice is one of them. Mindfulness has become established in many areas of our lives, especially in education of children. Regular practice of mindfulness reduces anxiety and stress; improves learning, concentration, well-being, mutual relationships, attention, thinking, creativity, and much more. To become a mindful teacher, one must first conquer its concepts. The teacher can introduce the elements of mindfulness in his/her lessons, thus making pupils more relaxed, behaviourally unproblematic and motivated for learning. The results are inevitable, since the well-being of both the teacher and the pupils brings positive learning outcomes. The article presents the activities that I, as a teacher of English in elementary school, incorporate in regular classes.

Keywords: brain, learning results, lessons, mindfulness, pupils, stress, teacher.

1. Uvod

Zanimanje za čuječnost raste in tako se s čuječnostjo ukvarja čedalje več ljudi. V uvodnem delu svojega predavanja, objavljenega na svetovnem spletu, dr. Jon Kabat-Zinn (2011) pove, da gre pri čuječnosti za stare modrosti, ki pomagajo premagovati stres današnjega sveta. Kabat-Zinn (2011) je prepričan, da starodavnih modrosti ni potrebno iskati zunaj nas, na daljnem vzhodu, pri starih Grkih, v budizmu, temveč je modrost že del nas. Morda se čutimo neizpolnjene, zato iščemo manjkajoči košček, ne zavedamo pa se, da smo že sami po sebi popolni. Pomagamo si lahko sami. Znanstveno dokazano je, da so možgani nevroplastični, kar pomeni, da so zmožni fizičnih sprememb. Stresno življenje skrajšuje življenje, spoprijemanje s stresom pa fizično spreminja naše možgane in podaljšuje življenje.

V sedanjem času, ki je zaznamovan s hitrim tehnološkim razvojem, smo obdani s številnimi motečimi dejavniki, npr. prenosnimi računalniki, tablicami, mobilnimi telefoni, itd. Naši učenci so postali generacija interneta, informacije so jim hitro dostopne. Moderna tehnologija pa otrokom ni prinesla samo dobre stvari. S sabo prinaša mnoge pasti, saj se zaradi virtualnega sveta otroci ne znajdejo v realnosti. Učitelji se trudimo otrokom približati pouk, preizkušamo nove načine in metode poučevanja. Ena enostavnejših tehnik je čuječnost.

Langer (2000) opisuje čuječnost kot fleksibilno stanje duha, ko smo aktivno povezani s sedanjostjo, opazamo nove stvari in smo občutljivi na kontekst. (str. 220-223) Ta definicija ustreza šolskemu okolju, kjer si učitelji nenehno prizadevamo za pozornost učencev za snov, da bi bili mirni in bi se znali izogniti motečim elementom iz okolice. V zadovoljstvo tako učencev kot učitelja je dobro v pouk vpeljati posamezne tehnike čuječnosti. Tehnika lahko pomaga učencem izboljšati tudi znanje predmeta. Tehnike čuječnosti se lahko izvajajo na začetku učne ure, vmes ali pa na koncu. Izvajanje vaj doprinaša k boljšemu spominu in zmanjšanju učnega stresa, kar doprinese k boljšemu sodelovalnemu učnemu okolju.

Vsak učitelj bi si želel poučevati v razredu, kjer bi vsak učenec pozorno sledil, brez da ga zmoti kakršenkoli zunanji dejavnik. V idealni jezikovni učilnici učitelj pripravi dejavnosti, ki jih učenci potrebujejo, preko teh dejavnosti pa učenci obravnavajo učno snov in pridobivajo znanje na zabaven način. V realnosti pa ni vedno tako. Če učenci niso pripravljeni delati, je vse zaman – ni važno kako pripravljen je učitelj, koliko je razmišljal o možnih težavah in koliko rešitev zanje je predvidel.

2. Potek dela

Mnogo je dejavnosti, ki jih učitelji lahko vnesejo v pouk. Pomembno je, da se učitelj med izvajanjem počuti dobro in se ne boji lastnih spodrseljajev. Čuječnost lahko pomaga učiteljem k boljšemu razumevanju lastnih čustev, v zameno pa lažje obvladujejo učence in težavne situacije. (Zazulak, 2017) Elementi čuječnosti vključeni v pouk angleščine:

2.1 Osebne zgodbe

Učenci imajo radi, če učitelj z njimi deli osebne zgodbe. Najbolj prislusneje, kadar jim povem osebno izkušnjo - iz svoje mladosti, še bolj pa jim je zanimivo, če jim povem o svojih otrocih, kakšne težave imata, kaj smo doživeli, kako se spopadamo z najstniškimi težavami. Posamezne teme je potrebno povezati z osebnimi izkušnjami, še bolj pa je, če učenci lahko delijo svoje izkušnje. Skoraj na vsako besedilo v angleškem učbeniku je možno navezati osebno temo. Te zgodbe močno izboljšajo vzdušje v učilnici.

2.2 Delo v parih

Pri tej obliki dela učitelj zastavi temo, nato da učencem dovolj časa, da individualno razmislijo, zatem učenci v parih rešujejo problem, na koncu pa ideje delijo z razredom. Ta oblika dela je učinkovita, kot načrtovani del učne ure, ali pa tudi dejavnost, ki v učitelju vznikne spontano. Pri obravnavi teme oz. pogovoru v parih, se učencem zagotovi dovolj časa za odgovor. Delo v parih krepi sodelovanje pri pouku, vzpodbuja visoko stopnjo časa, ko govorijo učenci (ne učitelj). Na ta način dobijo vsi učenci priložnost deliti svojo izkušnjo z vsaj še enim vrstnikom, hkrati učenec dobi občutek, da je res sodeloval in bil vključen pri pouku. Delo v dvojicah je tudi dobro orodje za povratno informacijo o znanju. Ko učenci debatirajo, lahko učitelj kroži med dvojicami, prisluhne njihovi konverzaciji in poda odziv oz. evalvira znanje.

2.3 "Ogrevalne" dejavnosti

Te dejavnosti se izvajajo pred vključevanjem vaje iz čuječnosti. Mednje sodijo: 1. delo v parih, 2. zastavljanje vprašanj odprtega tipa, namesto vprašanj, na katera se lahko odgovori z da/ne, 3. čas, ki učencu dopušča čuječen razmislek, ter 4. motiviranje učencev, da se medsebojno poslušajo in brez kritike parafrazirajo, kar je povedal sovrstnik. (Srinivasan, 2014)

2.4 Meditacija sede na stolu

Uporabna je v vsakem razredu, na začetku ali koncu ure. Avtorji navajajo, da je dejavnost izvedljiva, četudi učitelj (še) nima poglobljenega znanja iz čuječnosti. Učenci se udobno namestijo na stolih, v pokončni, a sproščeni držji, s stopali plosko na tleh. Oči lahko zaprejo, ni pa nujno. (Zazulak, 2017) V višjih razredih lahko navodila podajamo v angleščini.

2.5 Risbice

Učenci so svoja občutja pri obravnavi besedil in pesmi iz učbenika ali branju zgodbic lahko izrazili tudi v risbah. Ob tem so se sprostili in hkrati izrazili svoje doživetje vsebine. Posamezni slikovni izdelki so s strinjanjem učencev predstavili na razstavnih tabli razreda.

2.6 Govorni nastopi

Govorni nastop pri manj samozavestnih učencih povzroča obilico nelagodja in stresa. Neprijetno jim je pred vrstniki. Učenci zato za govorni nastop dobijo teme, ki so jim blizu. Četrtošolci predstavijo svojo najljubšo igračo in jo med pripovedovanjem držijo v rokah. Petošolci ob fotografijah svoje družine predstavijo družinske člane, lahko predstavijo tudi namišljeno družino. Teme govornih nastopov variirajo, učenci lahko pripovedujejo o svojih počitnicah, priljubljenih osebah ali pravljicni likih, hobijih, hišnih ljubljencih, itd. S sabo prinesejo osebne predmete, jih predstavijo in se z dotikanjem le-teh sprostijo.

2.7 Risanje in pisanje po hrbtu

Pri obravnavi novega besedišča si učenci v parih rišejo ali pišejo po hrbtu. Na razpolago je nabor besed, npr. sadje, pohištvo, številke, šolske potrebščine, itd. En učenec riše oz. piše črke, drugi jih prepozna. Učenci se morajo umiriti, saj le tako lahko prepoznajo, kaj čutijo na hrbtu.

2.8 Bralne minutke

Tudi pri pouku angleščine smo se učiteljice ukvarjale s šolskim projektom bralne pismenosti. Pri mlajših učencih sem redno tedensko, občasno pa tudi za nagrado, brala znane pravljice v angleščini. Starejši učenci so zgodbe v angleščini po lastnem izboru glasno prebirali sami pred celim razredom. Branje je naletelo na odobravanje med učenci, saj so se med poslušanjem sprostiti in umirili.

2.9 Jutranja telovadba

V šolskem letu 2017/18 smo v ponedeljkova jutra vnesli minutke za razgibavanje. Vaje so bile dobrodošle, še zlasti v razredih, ki tisti dan na urniku niso imeli športa. Na začetku so vaje opravljali po mojih navodilih v angleščini, nato so se k vodenju javljali posamezni učenci. Pri vajah smo bili pozorni tudi na dihanje. Tako sproščene učence je bilo lažje usmeriti v pouk, saj številni učenci v ponedeljek k pouku prihajajo nezbrani, nemirni in nemotivirani.

3. Zaključek

Posamezne tehnike čuječnosti, zlasti meditacija, se učencem morda zdijo eksotične in jim je smešno med izvajanjem. Zavedati se moramo, da imajo učenci različne življenjske izkušnje, interese, sposobnosti, predznanje, itd. Nekatere dejavnosti sprejmejo kot pozitivne, za druge niso razpoloženi in ne padejo na plodna tla. Tudi to mora učitelj sprejeti. Nekatere metode in tehnike zahtevajo drage materiale, opremo in veliko ur usposabljanja; čuječnost nič od tega. Tudi rezultatov ne smemo pričakovati takoj in morda učenci čuječnosti ne bodo razvijali naprej. Poudarek ne sme biti na rezultatih, temveč na procesu učenja, spodbujanju kritičnega mišljenja in pozitivnem vzdušju v razredu. Morda bo vključevanje elementov čuječnosti v pedagoško prakso in vzgojo postalo del prihodnosti in študija bodočih pedagoških delavcev. Prav bi bilo, saj srečni in zadovoljni učitelji in učenci skupaj ustvarjajo boljši in srečnejši svet.

4. Literatura

- Kabat-Zinn, J. (2011). *Mindfulness - An introduction with Jon Kabat-Zinn*. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=xecXhXDkzpw>
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*,9(6), 220-223. Pridobljeno s <http://psycnet.apa.org/record/2001-16031-010>
- Srinivasan, M. (2014). *Teach, breathe, learn*. Berkeley, CA: Parallax Press. Pridobljeno s <https://www.linkedin.com/pulse/concept-mindfulness-its-applications-esl-efl-contexts-oguzhan-tekkin>
- Zazulak, S. (2017). *How mindfulness can help English teachers*. Pridobljeno s <https://www.english.com/blog/mindfulness-can-help-english-teachers/>

Kratka predstavitev avtorice

Saša Setničar Jere ima univerzitetno izobrazbo in je profesorica angleškega jezika. Na Osnovni šoli Gradec poučuje angleščino 13 let, prej je 7 let poučevala na srednji šoli. Vsa leta se dodatno izobražuje na seminarjih, kot učiteljica in razredničarka se trudi izboljševati vzgojno-izobraževalni proces v dobrobit vseh udeležencev procesa.

Čuječnost pri pouku angleščine za dijake s posebnimi potrebami

Mindfulness in English Language Teaching for Special Needs Students

Sabina Gramc Lokar

*Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
sabina.gramc.lokar@zgnl.si*

Povzetek

Z vnašanjem vaj za urjenje čuječnosti v pouk zmanjšujemo stres in tesnobo pri dijakih s posebnimi potrebami. Skozi vaje usmerjanja pozornosti se dijaki umirijo, postanejo bolj sproščeni in bolj pripravljeni na aktivno sodelovanje pri pouku. Prispevek predstavlja primer celoletnega vključevanja vaj za urjenje čuječnosti v pouk angleščine na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana ter poroča o vplivih teh vaj na učenje angleščine, dinamiko v razredu in vedenje dijakov.

Ključne besede: čuječnost, posebne potrebe, poučevanje angleščine, srednja šola, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

Abstract

Through introducing mindfulness exercises into the classroom we lower stress levels and anxiety in special needs students. By training their attention the students calm down and become more relaxed and more ready to actively participate in English lessons. The article presents an overview of a year-long implementation of mindfulness exercises into English language teaching at Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana and reports on the effects of these exercises on learning English, class dynamics and students' behaviour.

Keywords: English language teaching, mindfulness, secondary education, special needs, Zavod za gluhe in naglušne

1. Uvod

Srednjo šolo Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana obiskujejo dijaki z različnimi motnjami (gluhi, naglušni, dijaki z motnjami avtističnega spektra in dijaki z govorno- jezikovnimi motnjami), ki so združeni v heterogene razrede. Ker imamo v razredih tako zelo različne dijake, med poukom pogosto pride do situacije, ko motijo drug drugega. Npr. dijak s tiki moti gluhe in naglušne dijake, saj ti kot uporabniki Slovenskega znakovnega jezika v njegovih gestah zamenjajo pomen, kar jim povzroča frustracijo. Podobno so nekateri dijaki z motnjami avtističnega spektra preobčutljivi na glasove in pokanje z ustnicami gluhih in naglušnih dijakov. Tekom šolskega leta, ko se pojavijo dodatni stresni zaradi vse večje količine snovi in ocenjevanja, so dijaki vedno manj strpni drug do drugega in občasno na kakega dijaka s specifično motnjo odreagirajo tudi z odkritim zavračanjem ali agresijo. Vse to povečuje napetost v dijakih, slabša njihovo samopodobo in kvari odnose tako s sošolci kot z učitelji in starši.

Na spletni strani društva za razvoj čuječnosti je čuječnost opredeljena kot »način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. Ko smo čuječi, je naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo, kot 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.« In nadalje navajajo, da »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 osebne rasti, ki je za vsakega 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.« Kar so prav tiste lastnosti in veščine, ki lahko vsem dijakom, še toliko bolj pa dijakom s posebnimi potrebami, pomagajo pri iskanju in oblikovanju lastne identitete, jim lajšajo delo v skupini in pomagajo lažje prenašati različne strese vsakdanjika.

Z vnašanjem vaj za urjenje čuječnosti v učni proces zmanjšujemo stres in tesnobo pri dijakih, spodbujamo igrivost in sproščenost ter jim omogočamo boljše pogoje za učenje. S spodbujanjem samosprejemanja spodbujamo tudi sprejemanje drugih / drugačnih in tako neposredno prispevamo k izboljššanju medsebojnih odnosov v razredu, zmanjševanju občutka drugačnosti in osamljenosti, o katerem pogosto poročajo dijaki z motnjami avtističnega spektra, in ustvarjamo varen prostor. Dijaki, ki se počutijo varne in sprejete, pa so veliko bolj pripravljeni aktivno sodelovati pri pouku, saj vedo, da za morebitne napačne odgovore ne bodo sankcionirani in se jim ne bo nihče posmehoval. Vse to pa neposredno pripomore k večji motivaciji za učenje angleščine, doseganju boljših rezultatov na testih in izpitih poklicne mature in pripravljenosti za sodelovanje na neobveznih tekmovanjih, kot je npr. tekmovanje za angleško bralno značko.

Uvajanje vaj za urjenje čuječnosti v pouk dijakov s posebnimi potrebami zahteva dobro poznavanje posebnih potreb (v našem primeru gluhotе, govorno-jezikovnih motenj in motenj avtističnega spektra s poudarkom na Aspergerjevem sindromu), saj že zaradi specifik posameznih motenj ne moremo kar nekritično vnašati različnih pristopov. Npr. uporaba eteričnih olj kot element urjenja čuječnosti ni primerna za večino dijakov z motnjami avtističnega spektra, saj so nekateri izjemno senzorno občutljivi in je lahko premočan vonj tudi razlog za vedenjski izpad. Podobno npr. poslušanje tihe glasbe prav nič ne koristi gluhim in naglušnim dijakom in jih celo moti, saj je to za njih »prazen« čas, v katerem se nič ne dogaja, kar jih po njihovih besedah dela živčne. Če pa jih poskušamo v tem času zaposeliti z drugo aktivnostjo, to moti ostale dijake.

2. Vključitev vaj za urjenje čuječnosti v pouk angleškega jezika

V prispevku bomo podrobneje pogledali pouk angleščine v enem od razredov srednjega strokovnega izobraževanja, v katerem so dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami in dijak z avtizmom, ki nima težav s preobčutljivostjo na zvoke. Razred je bil nepovezan, dijaki so bili drug do drugega neprijazni in pogosto škodoželjni. Prihajalo je do situacij, ko nekateri dijaki niso želeli odgovarjati na vprašanja ali komunicirati v angleščini, da se jim sošolci ne bi posmehovali. Posledično je bil pouk v tem razredu zelo naporen in tudi drugi učitelji so pogosto poročali o vedenjskih problemih med poukom.

Celo šolsko leto 2017/18 smo v tem razredu redno izvajali vaje za urjenje čuječnosti, še posebej pred testi. Najbolje so se obnesle vaje usmerjanja pozornosti na dihanje, zavedanje dihanja, usmerjanje pozornosti na okolico in zavedanje zaznav iz okolja, usmerjanje pozornosti na lastno telo, zavestno občutenje telesa, nekoliko več težav pa je dijakom povzročalo

usmerjanje pozornosti in zavedanje notranjega doživljanja. Precej vaj smo povzeli po priročniku Ko učenca stresa stres (2015)- dodatne vaje (delovna verzija – samo za interno uporabo) in knjigi Čuječnost in vzgoja (2017).

Zelo pomembno je, kako pričnemo učno uro, zato smo temu posvetili precej pozornosti. Ure angleščine smo začeli s tiho, umirjeno glasbo. S tem smo nevsiljivo signalizirali, da se je pouk začel in da je čas, da se vsi skupaj umirimo in psihično pripravimo na delo. Glasbo smo poslušali tri minute, v tem času so nekateri dijaki zaprli oči in uživali, drugi pa so zrl skozi okno in opazovali oblake. Glasbo smo izbrali skupaj in se odločili za Vivaldija in Mozarta. Dogovorjeni smo bili tudi, da lahko dijaki sami predlagajo kaj novega.

Idejo za opazovanje oblakov smo dobili med učno uro dela s slovarjem. Med iskanjem sopomenk, protipomenk in lažnih prijateljev smo omenili tudi prevajanje idiomov in kolokacij. Kot primer tega, da je vse odtenke pomena v nekem jeziku zelo težko prestaviti v drug jezik, smo navedli poezijo. Prebrali smo pesem Tujec (Charles Beaudelaire) in med seboj primerjali različne prevode. Dijakov se je najbolj dotaknil zadnji verz:

»Ej, kaj pa torej ljubiš, čudni tujec?
Ljubim oblake ... oblake, ki romajo ... tam doli ... tam doli ... čudovite oblake.«

In v angleščini:

»- Well then! What do you love, unfathomable stranger?
- I love the clouds... the passing clouds ... up there ... up there ... the marvelous clouds!«
(prevedel Sam Taylor)

Tudi med samostojnim reševanjem slovničnih nalog, delom z besedilom ali samostojnim branjem angleških knjig Graded Readers smo v ozadju predvajali tiho instrumentalno glasbo ali posnetke zvokov narave. V nasprotju s pričakovani glasba ni povzročala težav s koncentracijo, napak je bilo manj in ne več ter ni bilo opaziti bistvenega vpliva na hitrost branja ali razumevanje prebranega.

Med pisnimi ocenjevanji znanja nismo poslušali glasbe, smo si pa pred začetkom vzeli nekaj minut za preproste dihalne vaje. Primerne vaje so zavestno dihanje s prepono, opazovanje lastnega dihanja ter štetje med vdihom in izdihom, pri čemer poskušamo vedno bolj podaljšati izdih. Na začetku se je dijakom vse skupaj zdelo smešno, potem pa so se navadili in ugotovili, da jim pomaga, da se lažje in hitreje umirijo in osredotočijo. Tudi med testom se je včasih zgodilo, da je kateri od dijakov zaprl oči in umirjeno dihal, nato pa se vrnil k reševanju nalog. »Če smo pozorni na dihanje, se zasidramo v sedanjem trenutku.« (Frey in Totton, 2016), ne ukvarjamo se s preteklostjo ali prihodnostjo. Sprostimo se in krč, ki dijakom preprečuje, da bi pokazali svoje znanje, popusti.

Prav tako smo v pouk angleščine vključevali diskusije o različnih temah, pri čemer je bil poudarek na izmenjavi osebnih izkušenj, odprtosti in sprejemanju različnih mnenj ter pripravljenosti, da na problem pogledamo iz različnih zornih kotov. Debate so potekale v angleščini in za preverjanje lastnih stališč in argumentov smo odgovorili na tri vprašanja:

Kako veš, da je to res?
Ali se lahko spomniš situacije, v kateri to ne bi bilo res?
Ali na vse skupaj lahko pogledamo še z druge plati?

Pri tem cilj ni bil vzbujanje dvomov, ali je nekaj res ali ne, temveč spodbujanje k ponovnemu razmisleku in osvetlitvi problema z več plati. (Roberts, 2012) Za dijake je bila to zelo zahtevna vaja, saj vsakodnevno preživijo veliko časa na spletu, pogosto nekritično sprejemajo informacije in se tudi ne poglobljajo vase in v svoje odzive na različne dražljaje.

S pomočjo teh vprašanj smo ozavestili, da so stvari le redko enoznačne in da ima vsako, še tako nelogično dejanje nek smisel in pomen za tistega, ki ga je storil. Dijaki so med pogovori izražali vedno bolj kompleksna mnenja. Pri diskusiji o knjigi *Knife Edge*, ki smo jo prebrali za angleško bralno značko, so bili sposobni uvideti različne motivacije, ki ženejo protagoniste in jih niso več enoznačno okarakterizirali kot 'dober' ali 'slab'. Samoiniciativno so razmišljali o povezavah med sodobno družbo in distopično družbo, opisano v knjigi. Bili so bolj odprti za različna mnenja sošolcev, tudi če se z njimi niso strinjali. Svoje mnenje so argumentirali in z zanimanjem poslušali mnenja sošolcev, kar v tem konkretnem razredu prej ni bil pogost pojav.

Ob nemiru ali napetosti v razredu smo se pogovorili o vzrokih in poskušali poiskati rešitve. Včasih se je bilo potrebno umiriti in ozavestiti, da nas moti npr. vpitje vrtčevskih otrok, ki se igrajo pod našim oknom, spet drugič pa smo morali razplesti čustva (najpogosteje je šlo za jezo in strah) in želje (po sprejetosti, po uspehu). Pot ni bila lahka. Zahtevala je veliko zaupanja v skupino, poguma biti odkrit in včasih ranljiv ter visoko stopnjo samozavedanja. Izkazalo se je, da čas, ki smo ga namenili temu, ni bil vržen proč. Vedenje (odnos do dela, odnos do sošolcev) se je močno izboljšalo, pri svojih urah nisem rabila asistenta, tudi morebitno stisko so dijaki lažje in hitreje verbalizirali.

Nujno pa je poudariti to, da se naše ure niso spremenile v ure 'meditacije' ali 'terapije', kjer bi se samo pogovarjali in posvečali odnosom in reševanju problemov na račun pouka. Vaje za urjenje čuječnosti smo v pouk angleščine vključili zato, da smo nežno podprli učenje, spletli vezi, ki v razredu tvorijo podporno mrežo in dijake opremili z orodji za lažje premagovanje stresa. Vseskozi smo sledili trdno načrtani poti do cilja, ki je v našem primeru uspešno predelana učna snov, pozitiven odnos do predmeta in znanje angleščine.

3. Zaključek

Zadnjo uro angleščine v tem šolskem letu smo namenili pogovoru o izkušnjah. Vsi dijaki v razredu so se strinjali, da so jim vaje za urjenje čuječnosti všeč, čeprav so bili na začetku skeptični. Strinjali so se tudi, da se je razredna klima izboljšala. Blagodejni učinki vaj za urjenje čuječnosti na dijake pa so se najbolj pokazali kot izboljšana samopodoba in večja sproščenost v odnosih. Nekaj dijakov je celo omenilo, da se s starši in sorojenci zdaj bolje razumejo. Poročali so, da se bolje zavedajo svojih potreb in so hkrati bolj sposobni razumeti tudi mnenja in potrebe staršev in sorojencev.

Pri pouku angleščine pa se vpliv vaj za urjenje čuječnosti kaže predvsem kot večja igrivost in pripravljenost govoriti angleško ter manjši strah pred delanjem napak in ocenjevanjem znanja. Pozitivno vplivajo na sposobnost komuniciranja v angleščini in pisanje esejev, ki od dijakov zahteva, da razmišljajo o določeni temi oz. vprašanju, zavzamejo stališče in ga zagovarjajo, svoje trditve pa podkrepijo s primeri in dokazi.

Vključevanje vaj za urjenje čuječnosti v pouk angleščine se je izkazalo kot zelo pozitivno, zato bom s to prakso nadaljevala in čuječnost predstavila tudi v drugih razredih.

6. Literatura

Beaudelaire, C. (1992). *Spleen*. Ljubljana: Cankarjeva založba

Društvo za razvijanje čuječnosti (2018). *Kaj je čuječnost?* Pridobljeno s <https://www.cujecnost.org/>

Frey, A. in Totton, A. (2016). *Sem tukaj in zdaj: Ustvarjalna pot k čuječnosti*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

- Jeriček Klanšček, H., Bajt, M. (2015). *Ko učenca stresa stres (2015)- dodatne vaje (delovna verzija – samo za interno uporabo)*. Pridobljeno s http://www.oslivade.si/files/2015/06/nove_vaje.pdf
- Roberts, R. (2012). *Mindfulness for students (with no tibetan bells or yoga)*. Pridobljeno s <https://elt-resourceful.com/2012/11/28/mindfulness-for-students-with-no-tibetan-bells-or-yoga/>
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Taylor, S. (2015). *Sam Taylor's Poetry Month Pick*. Pridobljeno s: http://poems.com/Poets'%20Picks%202015/0415_Taylor.html

Kratka predstavitev avtorja

Sabina Gramc Lokar je zaključila študij na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete v Ljubljani. V srednji šoli Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana že šestnajsto leto poučuje angleščino, opravila je Defektološko dokvalifikacijo na Pedagoški fakulteti in obiskovala tečaje Slovenskega znakovnega jezika. Zanima jo poučevanje otrok s posebnimi potrebami, čuječnost ter vpliv znakovnega jezika na učenje jezikov, zato sledi novostim in se redno udeležuje izobraževanj in konferenc na tem področju.

Čuječe in kreativno poučevanje prvega tujega jezika

Mindful and Creative Teaching of the First Foreign Language

Damjana Brglez

OŠ Majšperk
brglez.damjana@os-majšperk.si

Povzetek

Eden izmed večjih izzivov učitelja v 21. stoletju je, kako pritegniti slehernega učenca. Učitelj lahko motivira učence z izbiro dejavnosti in vsebin, ki izvirajo iz njihovih potreb in želja. V prispevku bo predstavljeno, kako je učiteljica angleškega jezika v tekočem šolskem letu uspešno motivirala učno skupino devetošolcev. Poslužila se je domiselnih domačih nalog in raznovrstnih izzivov v okviru angleškega pouka. Vrhunec je bila spontana odločitev za izpeljavo okoljevarstvenega projektne teden, kjer so bili glavni izvajalci učenci sami. Čuječ učitelj, ki se zaveda svojih misli in čustev, lahko spodbudi učence k večjemu zavedanju njihovih misli in čustev ter k samozavestnemu zasledovanju njihovih ciljev.

Ključne besede: čuječnost, mednarodni projektne teden, motivacija, prvi tuji jezik, učitelj.

Abstract

One of major challenges of a teacher in the 21st century is how to attract the attention of every student. A teacher can motivate pupils by choosing activities and contents that originate from their needs and desires. This article describes how an English teacher successfully motivated a group of nine graders. She provided them with imaginative homework and various challenges in English lessons. The highlight was a spontaneous decision to conduct an environmental project week, where the main teachers were pupils themselves. A mindful teacher who is aware of his thoughts and emotions can encourage pupils to become more aware of their thoughts and feelings and to confidently pursue their goals.

Key words: first foreign language, international project week, mindfulness, motivation, teacher.

1. Uvod

Unča zlata ne more odtehtati minute časa. (*kitajski pregovor*)

Nekaj kar si vsi otroci širom sveta želijo je, da smo jim učitelji in drugi strokovni delavci na razpolago kot poslušalci in svetovalci. Ob obilici informacij in vedno večjem naboru nalog, ki jih posameznik vsakodnevno opravi, prihaja umetnost umirjanja in preprostega biti zdaj in tukaj vedno bolj v ospredje. Pričakovanja in zahteve tako od učitelja kot tudi učenca so vedno večje.

»Vse, kar si želimo videti pri mladih ljudeh, moramo imeti najprej sami ali vsaj načrtno hoditi po poti do zastavljenega cilja. Vzgajanje sebe je vzgajanje mladine in vzgajanje mladine je hkrati vzgajanje sebe, eno od drugega ni ločeno in poteka sočasno. Če si želimo, da bodo naši mladi odgovorni, zbrani, motivirani, potem je nedvomno potrebno, da imamo te lastnosti najprej mi odrasli oziroma da jih načrtno razvijamo.« (Škopalj, 2017, str. 27).

Glavni cilj tega prispevka je spodbuditi bralca k rabi inovativnih sodobnih pristopov pri poučevanju tujih jezikov. Pomembno je, da učitelj čim bolj pozna svoje učence, saj tako lažje načrtuje pouk, ustvarja spodbudno učno okolje in oblikuje iznajdljive in kreativne učne ure.

2. Čuječnost obogati poučevanje tujega jezika

Ameriški profesor, utemeljitelj čuječnosti Jon Kabat Zinn (1994) je zapisal, da »čuječnost pomeni, da si buden. Pomeni, da se zavedaš, kaj počneš« (str. 17). Čuječnost pomeni, da se spoprijateljiš s svojimi izkušnjami. Najboljši način za ujemanje trenutkov je, da smo pozorni. Tako kultiviramo čuječnost. Sedanji trenutek je edini čas, ki ga kdor koli od nas ima, da je živ – da kar koli ve – da zaznava – da se uči – da deluje – da se spreminja – da se zdravi (Mravljje, 2017).

Ob prehodu osemletne osnovne šole na devetletko se je poučevanje prvega tujega jezika premaknilo v četrti razred in otroci so pridobili dve leti učenja tujega jezika. Kmalu so se pojavili trendi po zgodnejšem učenju tujih jezikov. Tako so se v obliki interesne dejavnosti otroci začeli srečevati s tujim jezikom v prvem razredu, nekateri že v vrtcu. Sedaj je prvi tuji jezik del rednega pouka od prvega do devetega razreda.

Že na samem začetku šolanja imajo prvošolci vedno bolj različno predznanje, sposobnosti, delovne navade, želje ter cilje. Izhajajo iz različnih socialnih okolij in vsak ima svojo osebnostno strukturo. Učitelj se v 21. stoletju srečuje z vedno več nalogami in izzivi. Ko dostop do informacij omogoča le klik, je eden izmed večjih izzivov učitelja ta, kako vsakodnevno pritegniti in motivirati vsakega učenca. Tega ni moč doseči, če učenca ne opazuješ, mu prisluhneš in ga tudi slišiš. Tukaj so v prednosti tisti učitelji, ki zaradi narave dela z učenci preživijo več časa, saj imajo tako možnost, da jih bolje spoznajo in tudi bolj poznajo.

Učitelji najbolj razširjenega svetovnega jezika imamo na razpolago številna gradiva v knjižni obliki in na spletu ter možnost udeleževanja raznovrstnih izobraževanj. Ob poplavi izobraževalnih orodij, ki so na voljo, pa je težko selekcionirati in izbrati optimalna. Dandanes učenje angleškega pouka ne poteka več zgolj v šoli, saj je tudi v prostem času vedno več učencev v stiku z angleškim jezikom bodisi preko mobilnega telefona bodisi preko računalnika, televizije, radia ali knjige. Tako kot smo si različni učitelji, so različni tudi učenci. Vsi pa več časa namenimo tistemu, kar nas resnično zanima in veseli.

Učitelj načrtuje pouk v okviru učnega načrta in ga realizira s pomočjo izbranih obveznih in dodatnih učnih gradiv. V teku priprav na pouk za šolsko leto 2017/18 sem imela v prvi vrsti v mislih učence, ki so pogosto preobremenjeni z šolo. Ne gre spregledati staršev, ki imajo razumljivo velika pričakovanja tako od otrok kot od učiteljev. Želela sem, da bi učenci radi prihajali k uram angleščine, da bi bili motivirani za učenje in delo tako pri pouku kot doma ter da bi na koncu šolskega leta zapustili šolo s polno bero novih znanj, spretnosti in izkušenj.

V devetem razredu poteka pouk prvega tujega jezika v manjših učnih skupinah, kar učitelju omogoča lažje izvajanje individualizacije, diferenciacije in prilagajanje tempa dela učencem. Štirinajstletniki vstopijo v zadnji razred devetletne osnovne šole kot učenci, ki vedo, kaj pričakovati, saj so do sedaj že dobro spoznali šolo z vsemi prednostmi in slabostmi. Nabrali so veliko znanj in izkušenj, razvili vrsto spretnosti in delovno-učnih navad, sklenili mnogo prijateljstev in se soočili s številnimi težavami. Strokovni delavci smo jih ob tem bolj ali manj uspešno spremljali in vodili.

Vodilna učiteljica čuječnosti in avtorica dr. Patrizia Collard (2014) je zapisala, da »ko imamo resnično samo-ljubezen, se lahko dotaknemo naše prave dobrote, vidimo darove, ki so nam bili

dani, in nato doživljamo veselje, ko jih delimo z drugimi« (str. 86). Vsak učitelj je bil najprej učenec in tudi ko opravlja svoje poslanstvo, se veliko nauči od svojih učencev.

Na začetku šolskega leta 2017/18 sem devetošolcem predlagala, da petkove učne ure začnemo z rubriko *Joke of the week*. Učenci so nas nasmejali z vnaprej pripravljenimi šalami v angleškem jeziku. Izkazali so se že s prvo domačo nalogo, ko so napisali kratko biografijo poljubne slavne osebe in jo predstavili sošolcem. Odlično so opravili prvi govorni nastop, ki temelji na projektne delu. Učenci intervjuvajo svojega starega starša o njegovem otroštvu in življenju v preteklosti ter napišejo poročilo, ki ga pregledam in popravim. Predstavitve so popestrili s črno-belimi fotografijami starih staršev.

Na prvi februarjski petek smo obeležili angleški teden pripovedovanja zgodbic tako, da je prostovoljka sošolcem prebrala knjižico *The Little Red Hen* in skupaj smo se pogovorili o tem, kako pomembno je pomagati drug drugemu. V času informativnih dni je bilo čutiti precej negotovosti, zato so učenci dobili posebno domačo nalogo. Opisati so morali svoja močna področja in interese, napisati, kaj jih osrečuje ter opisati svoj sanjski poklic.

Zaradi zaznanih določenih težav pri učencih sem uvedla domače branje. Namreč, Tiddy Rowan (2013) trdi, da »če se preveč trudimo, da rešimo neko težavo, to pogosto stvari poslabša« (str. 46). Učenci so doma prebrali knjigo *I Think, I Am!* avtoric Louise L. Hay in Kristine Tracy. Tako so spoznali, kako spremeniti negativne misli in besede v pozitivne s pomočjo afirmacij. Ustanovili smo tudi revijalni klub, da so si učenci izmenjevali različne angleške najstniške revije. Za valentinovo nalogo so dobili seznam angleških ljubezenskih pesmi, ki so jih doma poslušali in jih razvrstili po svojem okusu.

»Zanimivo je, da se vsi zavedamo, da moramo otroke učiti branja, pisanja, matematike, fizike itd., ker verjamemo, da bodo ta znanja kasneje v življenju potrebovali. To nam je jasno in v skladu s tem delujemo. Ne razumemo pa, da to ni dovolj. Če želimo, da se izboljšajo odnosi med ljudmi, da se izboljšajo pogoji za življenje za vsa živa bitja, ki si delimo ta planet, se moramo z enako zavzetostjo učiti tudi medsebojnih odnosov, mirnega reševanja konfliktov, prijateljstva, sodelovanja, poguma, strpnosti... *Ali nismo mar sto in tisočkrat dokazali skozi zgodovino, da ne znamo živeti v miru? Ali ni svet danes živ dokaz za to?*« (Vtič Tršinar, 2004, str. 8)

Obeležili smo razne svetovne dneve. Med brskanjem po spletu sem zasledila mednarodni okoljevarstveni projekt, ki sicer ni razpisan iz strani pristojnih institucij, a ne zahteva finančnega vložka. Učenci so dobili nalogo, da si doma ogledajo dokumentarni film *Morja – skrivnost izginule plastike* in prebrskajo spletno stran. Z navdušenjem so se odločili za sodelovanje. Skupaj smo določili vodjo projektne tedna, ki si je izbral pomočnika. Oba sta prejela natisnjeno gradivo, ki sta ga doma preučila. Nato smo določili nosilce dejavnosti glede na interese in talente učencev: oblikovalko vabila (slika 1), izvajalke posameznih učnih ur (slike 2, 3 in 4), fotografa, urejevalki fotografij in podnapisov na angleški spletni učilnici <https://sites.google.com/a/os-majsperk.si/english-classroom>, napovedovalko za prireditve, novinarko, ki je napisala članek za šolsko glasilo in lokalni časopis itn.

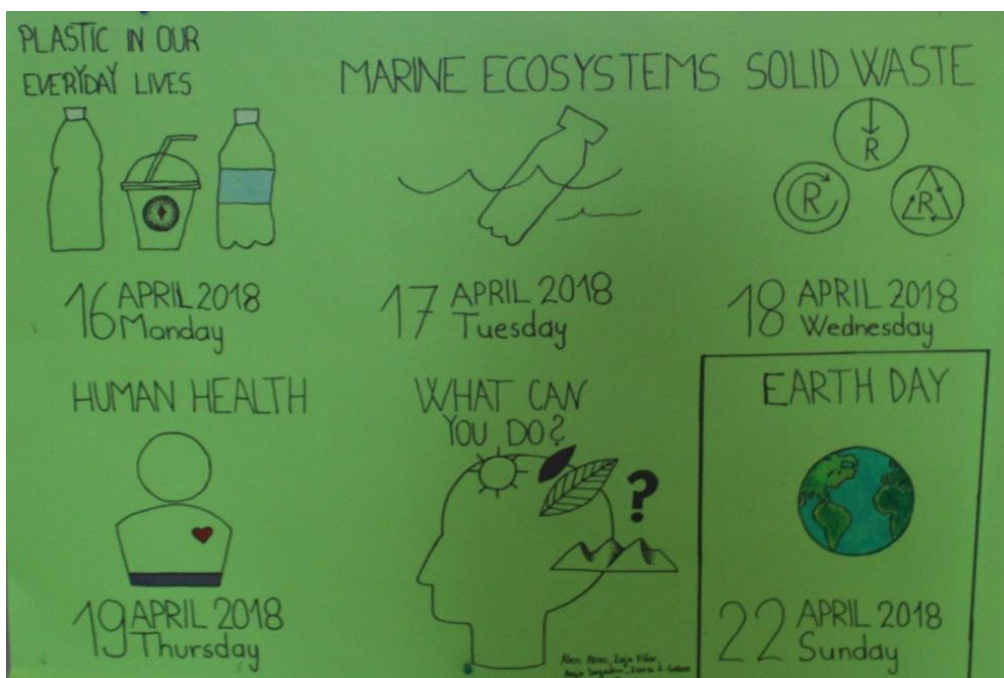
Projektne teden *Climate Education Week - End Plastic Pollution* se je zaključil s svetovnim dnevom Zemlje, ki je padel na nedeljo, ko je šola zaprta. Zato smo osrednji dogodek načrtovali v petek. Povabili smo predavateljico Tejo Fidler Makoter, ki je vnaprej posredovala kratek opis predavanja z naslovom *Poskrbi zase, poskrbi za planet: Človek je, četudi na to pogosto pozabimo, še vedno del narave. Vsa naša dejanja vplivajo v prvi vrsti na nas same, ampak hkrati tudi na okolje okoli nas, in posledično na ves planet. Ker brez planeta Zemlje tudi nas ne bo, je čas, da razmislimo, kako lahko z enostavnimi koraki hkrati poskrbimo za svoje zdravje in za zdravje našega planeta.*



Na povabilo učiteljice angleščine Damjane Brglez prihaja na OŠ Majšperk ga. Teja Fidler Makoter. Predavateljica ima diplomu iz naravnega zdravljenja in je avtorica afirmacijskih kart Tvoj čarobni svet in knjižic Preprosto presno ter pravljic za otroke Rožle in čarovnica Mica oz. Rožle in Lenčka. Predavanje bo izpeljano v slovenščini v okviru mednarodnega projekta. Na predavanje ste vabljeni vsi.



Slika 1: Vabilo na prireditev, ki ga je samostojno oblikovala devetošolka.



Slika 2: Učenci so v avlo šole obesili plakat, na katerega so zapisali temo posameznega dneva projektnega tedna.



Slika 3 in 4: Devetošolke so se v vlogi učiteljic poslužile različnih pripomočkov.



Slika 5 in 6: V projektni teden so bili vključeni tudi četrtošolci in petošolci.



Slika 7 in 8: Učne ure smo izvedli tudi ob čistem ribniku in odlagališču smeti.

Vse učenke, ki so bile izbrane za izvajalke učnih ur, so prejele gradivo s smernicami za izpeljavo ure. V projektni teden so bili vključeni tudi učenci drugih razredov (sliki 5 in 6). Devetošolke so nas v angleškem jeziku izobraževale o tem, kako je plastika škodljiva za naravo. V učilnici smo se trudili uporabljati čim manj plastike in zadnji dan smo si tudi ogledali, kje končajo smeti, kot so plastika, steklo in drugi odpadki, ter kaj se z njimi zgodi, ko jih odvržemo. Sprehodili smo se po poteh Majšperka in si ogledovali naravo, ki je na nekaterih območjih tudi onesnažena (sliki 7 in 8). Plastika in drugi nerazgradljivi odpadki, ki so odvrženi v naravo, onesnažujejo pitno vodo in življenjske prostore živali. Veliko živali je ogroženih zaradi prevelike količine odvrženih odpadkov.

Vsi smo se zelo veselili prireditve ob koncu projektne tedna, a je zaradi zdravstvenih razlogov predavateljica tik pred prireditvijo odpovedala svoj nastop. Učenci so bili zelo v skrbeh, a sem jih pomirila, da prireditve ne bomo odpovedali. Skupaj smo se dogovorili, kako bomo izpeljali prireditev in vsak je prispeval en del. Predstavili smo svoje delo čez teden in kaj vse smo se naučili o odpadkih ter izdana književna dela predavateljice. Ne glede na to, da predavateljice ni bilo, so se učenci izkazali in izpeljali zaključni del po svojih najboljših močeh ter tako naredili projektni teden res nepozaben in zanimiv.



Slika 9: Prireditev smo izpeljali kljub odpovedi predavateljice v zadnjem hipu.

Pod mentorstvom učitelja tehnike so učenci v tehnični učilnici izdelali tudi knjižno polico, ki so jo postavili v angleško učilnico. Napolnili smo jo z različnimi angleškimi knjigami, priročniki in revijami, saj se je bližal svetovni dan knjige. Učenci so si izbrali angleško knjigo, jo doma prebrali in pripravili predstavitev izbrane knjige za zadnjo oceno.



Slika 10: Knjižna polica z angleškimi knjigami in priročniki

3. Zaključek

Čuječ učitelj si vzame čas za učenca, mu prisluhne in ga spodbuja, da verjame vase in sledi svojim sanjam. V učilnici imamo obešenih kar nekaj inspiracijskih misli, toda samo pri eni je naveden vir. George Washington je dejal: »*Education is the key to unlock the golden door of freedom*«. Izobrazba je ključ, ki odklene zlata vrata svobode.

V 21. stoletju bi morala biti pot formalnega izobraževanja vsakega otroka in mladostnika, ne glede na narodnost, barvo kože ali način razmišljanja, tako dolga, da bi mu omogočila doseči svoje cilje.

4. Literatura

Collard, P. (2014). *The Little Book of Mindfulness*. London: Gaia Books.

Kabat-Zinn, J. (1994) *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York: Hyperion.

Mravlje, N. (2017). Čuječnost za vsakdanjo rabo: *Ste tukaj? Zdaj? Viva*, leto XXV, številka 289, 16 – 21.

Rowan, T. (2013). *The Little Book of Mindfulness*. London: Quadrille.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Vtič Tršinar, D. (2004). *Iskalci biserov*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Kratka predstavitev avtorja

Damjana Brglez je profesorica angleškega jezika, zaposlena kot učiteljica angleščine na OŠ Majšperk. Leta 2004 je delala kot svetovalka v poletnem kampu za punce Ma-kee-ya, New Jersey, ZDA. Delovne izkušnje si je nabirala tudi pri poučevanju predšolskih in osnovnošolskih otrok v jezikovni agenciji, prevajanju in inštruiranju. Vsa leta se redno udeležuje različnih izobraževanj in usposabljanj. Pozitivne izkušnje in neomajna želja po zasledovanju svojih sanj so jo pripeljale do uresničitve svojega cilja – navdihovati in predajati znanje tujega jezika.

Delo učitelja in čuječnost pri učenju tujega jezika v prvem triletju slovenske osnovne šole

A Teacher's Job and Mindfulness in Foreign Language Learning in the first Triad of Slovenian Primary School

Alenka Paternoster

OŠ Gabrovka-Dole
alenka.paternoster@guest.arnes.si

Povzetek

Delo učitelja je naporno, kar dokazujejo številne raziskave. Ne glede na stopnjo izobrazbe in strokovnosti se pokaže, da je ključnega pomena, da učitelj ohrani zdravo pamet in neguje dobre odnose. Spodbudno in ustrezno opremljeno delovno okolje sta močna podpora dejavnika, žal pa je velikokrat realno stanje drugačno in večjo vlogo pridobijo medosebni odnosi. Dober učitelj je zadovoljen učitelj. Opolnomočenje v programu čuječnosti učitelja spodbudi k prevrednotenju vsakdanjih dejavnikov in prilagoditvi svojih odzivov. Čuječ učitelj vzgaja čuječe učence in ti izkazujejo višjo stopnjo motivacije. Čuječnost je stanje, ki se ga lahko priuči prav vsak. V članku predlagamo nekaj tehnik, s katerimi učitelj tujega jezika v prvem triletju pripomore pri vzgoji čuječega učenca.

Ključne besede: čuječ učenec, čuječ učitelj, čuječnost, OŠ, prvo triletje, stres, tuji jezik.

Abstract

A teacher's job is stressful, which is supported by numerous researches. Regardless of the level of education and professionalism, a common sense and positive relationships are of key importance. Motivating and resourceful working environment as a strong supportive factor, however, the reality is often different, therefore interpersonal relationships gain importance. A good teacher is a satisfied teacher. Education in mindfulness encourages a teacher to reevaluate everyday stimuli and adjust his or her reactions. A mindful teacher educates mindful students, who, as a consequence, display a higher level of motivation. Mindfulness is a state anybody can learn. In this article we present a few techniques which can be used by a foreign language teacher in the first triad of Slovenian primary school.

Key words: first triad, foreign language, mindful student, mindful teacher, mindfulness, primary school, stress.

1. Uvod

Izboljševanje šolstva se začne z izboljševanjem poučevanja. Poučevanje bomo izboljšali, ko bomo izboljšali pogoje dela, predvsem pa opolnomočili učitelja za poučevanje, ki upošteva razvojne značilnosti otrok, vsebinska znanja in aktualne dogodke doma in po svetu. V morju pravil, predpisov, zahtev in pričakovanj je na prvem mestu odnos do učenca, ki naj bi bil topel, a strokoven. Kako se kaže odnos učitelja do samega sebe? Poučevanje je naporno in učitelji pregorevajo in izgorevajo. Programi za opolnomočenje v čuječnosti so eden od načinov pomoči učitelju za izboljšanje odnosa do sebe in svojega dela. Čuječ učitelj bo vzgajal čuječe učence.

Čuječi učenci bodo osmislili svoje delo in zanj pokazali več vneme, zaradi česar bo učni proces učinkovitejši za vse udeležence.

2. Delo učitelja in čuječnost

Za učitelja je gotovo najpomembneje, da je učna ura učinkovita, da so torej učenci večino časa usmerjeno dejavni. Učitelj mora glavnino svojega dela opraviti izven razreda, v fazi načrtovanja. Iz izkušenj pa seveda vemo, da je lahko načrt na papirju še tako dober, a izvedba ne bo (niti približno) takšna, kot smo si jo zamislili. Učitelj se mora – ne glede na načrt ure – odzivati tudi na pobude v učilnici, pa naj to pomeni vzgojno delovanje (reševanje prepirov) ali odzivanje na dogodke, ki so jih izkusili učenci – in ki jih seveda morajo deliti z učiteljem (sosedova mucka ima mladičke, kupili smo dve kozi, izpadel mi je zob, obrisati moram nos, ...), četudi v najbolj neprimernem času.

Šolski sistem ne predvideva preventivnih ukrepov za učitelja, ki je izčrpan bodisi čustveno bodisi telesno. Večinoma je prepuščen lastni iznajdljivosti, četudi je izčrpan zaradi narave ali slabih pogojev dela, zato mora najprej poskrbeti, da je uravnoteženo njegovo čustveno stanje, da zmanjša poklicni stres, ta namreč pomembno vpliva na odnose s sodelavci, starši in učenci. S svojim zgledom in delovanjem je vzor bivanja in medosebnih odnosov učencem.

Nekateri učenci v raziskavah navajajo, da jim učiteljev način poučevanja ne ustreza. Velikokrat se zgodi, da učenci, ki imajo pri določenem predmetu slabše rezultate, namenoma motijo sošolce in učitelja, kar kaže na pomanjkanje socialnih veščin, ki se nato odražajo v manj kakovostnem učnem okolju. Takšni učenci ne kažejo sposobnosti vživljanja in empatije – zlasti do učencev, ki želijo kakovosten pouk. Učitelj naj bi poskrbel, da je učno okolje za vse učence spodbudno in vsem prijazno. V takšnih primerih ni dovolj zaščiten, saj takrat, ko besede in (neskončni) razgovor(i) ne zaležejo, nima na voljo dovolj (učinkovitih) ukrepov. Nemoč je čustvo, ki ga lahko učitelj občuti večkrat.

Izboljševanje sistema javnega šolstva se začne z izboljševanjem poučevanja. To lahko poteka na več načinov, eden izmed njih je tudi izobraževanje učiteljev. »Poklici, kjer imamo opravka z ljudmi¹, se pogosto upirajo spremembam, saj reforme pomenijo, da morajo strokovnjaki v temelju spremeniti dolgotrajna uveljavljena prepričanja in spretnosti, ki jih vodijo pri skrbi, interakciji z in – v primeru šol – poučevanju ljudi.« (Sarason, 1990, v Roeser et al., 2012, s.1). In še potem, ko je prepoznana potreba po spremembi, jih ovirajo nezavedna prepričanja in institucionalna predanost tradicionalnim praksam poučevanja (Kegan & Lahey, 2009, v Roeser et al., 2012, s. 1). Trem osnovnim sestavinam poučevanja (vsebinsko, pedagoško in razvojno znanje) so dodali še četrto, miselne navade² (nekateri jih imenujejo tudi strokovne dispozicije³). Učinkovito poučevanje vključuje prožno pozornost: učitelj je pozoren na potrebe učencev in hkrati dovolj prožen, da hitro preusmerja središče svoje pozornosti. Če želi enakovredno oskrbeti učence, ki prihajajo iz različnih socialnih okolij in so različno zreli oz. motivirani za učenje, mora imeti visoko stopnjo zavedanja, empatije in miselne prožnosti, poleg tega pa mora uporabljati starosti primeren jezik in ustrezno govorico telesa. Nadziranje čustev je pomembno, saj mora učitelj v primeru stresne situacije uporabiti samonadzorne

¹ Angl. 'human services professions'.

² 'Habits of mind', izraz, ki ga uporabljajo Roeser, Skinner in drugi.

³ 'Professional dispositions', izraz, ki ga uporablja National Council for the Accreditation of Teacher Education (Nacionalni svet za akreditacijo izobraževanja učiteljev; prevedla avtorica.)

mehanizme pred celim razredom in (običajno) pred sprožilcem stresne situacije (Roeser et. al, 2012).

Jennings (Jennings, 2011) ugotavlja, da »je poučevanje socialno in čustveno veliko bolj zahtevno kot nekoč. Vedno več otrok pride v šolo nepripravljenih in pogosto na meji duševnega zdravja in vedenjskih težav (s. 133)«. V težnji slediti trem ciljem, znanju, razvijanju socialnih spretnosti in zadovoljevanju čustvenih potreb, se veliko učiteljev znajde pod velikim pritiskom in na robu izgorelosti.

Abenavoli, Jennings, Greenberg, Harris in Katz (2013) poročajo, da se število učiteljev zmanjšuje v več delih sveta, tudi v ZDA in Združenem Kraljestvu. O številčnejšem zapuščanju učiteljske službe v prvih petih letih poročajo izobraževalne ustanove na Japonskem (Sasaki, Hosaka in Akashi, 2010 v Takihuchi, s. 135) in v Ameriki (Schutz & Zembylas, 2009; Jennings, 2011), v Romuniji pa poročajo, da skoraj polovica učiteljev razmišlja o menjavi službe (Clipa, 2017). Raziskava v Nemčiji je pokazala, da učitelji, ki ostanejo v svojem poklicu, kažejo znake stresa in izgorelosti: do konca delovne dobe jih ostane v poučevanju le 26 % v primerjavi s 54 % v drugih javnih sektorjih (Roeser et al., 2012). O čustveni zahtevnosti dela priča tudi dejstvo, da gre kar 52 % predčasnih upokojitev pripisati psihiatričnim motnjam ali psihosomatskim obolenjem (prav tam). V Sloveniji je zaradi gospodarskih razmer zaposlovanje učiteljev prepovedal Zakon za uravnoteženje javnih financ (ZUJF), sprejet leta 2012, s prenehanjem veljavnosti leta 2016. O stanju na ravni države je težko govoriti na splošno, saj ima malodane vsaka osnovna šola v Sloveniji specifično situacijo, v najbolj nezavidljivem stanju pa so podružnične šole z manjšim številom učencev, ki izvajajo pouk v kombiniranih oddelkih, kjer je po mnenju avtorice najtežje poučevati ravno pri urah tujega jezika.

Nekateri poročajo, da je učiteljevo delo stresno, ker gre za čustveni napor¹, ki vključuje trud, načrtovanje in nadzor dela in lahko vodi v čustveno izgorelost, ki jo strokovnjaki prepoznajo kot eno od komponent izgorelosti, drugi menijo, da gre za stres, povezan z nadziranjem svojih čustev v medosebnih odnosih (Zapf, 2002), spet drugi menijo, da je poučevanje stresno, ker je intenzivno osredotočeno delo, kjer mora učitelj sproti sprejemati veliko število odločitev (Roeser, Skinner et al., 2012), medtem ko učitelji poročajo, da so najbolj stresni dejavniki količina dela, pomanjkanje časa za skupne priprave, pomanjkanje podpore s strani administracije in ukvarjanje z neprimernim vedenjem učencev (Kyriacou, 2001).

Učiteljevo počutje je torej ključ pri zagotavljanju pozitivnega in spodbudnega učnega okolja, ki je usmerjeno k razvijanju socialnih veščin in znanja. Čuječnost je eden sodobnejših pristopov², ki se ga omenja v zvezi z opolnomočenjem učitelja v razvijanju socialnih in čustvenih veščin, kar naj bi posledično vplivalo na raven znanja.

Čuječnost³ je način zavedanja z nekritičnim sprejemanjem tukaj in zdaj (Kabat-Zinn, 1994). Ima tri ključne komponente: zavestno usmerjanje pozornosti na tukaj in zdaj (ne da bi razmišljal o preteklosti ali prihodnosti), dojetje situacij in delovanje z zavestnim zavedanjem (namesto

¹ Izraz 'emotional labour' je prva uporabila Hochschild (1979, 1983), ko je preučevala delo letalskega strežnega osebja. Izraz se nanaša na delo vseh uslužbencev, od katerih se pričakuje, da ne le opravijo svoje delo, temveč morajo v medosebnih odnosih tudi nadzorovati svoja čustva.

² Učitelji zmanjšujejo nakopičeni stres s pogovorom z družinskimi člani, prijatelji ali sodelavci, s psihološkim svetovanjem, s programi za osebno rast, s samoopazovanjem življenjskega sloga, z izogibanjem stresnih situacij in ljudi, ki jih povzročajo, s preživljanjem časa v naravi, s fizičnim sproščanjem, z zamenjavo službe, z zdravo prehrano, s tabletami, izolacijo in premišljanjem o dogodkih (Clipa, 2017, s. 124).

³ Beseda sama izvira iz sanskrske besede *smṛ ti* and palijske besede *sati*, ki obe pomenita 'spomin'. Angleški izraz 'mindfulness' je prvič uporabil T. W. Rhys Davids leta 1881. V zahodnem svetu se je izraz razširil s pomočjo budistične miselnosti. Danes se uporablja brez religioznega prizvoka.

čustvenih, avtomatičnih, nezavednih ali nečuječih odzivov doživljamo vsak trenutek takšen, kot je, brez čustvenih ali razumskih sodb: pričakovanj, želja, strahov, ki so lahko ali pa niso povezani z dejanskim dogajanjem). Gre za veščine, ki jih lahko razvije slehernik, in so učinkovito orodje za osebno rast. Obstajajo tudi tehnike in metode, s katerimi čuječnost postopno in sistematično krepimo. Z vajami namreč prepoznamo sprožitelje stresa in razvijemo učinkovite nadomestne mehanizme soočanja in spoprijemanja s stresnimi situacijami. Čuječnost pripomore tudi k proaktivni učni klimi in zdravemu odnosu med učiteljem in učencem (Jennings & Greenberg, 2009). Več avtorjev poroča o podobnih učinkih: topel odnos med učiteljem in učencem vpliva na učitelje in učence. Ko imajo učenci urejen odnos z učiteljem, ga spoštujejo ter pokažejo večjo zavzetost in motivacijo za delo (Roeser et al., 2012).

Ponekod v tujini (Kanada, Amerika) so razvili uspešen eksperimentalni 8-tedenski izobraževalni program za učitelje¹ s tremi glavnimi cilji: razviti zavedanje o znanilcih stresnih reakcij, razvijanje zavedanja o telesnih odzivih na stres in razvijanje strategij za učinkovito soočanje s stresom, ko ta nastopi (Roeser et al., 2012, s. 3-4).

Glede na dejstvo, da raziskave pričajo o spodbudnem učinku razvijanja čuječnosti na obeh straneh, na strani učitelja in učenca, sklepamo, da se bo pripoznalo dejstvo, da potrebujemo programe, ki bodo opolnomočili učitelje na polju čuječnosti. Tako bo v učiteljskih vrstah manj sindroma izgorelosti, čustvene izčrpanosti, občutka nemoči in neuspešnosti.

Na osnovi dostopnih raziskav in njihovih rezultatov lahko kot primer dobre prakse v slovenskem okolju navedemo projekt Čuječnost v šolah, ki ga je izvajalo Društvo za razvijanje čuječnosti v OŠ Dravljje. Projekt je v letu 2018 sofinancirala Mestna občina Ljubljana preko razpisa Urada za preprečevanje odvisnosti².

3. Čuječnost pri tujem jeziku v prvem triletju OŠ

Čuječ učitelj bo v učilnici prisoten tudi z mislimi in s čustvi, ne le s telesom. Kako vzgajati čuječega učenca pri pouku tujega jezika?

Raziskave navajajo veliko pozitivnih učinkov dejavnosti osredotočenih na učence: boljši rezultati pri telesnih dejavnosti, koncentraciji in osredotočanju, povečana samozavest in izboljšana komunikacija, izboljšano zavedanje svojih čustev in zmanjšanje agresivnosti (Galantino et al., 2008; Sines, 2009; Powell et al., 2008; Wenig, 2005; Gloeckner et al., 2005). Povsem smiselno je torej, da primerne dejavnosti vključimo v pouk zlasti v prvem triletju, ko učenci pridobivajo strategije uspešnega in učinkovitega sobivanja ter delovanja. Izkušnje avtorice kažejo, da je smiselno tudi prenos tehnik na predmetno stopnjo, ko se učenci soočajo z večjimi obremenitvami.

Učitelj tujega jezika se z uporabo komunikativne metode poučevanja že v osnovi poveže s čuječnostjo (Houston & Turner, 2007), saj primarni cilj poučevanja po tej metodi ni le (jezikovno) znanje, pač pa smiselna komunikacija. Glavna dodana vrednost te metode je pester jezikovni vnos (jezikovna kopel, vsebinska navodila³, slikovno gradivo, smiselni vnos

¹ Osnovno izhodišče programov je 8-tedenski program čuječnosti za odrasle MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction; zmanjšanje stresa s čuječnostjo; prevedla avtorica), ki ga je v 70. letih prejšnjega stoletja razvil profesor medicine na Univerzi v Massachusettsu Jon Kabat-Zinn.

² Več podatkov je dostopnih na spletni strani: <https://www.cujecnost.org/2018/05/18/projekt-cujecnost-v-solah-2018/> (Pridobljeno 3. 7. 2018).

³ Angl. 'content based instructions'.

besedišča, metoda popolnega telesnega odziva); pogosta komunikacija med učenci (učenec je prisiljen osmisлити jezikovni vnos, kar se smatra za čuječ pristop v usvajanju jezika); utrjevanje in pridobivanje jezika s smiselno komunikacijo (ne drili), torej s poudarkom na vsebini, ne na slovničnem znanju (slovnica naj služi vsebini in ne obratno; učenec bo pri tvorbi sporočila manipuliral usvojene strukture, s čimer bo utrdil povezavo med strukturo in vsebino).

V prem triletju se pri tujem jeziku komunikativne metode le dotaknemo, saj učence sprva učimo sporazumevanja po vzorcih. Kljub temu ni razlogov, da učencev ne bi priučili tudi malce drugačnega pristopa. Pomembno je dvojje: da usvajanje drugačnih pristopov dojamemo kot proces, da se zavedamo, da proces traja, in da nismo obremenjeni z doseganjem ciljev, ki smo jih načrtovali. Včasih učenci zelo dobro sodelujejo, včasih pa imamo občutek, da izgubljam čas. Takrat je bolje odnehati, saj vaj ni smiselno izvajati na silo. Začnemo z osnovami meditacije.

3.1 Učenje osnov meditacije

Proces učenja osnov meditacije je razdeljen v tri glavne korake (učenje meditacije, zgodba, pogovor in uporaba), ki jih bomo na kratko predstavili v nadaljevanju.

3.1.1 Uvod v meditacijo

Dejavnost napovemo kot igro. Pred 'igro' si bomo ogledali posnetek: <https://www.youtube.com/watch?v=n1CskQaFjAY>, o katerem se bomo potem pogovorili.

Po pogovoru preizkušamo različne položaje sedenja na blazinah ali stolih. Učenci poročajo, kateri položaj jim je najbolj udoben in kako se v njem počutijo. Nadgradnja: učenci se usedejo v položaj, ki jim najbolj ustreza, in zaprejo oči. Vzravnavajo hrbet in sprostijo ramena. Učitelj počasi šteje do deset. (Jezikovni vnos: *Sit down. You can sit on the chair on the pillow. Be silent. / Close your mouth. / Shh. Close your eyes. I will count to 10.*)

Čas 'meditacije' podaljšujemo s pomočjo različnih vaj vizualizacije. Po vajah vedno sledi pogovor z upoštevanjem pravil spoštljive komunikacije: učenci dvignejo roko, poslušajo drug drugega in si ne skačejo v besedo. Vedno jih vprašamo po počutju med izvajanjem vaje.

Primer vaje vizualizacije: Štela bom do 10 (ali 20). V glavi si 'naslikajte' določeno številko. Kakšne barve je? Je velika? Je majhna? Je vesela? Žalostna? (Jezikovni vnos: *I will count to 10 (20). Draw the number X in your head. What colour is it? Is it big? Is it small? Is it happy? Is it sad? ...*)

Vaje meditacije z vizualizacijo so uporabne za utrjevanje besedišča, npr. sadja, zelenjave in druge hrane, delov telesa, likov, družinskih članov, prevoznih sredstev, igrač. Seveda se zgodi, da se učenci besed ne spomnijo. Naš dogovor je, da je to popolnoma normalno, da si v tem primeru namesto slike predmeta naslikamo veliko rumeno piko. Na koncu vaje učence vprašamo tudi, koliko 'pik' so naslikali.

Prvošolci težko sedijo z zaprtimi očmi, zato vajo postopno podaljšujemo. Najprej vizualiziramo tri predmete, nato pet, na koncu sedem ali devet. Pri drugo- in tretješolcih vaje ne otežujemo. Učenci sicer lažje zdržijo z zaprtimi očmi dlje časa, vendar si ne bodo zapomnili večjega števila predmetov. Če smo že obravnavali čutila, lahko vizualizaciji dodajamo čutne zaznave: Kakšen vonj ima? Kakšen/-na je na otip? Je mehek/mehka? Je trd/trda? Je lahek/lahka? Je težak/težka? Kakšen je njegov/njen zvok? Je tih/tiha? Je glasen/glasna?

(Jezikovni vnos: *How does it smell? How does it feel? Is it soft? Is it hard? Is it light? Is it heavy? How does it sound? Is it quiet? Is it noisy?*)

Če opazimo, da imajo učenci težave z memoriranjem (slikanjem), potem vsakič ponovimo vse predmete po vrsti, npr.: Naslikajte si žogo. Naslikajte si žogo in avto. Naslikajte si žogo, avto in balon. (Jezikovni vnos: *Draw a ball. Draw a ball and a car. Draw a ball, a car and a balloon. ...*) Starejši učenci si morda res ne bodo zapomnili večjega števila predmetov, bodo pa njihove 'slike' likovno in čutno bogatejše, kar je odlično izhodišče tudi za pridobivanje novega (individualiziranega) besedišča.

Ko učenci obvladajo svoj priljubljeni položaj in lahko v njem zdržijo nekaj minut (dve, tri), ter ponotranjijo to 'igro', uvedemo naslednji korak, zgodbo.

3.1.2 Zgodba

Pripravimo si slikovno gradivo, da bodo učenci pripovedi lažje sledili, da bomo lahko dodali angleško besedišče in pozneje zgodbo utrjevali (gozd, koča, vila, otrok, hrast/drevo, ...). Jezikovni vnos: *cottage, forest, children, tree/oak, fairy, ...* Jezikovni vnos je seveda lahko bogatejši (po presoji učitelja), zgodbo lahko pripovedujemo tudi v angleščini. Učenci naj si predstavljajo, da so eden od junakov te zgodbe.

Zgodbi sledi kratka obnova in pogovor: katerega junaka iz zgodbe so si izbrali, utemeljitev ter opis občutkov med poslušanjem in na koncu zgodbe.

Zgodba

Nekoč sta v čudoviti koči v gozdu živela otroka, Mir (*Peace*) in Sreča (*Happiness*). Nekega dne sta se odpravila na sprehod. Bil je čudovit dan, uživala sta in popolnoma pozabila na čas. Gozd je postajal vedno tišji.

Ko je padel mrak, sta našla votel hrast. Zlezla sta vanj in se zvila na mehko listje na tleh. Bila sta utrujena, skupaj sta se počutila varno, a nista mogla nehati razmišljati o dnevu, ki se je iztekal.

Nenadoma sta nad sabo zagledala zlato lučko. »Živjo,« je rekel prijazen glasek. »Moje ime je Mirnost (*Stillness*) in sem hrastova vila. Ali morda potrebujeta pomoč, da odženeta svoje misli, da se bosta udobno počutila na mehki listnati postelji?« »Ja, prosim,« sta odvrnila Mir in Sreča, »Kaj naj storiva?«

Učitelj da učencem navodilo, naj sledijo navodilom vile Mirnost.

»Torej,« je rekla Mirnost, »zaprta oči. Bodita pozorna na to, kako dihata skozi nos: vdih, izdih, vdih, izdih.«

Mir in Sreča sta z zaprtimi očmi opazovala svoje dihanje: vdih, izdih, vdih, izdih.

»Med dihanjem opazujta, kako so se vajine misli umirile. Nato opazujta, kako je vajina glava postala mehka in težka. Potem opazujta, kako mehke in težke so postale vajine roke. Tudi trebušček je postal mehak in težak. Nato so postale mehke in težke tudi noge.«

Mir in Sreča nista bila nič več zaspana. Bila sta popolnoma mirna in čisto sproščena.

Skozi veje so posijali prvi sončni žarki. Počasi sta odprla oči, široko zazehala in se pretegnila. Ko sta se razgledala naokrog, sta opazila, da sta celo noč prespala v votlem

hrastu na robu njihovega dvorišča. Nosnice jima je napolnil vonj po slastnem zajtrku. Stekla sta v hišo, kjer sta vsem pripovedovala o svoji dogodivščini.

(Vir: prirejeno po *Metaphorical Educational Story for teaching education to 6 year-old children*)

3.1.3 Pogovor, uporaba

Z učenci zgodbo obnovimo. Običajno imajo zelo radi igre vlog in če želijo, jo tudi zaigramo. Učencev, ki ne želijo sodelovati, ne silimo.

Namen pogovora je izluščiti uporabno vrednost vizualizacije oz. meditacije: Kdaj bi lahko uporabili takšno vajo? V namen sproščanja, osredotočenja, pomiritve, nato v učilnici določimo kotiček, kamor se učenec lahko umakne, če potrebuje čas zase. Tam se namesti v svoj priljubljeni položaj za 'igro' (meditacijo) in se osredotoči na svoje dihanje ter svoje občutke. Razmisli, ali potrebuje pogovor (npr. s sošolcem ali z učiteljem) ali pa lahko sprejme čustva in občutke in nadaljuje z delom. Običajno se učenci umirijo ter se naučijo sporočati sošolcem stvari, ki jim niso všeč. Tako zlasti v stiku z vedenjsko težavnimi učenci prihaja do manj konfliktov. Praksa je torej učinkovita v skupinah, kjer imamo vedenjsko težavne otroke, saj se mora celotna skupina naučiti delovati v oteženih razmerah za delo.

Utopično bi bilo pričakovati, da bo takšen pristop všeč vsem učencem: nekateri njegove uporabne vrednosti ne bodo zaznali, s čimer ni nič narobe. Po drugi strani pa nekateri učenci že sami od sebe uporabljajo strategije, ki bi jih lahko opisali kot čuječe, nekateri so znanja prenesli iz športnega udejstvovanja, spet drugi ne zaznavajo težav in se jim vaje ne zdijo uporabne. Prispevek na britanski TV postaji¹ prikazuje, kako so koncept čuječnosti doumeli otroci prvega triletja na eni izmed britanskih šol: <https://www.bbc.com/news/av/uk-39082415/mindfulness-to-help-children-s-mental-well-being-in-schools>.

3.2 Dejavnosti za razvijanje čuječnosti 'iz rokava'

Mlajši učenci težko ohranjajo pozornost dlje časa, zato dejavnosti skrbno načrtujemo in jih v šolski uri večkrat zamenjamo. Ko opazimo, da je pozornost za delo upadla, si lahko vzamemo nekaj minut premora in izvedemo katero od dejavnosti za prekinitvev dela in osredotočanje. Kot primerne se izkažejo zlasti gibalne in glasbene dejavnosti².

Nekaj primerov ustreznih dejavnosti:

- Čarobna skala

Učenci se spremenijo v tisto, kar navedemo, in se ustrezno vedejo ali premikajo.

(Jezikovni vnos: *Magic rock, transform into ...*)

- Čarobna škatla

Učenci si predstavljajo, da čustvo, ki jim ni prijetno (priročno ob konfliktih), zaprejo v namišljeni balon. Balon zaprejo v namišljeno škatlo, škatlo nato s čarovnijo pomanjšajo in pospravijo (v koš).

(Jezikovni vnos: *sad, angry, ...; balloon, into, box, magic, tiny/very small, put away, bin*)

¹ Isti vir navaja, da so v Združenem Kraljestvu za poučevanje čuječnosti usposobili že več kot 5000 učiteljev.

² Raziskave pričajo o kognitivni povezavi med glasbo in jezikom (Moreno et al., 2011). Z računalniško podprtim programom so glasbeno opismenjevali in razvijali sposobnost poslušanja pri otrocih v predšolskem obdobju. 90 % testne skupine otrok je po opravljenem programu (štiri tedne, petkrat tedensko po 45 minut) izkazalo statistično znatno izboljšanje verbalne sposobnosti (znanje besedišča).

- Razmigaj se

Učenci stresejo roke, noge in celo telo: najprej tako počasi kot lahko, nato hitro. Na koncu se pretegnejo.

(Jezikovni vnos: *wiggle, arms, legs, body, stretch, slowly, fast*)

Nekaj vaj navaja tudi Košenina, in sicer:

- Misli v kozarčku

Učenci zapišejo negativna čustva na list papirja, ki ga prepognejo in pospravijo v kozarček. Tako naj bi misel odstranili iz sebe. Vaje ja primerna za učence, ki že pišejo.

(Jezikovni vnos: *paper, write, fold, jar, put in*)

- Stisk

Učenci z zaprtimi očmi po navodilih stiskajo mišice in jih nato sprostijo.

(Jezikovni vnos: *squeeze, relax, foot, fist/hand, tummy, leg, ...*)

(Vir: prirejeno po <http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cujecnosti-v-razredu/>)

Več dejavnosti (socialne, matematične, jezikovne, gibalne) za mlajše učence, ki jih lahko preoblikujemo po svoje, najdemo tudi na spletni strani: <http://igramose.blogspot.com/>.

4. Zaključek

Učitelj, ki ne podlega stresu čustveno in miselno napornega dela, je učitelj, ki bo v svojem delu čutil zadovoljstvo: ne bo se utapljal v občutku nemoči in neuspeha, do sodelavcev, staršev in učencev bo gojil strokoven odnos, njegova pričakovanja do učencev bodo stvarna, ne bo skušal spreminjati stvari, na katere nima vpliva, hkrati pa bo ohranjal miselno prožnost in bo prilagodljiv za tekoče dogajanje v učilnici in okolju.

Tehnik čuječega poučevanja in bivanja se lahko nauči prav vsak, četudi v njih ne bo prepoznal uporabne vrednosti. Lahko pa so učitelju v pomoč, da učence ohranja dejavne in miselno prisotne, kar je ključ za uspešno pridobivanje znanja.

V prihodnosti bi veljalo raziskati, v kolikšni meri občutijo stres slovenski učitelji, katere dejavnike navajajo kot najbolj stresne, in kako čuječnost v šolskem sistemu korelira z uspehom na zunanjem preverjanju znanja.

5. Literatura

- Abenavoli, M., Rachel & Jennings, Patricia & Harris, Alexis & Greenberg, Mark & Katz, Deirdre. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *The Psychology of Education Review*, Vol. 37, No. 2, Autumn 2013, 57-69.
- Clipa, O. (2017). Teacher Stress and Coping Strategies. V O. Clipa (ed.), *Studies and Current Trends in Science of Education*, 120-128. Suceava, Romania: LUMEN Proceedings
- Galantino, M. L., Galbavy, R., & Quinn, L. (2008). Therapeutic effects of yoga for children: a systematic review of the literature. *Pediatric Physical Therapy*, 20(1), 66-80.
- Gloeckner, N., & Stück, M. (2005). Yoga for Children in the Mirror of the Science: Working Spectrum and Practice Fields of the Training of Relaxation with Elements of Yoga for Children. *Early Child Development and Care*, 175, 371-377.

- Houston, T. & Turner, P. K. (2007). Mindfulness and communicative language teaching. *Academic Exchange Quarterly*, 11(1), 138.
- <http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cujecnosti-v-razredu/> (Pridobljeno 1. 7. 2018).
- <http://igramose.blogspot.com/> (Pridobljeno 1. 7. 2018).
- Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. *Breaking the mold of pre-service and inservice teacher education Innovative and successful practices for the 21st century*, 133-143.
- Jennings, Patricia A.; & Greenberg, Mark T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York, Hyperion.
- Kyriacou, C. (2001). 'Teacher stress: directions for future research' *Educational Review*, vol 53, no. 1, 27-35.
- Metaphorical Educational Story for teaching education to 6 year-old children (<http://www.meditationinschools.org/resources/metaphorical-educational-story-for-teaching-meditation-to-6-yr-old-children>) (Pridobljeno: 25. 10. 2017)
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J. & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22, 1425-1433.
- Powell, L., Gilchrist, M., & Stapley, J. (2008). A journey of self-discovery: an intervention involving massage, yoga and relaxation for children with emotional and behavioural difficulties attending primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 403-412.
- Roeser, Robert & Skinner, Ellen & Beers, Jeffry & Jennings, Patricia. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*. 6. 167-173.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013, April 29). Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and Burnout: Results From Two Randomized, Waitlist-Control Field Trials. *Journal of Educational Psychology*.
- Takahuchi H. (2015). Implementing mindfulness into teaching English as a second language at the college level: An exploratory study (2015) v 駿河台大学論叢, 127-142. (<https://core.ac.uk/download/pdf/51451597.pdf>; Pridobljeno 2. 7. 2018)
- Schutz, Paul. (2009). *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives*. Publisher: Springer Publishing: New York, NY. Editor: Schutz, P. A. & Zembylas, M.
- Sines, J. S. (2009). *The Perceptions of Children Following Participation in a Yoga and Mindfulness Program: A Qualitative Study* (Doctoral dissertation, The Ohio State University). (https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:osu1250100959; Pridobljeno 1. 7. 2018)
- Zapf, D. (2002). *Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations*. *Human Resource Management Review*. 12. 237-268.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Alenka Paternoster, prof., deluje kot učiteljica tujih jezikov na praktično vseh stopnjah izobraževanja. Kljub dolgoletnim izkušnjam v poučevanju še vedno išče odgovore na mnogo vprašanj, pa naj bo to na področju

snovanja predmetnega učnega načrta, na področju zgodnjega poučevanja ali na področju raziskovanja in implementacije novih izobraževalnih praks v šolskem sistemu.

Vključevanje čuječnosti v pouk nemščine

The Integration of Mindfulness into German Lessons

Marjan Kulčar

*Gimnazija Murska Sobota
marjan.kulcar@gmail.com*

Povzetek

Namen prispevka je predstaviti pomembnost učenja za življenje in veččutnega učenja pri pouku nemščine. V prispevku bodo v zvezi z učenjem za življenje predstavljena različna vprašanja, ki se nanašajo na vsakdanje življenjske situacije, in uporabne, z življenjem povezane naloge. S prispevkom želimo predstaviti tudi vizualne, avditivne in kinestetične vaje/naloge za veččutno učenje, uporabljene pri poučevanju nemščine. Te vaje/naloge slonijo na čuječnosti in pri dijakih razvijajo posamezne zaznavne kanale. Na ta način si dijaki snov lažje zapomnijo, rezultati pa so boljši, saj je učni proces pestrejši. Dijaki se vživijo v dan položaj, znanje, ki ga usvojijo, pa znajo prenašati na nove situacije.

Ključne besede: avditivne vaje, čuječnost, kinestetične vaje, učenje za življenje, veččutno učenje, vizualne vaje.

Abstract

The purpose of this presentation is to emphasise the importance of learning for life and multi-sense learning when teaching German. Regarding learning for life we present different questions that are connected to everyday situations and useful tasks related to life. We also introduce visual, auditive and kinaesthetic exercises/tasks for multi-sense learning which are used when teaching German. These exercises/tasks are based on mindfulness and so the students develop individual perceptible channels. By doing so the students memorise materials easier and the results are better as the learning process is more interesting. The students can understand the situation more and the knowledge they gain can be applied in new situations.

Keywords: auditive exercises, kinaesthetic exercises, learning for life, mindfulness, multi-sense learning, visual exercises.

1. Uvod

Dandanes zaznavamo izgubo veselja do poučevanja pri učiteljih na eni strani, o izgubi veselja do učenja/sprejemanja znanja pa pri učencih na drugi strani. Živimo v času, v katerem nekaj pomenita le denar in uspešnost. Velikokrat se ne zavedamo, da smo si za to krivi sami, saj sprejemamo to, kar nam vsiljujejo družbene elite, njihova politika in šolski sistem. V mislih imamo prihodnost, velikokrat se obračamo tudi v preteklost, le redko pa živimo svobodno, čuječe, kar pomeni zdaj (v tem trenutku)¹ in tukaj.

¹ Ena od mnogih opredelitev čuječnosti: »/.../ čuječnost je sprejemajoče preusmerjanje vaše pozornosti od vaših misli na vaše doživljanje v tem trenutku« (O'Morain, 2017, str. 11). V nadaljevanju avtor med drugim tudi natančno pojasni, kaj pomeni »na vaše doživljanje v tem trenutku«: »To se nanaša na tisto, kar v tem trenutku

Sprašujemo se, kako je možno, da iz radovednih, odprtih otrok, ki imajo veliko veselja do učenja in odkrivanja, postanejo zdolgočaseni in brezvoljni učenci, in kaj lahko storimo proti nezmožnosti naše šole, da bi ustvarila situacijo, v kateri bi se učenec lahko nekaj naučil, situacijo, ki bi ugodno vplivala na učenca. Zavedamo se, da je veliko učiteljev na naših šolah izčrpanih ali celo izgorelih. Najbrž bi le težko lahko pojasnili, zakaj se večina staršev s svojimi otroki pogovarja le nekaj minut na dan. Zakaj si starši ne želijo izvedeti nekaj več o tem, kako njihovi otroci doživljajo svet? Zakaj učenci v nadaljnjem šolanju izgubijo interes za vprašanja in učenje? Kako lahko to spremenimo? To lahko spremenimo tako, da se osredotočimo na tukaj in zdaj, na sedanji trenutek, zato moramo prekiniti s tradicionalnim in moramo vstopiti v svet čuječnosti, ki nas privede do tega, da se zavedamo, da »nič ni brez dobrega in slabega. Brez sence pozabiš na toplino sonca, brez sonca se ne moreš skriti v senco« (Poštuvan in Tančič Grum, 2015, str. 113). Interes in veselje učencev do učenja raste le v primeru, če lahko učenci sami sodelujejo pri izbiri tem, ki so obravnavane pri pouku, in če je učenje povezano z njihovimi konkretno čutnimi izkušnjami. Pouk mora biti naravn/strukturiran tako, da ne sme omejevati ali celo zatirati lastnih interesov in kreativnosti učencev.¹ Učenci morajo dojeti, da je treba razvijati in izpraševati njihovo zmožnost življenja pri pouku. Temelj za to je njihova čuječnost – svojo pozornost morajo posvečati sedanjemu trenutku, naučeno pri pouku pa morajo znati prenesti na nove, kasnejše (življenjske) situacije.

V drugem poglavju bomo na kratko predstavili a) zanimanje za učenje, ki je povezano z življenjem, ter b) pomembnost (vseh) čutov, ki jih moramo povezovati pri učenju nemščine, v tretjem poglavju pa bomo prikazali nekatere konkretne načine oz. pristope, s katerimi lahko pri pouku nemščine dijake spodbujamo k učenju za življenje in k zavedanju o pomembnosti veččutnega učenja, s čimer jih privedemo do tega, da razmišljajo o svoji osebnosti in da se zavedajo trenutka, v katerem so. Ti pristopi se nanašajo na različne šolske ure, bolje rečeno na različne teme, povezane z življenjskimi izkušnjami dijakov, in na veččutnost, tj. na različne jezikovne spretnosti (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje), ki jih razvijamo pri dijakih, ki se učijo nemščino bodisi kot prvi ali drugi tuji jezik. Dijake želimo spodbujati k zavedanju tega, da učenje tujega jezika ni zgolj predmet nemščina, ampak da gre za najrazličnejše teme, povezane z njihovimi konkretno čutnimi, življenjskimi izkušnjami. Pri tem nehote pomislimo na zelo znan rek rimskega filozofa Lucija Aneja Seneke: Ne učimo se za šolo, temveč za življenje.

2. Pouk nemščine in čuječnost

V učnem načrtu za nemščino za gimnazije² je v poglavju Splošni cilji pouka nemščine med drugim zapisano: »Pri pouku nemščine učitelj/učiteljica uvaja sodobne pristope, uporablja informacijsko komunikacijsko tehnologijo, uporabne in življenjske učne vsebine,³ ki so v sozvočju z osebnimi interesi dijaka/dijakinje in njegovim/njenim nadaljnjim izobraževanjem.« Iz zgoraj zapsanega sledi med drugim tudi to, da je v dijakih pri pouku nemščine treba zbuditi predvsem zanimanje za učenje, ki je povezano z življenjem. Tako npr. Eva Škobalj (2017) navaja primer dveh velikih znanstvenikov, Leonarda da Vincija in Alberta Einsteina, ki dokazuje, kako pomembno je zanimanje za tisto, kar je povezano z življenjem. Leonarda da

počnete. Ti primeri vključujejo: Vaše dihanje. Tisto, kar vidite. Vaše gibanje, ko hodite ali segate po nečem. Vaše telesne občutke. Vse, kar slišite, vohate, okušate ali se dotikate« (prav tam, str. 11).

¹ Prim. Altner, 2009.

² Učni načrt. Nemščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija. Pridobljeno s http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/gimnazija/ucni_nactri.htm

³ Podčrtal avtor tega prispevka.

Vincija je zanimalo vse, npr. »kako so sestavljene mišice človeške roke ali noge, kako je videti zarodek v maternici, zakaj ptica lahko leti, kako se vrti Zemlja ... Vse, kar ga je obdajalo, je v njem budilo zanimanje in verjetno je, da je prav zanimanje razlog, da ga učenje ni utrujalo« (Škobalj, 2017, str. 137–138). V nadaljevanju avtorica zapiše, da je o »moči zanimanja in zdrave radovednosti« govoril tudi Albert Einstein,¹ ki je dejal: »Nimam posebnih talentov. Sem le goreče radoveden« (Škobalj, 2017, str. 138).

Zagotovo pa je eden bistvenih ciljev pouka nemščine razvijanje celostne zmožnosti »za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje. V ta namen dijaki razvijajo slušno, govorno, bralno in pisno zmožnost.«² V zvezi s t. i. veččutnim poučevanjem³ se nam zdi zelo pomembna ugotovitev Ane Tomić, da »pri učenju nihče ne sprejema informacij le slušno. Vsak ima svojo kombinacijo načinov, vsi učenci pa največ pridobijo, če so v učenju vključeni vsi čuti« (Tomić, 1999, str. 73).

3. Načini spodbujanja dijakov k čuječnosti z ozirom na učenje za življenje in veččutno učenje

Današnja učeča se mladina (osnovnošolci, srednješolci, študenti) preživlja največ svojega prostega časa ob računalniku oz. na internetu, sledita televizija in radio, na zadnjem mestu pa je branje časopisov in knjig. Še pred desetimi leti je bila slika popolnoma drugačna, saj sta prevladovala televizija in radio. Elektronski mediji so ubijalci odnosov, ovira za razvoj mladih, kar se odraža na njihovem življenju, saj mladi bolj ali manj vse počnejo avtomatsko, brez razmišljanja, na avtopilotu, ki je nasprotje čuječemu življenju, ki temelji na pristnih medčloveških odnosih, ki so osnova za čuječe življenje, za življenje tukaj in zdaj. Naloga staršev in (nas) učiteljev je, da svoj čas in trud doma in pri pouku investiramo v otroke oz. v učence.

3.1 Učenje za življenje

Učitelji moramo za dijake pri pouku nemščine poskrbeti na ta način, da izberemo teme (pri izbiri tem v veliko primerih lahko sodelujejo tudi dijaki), ki so življenjske in ki izhajajo iz dijakovih izkušenj, saj le na ta način lahko dijaki izprašajo sebe in razmišljajo o čuječnosti. Dijaki torej morajo imeti možnost, da predstavljajo stvari, ki so jih občutili na lastni koži. Čim več je aktiven učitelj, tem slabše je to za dijaka. Če dijak ni vključen v sooblikovanje učnega procesa, ne posluša vsebine, postane naveličan, sčasoma morda celo nevljuden in agresiven. Učitelj mora poskrbeti za obravnavo vsebine, ki dijaka pripelje do razmišljanja o svetu in o samem sebi. Učitelj se pri poučevanju mora zavedati tega, da je na prvem mestu dijak, ki je v učnem procesu pomembnejši od učitelja, dijak pa se mora zavedati tega, da je nad njim šolski sistem, ki mora biti povezan z učenjem za življenje, ki mu bo omogočil premagovanje in obvladovanje življenjskih težav, ki pa v trenutku morda niso rešljive, česar se je treba dobro zavedati.

¹ Navajamo podobno razmišljanje o Albertu Einsteinu, kot smo ga zasledili tudi pri Evi Škobalj: »Tako kot nešteto znanstvenikov in filozofov v zgodovini človeštva je tudi Albert Einstein vedno poudarjal pomembnost prijavnosti, sočutja in radovednosti v vsakdanjem življenju« (Williams in Penman, 2015, str. 214).

² Učni načrt. Nemščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija, str. 7.

³ Vanja Šepec (20013, str. 277) navaja: »Veččutno poučevanje v literaturi nastopa tudi pod imeni »celostno«, »globalno« ali »integrirano« poučevanje, saj gre za poučevanje s pomočjo besednega, predstavnega in gibalnega načina. Predvsem slednji način je v šolah zelo redek pojav, čeprav je dejansko zelo učinkovit, saj pri njem uporabljamo vse načine učenja.«

Učitelj, ki se zaveda tega, da se učimo za življenje (in ne za šolo), mora poskrbeti predvsem za to, da se dijaki učijo temo, ne pa predmet. Dijaki pa bi se razen tega v šoli morali naučiti tudi to, kako ravnati v primeru, ko doživijo neuspeh.¹ Zato je nadvse pomembno, da se bistveno poveča delež časa, ki je namenjen dijakom, da učitelj postavlja vprašanja in izpostavlja probleme, da preda odgovornost dijakom in da z njimi sodeluje in jim pomaga, predvsem takrat, ko dijaki doživljajo neuspehe. Učitelj mora prilagoditi pouk posameznim dijakom, tako da lahko dodatno pomaga dijakom, ki so nadpovprečno uspešni, in nudi pomoč tudi manj uspešnim dijakom, zato je pri pouku nemščine pomembna uporaba raznolikih metod. Dijak se mora uresničevati pri pouku tudi na način, da ga postavimo v vlogo učitelja. Na ta način dobiva povratne informacije od učitelja oz. od ostalih dijakov. Tako vodi, ustvarja in razume ter se v vsakem trenutku zaveda, da nadzira samega sebe: zaveda se, kaj je in kaj počne tukaj in zdaj.

Učitelj je pri svoji letni pripravi na pouk avtonomen, zato lahko določene učne vsebine prilagodi dijakom, ki pouk lahko deloma sooblikujejo oz. izrazijo željo po tem, kaj bi brali, poslušali, o čem bi govorili in pisali. Dijake bi morali vedno povprašati, kaj jih v okviru določene enote/sklopa najbolj zanima in katere teme bi, kot dopolnilo tega, kar ponujata učbenik in delovni zvezek, radi obravnavali. Dijakom postavljamo tudi različna vprašanja,² nanašajoča se na vsakdanje življenjske situacije, ki jih navajamo spodaj.

- a) Kaj si počel ob koncu tedna? A si si to želel? A bi raje počel kaj drugega?
- b) Kako se počutiš danes? A si dobre volje? Zakaj?/Zakaj ne?
- c) A si zadovoljen s svojim življenjem? Kaj bi spremenil?
- d) Kaj te najbolj zanima? Kaj počneš v prostem času? Imaš kakšen konjiček? A rad bereš/poslušаш glasbo? Kaj najraje poslušаш/bereš? O čem najraje govoriš/pišeš?
- e) Kaj je zate zdrava prehrana? Kaj najraje ješ? Kaj najraje piješ? Kje najraje ješ (doma, v šoli, v restavraciji)?

Da bi se dijaki srečali s samoizpraševanjem in da bi razmišljali o sebi ter da bi se osredotočili na sedanji trenutek, obravnavamo pri pouku nemščine kar se da uporabne, z življenjem povezane naloge,³ ki jih navajamo spodaj.

- a) Opiši učilnico, v kateri se nahajaš.
- b) Napiši spis Prednosti in slabosti življenja v mestu in na vasi.
- c) Napiši elektronsko sporočilo svoji sošolki (sošolki sporočaš, da jo ob koncu tedna vabiš na koncert skupine Siddharta)./Odgovori na elektronsko sporočilo svojega sošolca, ki te prosi za pomoč pri prevajanju besedila pesmi Med iskrenimi ljudmi iz slovenščine v nemščino.
- d) Naredi intervju z učiteljem/sošolcem o zunajšolskih dejavnostih na naši šoli in ga zapiši.
- e) Povzemi vsebino prebranega besedila, npr. »Ein Urlaub – vier Länder« (En dopust – štiri dežele).

¹ S tem v zvezi navajamo zanimivo razmišljanje: ».../ mislim, da bi morali v šolo uvesti predmet 'umetnost doživljanja neuspehov'. Učenci bi se morali čim prej naučiti, kako ravnati, ko jim pri čem spodleti, ker bodo pozneje v življenju ves čas doživljali neuspehe« (Wax, 2017, str. 203).

² Tovrstna vprašanja se nanašajo na področje produktivnih zmožnosti, ki jih bomo obravnavali v točki 3.2.

³ Tovrstne naloge se nanašajo na produktivne zmožnosti, na zmožnost interakcije in na zmožnost mediacije, ki jih bomo obravnavali v točki 3.2.

Slušno in bralno razumevanje moramo preverjati s kar se le da aktualnimi in življenjskimi besedili, saj se dijaki lahko le na ta način poglobijo in uživajo v slišano oz. prebrano. Spodaj je navedenih nekaj primerov navodil za naloge,¹ ki jih lahko dobijo dijaki.

- a) Preberite vizitke. Katere informacije najdete v besedilu vizitk?
- b) Poslušajte drugi telefonski pogovor, tj. »Beim Arzt« (Pri zdravniku). Zapišite stari in novi termin.
- c) Poslušajte besedilo »Im Cafe« (V kavarni) in ga vadite v obliki dialoga.
- d) Preberite besedilo »Urlaub mit dem Auto« (Dopust z avtom). Katere izjave so pravilne?
- e) Preberite besedilo »Die Mode im Herbst« (Jesenska moda). Katere informacije so pravilne/napačne? Podčrtajte jih.

3.2 Veččutno poučevanje oz. učenje²

Vanja Šepec (2013, str. 275) ugotavlja, da v »naših šolah prevladuje poučevanje, ki se osredotoča le na en čut – sluh (frontalna oblika predavanja). Pri tem učitelji največkrat pozabljamo, da imamo ljudje pet notranjih in pet zunanjih čutov.« V nadaljevanju avtorica piše, da se »v sodobni pedagoški praksi vse bolj uveljavlja t. i. »veččutno poučevanje«, ki si v procesu prenašanja znanja – z namenom bolj celostne in različnim skupinam učencev prilagojene učne izkušnje – prizadeva nagovarjati več čutov« (str. 275). Veččutno poučevanje avtorica definira tako (Šepec, 2013, str. 289): »Veččutno učenje je metoda, s katero se približamo učenčevemu zaznavnemu načinu in s tem olajšamo usvajanje znanja tujega jezika.« Vanja Šepec (2013, str. 279–283) razločuje tri zaznavne tipe učencev, in sicer vidni oz. vizualni tip učenca (ločimo verbaliziran tip, ki pred sabo rad vidi besede in besedilo, in vizualiziran tip, ki svet okoli sebe najlaže dojema skozi slike in filme), slušni oz. avditivni tip (v spomin se mu bolj vtisne tisto, kar sliši) ter kinestetični tip učenca (svet dojema predvsem prek tipa(nja), čutenja). Vanja Šepec (2013, str. 284–287) predstavi različne tipe vaj za posamezne zaznavne tipe učencev: vizualne vaje (miselni vzorec, kartončki, tombola, film), avditivne vaje (sprehod po mestu, gluhi telefon, zvočni posnetki), kinestetične vaje (Bon appetit, pisanje na hrbet, vreča presenečenja, peka palačink) in vaje za vsa čutila (nakup oz. prodaja hiše).

V nadaljevanju bo predstavljeno nekaj tipov vaj za veččutno poučevanje,³ ki jih uporabljamo v svoji praksi poučevanja nemščine, pri čemer smo upoštevali predvsem razvijanje naslednjih sporazumevalnih zmožnosti (Učni načrt. Nemščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija, str. 10.): »1. zmožnost sprejemanje besedil (poslušanje in branje – receptivne zmožnosti), 2. zmožnost tvorjenja besedil (govorjenje in pisanje – produktivne zmožnosti), 3. zmožnost sporazumevanja (govorno in pisno sporazumevanje – interakcija), 4. zmožnost posredovanja oz. povzemanja vsebine govornih in pisnih besedil (govorno in pisno jezikovno posredovanje – mediacija) in 5. medkulturno zmožnost.« Pri tem se moramo zavedati, da je pri poučevanju/učenju treba nagovarjati več čutov, čeprav razlikujemo različne zaznavne tipe učencev. Ker je po Ani Tomič (1999, str. 73) 35 % ljudi vidnih (vizualnih), 25 % ljudi slušnih (avditivnih) učencev, 40 % ljudi pa čustveno gibalnih (kinestetičnih) učencev, moramo poskrbeti za to, da gre pri učencih za veččutno učenje, da se učenci zavedajo sebe, da so usmerjeni v sedanost in da doživljajo obravnavane vsebine z vsemi svoji čuti, saj brez čuječnosti ne morejo aktivirati vseh svojih čutov.

¹ Navedene naloge se nanašajo na receptivne zmožnosti, ki jih bomo obravnavali v točki 3.2.

² O »veččutnem učenju« govorimo seveda z vidika učenca.

³ Pri tipologiji vaj glede na posamezne zaznavne tipe učencev se opiramo na Vanjo Šepec (2013).

Vaje in naloge za veččutno učenje, uporabljene pri pouku nemščine, ki ne slonijo na mehanskosti oz. nečuječnosti, ampak dijaka predramijo in ga spodbudijo, da se vključi in vživi v dan položaj, da se zaveda sedanjosti trenutka:

1) Vizualne vaje

a) miselni vzorec

Dijaki dobijo delovni list z miselnim vzorcem Die Exkursion (Ekskurzija), npr. v okviru tematskega sklopa »Berlin sehen« (Videti Berlin). Izpolniti morajo, vsak dijak posebej, vsaj 8 točk (vej). Miselni vzorec nam lahko služi kot izhodišče za vodeni pogovor ali tudi za krajši ali daljši pisni sestavek na dano temo. Skratka: uporabimo ga lahko takrat, ko želimo, da so misli hitro strukturirane in informacije podane pregledno. Dijak pri tem mora uporabiti več čutov, med drugim mora aktivirati tudi svojo čustveno plat. Miselni vzorec je namenjen predvsem razvijanju produktivne zmožnosti, pa tudi zmožnosti interakcije in mediacije.

b) opis slike

V tem primeru gre za sliko kot vizualno iztočnico. Dijaki vidijo na interaktivni tabli sliko z naslovom »Ein guter Lehrer« (Dober učitelj), na kateri vidimo nasmejeno učiteljico in različno razpoložene učence. Naloga dijakov sestoji iz dveh delov: 1. Opiši sliko. 2. Odgovori na vprašanja, zakaj je učiteljica tako zadovoljna in kakšen naj bi bil po tvojem mnenju dober učitelj. Pripoveduj o zanimivem šolskem projektu, pri katerem si sodeloval. Opis slike je lahko izhodišče za vodeni pogovor, za slušno razumevanje (velikokrat najdemo primere opisa slike tudi v avdiovizualni obliki na YouTubeu) ali celo za pisanje krajšega ali daljšega sestavka. Opis slike je namenjen razvijanju tako produktivne zmožnosti kot tudi zmožnosti interakcije in mediacije.

c) film

Z dijaki si ogledamo kratek film, ki se nanaša na obravnavano snov, npr. »Die großen Entdecker« (Veliki izumitelji). V okviru filma se pogovarjamo o izumiteljih, njihovih izumih, pa tudi o medkulturnih razlikah. Dijaki se morajo vživeti v sedanji trenutek tako, da tudi sami povejo, kaj bi najraje izumili oz. katere izume pogrešajo na tem svetu. Film, ki ga vsak razume in doživlja po svoje, je namenjen predvsem razvijanju produktivne zmožnosti, kot tudi medkulturne zmožnosti in zmožnosti interakcije ter mediacije.

2) Avditivne vaje

a) gluhi telefon

Osebe se posedejo v krog, nato prva oseba drugi zašepeta v uho svojo besedo/svoj stavek, druga jo/ga zašepeta spet svojemu sosеду in preko njega tako naprej. Beseda/stavek teče od ust do ušesa in od ust do ušesa. Ko beseda/stavek prispe do zadnjega udeleženca, jo/ga ta glasno pove. Razlika med začetnim in končnim sporočilom je navadno kar velika. Če je beseda/stavek enaka/enak besedi/stavku, povedani/povedanemu prvemu učencu, jo/ga zapišemo na tablo. V nasprotnem primeru gluhi telefon ponovimo. Na ta način ponavljamo nove besede ali slovnične strukture. Igra gluhi telefon je namenjena razvijanju receptivne in produktivne zmožnosti ter zmožnosti mediacije.

b) zvočni posnetki

Po poslušanju zvočnega posnetka, ki ga dijaki ponavadi poslušajo dvakrat, dobijo tudi naloge za reševanje, npr. obkroži, ali je trditev pravilna, napačna ali je ni v besedilu, odgovori na vprašanja, dopolni besedno zvezo ali poved, poišči blizu- oz. sopomenke ipd. Vaje/naloge slušnega razumevanja služijo predvsem razvijanju receptivne in produktivne zmožnosti.

3) Kinestetične vaje

a) dober tek

Učitelj v šolo prinese različne kose sadja ali oreščke (ali karkoli podobnega) z namenom usvajanja besedišča. Dijaki jejo sadje, medtem pa se pogovarjajo o zdravi prehrani. Na ta način hitro usvojijo besedišče, saj je njihova motivacija za pogovor na neverjetno visoki ravni. Tovrstne kinestetične vaje služijo predvsem razvijanju produktivne zmožnosti.

b) škatla presenečenja

V veliko škatlo zložimo različne predmete, ki so povezane s tematiko, ki jo obravnavamo pri pouku. Eden od dijakov seže v vrečo in poskuša glede na otip opisati predmet, ki ga drži v roki. Ostali učenci ugibajo, za kateri predmet gre. Te kinestetične vaje so namenjene razvijanju produktivne zmožnosti.

4) Vaje za vsa čutila – odkrivanje znamenitosti mesta

V okviru obveznih ekskurzij naša šola en dan v šolskem letu za dijake prvih, drugih in tretjih letnikov organizira obvezno ekskurzijo v Bad Radkersburg, Gradec in na Dunaj. Dijaki tako od blizu spoznavajo kulturno-zgodovinske znamenitosti avstrijskih mest. Dijaki dobijo delovne liste, ki jih morajo izpolniti. Delajo lahko posamezno ali v skupinah po dva. Dijaki pri odkrivanju znamenitosti mesta komunicirajo z domačini, ki jim v svojem maternem jeziku razložijo, kje kaj najdejo. Poskusijo lahko tudi avstrijske specialitete ipd. Pri tem morajo dijaki vključiti pravzaprav vse čutne kanale, tj. vizualnega (gledajo, vidijo in opazujejo ljudi, objekte, naravo), avditivnega (poslušajo in slišijo šumenje in žuborenje reke, tiho in glasno govorjenje oz. šepetanje ljudi, hrup prometa ali gradbene mehanizacije, glasbo, ptičje petje), kinestetičnega (vse vrste gibanja, tipanje, izražanje različnih čustev, čutenje toplega ali mrzlega, vremenskega stanja ipd.), olfaktorskega (različne vonjave in dišave) in gustatorskega (različni okusi hrane in pijače), zato so znanje in izkušnje, ki jih pridobijo na ta način, najtrdnjše in najtrajnejše. Odkrivanje znamenitosti mesta služi razvijanju vseh glavnih zmožnosti: receptivne, produktivne, zmožnosti interakcije, mediacije in medkulturne zmožnosti.

4. Zaključek

Zavedati se je treba, da učenci morajo spremeniti svoj odnos do šole in izobrazbe. Šola mora postati prostor poučevanja za življenje, učence mora pripraviti do uspešnega premagovanja vsakdanjih ovir. Učenci se morajo znati vživeti v svet čuječnosti, živeti morajo tukaj in zdaj. Vse znanje, ki ga učenci v šoli pridobijo, morajo znati prenesti tudi na druge situacije, predvsem pa se učenci se morajo zavedati, da se bodo učili vse življenje, ne samo do konca t. i. uradnega šolanja. Učitelji bi že v času šolanja učence morali naučiti, kako je treba ravnati, ko doživijo neuspeh, saj življenje ves čas poleg uspehov prinaša tudi neuspehe. Zato je za vseživljenjsko

učenje nujno, da učitelji že v času šolanja učence navdušimo nad ljubeznijo do življenja, najbolje prav gotovo na način, da smo jim zgled mi, učitelji, ki moramo učence navdihovati na najrazličnejše načine. Jasno je, da sodobna znanost na tem področju navaja najrazličnejše tehnike za doseg višje stopnje čuječnosti, a o teh na tem mestu ne bomo govorili. Kljub temu pa ne moremo mimo dejstva, da sta stres in izgorelost učiteljev v slovenskem šolstvu zelo pogosta, kar zelo negativno vpliva na kakovost pedagoškega procesa. Iz tega razloga bi se učitelji v prihodnje morali udeleževati treningov čuječnosti, s čimer bi se izboljšala učiteljeva pozornost in motiviranost za delo. S treningom čuječnosti bi zmanjšali svojo notranjo napetost, lažje bi obvladovali svoje misli, pa tudi telesne funkcije, npr. dihanje.¹

Učitelji bi v svoji praksi morali izvajati veččutno poučevanje, ki se osredotoča na več čutov učenca. V naših šolah žal še danes prevladuje frontalna oblika poučevanja, ki se osredotoča predvsem na en čut, tj. na sluh. Ker razlikujemo različne zaznavne tipe učencev (vizualni, avditivni in kinestetični tip), moramo učence dobro opazovati in spoznavati predvsem zato, da lahko zanje pripravimo in uporabljamo ustrezne tipe vaj. Na ta način je usvajanje znanja tujega jezika za učence lažje. Za vaje oz. naloge, ki smo jih predstavili v pričujočem prispevku in ki so se v šolski praksi poučevanja nemščine izkazale kot uspešne, učence običajno motiviramo s kakšnim ustreznim prijemom, npr. s kakšnim rekom, pregovorom ali dogodkom iz svojega življenja, tako da učenci svoj um oz. mentalno pozornost potem v celoti osredotočijo na vajo oz. nalogo, ki je pred njimi. V učne ure vedno skušamo vnašati veliko mero kreativnosti, predvsem v oddelkih z manjšim številom dijakov. V prihodnosti bi morali veččutnemu poučevanju posvečati še več pozornosti, saj bi si učenci skozi veččutno učenje novo snov bolje zapomnili, vzdušje v razredu bi bilo boljše, učni proces pa pestrejši.

7. Literatura

- Altner, N. (2009). *Achtsam mit Kindern leben. Wie wir uns die Freude am Lernen erhalten. Ein Entdeckungsbuch. Mit einem Vorwort von Jon Kabat-Zinn.* Pridobljeno s https://bilder.buecher.de/zusatz/25/25005/25005949 lese_1.pdf
- O'Morain, P. (2017). *Čuječnost za zaskrbljene. Premagajte vsakdanji stres in tesnobo.* Ljubljana: Vita.
- Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost. Kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu.* Tržič: Učila International.
- 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.
- Škopalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Tomić, A. (1999). *Izbrana poglavja iz didaktike.* Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Učni načrt. Nemščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija. Pridobljeno s http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2016/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm

¹ »Namen meditacije, ki temelji na dihanju, je, da se naučimo opazovati svoje misli – da gledamo njih, namesto da gledamo svet 'iz njih' – in tako svet doživljati neposredno, ne pa skozi leče, ki jih meglijo silovita čustva, predsodki in iracionalnost« (Penman, 2016, str. 72).

Wax, R. (2017). *Čuječnost. Kako se znebiti stresa ter poskrbeti za dobro počutje telesa in duha*. Tržič: Učila International.

Williams, M. in Penman, D. (2015). *Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.

Kratka predstavitev avtorja

Dr. Marjan Kulčar je učitelj nemščine na Gimnaziji Murska Sobota, kjer poučuje že 28 let. Delo z dijaki je odgovorno, a ga kljub temu zelo veseli. Ukvarja se predvsem z jezikoslovjem. Leta 2014 je na področju slovenskega jezikoslovja uspešno zagovarjal magistrsko delo z naslovom *Glagolski vid, udeleženci in glagolski položaji na primeru pomenske skupine glagolov miselnih aktivnosti*, lansko leto pa doktorsko disertacijo z naslovom *Vzajemna povezanost vida in vezljivosti pri glagolih v slovenščini*. Že ves čas pa se zanima tudi za področje uvajanja sodobnih pristopov poučevanja skozi čuječnost.

Čuječnost pri družboslovnih predmetih

Mindfulness in Social Studies Class

Katarina Zupan

Srednja šola Domžale
katarina.zupan@guest.arnes.si

Povzetek

Sodobna Evropa se (spet) sooča z naraščajočo nestrpnostjo do drugih kultur in družbenih manjšin. V takšnih političnih in družbenih razmerah je odgovornost učiteljev v šoli, kjer se srečujejo dijaki iz različnih etničnih, kulturnih in družbenih okolij, zelo velika. Učitelji ne samo izobražujejo, temveč tudi vzgajajo dijake, ki bodo soustvarjali družbo v prihodnosti. V tem procesu je treba razvijati odnose, ki temeljijo na medsebojnem spoštovanju in integriteti vsakega člana družbe in ustvarjati pogoje, v katerih se bodo vsi počutili sprejete. Pri družboslovnih predmetih je razvijanje socialne in medkulturne kompetence v samem temelju učnega procesa, ki pa je z vključevanjem čuječnosti učinkovitejši. V prispevku so predstavljeni primeri čuječega pristopa pri pouku zgodovine, sociologije in družboslovja, pri katerih prevladujeta dve izmed tehnik za razvijanje in spodbujanje čuječnosti pri mladih, kot jih opredeljuje Eva Škopalj (2017), in sicer tehnika z vprašanji in tehnika z zgodbami. Pri izvedenih dejavnostih zgodbe pritegnejo pozornost in vzbudijo čustva, naknadna vprašanja pa terjajo razmislek in vodijo do globljega razumevanja družbenega problema, procesa ali pojava.

Ključne besede: razvijanje čuječnosti, skupinsko delo, večkulturna družba, zgodovinsko in družbeno dogajanje skozi zgodbe.

Abstract

Modern Europe is once again facing a rising intolerance towards other cultures and social minorities. In such political and social conditions, teachers at schools, where students from different ethnic, cultural and social backgrounds meet, have a high level of responsibility. Teachers not only teach, but also educate students who will co-create society of the future.

In this process, relations based on mutual respect and integrity of each member of society should be developed and the conditions in which everyone would feel accepted should be created. In social studies classes, the development of social and intercultural competence is at the heart of the learning process, which is more effective with the involvement of mindfulness. The article presents examples of a mindful approach in history, sociology and social sciences classes, which are dominated by two of the techniques for developing and promoting mindfulness as defined by Eva Škopalj (2017), i.e. questions technique and stories technique. In the activities performed, stories attract attention and arouse emotions, subsequent questions encourage reflection and lead to a deeper understanding of a social problem, process or phenomenon.

Key words: development of mindfulness, group work, historical and social events through stories, multicultural society.

1. Uvod

Živimo v večkulturnih družbah, ki jih Brander, P., Cardenas, C., de Vicente Abad, J., Gomes, R. in Taylor, M. (2006) opredeljujejo kot družbe, kjer različne kulture, državljani, etnične in verske skupine živijo na istem ozemlju, vendar niso nujno v stiku. Evropa se (spet) sooča z naraščajočo nestrpnostjo do drugih kultur in različnih manjšin, kar se odraža z odkritim sovražnim govorom in drugimi načini delovanja, ki spodbujajo nestrpnost in sovraštvo. V takšnih političnih in družbenih razmerah je odgovornost učiteljev v šoli, kjer se srečujejo dijaki iz različnih etničnih, kulturnih in družbenih okolij, zelo velika. Učitelji ne samo izobražujejo, temveč tudi vzgajajo dijake, ki bodo soustvarjali družbo v prihodnosti. V tem procesu je treba razvijati odnose, ki temeljijo na medsebojnem spoštovanju in integriteti vsakega člana družbe, in ustvarjati pogoje, v katerih se bodo vsi, ne glede na morebitno »drugačnost« nekoga, počutili sprejete. Dijaki s tem razvijajo socialno pa tudi medkulturno kompetenco. Ta proces je pri družboslovnih predmetih v temelju učnega procesa, v razvijanju ciljev, opredeljenih v katalogu znanja za sociologijo (2007), kot npr.:

- občutljivost za zaznavanje družbenih problemov, procesov in pojavov;
- sposobnost refleksije in oblikovanja stališč, prepričanj ... ter delovanj kot temelja za vključevanje v družbeno življenje ter za strpno in odgovorno ravnanje;
- razumevanje večplastnosti in kompleksnosti družbenega in osebnega življenja posameznika ter povezanosti in nasprotij med individualnim, družbenim in globalnim;
- sposobnost kritičnega, na znanju utemeljenega odnosa do družbenega delovanja.

Pri obravnavanju tem, ki vključujejo begunstvo, genocid, družbene skupine, ki so »drugačne«, in s tem povezano diskriminacijo, se nekateri dijaki odzovejo ravnodušno, posamezni dijaki pa se na takšne teme odzovejo celo s sovražnim govorom. Zato je pri razvijanju zgoraj navedenih ciljev pomembno, da ob tem razvijamo tudi čuječnost (stanje notranje budnosti, usmerjene pozornosti). V nadaljevanju bodo predstavljeni primeri čuječega pristopa pri pouku zgodovine, sociologije in/ali družboslovja, pri katerih prevladujeta dve izmed tehnik za razvijanje in spodbujanje čuječnosti pri mladih, kot jih opredeljuje Eva Škopalj (2017), in sicer tehnika z vprašanji in tehnika z zgodbami.

2. Pristopi in dejavnosti, ki spodbujajo čuječnost

Opisani pristopi in dejavnosti so zasnovani po izobraževalnem priročniku Brander, P., Cardenas, C., de Vicente Abad, J., Gomes, R. in Taylor, M. (2006), ki ponuja tudi naloge oziroma dejavnosti, ki predstavljajo osrednje orodje skupinskega učenja. Do sedaj je imela avtorica prispevka najboljše izkušnje z v nadaljevanju predstavljenimi dejavnostmi, ki pa jih je nekoliko prilagodila potrebam v posameznih razredih in jih nadgradila z zgodbami, ki pri dijakih vzbudijo pozornost in čustveni odziv.

2.1. *Moje otroštvo (str. 127–128)*

Gre za dejavnost, ki po izkušnjah avtorice poveže skupino, saj se dijaki, pa tudi učiteljica, vrnejo v obdobje otroštva, kar vzbuja takšna in drugačna čustva. Dijaki se v manjših skupinah pogovarjajo o svojem otroštvu, in sicer odgovarjajo na vprašanja:

- »Koliko članov je štela družina, v kateri ste odraščali?«;
- »Ste odraščali v podeželskem in mestnem okolju?«;

- »Kdaj ste začeli hoditi v šolo?«;
- »Ste hodili k verouku oziroma bili deležni verske vzgoje?«;
- »Kakšne zadolžitve v družini ste imeli? Ste morali skrbeti za sorojence, ste morali delati?«;
- »Kakšne zgodbe/pravljice so vam ostale v spominu iz otroštva, kdo vam jih je pripovedoval ali bral, katere ste imeli najraje?«;
- »Katere igre ste se igrali kot otroci?«.

Nikomur ob tem ne sme biti neprijetno, zato je potrebno izrecno poudariti, naj vsak sam presodi, do kakšne mere bo razkril svoje otroštvo. Pri izvajanju te dejavnosti je treba biti še posebej občutljiv do dijakov, ki živijo v rejniških družinah, saj ta tema pri njih lahko povzroči stisko. Na koncu vsaka skupina predstavi svoja opažanja: podobnosti in razlike v njihovem odraščanju. Razlik je seveda več, če dijaki prihajajo iz različnih družbenih in kulturnih okolij. Vendarle pa so vsakič doslej bolj kot razlike izstopale podobnosti v odraščanju, saj so se dijaki identificirali preko istih pravljič/risank, pesmi, iger ..., kar je sprožilo pozitivna čustva in sproščeno vzdušje.

Na to dejavnost se lahko naveže življenje otrok v drugih zgodovinskih časih in/ali v drugih geografskih prostorih. Pri obravnavanju nacizma, 2. svetovne vojne in njenih posledic, dijaki preberejo odlomke iz knjige Ingrid von Oelhafen (2016), kot je ta: »Ko sem bila stara petnajst let, sem na plakatu na ulici zagledala svoj obraz. Desetletje po koncu vojne in sedem let po ustanovitvi nove Zvezne republike Nemčije je bila to še vedno država razseljenih otrok, ki jih ni nihče spoznal za svoje. Agencije Združenih narodov so vsa tista leta iskale po Evropi blizu dva milijona pogrešanih dečkov in deklic, ki so bili ločeni od staršev zaradi bombardiranja, vojaške službe, evakuacij, deportacij, prisilnega dela, etničnega čiščenja ali pomorov ... Rdeči križ je sklenil, da je eden izmed načinov odkrivanja izvora otrok, ki so bili morda med vojno pripeljeni v Nemčijo, lahko tudi objavljanje njihovih fotografij iz tistega časa na oglasnih straneh časopisov. Pod temi zbirkami obrazov je pisalo: Kdo ve, kdo so naši starši in od kod smo? Na stebre in drogove svetilk po ulicah Zahodne Nemčije so lepili velike plakate. Z enega od njih v središču Hamburga se je zazrl vame moj mlajši obraz«. V nadaljevanju spoznajo celotno zgodbo Ingrid von Oelhafen, pa tudi zgodbo Ivana Pirečnika, ki jo je Anton Ingolič opisal v knjigi Deček z dvema imenoma. Razmišljajo, če se v današnjem času dogajajo podobne zgodbe. Spomnimo, da je dandanes med begunci veliko otrok brez spremstva staršev ali odraslih. Ob tem se lahko navežemo tudi na ravnanje oblasti ZDA z otroki ilegalnih priseljencev.

2.2. Begunec (str. 151–153)

Brander, P., Cardenas, C., de Vicente Abad, J., Gomes, R. in Taylor, M. (2006) kot cilje te dejavnosti navajajo:

- razumeti realnost begunstva in življenja beguncev in se zavesti težav, s katerimi se srečujejo na begunski poti in v državah gostiteljicah;
- spodbuditi sočutje in solidarnost do razmer, v katerih se nahajajo begunci in priseljenci.

Pri tej dejavnosti izhajamo iz resničnih zgodb. Lowe, K. (2014) na str. 252 navaja pričevanje nemške matere treh otrok Anne Kientopf, ki je bila med izgnanimi Nemci s Pomorjanskega julija 1945: «Večina pohodnikov je živela samo od tega, kar je našla na poljih, ali pa so jedli nezrelo sadje, ki je raslo ob cesti. Kruha smo imeli komaj kaj. Zaradi tega so mnogi zboleli. Otroci, mlajši od enega leta, so med pohodom skoraj vsi umrli. (...) Usodne so bile tudi

vremenske spremembe, naprej nas je žgalo sonce, nato se je na nas zлил hladen dež. (...) Štirje poljski vojaki so poskušali neko dekle ločiti od staršev, ti pa so se je v obupu oklepali. Poljaki so starše naklestili s puškami, še najbolj jih je skupil oče. Začel se je opotekati, pa so ga odrinili na nasip na drugi strani ceste. Ko se je zvrnil po tleh, je eden od Poljakov izvilkel svojo avtomatsko pištolo in izstrelil rafal ...«. Dijaki si ogledajo tudi odlomke iz filma *Otroci s Petrička* (2007), v katerih se nekateri od intervjuvancev, ki so bili poleti leta 1945 vsi otroci, spominjajo bega v Avstrijo, vrnitve v Jugoslavijo in odnosa oblasti do vrnjenih političnih beguncev in njihovih otrok. Bolj kot zapis se dijakov čustveno dotaknejo filmski odlomki, saj je očitno, da so opisane izkušnje intervjuvancem povzročile travme. Dijakom ta način pomaga razumeti, da je bil tudi evropski prostor, v katerem živimo, še pred nekaj desetletji prostor, v katerem je prihajalo do tako ali drugače izzvanih migracij in begunstva. Tudi danes so vzroki, ki nekoga prisilijo, da zapusti svojo državo, dom, delo, prijatelje ... podobni. Dijaki v medijih poiščejo zgodbe, ki odstirajo življenja beguncev danes, pri čemer naj imajo kritičen odnos do medijskih informacij.

Sledi dejavnost iz prej omenjenega priročnika. Dijaki v okviru manjših skupin oblikujejo zgodbo o begunki Mirjam, ki je pred dvema mesecema prišla iz svoje domovine. Pri tem si pomagajo z ustreznimi spletnimi stranmi, kot je Amnesty International Slovenije in UNHCR Slovenija. Ob tem razmislijo:

- zakaj je zapustila domovino;
- kako je potekala njena pot;
- kje je dobila denar;
- kaj in koga je morda pustila za sabo;
- kakšno je Mirjaminsko življenje tukaj;
- s kakšnimi težavami se srečuje;
- ali ji kdo pomaga;
- kako se uči jezika;
- ali lahko dela in kakšne službe so ji na voljo;
- kakšni se ji zdimo mi.

Vsaka skupina predstavi svojo zgodbo in razmisli, kakšno pomoč begunci potrebujejo, da se vključijo v družbo. Kakšno pomoč pa bi člani skupine pričakovali od države, kamor bi se zatekli kot begunci?

Avtorici se zdi primerno, da je dejavnost izvedena po uvodu z zgodbami, ki predstavijo izkušnje oseb z imenom in priimkom. Dijaki se na zgodbe čustveno odzovejo in drugače začutijo težave beguncev. Dejavnost krepi solidarnost z begunci in je primerna za ozaveščanje dijakov o težavah beguncev.

2.3. Pisanje pisma (str. 70–71)

To je dejavnost, ki spodbudi dijake, da o določeni temi razmislijo in izrazijo svoje poglede in čustva. Prednost te dejavnosti je, da daje priložnost tudi tistim dijakom, ki pred drugimi neradi ali težko izražajo svoje misli in čustva. Učitelj najprej določi pare, pri čemer upošteva raznolikost skupine (naloga je zelo primerna za razrede, kjer dijaki prihajajo iz različnih kulturnih in etničnih okolij). Dijaki si v izbranih parih napišejo (čimbolj osebno) pismo na določeno temo (rasizem, pripadnost določeni manjšini, migracije, nasilje, pri čemer se učitelj

lahko naveže na aktualen dogodek) in v zaključku pisma sošolca spodbudijo k odgovoru z vprašanjem: »Kaj ti misliš o tem?«, »Kakšno je tvoje mnenje?«, Kaj meniš o mojem mnenju?«. Tisti, ki so jim pisma namenjena, o tem prav tako razmislijo in napišejo odgovore. Ta naloga od dijakov zahteva, da se umirijo, premislijo in oblikujejo ter zapišejo svoje misli. Razmisliti morajo tudi o mnenju svojega sošolca in se do tega opredeliti. Ta dejavnost pomaga graditi osebno razumevanje, zato je primerna tudi za spopadanje s konflikti v skupini, tudi na razrednih urah.

3. Zaključek

Dijaki imajo o marsikaterem družbenem dogajanju izoblikovano mnenje, ki pa lahko vodi v distanco do nekaterih družbenih skupin ali celo v sovražni govor. Opisani pristopi in dejavnosti z vključevanjem čuječnosti omogočajo dijakom drugačno izkušnjo. Zgodbe pritegnejo pozornost in vzbudijo čustva dijakov, naknadna vprašanja od njih pa terjajo razmislek, kar vodi do globljega razumevanja družbenega problema, procesa ali pojava. S tem dijaki razvijajo tudi večjo odgovornost, ki za Evo Škopalj (2017) pomeni, da se zavedamo aktivne vloge in lastne soudeleženi, ki jo imamo pri razvoju dogodkov, kar pa je za nekoga, ki bo soustvarjal družbo v prihodnosti, ključnega pomena.

4. Literatura

Brander, P., Cardenas, C., de Vicente Abad, J., Gomes, R., Taylor, M. (2006). *Izobraževalni priročnik »Vsi drugačni – vsi enakopravni«*. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK.

Katalog znanja – sociologija, 2007

Lowe, K. (2014). *Podivjana celina*. Ljubljana: Modrijan.

Otroci s Petrička, film (2007)

Škopalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Von Oelhafen, I., Tate, T. (2016). *Hitlerjevi pozabljeni otroci*. Ljubljana: Modrijan.

<http://www.amnesty.si/mednarodni-dan-beguncev-2018> (pridobljeno 3. 7. 2018)

<http://www.amnesty.si/zgodbe-beguncev.html> (pridobljeno 3. 7. 2018)

<http://www.unhcr.org/si/zgodbe-beguncev> (pridobljeno 3. 7. 2018)

Kratka predstavitev avtorja

Katarina Zupan je profesorica zgodovine in dipl. sociologinja kulture, zaposlena na Srednji šoli Domžale, kjer poučuje zgodovino, sociologijo in družboslovje. Prosti čas namenja športnim aktivnostim (teku, pohodništvu, plezanju) in kaligrafiji.

S harmoniko do čuječnosti

With Accordion to Mindfulness

Amadeja Turnšek

Glasbena šola Karol Pahor Ptuj
amadeja.turnsek1@guest.arnes.si

Povzetek

V članku je predstavljena moč glasbe, njen vpliv na celotno telo in na otrokov razvoj. Izpostavljena je problematika nezbranosti in treme pri učnih urah instrumenta harmonike. Težave z zbranostjo, koncentracijo in tremo (strah) pred nastopom je mogoče rešiti z novimi pristopi. Prikazana je tehnika čuječnosti kot oblika sprostitve z dihanjem in tehnika vizualizacije. Z rednim izvajanjem sprostitvenih tehnik in zavedanjem biti tukaj in sedaj se učencu razširi spekter dožemanja in pomnjenja. V veliki meri se zmanjša strah pred javnim nastopanjem in tako so učenci bolj samozavestni in zadovoljni.

Ključne besede: čuječnost, dihanje, koncentracija, moč glasbe, trema, vizualizacija, vpliv glasbe na otroka.

Abstract

The aim of the article is to present the power of music and its influence on the whole body and on the child's development. The problems with concentration, anxiety in the accordion lessons and before the performances are exposed. These problems can be solved with new approaches. In the article two techniques for relaxation are presented: mindful breathing and visualization. Regular practices of these techniques are needed to achieve wider spectrum of perception and memory. Students are more relaxed before their performance and consequently they become more self-confident and happier.

Key words: accordion lessons, anxiety, concentration, mindful breathing, performances, relaxed, visualization.

1. Uvod

Pri pouku harmonike je pogosto opazna nezbranost in raztresenost. Učenci se težko umirijo, prav tako je močno izražena trema pred javnim nastopanjem. V članku so predstavljene sprostitvene tehnike dihanja za umiritev in tehnika vizualizacije proti tremi. Vse te tehnike so oblika čuječnosti. Kot pravi Penmann (2016), je čuječnost stanje mirne, odprte zavesti, ki ne sodi. Je stanje uma, v katerem vso pozornost namenjamo tistemu, kar se dogaja prav zdaj, ne pa da živimo v preteklosti ali nas skrbi za prihodnost.

Ker se s temi težavami srečuje veliko učencev, bi bilo čuječnost kot sprostitveno tehniko smiselno uvesti v pouk glasbenih šol. Težave z umirjenostjo in zbranostjo učenca pri pouku ter pridobivanje večje samozavesti pred javnim nastopom so glavno jedro članka. Namen je učencem predstaviti čuječnost kot tehniko sprostitve. V tem primeru so to dihalne vaje in

vizualizacija, ki so v pomoč nemirnim ter tesnobnim učencem. Metode sproščanja z dihanjem so se izkazale za izredno pozitivne in uspešne. Rezultati so pokazali, da je že nekajminutno sproščanje in preusmeritev misli pripomoglo k večji zbranosti in večji samozavesti. Ta tehnika je učencem v pomoč tudi v šoli pred pisnim in ustnim ocenjevanjem. Problematika nemirnosti učenca in izrazita trema je obravnavana praktično na primerih učencev, ki se spopadajo s tovrstnimi težavami. Tehnika dihanja je bila izvedena skozi celotno šolsko leto, predvsem pri nemirnih učencih, ki so se težje zbrali. Vizualizacijo pa so učenci izvajali nekajkrat pred nastopom. S temi metodami so se učenci sprostiti in bili bolj dovzetni za podajanje snovi. Strah in trema pred javnim nastopanjem sta se občutno zmanjšala.

2. Moč glasbe

Vsesplošna razširjena trditev trdi, da je glasba tista, ki lahko izboljša človeški um s tem, da ga gane, in tako spremeni človeške navade.

Glasba spreminja naše razpoloženje. Ima sposobnost, da nas osreči, razžalosti, vznemiri, navduši, razjezi, sprosti. Spodbuja nas in tolaži. Neverjetno vpliva na naše čustveno stanje, miselne sposobnosti in družbene veščine.



Slika 1: Glasba vpliva na možgane, (Moč glasbe, 2018)



Slika 2: Glasba sprošča dopamin, (Moč glasbe, 2018)

Glasba sprosti kemikalijo v možganih, imenovano dopamin, ki izboljša razpoloženje in zmanjša anksioznost. Pomaga tudi pri pripravi kortizola za zmanjšanje stresa, zato spodbuja užitek, veselje in motivacijo. Prav tako spodbuja imunski sistem in s tem lahko ustvari pozitivne čustvene izkušnje. Poslušanje glasbe vsaj eno uro na dan zmanjšuje kronične bolečine pri različnih bolezenskih stanjih, celo pri artritisu. Sproščujoča glasba zmanjša visok krvni tlak, upočasni srčni utrip in je v veliko pomoč bolnikom, ki okrevajo po srčni kapi ali operaciji srca. Poslušanje pesmi, ki izzovejo veselje in radost v nas spodbudi boljšo cirkulacijo in razširitev krvnih žil. Najučinkovitejša je instrumentalna glasba. Mirnejša glasba pred spanjem pomaga pri zmanjšanju stresa in nas umiri. S tem je naš spanec kvalitetnejši (Moč glasbe, 2018).

3. Vpliv glasbe na otroka

»Po Bloomu (v de la Motte-Haber, 1990) se 50 % otrokovih glasbenih sposobnosti razvije do 4. leta. Do 6. leta še naslednjih 30 %, ko pa otrok vstopa v osnovno (ali glasbeno) šolo, ima na razpolago le še 20 % dedne zasnove, da razvije svoje glasbene sposobnosti. Sklep je kristalno

jasen: otroci bi se morali čim prej srečati z glasbo, sicer je zamujenih kar 80 % njihovega potenciala«. (Veršnik, 2014, str. 50)

Številne raziskave dokazujejo, da aktivno ukvarjanje z glasbo stimulira in povezuje delovanje obeh možganskih polovic ter spodbuja razvoj tako glasbenih kot tudi jezikovnih, matematičnih, prostorskih in drugih sposobnosti.

Danes vemo, da so v povprečju otroci, ki se ukvarjajo z glasbo v šoli, uspešnejši od tistih, ki se z glasbo ne ukvarjajo. Dokazano je, da izpostavljenost in ukvarjanje z glasbo v otroštvu ugodno vpliva na otrokov razvoj branja, inteligence, spomina in ustvarjalnosti (Vpliv glasbenega izobraževanja na otrokov razvoj, 2006 – 2018).

3.1. Vpliv na spomin

S tem, ko se učenci učijo pesmice na pamet širijo spomin in z igranjem lastnih skladb pridobivajo večjo ustvarjalnost. Sposobnost pomnjenja prenesejo v šolo, kjer si učno snov lažje in hitreje zapomnijo.

3.2. Vpliv na disciplino

Otrok z učenjem na glasbeni instrument razvija disciplino, ki je v življenju zelo pomembna. Pri tem so jim v veliko oporo in pomoč starši, ki jih v začetku motivirajo in spodbujajo k vaji. Najbolje je, da vadijo vsak dan. Tukaj velja rek »vaja dela mojstra, če mojster dela vajo«. Česar koli se v življenju lotimo, moramo za dosego cilja biti vztrajni in disciplinirani. Le tako bo napredek pokazal rezultate, ki si jih želimo.

3.3. Vpliv na vztrajnost

»Proces učenja instrumenta otroke navaja, kako vztrajati ure, mesece in včasih celo leta, da dosežejo željeni cilj...« (Vpliv glasbenega izobraževanja na otrokov razvoj, 2006-2018). Rezultat ne pride čez noč. Za vsak cilj se je potrebno potruditi, vložiti določen čas, voljo in delo.

3.4. Vpliv na koncentracijo in pozornost

Z branjem not se učenci urijo v pozornosti in doslednosti, ki jo prenesejo v branje črk in besed. Za izvajanje kvalitetne učne ure ali vadbe doma, je potrebna visoka stopnja koncentracije. Skupinsko učenje in igranje v glasbenih zasedbah prav tako ugodno vplivata na potrpežljivost in strpnost otroka. Potrpežljivo čakanje, da zaigra svoj del pripomore k večji koncentraciji. Prav tako si otrok s tem pridobi večje spoštovanje do vrstnikov.

3.5. Vpliv na samozavest

Že samo to, da se otrok uči igranja na glasbeni instrument, pri čemer njegovo pridnost in nadarjenost pohvali njegov učitelj glasbe ali vesel in ponosen starš, je dovolj, da se otroku močno okrepi samozavest (Vpliv glasbe na razvoj otroka, 2018). Ko vidi rezultat svojega dela, se mu s tem volja okrepi in dobi večji zagon za nadaljno vajo. Z večjo samozavestjo otrok lažje

sprejme kritiko. Tak otrok se bo lažje znašel tudi kasneje v življenju, kajti samozavest je eden izmed ključev uspeha.

3.6. Vpliv na koordinacijo

Z igranjem na glasbeni instrument otrok krepi svojo koordinacijo. Posebej koordinacijo med očmi in roko. Dokazano je, da otroci z igranjem na instrument krepijo svoje motorične spretnosti na podoben način, kot to počnejo pri različnih športnih aktivnostih (Vpliv glasbe na razvoj otroka, 2018). Prav tako je potrebno pri športu določen gib nešteto krat ponoviti, da pri igri o njem več ne razmišljaš, samo igraš in uživaš.

3.7. Vpliv na odnose

Učenje instrumenta v skupinskem pouku ali v glasbeni zasedbi, zahteva med učenci določeno interakcijo in komunikacijo, ki spodbuja pri otroku timsko delo. Pomembno za otroka je, da pozna in razume svojo individualno vlogo v večji skupini, s tem pa do nje čuti tudi odgovornost (Vpliv glasbenega izobraževanja na otrokov razvoj, 2006-2018). Na ta način razvije empatijo, kar je pogoj za dobre odnose.

4. Izkušnje pri pouku

Pri pouku harmonike se srečujemo z najrazličnejšimi profili učencev. Vsak je obravnavan edinstveno in celostno. Kljub temu, da ima glasba veliko pozitivnih vplivov na otroka, problem, kako biti čuječ in osredotočen v danem trenutku, ostaja. Učenci so pogosto nemirni, gledajo naokrog in sploh ne vedo, kaj igrajo. Dostikrat ne slišijo in ne sledijo navodilom. Pesmico morajo zato ponavljati večkrat. Na njihovih obrazih je izraženo nezadovoljstvo. Nekateri želijo zaradi tega odnehati z igranjem, kljub talentu, ki ga imajo. Nenehno opozarjanje ni učinkovito. Sledila je odločitev, da se pri učencih, ki imajo težave z zbranostjo, uvede k pouku nekajminutna sprostitevna tehnika dihanja. To je preprosta, dostopna tehnika, ki jo lahko uporabimo kjerkoli in kadarkoli. Dihanje vpliva na delovanje avtonomnega živčnega sistema. Počasno in globoko dihanje ga uravnoteži in nam pomaga, da se sprostimo. S tehnikami sprostitve in umirjanja imam tudi sama dobre izkušnje. Poglobljanje v te tehnike in izvajanje le teh, je prisotno že vrsto let. Nenehni notranji nemir, strah pred javnim nastopanjem in nizka samozavest so bili povod za iskanje rešitev. Z rednim izvajanjem sprostitvenih vaj se je stanje znatno izboljšalo. Občutki nemira se pojavljajo zelo redko in tudi strah pred nastopom se je zmanjšal. Večletno delo na sebi je obrodilo zavidljive rezultate. Takšne izkušnje je vredno prenesti na učence, hkrati je to tudi nov izziv. Pri rednem izvajanju tehnik dihanja so se pojavili rezultati že zelo zgodaj. Vaja čuječnosti s tehniko dihanja in vizualizacija je prava pot, kajti pri otrocih so bile spremembe vidne zelo hitro.

5. Uporaba čuječnosti v praksi

Težko se zavedamo danega trenutka. Zavestno usmerjanje dihanja z namenom sprostitve gradi zdrav občutek notranje moči, samozavesti in samostojnosti (Tančič in Zupančič – Tisovec, 2017).

Najprej učenca vprašamo, če je pripravljen narediti kratko vajo za umiritev. Povemu mu, da od njega ničesar ne pričakujemo. Samo mirno bo sedel na stolu z zaprtimi očmi in sledil navodilom. Ta vaja bo trajala nekaj minut. Kasneje se bomo pogovorili, kako se počuti, in če

občuti kakšne spremembe. Jaka je bil prvi kandidat, ki je preizkusil metodo sproščanja. Sedel je na stol z vzravnano hrbtenico. Obe nogi sta bili s stopali na tleh in roke so bile sproščene na kolenih. Najprej je zaprl oči in nato je bil voden skozi proces. Posvetili smo se dihanju in opazovanju le-tega. Opazoval je, kako vdihujemo svež zrak iz okolice in izdihujemo topel zrak iz telesa. Z njim izdihamo vse napetosti in ves nemir, ki se je nakopičil čez dan. Dihamo počasi, globoko in enakomerno. Če nas popadejo kakršnekoli misli, jim enostavno ne polagamo pozornosti in dihamo naprej. Pomembno je, da se zavedamo, da smo tukaj in sedaj. Ta sprostitiv je trajala nekaj minut in nato je odprl oči. Povedal je, da je bolj umirjen in zbran. Uro je začel z večjo mero koncentracije in sproščenosti.



Sliki 3 in 4: Sproščanje učenca pred poukom harmonike, GŠ Karol Pahor, 2018

Postopek sprostitve so izvajali tudi učenci pred nastopom. Takrat smo izvajali sprostitiv z vizualizacijo. S tehniko vizualizacije želimo s pomočjo ustvarjanja pomirjujočih miselnih podob doseči miselno sproščenost. Učenci so si v mislih predstavljali, kako sedijo na odru pred polno dvorano poslušalcev in igrajo svojo skladbico. Igrajo pogumno in samozavestno, saj so se za ta nastop dobro pripravili in vanj vložil veliko truda in časa. Sedaj je prišel trenutek, da vse to pokažejo in ob tem uživajo. Če bodo uživali oni, bodo uživali tudi poslušalci. Ni pomembno, če zaigrajo kakšno noto po svoje. Pomembno je, da zaupajo v sebe in svoj nastop. Nastop so učenci izpeljali izredno uspešno. Njihovi nasmehi na obrazih so povedali vse. Navdušeni in ponosni so bili tudi njihovi starši.



Slika 5: Učenci harmonike po nastopu z učiteljico

6. Zaključek

Izvajanje čuječnosti pri delu z učenci se je izkazalo kot zelo dobra tehnika, ki pripomore k večji učinkovitosti pri delu. Učenci so po sprostivni mirnejši, bolj skoncentrirani in zato lažje in hitreje dojemajo snov. Pred nastopi večkrat izvedemo sprostitev z vizualizacijo in zato grede učenci mirnejši in bolj samozavestni na oder. Tehnike sproščanja so se pokazale kot učinkovite pri delu z otroci, ki imajo težave z zbranostjo, strahom in tremo pred javnim nastopanjem. Pomembno je, da tehnike učenci osvojijo in jih izvajajo tudi doma.

Če želimo znanje sprostivne in tehnik vizualizacije predati naprej, bi bilo dobro, da se tehnike predstavijo učiteljem v kolektivu. Ti pa lahko tehnike predstavijo učencem, ki imajo za kaj takšnega interes. Z izvajanjem teh tehnik pri pouku bo delo morda manj stresno in manj utrudljivo.

7. Literatura

Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost*. Tržič: Učila International

Vpliv glasbe na razvoj otroka. (30. 3. 2018). Male sive celice. Pridobljeno s <https://www.malesivecelice.si/vpliv-glasbe-na-razvoj-otroka>

Moč glasbe (26. 4. 2018). Symphony International. Pridobljeno s <https://www.symphony.si/blog/moc-glasbe>

Tančič A., Zupančič-Tisovec B., *Tehnike sproščanja*. Pridobljeno s <http://www.skupajzazdravje.si/media/tehnike.sproscanja.pdf>

Veršnik, V. (2014) Se zavedaš, kaj vse zmore glasba? Moč glasbe presneti tudi pedagoga. *Didakta*, 14 (176), 48 – 52.

Vpliv glasbenega izobraževanja na otrokov razvoj. Glasbena šola B.A.S.E. (2006-2018). Pridobljeno s <http://base.si/vpliv-glasbenega-izobrazevanja-na-otrokov-razvoj/>

Kratka predstavitev avtorice

Amadeja Turnšek je profesorica glasbe, zaposlena na glasbeni šoli Karol Pahor Ptuj kot učiteljica harmonike. V 19 letni praksi dela z otroki, si je pridobila veliko znanja in izkušenj. Tudi sama se ves ta čas izobražuje, predvsem na področju alternativnega zdravljenja, joge, meditacije. Vso to znanje skuša predati in vpeljati v poučevanje, saj so te tehnike pri otrocih zelo učinkovite in so jim v veliko pomoč. Kot kreatorka zelo uživa v izdelavi nakita iz raznih materialov, saj so možnosti oblik, barv in kombinacij neskončne. Delo z mladimi je vsak dan nov izziv in nova pustolovščina, ki jo z veseljem opravlja.

Čuječnost ob poslušanju klasične glasbe v 1. letniku gimnazije

Mindfulness while Listening to Classical Music in the 1st Grade of Grammar School

Marjetka Kozmus

*Gimnazija Ledina
marjetka.kozmus@gmail.com*

Povzetek

Poslušanje glasbe nam odpira neizmerno bogat svet, čigar sporočila nagovarjajo človeštvo že več stoletij. Opravljenih je bilo ogromno raziskav, ki so potrdile blagodejen vpliv glasbe na človekov um in telo. Da bomo pozitivne učinke glasbe znali ceniti, se jo moramo znova naučiti poslušati. Pozorno poslušanje glasbe nam bo pomagalo tudi k bolj čuječnemu opazovanju nas samih in sveta okrog nas. V prispevku bo predstavljena pomembnost vzgajanja gimnazijcev v pozorne in kritične poslušalce ter njihov napredek ob poslušanju klasične glasbe.

Ključne besede: čuječnost, gimnazija, glasba, poslušanje, pouk.

Abstract

When we listen to music our mind can open up to incredibly exciting world, which has inspired mankind for centuries. Many researchers have proven the positive effect of music on human mind and body. In order to appreciate the positive impact of music we should relearn how to listen to music. Attentive listening to music may lead us to a more mindful self-observation and the world that surrounds us. The article explains the importance of educating grammar school students, so they can develop into attentive and critical listeners. Moreover, the article presents their progress in listening to classical music.

Keywords: grammar school, lesson, listening, mindfulness, music.

1. Uvod

Dobra glasba ne glede na zvrst neizmerno bogati naše življenje, zato verjamemo, da je glasbeno izobraževanje in spodbujanje ljubezni do glasbe pri gimnazijcih izjemnega pomena. Da glasbo vzljubiš, je ni treba razumeti, potrebno jo je zgolj res slišati. Seveda je ob poslušanju glasbenega dela dobrodošlo poznavanje glasbenih obdobj, oblik, osnov glasbene analize, glasbenih izrazov, poznavanje življenjepisov in opusov najpomembnejših skladateljev, ni pa nujno. Verjamemo, da bodo dijaki, če jih bomo za poslušanje dobre glasbe dovolj navdušili, kasneje v življenju sami iskali načine, kako slišati njim ljubo glasbo, spoznati njene ustvarjalce in poudarjalce, si s takšnimi trenutki nahraniti dušo in tako hiter tempo življenja vsaj malce ustaviti.

2. Poslušanje glasbe

Ko je Thomas A. Edison leta 1877 izumil fonograf, je revolucionarno spremenil glasbeno življenje. Do takrat je obstajala samo živa glasba, ki so jo le izbrani lahko poslušali na dvorih, domači in povabljeni ob hišnem muziciranju, tisti, ki so si lahko privoščili vstopnico na koncertih in v operi, ter verniki v cerkvah. S snemanjem glasbe je le-ta naenkrat postala dostopna občutno večjemu številu ljudi.

Danes si težko predstavljamo kraj, kjer nas glasba ne obdaja, saj lahko vsakdo nepregledno količino glasbe odnese s seboj in jo poslušaja, kadar želi. Zagotovo je fantastično, da lahko kadarkoli in kjerkoli prisluhnemo najbolj izjemnim glasbenikom, katerih dela občudujemo in cenimo. Prav tako je čudovito, da lahko koncerte, operne predstave, muzikale celo z drugega konca planeta poslušamo v udobju svojih domov, kadar želimo. Glasbi pa smo podvrženi tudi nehote, saj nas obilo različnih medijev z njo nenehno bombardira. Mnogi glasbeniki (nekateri si danes tega naziva niti ne zaslužijo) tako prevečkrat hlepajo le za slavo, zaslužkom, stremijo zgolj za najvišjimi mesti na glasbenih lestvicah. Komercialne medije, ki ustvarjajo in propagirajo vedno nove glasbene »zvezde«, vodijo motivi dobička in ne ideali prave umetnosti. Ob vsej poplavi toliko različne glasbe je neukemu poslušalcu težko ločiti zrnje od plev. Zato je izjemnega pomena, da se naučimo glasbo pozorno poslušati in se zavedati, da moramo biti čuječni od prvega do zadnjega tona, v kolikor jo želimo spoznati. Ko bomo zmogli v glasbenih vsebinah pozorno vztrajati dalj časa, se bomo začeli zavedati lepote in moči glasbe, njenih pozitivnih psiholoških in fizioloških učinkov na naše telo ter um, znali ceniti umetniško vrednost vrhunskih glasbenih ustvarjalcev in poustvarjalcev ter se jim spoštljivo pokloniti za vse, kar so in še vedno podarjajo človeštvu.

2.1 Poslušanje glasbe pri pouku

V splošnih ciljeh predmeta glasba v gimnaziji skoraj ni cilja, ki ne bi bil tako ali drugače povezan s poslušanjem glasbe:

- vzbujanje pozitivnih čustev do glasbe,
- vzpostavljanje dejavnega odnosa do glasbe,
- spodbujanje estetskega in splošnega razvoja skozi poslušanje glasbe, njeno izvajanje in ustvarjanje,
- oblikovanje pozitivnega odnosa in odgovornosti do slovenske in svetovne glasbene kulture,
- razvijanje občutljivosti in strpnosti do različnih glasbenih kultur,
- oblikovanje pozitivnega odnosa do dejavnega poslušanja, izvajanja, ustvarjanja in doživljanja glasbe,
- poznavanje glasbe različnih časovnih obdobij, žanrov in zvrsti,
- razvijanje kritične presoje in vrednotenja glasbe,
- vzgajanje za zdravo zvočno okolje,
- povezovanje glasbe z drugimi umetnostmi, predmeti in področji. (Učni načrt, 2008)

Operativni in procesno-razvojni cilji, ki se v učnem načrtu navezujejo zgolj na dejavnost poslušanja glasbe, so naslednji:

»Dijak/dijakinja:

- prepozna izvajalska sredstva in sestave,
- razlikuje izrazne elemente,

- analizira (razčlenjuje) glasbene oblike in njihove oblikovne dele,
- pozorno in doživljajsko-analitično posluša glasbene primere,
- vrednoti poslušano glasbo,
- se kritično odziva na izvedbe glasbenih del.« (Učni načrt, 2008)

Prepričani smo, da je ob poslušanju glasbe dijakom najprej potrebno izpostavljati doživljanje, ki povečuje zbranost in pozornost, torej daljši čas vztrajanja v glasbeni vsebini. Doživljanje in spoznavanje glasbenih del je pri pouku zato potrebno intenzivirati z različnimi spodbudami in oblikami motivacij, tako da dijaki:

- pevsko spoznavajo značilne teme, melodije in jih ob poslušanju prepoznavajo,
- razumejo programsko vsebino skladbe,
- ustvarjalno ubesedujejo ali upodablajo glasbeno vsebino,
- spremljajo skladbe ali njene dele po prirejeni partituri.

Poslušanje, izvajanje, ustvarjanje in poustvarjanje glasbe so glavne glasbene dejavnosti pri pouku glasbe. Pri izvajanju, ustvarjanju in poustvarjanju glasbe ima učitelj vedno slišen ali viden rezultat dijakovega dela, kadar pa glasbo dijak le posluša, učitelj največkrat ne ve, koliko in kako je dijak glasbo poslušal. Pa vendar se nobena glasbena dejavnost ne odvija brez poslušanja glasbe. »Poslušanje glasbe je izhodišče razumevanja in učenja glasbe, je ena temeljnih sposobnosti, ki se pogloblja z doslednim delom in natančnim strokovnim vodenjem. Čim bogatejše so izkušnje, čim več je doživetij, tem lažje je razumeti svet glasbene umetnosti.« (Ajtnik, 2000)

Na gimnaziji glasbo poučujem petnajst let. Vsa ta leta želim dijake navduševati in navdihovati za raziskovanje vredne glasbe različnih glasbenih zvrsti. Opažam, da so dijaki kljub pripravi na poslušanje in nalogah, ki jih morajo ob ali po poslušanju opraviti, vedno manj sposobni daljšega vztrajanja v glasbeni vsebini, njihova sposobnost pozornega poslušanja odlomka glasbenega dela je skromna. Zato se še toliko bolj vsako leto znova veselim naloge, da bom s skrbno izbranimi in najbolj kvalitetnimi glasbenimi deli različnih glasbenih zvrsti ter pestrim naborom navdihujočih glasbenih poustvarjalcev navdušila čim več mladih ljudi, da bodo glasbi nekoč res želeli in znali prisluhniti.

Ker želimo dijakom ob koncu šolskega leta pokazati njihov napredek, jih že na začetku šolskega leta nagovorimo, da pozorno poslušajo odlomke treh različnih glasbenih del. Pred poslušanjem jih vedno umirimo. Medtem ko so pozorni na svoje dihanje, jih prosimo, da se v naslednjih minutah poskušajo osredotočiti le na glasbo, ki jo bodo poslušali. Njihova naloga ob poslušanju je, da slišano glasbo opišejo in zapišejo, kako so se ob poslušanju počutili. Njihovi zapisi so septembra zelo skromni. Ko nalogo poslušanja istih glasbenih del ponovimo ob koncu šolskega leta, je rezultat največkrat odličen.

2.2 Vtisi dijakov ob poslušanju glasbe

Vsako leto izberem tri različna in povsem kontrastna glasbena dela. Izbiram odlomke glasbenih del, ki jih dijaki še ne poznajo. Vedno izberem instrumentalno glasbo, ker bi se sicer dijaki ob pisanju vtisov preveč naslonili na besedilo samo. Največkrat izberem odlomke del različnih glasbenih obdobij. Letošnje šolsko leto so dijaki najprej poslušali delo iz obdobja klasicizma, tretji stavek Mozartovega koncerta za klavir št. 21, K 467. Sledilo je presunljivo delo, ki je nastalo v drugi polovici 20. stoletja, Žalostinka žrtvam Hirošime, poljskega skladatelja, dirigenta in akademika Krzysztofa Pendereckega. Za zaključek slušne naloge sem izbrala drugi stavek Dvorakove 9. simfonije, Iz novega sveta, ki je bila napisana v obdobju

romantike. Dijakom predstavim skladatelja, okoliščine, v katerih je glasbeno delo nastalo, in izvedbe le-tega, ki so se zapisale v zgodovino, šele po ponovnem poslušanju ob koncu šolskega leta.

2.2.1 Vtisi dijakov ob poslušanju prvega glasbenega dela

Wolfgang Amadeus Mozart: Koncert za klavir št. 21, 3. stavek, K 467
<https://www.youtube.com/watch?v=6xaMcURdemE>

Da fenomena, kakršen je Mozart, ni mogoče pojasniti, je zapisal že Johann Wolfgang Goethe. (Klobas Pečnik, 2008) V svojem kratkem življenju je ustvaril osupljivo veliko glasbenih del, ki še danes navdihujejo, razveseljujejo, tolažijo in navdušujejo milijone poslušalcev po vsem svetu. V obsežnem opusu je 23 koncertov za klavir, klavirski koncert št. 21 v C-duru K 467 je dokončal spomladi leta 1785. Napisal ga je za abonmajske koncerte, s katerimi si je v zimskih mesecih služil kruh. Partitura je popisana z računi za gospodinjstvo, kar nam kaže, kako so ga skrbele slabe finančne razmere, glasba sama pa je neizmerno vedra, elegantna, dostojanstvena.

Anja ob prvem poslušanju: Živahno, hitro, visoki toni, pomembno vlogo ima klavir. Počutim se veselo in polno življenja.

Anja ob koncu šolskega leta: Uvod z violinami je igriv, kmalu slišim tudi klavir. Oh, spomnim se, da smo to glasbo poslušali že na začetku šolskega leta, že takrat mi je bila všeč. Zdi se mi, da jo zdaj dojemam še bolj mogočno, slovesno. Slišim pihala, ki dodajo še več življenja v glasbo, ob poslušanju zelo uživam, kar zaplesala bi. Glasba je poskočna, raznolika, nepredvidljiva, na trenutke razburkana, dvigujoča in padajoča, zelo razigrana, klavir je skoraj ves čas v ospredju. Tema se ponavlja, vendar rahlo variira. Ob poslušanju tega pianista si želim, da bi tudi sama znala tako mojstrsko igrati klavir. Zdaj se glasba malce umirja, vendar le za kratek čas, spet je poskočna, neustavljiva, nagajiva. Počutim se povsem brezskrbno in lahkotno, radostno, lahko bi jo poslušala vsak dan, saj mi je zelo všeč. Ob poslušanju se sprostim in ne mislim na nič drugega kot na glasbo. Počutim se, kot da bi mi glasba pripovedovala, da bo z menoj vse v redu, da moram verjeti vase, ker potem lahko še daleč pridem. Glasba me umiri, a hkrati navda z veliko pozitivne energije, počutim se varno.

Tina ob prvem poslušanju: Glasba je vesela in poskočna. Slišim veliko različnih glasbil, najbrž kar cel orkester, nato se jim pridruži klavir. Ob poslušanju se počutim prekomerno energično in razigrano.

Tina ob koncu šolskega leta: Skladba že s prvimi toni godal in pihal napoveduje veselo razpoloženje. Vstop klavirja to samo še potrdi, njegove melodije so polne otroške igrivosti, lahkotnosti, ritem je razigran, slišim sinkope v pihalih, nato tudi v melodiji klavirja, to mi je zelo všeč, tudi sama postajam vesela, lahkotna. Mislim, da poslušamo koncert za klavir, po tempu sodeč 1. ali 3. stavek, napisan je v duru. Klavir je skoraj ves čas v ospredju, predstavljam si, da je moral pianist izjemno veliko vaditi, da lahko igra tako briljantno in lahkotno, orkester ga skoraj ves čas spremlja. Zdaj slišim le klavir, glasba je zelo vesela, a hkrati virtuozna, komaj slišno se pridružijo godala, nato celoten orkester, najbrž se približuje konec dela, skladatelj in pianist želita še zadnjič navdušiti, ponovi se melodija z začetka dela in nato hiter in slovesen zaključek. Ob glasbi sem se počutila spet kot majhna deklica, popolnoma brez skrbi se veselim sedanjega trenutka.

Jaka ob prvem poslušanju: Glasba je hitra, vesela in pozitivna. Zelo mi je všeč igra klavirja. Vmes je tudi rahlo otožna in dramatična, dogaja se ogromno reči, zelo je nepredvidljiva. Občutim mešanico pozitivnih občutkov.

Jaka ob koncu šolskega leta: Že prvi toni mi dajo občutek živahnosti in svobode. Slišim godala, pihala, mogoče celo trobila, nato klavir, ki ima ves čas najpomembnejšo vlogo, najbrž poslušamo koncert za klavir, napisan v obdobju klasicizma ali romantike. Zvok klavirja je lahkoten in nežen, zanima me, kdo ga igra, moški ali ženska. Klavir me tako prevzame, da sploh ne morem nehati poslušati, ves čas me zanima, kaj bo še sledilo, glasba je tako prijetna in enostavna za poslušanje, v meni prebuja dobro voljo. Velik in mogočen finale, nisem pričakoval tako hitrega konca.

2.2.2 *Vtisi dijakov ob poslušanju drugega glasbenega dela*

Krzysztof Penderecki: *Žalostinka žrtvam Hirošime*
<https://www.youtube.com/watch?v=Dp3BIFZWJNA>

Krzysztof Penderecki je eden najpomembnejših skladateljev našega časa. »Njegov vstop v svet nove glasbe je bil silovit in močan. Na 2. tekmovanju mladih poljskih skladateljev (Varšava 1959) je osvojil vsa tri prva mesta.« (Kovačević, 1988) Za svoja dela je poleg omenjenih prejel še številne druge nagrade, priznanja, odlikovanja, častna članstva in doktorate. *Žalostinko žrtvam Hirošime* je napisal leta 1960 za 52 godalcev.

Jan ob prvem poslušanju: Kričeče. Bolijo me ušesa. Počutim se neprijetno in komaj čakam konca. Grozno.

Jan ob koncu šolskega leta: Vzdušje je napeto in nesproščeno. Slišim visoke tone violin. Igrajo obupno glasbo. Sem v stalnem pričakovanju nečesa strašnega. Zgodila se je katastrofa, slišim sirene. Ob poslušanju sem nervozen, sprašujem se, kaj želi skladatelj, da občutim. Grozo? Trpljenje? Strah? Želim si tišine in miru. Veliko tišine, da se pomirim.

Teja ob prvem poslušanju: Visoki, kričeči toni, čez čas se umiri, upam, da je konec. Počutim se nelagodno, nisem še slišala bolj grozne glasbe. Zanima me, zakaj je profesorica izbrala to glasbo.

Teja ob koncu šolskega leta: Slišim godala. Presunljive in visoke tone. Veliko jih je, igrajo na način, ki mi ni všeč. Ob poslušanju se počutim ujeto, svet se uničuje, ljudje kričijo, zgodila se je nesreča. Visoki toni pričarajo grozljivo vzdušje, hiše se rušijo, živčna sem, ker sem v pričakovanju nečesa še bolj strašnega. Kaos. Bobni, topotanje. Ljudje tečejo in ne najdejo izhoda. Potem se v nekem trenutku vse umiri, slutim, da je to le zatišje pred nečim najhujšim, sirene opozarjajo na katastrofo. Konec je. Tema, smrt. Hvaležna sem, da živimo v miru. Zdajle bi si želela slišati kakšen Gallusov motet, mogoče Pater noster, da me pomiri in potolaži.

Urša ob prvem poslušanju: Glasba je grozna, mračna, strašljiva, histerična in mučna za poslušanje. Če jo bom poslušala še nekaj časa, me bo začela boleti glava. Zakaj bi nekdo želel napisati tako obupno glasbo, to sploh ni glasba, to je vzbujanje groze v poslušalcih. Slišim le godala, igrajo na vse mogoče in nemogoče načine.

Urša ob koncu šolskega leta: Glasba opisuje kaotično stanje. Zaradi vseh disonanc se počutim zelo nelagodno. Pojavljajo se zanimivi ritmi, vseeno ne slišim ničesar, kar bi mi bilo všeč. Glasba je primerna za grozljivko ali za film o vojni, ob poslušanju se počutim neprijetno

in prestrašeno. Vseeno glasba ni brez reda. Predvidevam, da je skladatelj vanjo vložil veliko truda. Sprašujem se zakaj. Zakaj v poslušalcih vzbujati nelagodje? Ves čas čutim napetost, čakam, kaj se bo zgodilo. Ne vem, če je fizična bolečina močnejša od čustvene ali je obratno. Nekaj časa je spet zatišje, nato pa kot da bi nekdo spet spustil bombo. Trpljenje, tema, brezup. Glasbila kričijo. Glasba se sliši kot kričanje skladateljeve duše, ki hrepeni po izpustu iz tega sveta, zdi se mi, kot da komponirajo skladateljevi demoni. Zanima me, kdo ali kaj je skladatelja tako zelo prizadel/o, da je napisal tako žalostno, bolečo in mračno glasbo.

2.2.3 Vtisi dijakov ob poslušanju tretjega glasbenega dela

A. Dvorak: Simfonija št. 9 »Iz novega sveta«, 2. stavek: Largo
<https://www.youtube.com/watch?v=hOX15agZ3-0>

Češki skladatelj Antonin Dvorak je tudi na vrhuncu kariere, ko so ga slavili od Moskve do Misisipija, ostal skromen. Kljub mnogim oviram in nesrečam je vseskozi ohranil preprosto in iskreno veselje do življenja, do svoje domovine in češkega ljudstva, ki je navdihovalo njegovo glasbo. Nekoč je zapisal: »Bog mi je priča, da bo češka glasba nekoč spravila na noge ves svet.« (Klobas Pečnik, 2008) Pri petdesetih letih so ga povabili v Ameriko, kjer je postal direktor Narodnega glasbenega konservatorija v New Yorku in tam je 24. maja 1893 dokončal svojo deveto simfonijo, znano tudi kot Iz novega sveta. Ob prvi izvedbi istega leta v Carnegie Hallu je simfonija doživela velik uspeh in je vse do danes ostala ena najbolj priljubljenih skladb klasičnega repertoarja. Dijaki so poslušali 2. stavek, njihova naloga je bila, da opišejo glasbo, ne da bi jim prej predstavila skladatelja in delo. Ob poslušanju na koncu šolskega leta je presenetljivo veliko dijakov v svojih opisih uporabilo naslednje izraze: nov svet, hrepenenje, domotožje.

Manca ob prvem poslušanju: Zasanjana, nežna, žalostna glasba.

Manca ob koncu šolskega leta: Slovesen začetek s trobili. V glasbi prevladuje pravljичno, filmsko vzdušje, počutim se, kot da me pelje v nek drug svet in pripoveduje več različnih zgodb. Glasba je sproščena, a večkrat tudi zelo napeta. To mi je zelo všeč, sploh prehodi iz napetih v mirne dele, kjer mi glasba sporoča, da bo na koncu vse v redu. Skladba sama se mi zdi zelo podobna življenju, ki nam prinaša mnoge izzive, s katerimi včasih ne vemo, kako se spoprijeti, pa jih čez čas vseeno zmoremo rešiti. Glasba mi daje upanje. Lepa je, konec je čudovit in spokojen, potolaži me in popolnoma umiri.

Tine ob prvem poslušanju: Mirna, počasna glasba, ni mi všeč, ker ne maram počasne glasbe, dolgočasna je.

Tine ob koncu šolskega leta: Glasba se mi zdi kot potovanje po mogočnem vesolju, pogledam na oddaljeno zemljo, poslavljam se od doma. Domotožje. Zemlja začne propadati, pred človeštvom so nova potovanja, odkrivanja in spoznanja. Človeštvo pride do novega, boljšega, mogočnejšega in lepšega planeta, vendar še vedno pogreša svoj dom. Ob glasbi se počutim prelepo, mogočno, malce otožno, umirjeno.

Klara ob prvem poslušanju: Glasba je veličastna, kraljevska, začnejo trobila, nato slišim godala, glasba postane nežna in umirjena, ob poslušanju se počutim sproščeno. Všeč so mi melodije, preproste so, lahko bi jih zapela.

Klara ob koncu šolskega leta: Glasba se začne zelo dramatično s silovitimi akordi trobil, kar pretrese me, zanima me, kaj skladatelj želi sporočiti. Razpoloženje se spremeni, tempo pohiti, slišim nežno melodijo pihala, mogoče igra angleški rog, ta me pomirja. Zdi se mi, kot da bi nekdo odkril nov svet, občudoval naravo in bitja ter bil navdušen nad lepoto videnega, glasba je umirjena in sproščena. Človek hodi naokrog po naravi in vedno znova odkriva čudovite nove stvari, hkrati se zaveda, kako je v primerjavi z naravo majhen in skorajda nepomemben, zaveda se silovite moči narave, ko donijo močni akordi. Sledi spet nežen del, zdaj se človek spominja svojih bližnjih, ki so daleč, predstavljam si njegova čustva, ko je zapuščal družino. Žalosten je, vendar se glasba konča na način, ki vliva upanje. Vse bo dobro.

Gal ob prvem poslušanju: Skladba se začne mogočno, predstavlja začetek nečesa novega, svet se ponovno rodi v mirnih časih. Lahko bi jo poslušal cel dan.

Gal ob koncu šolskega leta: Popotniki hodijo in naenkrat se pred njimi odpre nov svet – trobila. Sledi druga tema: godala in nato angleški rog - popotniki vidijo, da so odkrili svet, kjer vlada sožitje. Popotniki hodijo, raziskujejo in odkrivajo, kako je vse popolno. Začnejo si postavljati domove, spoprijateljijo se z domorodci, živalmi in živijo skupaj z njimi v sožitju, prevzamejo njihove navade, prepevati začnejo njihove melodije. Nekdo med njimi pa ni povsem srečen, pogreša svojo ljubezen. Piše ji, ona mu odpiše, da se mu bo kmalu pridružila. Ob mogočnih akordih njegova draga prispe, objameta se in srečno živita v novem svetu. Ob glasbi se počutim, kot da na tem svetu ne obstaja noben problem. Spomni me, da je vse samo v moji glavi in da srečo lahko najdem tudi sam. Spomni me, da moram samo odpreti oči, pogledati okoli sebe, ceniti to, kar imam. Spomni me na to, da mi ni treba hiteti, da se moram ustaviti in videti, da je življenje lepo, če le gledam nanj pozitivno, saj če iščeš srečo, jo vedno tudi najdeš. ☺

3. Zaključek

Ko dijaki ob zaključku leta vidijo svoj napredek, so navdušeni. Sami že med šolskim letom povedo, da tudi doma radi poslušajo glasbena dela, ki so jim bila predstavljena pri pouku. Dragoceno je, da so mnogi navdušeni do te mere, da sami raziskujejo opuse omenjenih glasbenih ustvarjalcev, iščejo izvedbe vrhunskih poustvarjalcev in o poslušanju le-teh pripovedujejo celo po pouku. Zagotovo pa je največji dokaz, da dijaki postajajo boljši in kritični poslušalci, ko se vedno pogosteje tudi v višjih letnikih, ko glasbe ni več na urniku, odločajo, da obišejo koncerte, operne predstave, muzikale naših najpomembnejših glasbenih ustanov (Slovenska filharmonija, Simfonični orkester in Big band RTV Slovenija, Akademija za glasbo, SNG Opera in balet Ljubljana, Cankarjev dom ...), ker je poslušati vrhunske glasbene ustvarjalce in poustvarjalce v živo mnogo bolj dragoceno doživetje, kot spoznavati kratke odlomke njihovega ustvarjanja v glasbeni učilnici. Menimo, da je pouk glasbe izjemna priložnost, kako dijake preko poslušanja različnih glasbenih del učiti čuječnosti.



Slika 1: Dijaki 1.g in pianist Andrew von Oeyen po koncertu v Cankarjevem domu 2. 3. 2018

7. Literatura

Ajtnik, M. (2000). *Uveljavljene aplikacije poslušanje glasbe v splošnem izobraževanju*. Glasba v šoli št. 3,4. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Klobas Pečnik, A. (2008). *Klasični skladatelji*. Ljubljana: Genija

Kovačević, K. (1988). *Glasbeniki*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Učni načrt. Glasba. Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija. Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s

http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_glasbagi_mn.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Marjetka Kozmus je diplomirala na Akademiji za glasbo – smer glasbena pedagogika. Več let je bila pevka in korepetitorica Komornega zbora RTV Slovenija, Ljubljanskih madrigalistov in drugih pevskih zborov. Vodila je Mešani pevski zbor Zvon, Oktet Jurij Dalmatin, Mešani pevski zbor Gimnazije Ledina, Mešani pevski zbor Primož Trubar Loka pri Zidanem mostu in z njim na Mednarodnem zborovskem tekmovanju v Rivi del Garda osvojila zlato plaketo. Na Gimnaziji Ledina poučuje glasbo in vodi različne priložnostne glasbene zasedbe. Od jeseni 2015 je zaposlena tudi kot zborovodkinja in korepetitorica na Škofijski klasični gimnaziji v Ljubljani.

Glasba kot energizator v podaljšanem bivanju

Energizing Effect of Music in After-School

Nataša Bergant

OŠ Domžale

bergant.natasa@gmail.com

Povzetek

Delo v oddelku podaljšanega bivanja pred učitelja postavlja veliko izzivov, ki so vezani tako na vsebino, na motivacijo učencev za delo po pouku, kot tudi organizacijo dela. Pomembna specifičnost dela z učenci po pouku je vezana na časovno neostre prehode med dejavnostmi, ki se odvijajo znotraj štirih tematskih sklopov: kosila, samostojnega učenja, sprostitvene dejavnosti in ustvarjalnega prostega časa. Pogosto se zgodi, da prehodi med naštetimi vsebinami, ki jih učitelj največkrat naznani z besedo, posameznim učencem povzročajo težave, ker ne zmorejo nenadnih sprememb dejavnosti, ki so vezane na spremembo njihovega vedenja ali razmišljanja. V takih situacijah je pomembno, da učenci s čuječnostjo ozavešijo trenutek prehoda med dejavnostmi. V članku je predstavljena metoda dela, ko se je za omenjen segment uporabila glasba kot energizator oz. motivator, ki je sprožil čuječnost. V tritedenskem ciklusu je nova motivacijska spodbuda, ki je delovala kot sprožilec čuječnosti, olajšala prehod med dejavnostmi in izboljšala kvaliteto dela v oddelku.

Ključne besede: glasba, komunikacija, podaljšano bivanje, prehod med dejavnostmi.

Abstract

Working in after-school raises many challenges to the teacher, namely the content of the work, the motivation of the pupils for work after regular classes, and the organization of the work. The important specific of working with pupils after-school is related to the unclear transitions between activities that take place within four thematic groups: lunch, independent learning, relaxation activities and creative leisure time. It turns out that the transition between the aforementioned thematic groups, usually announced only verbally, poses the problems to the individual pupils. They are not able to switch between different activities quickly when their behaviour or thinking changes are needed. In those situations it is important that the pupils are able to aware of the activity transition with the aid of the vigilance. The paper presents the method of work, when music provided energizing effect or external factor that triggered or stimulated the vigilance. In the three-week cycle, the new motivation factor facilitated the transition between the activities and improved the quality of work in the classroom.

Keywords: after-school, communication, music, transition between activities.

1. Uvod

Delo v oddelkih podaljšanega bivanja je večkrat predstavljeno skozi perspektivo ohlapno zastavljenih tematskih sklopov, znotraj katerih lahko učitelj na podlagi specifik oddelka, učnega načrta in lastne vizije udejani idejo kvalitetno preživetelega časa po pouku. Ta posebnost, ki jo dostikrat razumemo kot glavno prednost, kaže v nekaterih segmentih tudi pomanjkljivosti. Tu gre v prvi vrsti za problem nejasnih prehodov med dejavnostmi, ki jih ne označuje šolski zvonec, tako kot pri dopoldanskem delu, ampak se z učenci sprti dogovarja in smiselno

prilagaja čas za določeno dejavnost. Težava nastopi pri posameznikih, ki se zaradi osebnostnih, vzgojnih ali kakršnih koli drugih dejavnikov, ne zmorejo v ustreznem času prilagoditi spremembi dejavnosti. Opisana situacija lahko pripelje do slabe volje in vznemirjenosti učenca ali učitelja. Da bi se izognili slednjemu, se je sestavil načrt vpeljave novosti, tj. glasbe kot energizatorja, ki naj bi kot motivacijska spodbuda obenem sprožil čuječnost in olajšal prehod na nov vsebinski sklop. Ob zavedanju osnov teoretskega koncepta kibernetike epistemologije, se je načrtovalo tritedensko vpeljavo novosti. Njena izhodišča, postopki, metode in rezultati bodo predstavljeni v osrednjem delu članka.

2. Kibernetika epistemologije kot teoretska osnova komuniciranja v razredu

Beseda komunicirati izhaja iz latinske besede *communicare*, ki pomeni razpravljati, vprašati za nasvet, posvetovati se. Slovar slovenskega knjižnega jezika jo opredeljuje kot izmenjavati misli, informacije, sporazumevati se. Različni avtorji, ki so se ukvarjali s področjem komuniciranja, so jo poskušali opredeliti na svoj način. V prispevku bomo komunikacijo povezali s kibernetiko teorijo, ki se uporablja za pojasnjevanje obnašanja in delovanja tako tehničnih kot tudi družbenih sistemov. Kibernetika je neposredno povezana s komunikacijo, saj je že Wiener zelo poenostavljeno »kibernetiko opredelil kot znanost o komunikaciji« (Šugman Bohinc, 1998, str. 420).

Definicija kibernetike pravi, da je »znanost o shemah in organizaciji, ne glede na materialno realizacijo. Proučuje raznolikost, kontrolo, krožnost, adaptacijo, evolucijo, procese opazovanja in odločanja« (Možina in Kordeš, 1998, str. 231). Če jo povežemo z družbenimi sistemi, temelji na ideji, da različni psihosociofiziološki dejavniki omogočajo reinterpretacijo oz. rekonstrukcijo človekove zaznave/kognicije, kot npr. vpliv časa in prostora bivanja, vpliv jezika, širšega in ožjega socialnega in kulturnega konteksta (primarne, sekundarne in terciarne socializacije), preteklih izkušenj, namer ... S tem zavedanjem lahko pojasnimo, zakaj so za nekatere otroke prehodi med dejavnostmi, nakazani le z ustnim opozorilom učitelja, lahko težava. Dejavniki njihove zaznave se namreč razlikujejo. A »podlaga znanosti kibernetike je ideja, da vzorec organizira fizikalne in duševne procese, zato pomeni kibernetika poskus 'razlikovati vzorce organizacije, ki so podlaga namernemu vedenju in zaznavi'« (Šugman Bohinc, 1997, str. 298). Pri vsaki težavi, vezani na komunikacijo, torej obstaja priložnost, da s pomočjo drugačnega vzorca organizacije komunikacije pridemo do njenega izboljšanja.

Pri tem se moramo zavedati, da »komunikacija ni oddajanje in sprejemanje vsebin, ampak njeno soustvarjanje«, kar pomeni, da sta zanjo potrebna dva živa, netrivialna sistema, ki sta enakovredna udeleženca in imata nanjo enakovreden vpliv (Kordeš in Jeriček, 2001, str. 277). Pri delu z učenci je s tem presežena ideja o učitelju kot avtoriteti, ki zgolj na podlagi svoje strokovnosti in presoje odloča o metodah in načinih dela v oddelku. Še več, komunikacija v skupini poteka po principu kibernetične krožnosti, kjer ima vsak udeleženec neke situacije, pa čeprav je samo opazovalec, na dogodke vpliv in situacijo soustvarja. A težava lahko nastane, ker vsak človek vidi situacijo ali nek predmet v svoji, »drugačni luči« in ni nujno, da si določeno situacijo interpretira tako kot nekdo drug. V razredu to pomeni, da mora biti učitelj pozoren in pripravljen, da si bo vsak učenec vsako situacijo, predlog interpretiral oziroma razlagal po svoje in ni nujno, da bo odreagiralo po učiteljevih načrtih oziroma pričakovanjih (Šugman Bohinc, 1997, str. 294). Seveda pa to učitelja ne sme odvrniti od iskanja novih metod dela, takšnih, ki bi prispevale k boljši kvaliteti komunikacije, dela in odnosov v skupini.

Ko se vprašamo, kako ljudje konstruirajo in kako ohranjajo svoje navade, spoznavanja, pridemo do pojma epistemologija, kjer gre za združevanje množic analitičnih tehnik, ki opisujejo procese spoznavanja in njihove meje (Možina in Kordeš, 1998, str. 230). Če torej združimo zgoraj omenjena pojma epistemologijo in kibernetiko, dobimo novo povezavo, tj. kibernetiko epistemologije, ki »proučuje jezik, razumevanje živih bitij, ki z razlikovanjem, interpretiranjem »oživljajo« predmete, da jih lahko zaznajo, o njih mislijo, z njimi ravnajo«. To pomeni, da človekova zaznava ni registracija »zunanje resničnosti«, ampak konstrukcija (interpretacija) »stabilne osebne resničnosti« (Šugman Bohinc, 1997, str. 293-294). V želji po razumevanju kompleksnosti dojetanja in ravnanja posameznika torej lahko povzamemo, da je kibernetika epistemologije več kot le še ena konstruktivistična teorija, ki razloži zavedanje in vedenje posameznika. V svojem bistvu ima namreč tendenco združiti tako družboslovno kot naravoslovno znanost in s tem dejansko ponudi filozofski pogled na konstruktivizem. Nekateri avtorji (Šugman Bohinc, 2016) jo celo interpretirajo kot skupek predvidevanj na osnovi individualnih in kolektivnih vzorcev ravnanja. Ob tem se poudarja, da ima vsak vzorec, prepleten in v odnosu z ostalimi vzorci, pomembno vlogo pri tvorbi posameznikovega »sveta« razmišljanja in ravnanja. Teorija nas torej na področju konkretnega dela z otroki v šoli usmeri v iskanje in razumevanje vzorcev, ki določajo posameznikovo ali družbeno realnost in seveda s tem ponuja možnost iskanja in uvajanja novih, ki bi pripeljali do zelenih sprememb.

3. Načrt vpeljave novosti in rezultati

3.1 Glasba kot sprožilec čuječnosti

Pri vpeljavi novosti se je izhajalo iz preprostega opisa pojma »čuječnost«, ki le tega opredeli kot » ... stanje notranje budnosti in pozornosti, ko dogajanja bodisi zunaj in znotraj nas ne gredo mimo naše pozornosti oziroma jih resnično vidimo in slišimo« (Škopalj, 2017). Z vključitvijo glasbe, ki naj bi delovala kot motivacijska spodbuda in sprožilec čuječnosti, se je želelo spremeniti določen vzorec vedenja, ki se je v oddelku kazal za problematičnega. Do skupnega zavedanja problema se je učence pripeljalo s »tehniko z vprašanji« (Škopalj, 2017) in na ta način doseglo že prvo obliko čuječnosti, nadalje pa se je v razredu ob zvoku znane melodije načrtno usmerilo pozornost in pri učencih sprožilo zavedanje trenutka, situacije, ko se je bližal prehod na novo dejavnost.

3.2 Vzorec, časovni potek, instrument merjenja in načrtovanje akcije

Novost se je uvajala v oddelku podaljšanega bivanja, v katerem je bilo vključenih 28 učencev drugega razreda. Akcijski krog je bil izpeljan v treh tednih. Na koncu vsakega tedna se je analiziralo nastalo situacijo in po potrebi prilagodilo izvajanje dejavnosti glede na izsledke preteklega tedna. S pomočjo delno strukturiranega opazovanja z udeležbo se je preverjalo učinke in skušalo ugotoviti, kateri učenci imajo z vpeljano novostjo največ težav. S polstrukturiranimi skupinskimi intervjuji konec vsakega tedna v popoldanskem krogu se je pridobilo informacijo o pogledu učencev na vpeljano novost in zbralo njihove predloge za spremembo akcijskega načrta. Posebno pozornost pri intervjuju se je namenjala učencem, pri katerih se uvedena sprememba med tednom ni kazala za učinkovito.

Ideja o motivacijskem elementu, klasični glasbi (Mozartova *Eine Kleine Nachtmusik*), je bila posredovana s strani učiteljice. Načrtovano je bilo, da se glede na sprotne ugotovitve in želje učencev, glasba po potrebi spremeni.

Za vpeljavo novosti so bile na voljo dobre možnosti:

- učenci so se zavedali, da težava obstaja in da jo je potrebno odpraviti;
- učenci so bili predhodno vajeni tovrstnega dela, ki izhaja iz delovnega odnosa, pri katerem se išče skupne rešitve in osmišlja pravila;
- v oddelku je bil cel teden prisoten isti učitelj;
- na voljo so bili ustrezni objektivni pogoji (isti prostor, tehnična oprema).

3.3 Situacija v oddelku pred vpeljavo novosti in seznanitev z novostjo

V popoldanskem krogu se je vsakodnevno pogovarjalo o situacijah v razredu in izhajalo iz delovnega odnosa in programa učinkovitega vodenja oddelka (Cowley, 2013), poimenovanega Sedem C-jev. Slednji izpostavlja sedem C-jev, ki so v angleškem jeziku akronimi za aktivnosti, ki so pomembne in jih mora učitelj upoštevati pri učinkovitem vodenju in uravnavanju discipline v razredu. Vključujejo: komunikacijo, samozaupanje, nagrade in posledice, doslednost, kontrolo, izbiro in ustvarjalnost.

Na začetku leta so bili postavljeni skupni cilji kot pomemben element socialnopsiholoških značilnosti (Pekclaj in Pečjak, 2015), in sicer:

- da se vsi v skupini dobro počutijo in razumejo,
- da se težave rešuje sproti s pogovori in
- da ima vsak možnost predstaviti svoj pogled na situacijo, svoje predloge izboljšav dela v skupini.

S pohvalami se je skušalo krepiti občutek lastne vrednosti, z opozorili in neobtožujočimi pogovori pa spodbuditi veselje do učenja iz napak, raziskovanja, poskušanja. Večkrat se je spregovorilo o pomenu umirjenega, preiščenega ravnanja in normalni glasnosti v razredu. Skupna ugotovitev je bila, da se naštetu največkrat prekrši, ko se je pripravljala sprememba dejavnosti. Težava upoštevanja prehodov med dejavnostmi je bila najbolj izrazita pri treh učencih v oddelku. Kazala se v njihovi neorganiziranosti, ki je izhajala iz neobčutka za čas, in v izkoriščanju urejanja razreda za glasnost, brezglavo hitenje in medsebojno igro. Namen pogovorov je bil okrepiti občutek, da so procesi sprememb smiselni. Predlog za spremembo vzorca ravnanja je izhajal iz želje učencev in učitelja, da bi poskušali to stvar izboljšati, da bi vpeljali novost, ki bi prispevala k spremembi obstoječega vzorca vedenja.

Učencem se je novost natančno predstavila v popoldanskem krogu. Razloženo jim je bilo, da se bodo od sedaj naprej vsi prehodi med dejavnostmi naznanili z zvočnim učinkom, s klasično glasbo. Ko bodo torej zaslišali zvok iz predvajalnika, bodo imeli ob poslušanju glasbe tri do štiri minute časa, da zaključijo z delom in se pripravijo na naslednjo dejavnost. Natančno se je razčlenilo, kaj pomeni, da se pripravijo na naslednjo dejavnost, in sicer da zaključijo z delom ali igro, spravijo igrače, uredijo svoj prostor (pospravijo vse potrebščine, razen peresnice, v torbo, poravnajo stol, mizo, poberejo večje smeti okoli svojega delovnega prostora) in se usedejo na svoje mesto. Povedano je bilo, da se bo glasnost v razredu skušala omejiti z glasnostjo glasbe, ki naj bi jo cel čas predvajanja slišali vsi učenci v razredu in da bomo začeli z novo dejavnostjo, ko bo glasba prenehala. Skladno z dogovorom o delovnem odnosu se je poudarjala želja, da bi tekom tednov skupaj izoblikovali dokončno obliko vpeljane novosti. Po natančnih napotkih, kaj naj bi glasba pomenila in kako se vede med in po koncu glasbe, so otroci imeli možnost vprašanj in mnenj. Zanimalo jih je koliko časa bo glasba trajala, ali morajo biti med glasbo popolnoma tihi, kako se bo ukrepalo, če kdo ne bo upošteval dogovora. Sprejet

je bil dogovor, da neupoštevanje novosti pomeni pogovor v popoldanskem krogu, med glasbo pa se lahko govori, a le tako glasno, da glasbo slišijo vsi učenci. Otroci so se na povedano zelo pozitivno odzvali, predlog je deloval kot energizator in motivator, zato se je novost preizkusilo še isti dan in ne v začetku naslednjega tedna, kot je bilo načrtovano.

3.4 Spremljanje učinkov

3.4.1 Učinki po prvem tednu uvajanja novosti

- Napredek je prineslo že prvo predvajanje glasbe.

Vsaj deset otrok je takoj, ko so zaslišali glasbo, začelo izvajati dogovorjeno nalogo in se pripravljati na začetek dela v podaljšanem bivanju. V nekaj sekundah so s svojim ravnanjem in z besedo prenesli informacijo do ostalih, ki so se jim takoj pridružili in začeli z delom. Po koncu glasbe je bilo potrebno ponoviti, da konec glasbe pomeni, da se usede ali postavi za svoj stol. Otroci, ki so se takoj, ko so zaslišali glasbo, sami spomnili na njeno sporočilo, so bili pohvaljeni, sedem otrok pa je prejelo opozorilo, ker so bili v času glasbe preglasni in so jih sošolci mirili. Pohvale in opozorila se je na enak način delilo cel teden in stanje se je iz dneva v izboljševalo.

- Težave, ki so ostale, so bile vezane na zaključek predvajanja glasbe.

To je bil edini segment, ki je zahteval vključevanje učitelja z opozarjanjem, da se morajo usesti ali postaviti za svoj stol.

- Ob koncu tedna so vsi učenci izrazili podporo uvedeni spremembi in strinjanje z nadaljevanjem v isti obliki.

Izpostavljali so, da jim je zelo všeč, ker ni preglasno, ker je med pospravljanjem manj preprirov. Vsi razen enega (učenec 1) so menili, da so slabe štiri minute, kolikor časa je trajala glasba, dovolj, da izvedejo nalogo, in da želijo, da nadaljujemo po uveljavljenem načinu. Kar 26 izmed 28 otrok je izrazilo željo, da se glasba ne zamenja (Mozartova Eine Kleine Nachtmusik). To je nakazovalo, da že po tedenskem ciklu glasba učinkuje kot element domačnosti in zato se je sprejela odločitev, da se v drugem tednu uporabi ista glasba. Dva otroka sta omenila, da ju je navada tako prevzela, da sta doma, ko sta zaslišala glasbo, začela z urejanjem stanovanja.

- Po prvem tednu uvajanja novosti so imeli opazne težave trije učenci.

Učenec 1 je z navdušenjem sprejel novost, a njegova težava ostala ta, da ni znal oceniti časa, ki je bil z glasbo namenjen pospravljanju in se je zato med delom zapletal v daljše pogovore z drugimi sošolci, tik preden je glasba utihnila, pa brezglavo hitel s pospravljanjem. V krogu je poudaril, da mu je glasba zelo všeč, edini pa je omenil, da bi potreboval več časa in zato predlagal, da skladbo dvakrat ponovimo. Sprejet je bil dogovor, da se novost še en teden izvaja v istem časovnem okviru, da pa ga bo na čas opozarjal in pri delu spodbujal sošolec, s katerim se zelo dobro razumeta in ki sedi zraven njega.

Druga dva učenca sta imela težave s prilagajanjem glasnosti. Učenec 2 je poudarjal, da se trudi, da pa je glasen iz navade, ker ga doma kot najmlajšega večkrat preslišijo, in da v primeru nepopolne tišine v razredu tudi v šoli odreagira podobno kot doma, z glasnostjo. V opisanem primeru se je pokazalo, kako ljudje različno interpretiramo določene informacije. Informacije o zmerni glasnosti in glasbo si je otrok razlagal s pomočjo svoje psihosocialne podstati (meni, da mora biti doma glasen, da ga bodo upoštevali) in glasbo skupaj z navodili interpretiral na podlagi svoje osebne resničnosti. Na tej točki je bila ostalim otrokom dana priložnost, da učencu sami razložijo, zakaj jim glasnost ne ustreza, da bi ozavestil interpretacijo neskladje med glasbo, mojim navodilom in svojim vedenjem. Tu se je izhajalo iz predpostavke, da so lahko razlike v

razumevanju izhodišča za dialog in da lahko posameznik ob ugotovitvi neskladja med svojimi dosedanjimi interpretacijami in novimi izkušnjami svojo interpretacijo popravi ali prilagodi. Ne glede na težave, pa pri nobenem izmed otrok ni bilo opazno zavračanje novosti kot take.

3.4.2 Učinki po drugem tednu uvajanja novosti

- Novost so otroci v drugem tednu že popolnoma sprejeli in v popoldanskem krogu povedali, da jim ta način dela zelo ustreza.

V skupinskem intervjuju so se vsi otroci zedinili, da se pri vpeljani novosti nadaljuje z uporabo iste glasbe v istem časovnem okviru. Zanimivo je bilo, da učenci v drugem tednu že takoj, ko so videli učiteljico pripravljati radio, začeli en drugega opozarjati, češ učiteljica bo predvajala glasbo, pripravi se. Opisano vedenje se torej spet lahko poveže z elementom domačnosti.

- Stanje se je popravilo tudi pri treh učencih, ki so imeli prvi teden večje težave.

Učenca 1 je spodbujal in mu pri delu pomagal sošolec. Po koncu drugega tedna se je ta novost pokazala za učinkovito. Učenec je upošteval opozorila svojega sošolca, ki je svojo vlogo zelo resno vzela in ga pogosto opozarjal in mu pri urejanju razreda tudi pomagal. V popoldanskem krogu je sam povedal, da se mu je zdela pomoč sošolca dobrodošla, da mu je pomagala in pokazala, da je časa dovolj. Sprejet je bil dogovor, da se v tretjem tednu poskusi brez vključevanja sošolca, ker se verjame da mu bo uspelo kvalitetno in pravočasno opraviti nalogo tudi na tak način. Namen ravnanja je bil okrepiti moč otroka s tem, da se je izrazila odpoved neverjetju in poudarila njegovo moč in verjetje, da mu bo uspelo.

Pri ostalih dveh učencih, ki sta v prvem tednu imela večje težave z glasnostjo, se je stanje le malenkostno izboljšalo. Učenca sta bila zaradi glasnosti še vedno deležna opozoril. Glede na to, da pogovor z njima, opravljen po prvem tednu, ni pokazal večjih učinkov, je bila sprejeta odločitev, da se ju spodbuditi ju k tišjem delu s tem, da si bosta vsak dan, ko jima bo uspelo nalogo opraviti v zmerni glasnosti, v popoldanskem krogu zaslužila pohvalo. To si je po pravilih skupine zaslužil le tisti, ki je prejšnji dan naredil posebno pozitivno stvar. Tovrstne pohvale so otrokom veliko pomenile, uporabljene so bile predvsem za krepitev samopodobe pri učencih. Delovale so kot notranji energizatorji, ki motivirajo nadaljnja sprejemljivejša vedenja.

- Do učiteljice sta tekom tedna pristopila dva starša in poudarila svoje strinjanje z novostjo.

Starša sta omenila, da sta jima otroka doma z navdušenjem pripovedovala o novosti, obenem pa izpostavila, da je pri njih v družini že do sedaj bilo urejanje stanovanja spremljano z glasbo.

3.4.3 Učinki po tretjem tednu uvajanja novosti

- Tridnevna odsotnost učiteljice je vplivala na potek uvajanja novosti.

Po vrnitvi v šolo je učiteljica razrednega pouka, ki je nadomeščala odsotno učiteljico v podaljšanem bivanju, omenila, da so jo učenci večkrat opozorili na metode dela, ki se jih je uporabljalo pri delu v podaljšanem bivanju, med drugim tudi na vpeljano novost. Njihovo ravnanje je bilo razumljeno kot znak sprejetja, a prvi dan po vrnitvi učiteljice se je pokazalo, da je odsotnost pri določenih učencih povzročila manjšo zmedo. Tu imamo v mislih predvsem učence, ki so že predhodno imeli nekaj težav. Učenec 1 se je odzival na prvotni način in ni uspel pravočasno opraviti naloge, druga dva ravno tako nista uspela opazno znižati glasnosti. Isti dan se je posledično v popoldanskem krogu nekaj časa namenilo obnovitvi glavnih dogovorov v povezavi z vpeljano novostjo. Poudarilo se je zavedanje, da je odsotnost vplivala na njihovo vedenje, da pa se verjame, da se bodo stvari zdaj, ko se je obnovilo temeljne dogovore, lahko

nadaljevale v skladu z dogovorom zadnjega skupnega popoldanskega kroga. Že isti dan so se pokazali učinki pogovora. Stanje se je hitro vrnilo na prejšnje in se do konca tedna še izboljšalo, gledano z vidika prej omenjenih treh učencev.

- Tritedenski cikel se je pri večini pokazal za zadostnega za dosego učinka vpeljane novosti.
- Trije učenci, ki so že pred vpeljavo novosti imeli s prehodom med dejavnostmi največ težav, so za spremembo vzorca vedenja potrebovali daljši časovni cikel.

Učenec 1 je sicer občasno še dobil spodbudo od svojega sošolca in jo zelo pozitivno sprejemal in upošteval. Druga dva učenca sta pokazala trud v smeri zmanjševanja glasnosti, bila predzadnji dan tritedenskega cikla v popoldanskem krogu pohvaljena, a se je v prihajajočih mesecih, ko se je novost izvajala, pokazalo, da sta potrebovala več kot mesec dni, da sta zares osvojila način komuniciranja z zmerno glasnostjo, da sta torej stabilizirala spremenjene nove vzorce.

- Ob koncu tritedenskega obdobja je bil sprejet dogovor, da se nov način dela v nespremenjeni obliki ohrani in uporablja do konca šolskega leta.

4. Zaključek

Vpeljana novost je delovala kot energizator, spodbudila čuječnost in prinesla veliko pozitivnih sprememb. Te so tedensko opisovali otroci v popoldanskem krogu, opazili so jih tudi starši. Delo v skupini je po vpeljavi novosti potekalo dosti bolj mirno (manj povzdigovanja glasu več medsebojnega opozarjanja učencev). Zaradi zavedanja trenutka spremembe, ki se je navezoval na znano glasbo, se je opazno skrajšal čas, ki je bil pred vpeljano novostjo potrebovan za prehod na novo dejavnost. Tritedenski cikel se je z vidika večine pokazal kot zadosten za ponotranjenje novosti, za porajanje in utrjevanje alternativnega vedenjskega vzorca.

V času uvajanja novosti se je v popoldanskem krogu skušalo čim manj pozornosti usmerjati na obstoječe problemske vzorce, namesto tega se je poudarjal dogovor o delovnem odnosu in dogovor o partnerskem sodelovanju v smeri zelenih sprememb. Napredki pri vseh učencih so potrdili moč opisanega teoretskega pristopa komuniciranja v razredu. Zadnji skupinski intervju je peljal do dogovora, da se vpeljana novost ohrani v prvotni obliki in z ustaljeno glasbo. V treh mesecih, ki so sledili do konca šolskega leta, se je uspešno uporabljalo nov vzorec komunikacije, a se je ob tem pomembno zavedati, da vsaka novost sčasoma postane rutina. Kvalitetno delo z otroki torej zahteva inovativnega učitelja, ki zna biti otrokom »blizu« in ne izhaja iz avtoritarnega načina vodenja. V sebi mora imeti zavedanje, da so otroci netrivialni sistemi, pri katerih se ne da predvideti natančnega odziva, a se morebitne neželene odzive da osmisлити in korigirati s pravim pristopom k vodenju oddelka.

5. Literatura

- Cowley, S. (2013). *The seven C's of positive behaviour management*. Bristol: Sue Cowley Books Ltd.
- Kordeš, U., Jeriček, H. (2001). Komunikacija kot spiralno približevanje. *Socialno delo*, 40 (5), 275-289.
- Možina, M., Kordeš, U. (1998). Obiranje sadov z Drevesa spoznanja. V Maturana, H. R., Varela, F. J., *Drevo spoznanja* (219-248). Ljubljana: Studia humanitatis.
- Peklaj, C., Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Šugman Bohinc, L. (1997). Epistemologija socialnega dela. *Socialno delo*, 36 (4), 289-308.
- Šugman Bohinc, L. (1998). Epistemologija socialnega dela II. *Socialno delo* 37 (6), 410-440.
- Šugman Bohinc, L. (2016). Cybernetics and synergetics as foundations for complex approach towards complexities of life. *Constructivist foundations*, 11(3), 530-532.

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Bergant je po izobrazbi prof. zgodovine in sociologije. Teme, kot so komunikacija z učenci in starši, vprašanje pomena in zagotavljanja enakosti v šolskem sistemu, na drugi strani pa reprodukcija družbene neenakosti, so bile njene ključne teme zanimanja v času podiplomskega študija na Pedagoški fakulteti. Prvih šest let pedagoškega dela je poučevala v oddelkih podaljšanega bivanja, sedaj poučuje zgodovino. V času študija je kot prostovoljka aktivno sodelovala v večih projektih CSD Vič, ki so bili usmerjeni v delo z mladostniki in depriviligiranimi družbenimi skupinami. Skozi pedagoško prakso in sodelovanje v okoljskih in drugih projektih na šoli, daje posebno pozornost utrjevanju vrednot, ki razvijajo zmožnosti za življenje v demokratični družbi in na drugi strani ustvarjajo vzdržno družbo.

Nastanek avtorske gledališke predstave Odštekan razred

The Creation of Theatre Play »The Funky Class«

Tina Šetina

*Osnovna šola Alojzija Šuštarja
tina.setina@stanislav.si*

Povzetek

Čuječnost, s pomočjo katere poteka zavedanje svojih misli, telesnih občutkov in zunanjega dogajanja, je sestavni del umetnosti, tudi istoimenskega neobveznega izbirnega predmeta v petem razredu. V procesu kreativnega razmišljanja so učenci ustvarjali in ustvarili avtorsko gledališko predstavo - usmerjali so svojo pozornost nase, vase in na svoje soigralce, usmerjali so pozornost na pridobljene izkušnje in tako je nastal Odštekan razred, ki je v celoti plod domišljije osmih petošolk in dveh petošolcev. Med procesom nastajanja gledališke igre je bil izveden kratek anketni vprašalnik, s katerim smo želeli prikazati razliko v zavedanju med vrstniki – skupino učencev, ki obiskuje neobvezni izbirni predmet umetnost, ter skupino, ki je izbrala neobvezni izbirni predmet tehnika. Rezultati so pokazali, da umetniško naravnani otroci pogosteje usmerjajo pozornost nase in na svojo okolico oz. drugače razmišljajo, se zavedajo sebe.

Ključne besede: čuječnost, inovativnost, kreativna gledališka predstava, umetnost, zavedanje.

Abstract

Mindfulness, through which the awareness of our thoughts, body sensations and external events takes place, is a big part of art, as well as of the 5th grade art subject. In the process of creative thinking, pupils created a drama play - they focused on themselves and on their teammates, directing attention to the experiences in the given moments, and formed *The Funky Class*, which is the project of ten fifth grade students. During the process of creating the drama play, a short questionnaire was conducted with which we wanted to show the difference in the awareness among peers - a group of pupils who attended the art subject and a group of pupils who attended a technical subject. The results have shown that artistically oriented pupils are more likely to direct attention to themselves and to their surroundings and are also aware of themselves.

Keywords: art, awareness, creative drama play, innovation, mindfulness.

1. Uvod

V učnem načrtu za neobvezni izbirni predmet umetnost je navedeno, da kulturno-umetnostno vzgojo obravnavamo prek ustvarjanja kulturno-umetniških del, kamor spada tudi ustvarjanje gledališke predstave. »Med učnimi cilji in dosežki, ki jih zlahka povežemo z umetnostjo, je značilna izpostavljenost različnim umetniškim izkustvom in različnim načinom umetniškega izražanja ter zmožnost umetniškega nastopanja oziroma predstavljanje umetniškega dela« (Kulturno–umetnostna vzgoja v šolah po Evropi, 2010, str. 21).

»Gledališko izražanje oziroma posnemanje na način igre je v prvi vrsti telesno delovanje (premikanje, govorjenje, ples, petje), ki navadno vključuje tudi druge (soigralce) v procesu timskega dela in občinstvo (komunikacija in refleksija prikazanega). Sam proces nastajanja gledališke uprizoritve zahteva analitični pristop (analiza opazovanega v resničnosti in analiza prikaza posnemanja), uri zbranost (sledenje dogajanju med nastopajočimi in občinstvom), spodbuja razvoj telesnih, verbalnih, glasbenih in likovnih veščin, razvija identifikacijo in sočutenje ter tako prispeva k razvoju emocionalne inteligentnosti. Končno pa kot kreativni proces omogoča razmah domišljije, ustvarjalnega mišljenja in čuta za lepoto« (Kržišnik idr., 2011, str. 112).

Z analizo opazovanega – sebe ali drugega – se srečujemo pri čuječnosti, ki nas uči usmeriti našo pozornost na izkušnje, ki jih trenutno pridobivamo. Pomembna je radovednost in naše sprejemanje (Kabat-Zinn, 1996). Živeti v harmoniji s samim seboj in s svetom ima opraviti s tem, kdo smo, kakšen je naš pogled na svet in naše mesto v njem. Pomeni pozornost »tukaj in zdaj«, ki spodbuja večjo ozaveščenost, jasnost trenutne realnosti (Kabat-Zinn, 2001).

V procesu kreativnega razmišljanja oz. ustvarjanja so morali učenci izbirnega predmeta umetnost, ki so v petem razredu ustvarjali in ustvarili avtorsko predstavo, usmeriti svojo pozornost nase, vase in na svoje sošolce v danem trenutku. Kratek anketni vprašalnik, ki smo ga izvedli med šolskim letom, je potrdil, da se petošolci, ki obiskujejo izbirni predmet umetnost, tozadevno razlikujejo od skupine sošolcev, ki so za izbirni predmet izbrali tehniko.

2. Nastajanje avtorske gledališke predstave

Igra vlog, kot pravi Petkova (2016), je metoda izkustvenega učenja, je izražanje ustvarjalnosti. Učenci s pomočjo mentorjevih smernic samostojno in domiselno predstavljajo dano situacijo, poleg miselnih in intelektualnih procesov pa se prepletata tudi čustvena in domišljijaska aktivnost. Vse to so doživljali petošolci, »umetniki«. Zgodba oz. predstava je namreč nastajala s skupinskim ustvarjanjem, učenci so se učili sodelovati, sprejemati odgovornost in skupinske odločitve, razvijati nove interese in poiskati nove informacije ali rešitve. In če se v čuječem stanju, kot pravi Černetič (2011), posameznik zaveda svojih misli, čustev in razpoloženja, telesnih občutkov in tudi zunanjega dogajanja (npr. zvokov, oblik, barv, vonjev, okusov in različnih dogodkov), imajo takšni učenci moč ali kakovost izraziti sebe na svojstven način. Otroci so po naravi ustvarjalni in to, kar vidijo, izrazijo na izvirne načine.

2.1. Neobvezni izbirni predmet umetnost in igra Odštekan razred

Pri enoletnem oz. projektno zasnovanem neobveznem izbirnem predmetu umetnost, ki se ga lahko izvaja v četrtem, petem ali šestem razredu osnovne šole, učitelj v sodelovanju z učenci vsako leto na novo izbere tematiko in vsebine za uresničevanje ciljev predmeta. Cilje, zapisane v učnem načrtu, učitelj uresničuje selektivno glede na sposobnosti, spretnosti, motivacijo in interese učencev.

Gledališka predstava Odštekan razred je v celoti plod domišljije osmih petošolk in dveh petošolcev. Skupini učencev je bil v začetku šolskega leta ponujen svojevrsten izziv: pisanje čisto nove, »sveže« predstave. Začeli smo z iskanjem primerne naslova (za kar smo porabili eno šolsko uro) in nadaljevali s pisanjem osnutka zgodbe (v začetni fazi je bilo temu namenjenih približno pet šolskih ur). Sledilo je izoblikovanje likov - vsak učenec si je izbral eno ali dve vlogi in skupaj smo razglabljali o posebnostih likov, kostumih, primernih za posamezen lik ter o pripomočkih, ki bi jih potrebovali v igri. Prvo polletje smo torej namenili pisanju zgodbe,

oblikovanju likov in dodelovanju dialogov med nastopajočimi, spreminjanju zaporedja dogodkov ter razmišljanju o enostavni scenografiji na odru. Učenci so (se) v tem času veliko opazovali. Med vajami, sprva z branjem besedila in nato naučenim tekstom (slika 1), smo v drugem polletju namenili čas popravkom oz. izboljšavi zgodbe. V treh mesecih pred premiero smo se ukvarjali s sosledjem dogodkov, z uporabnostjo rekvizitov in kmalu ugotovili, da igralci med prehodi iz vloge v vlogo potrebujejo več časa za preoblačenje (med posameznimi prizori), zato smo za pomoč prosili osmošolca Matevža, glasbenega vodjo novonastale igre, da je napisal glasbene »vložke« za manjši orkester in tako se nam je pridružilo nekaj članov šolskega orkestra z dirigentko. V urnik naših vaj smo vključili še glasbenike in se z njihovo pomočjo pripravili na premiero. Vsem udeleženiim je bil cilj predstaviti naše skupno delo na šolskem dramskem festivalu, kjer se širšemu občinstvu predstavijo gledališke skupine naše šole. V maju 2018 je pred polno šolsko dvorano nastopilo deset igralcev (slika 2) s podporo članov šolskega orkestra (slika 3) in z dolgim aplavzom je bil nekajmesečni trud vseh sodelujočih učencev poplačan. Igralci (in instrumentalisti) so se pred koncem šolskega leta z igro predstavili še učencem prve triade (slika 4), ki so se med ogledom predstave vidno zabavali ter s smehom in aplavzom nagradili nastopajoče.



Slika 1: Vaja



Slika 2: Premierna uprizoritev na šolskem dramskem festivalu



Slika 3: Člani majhnega šolskega orkestra z dirigentko



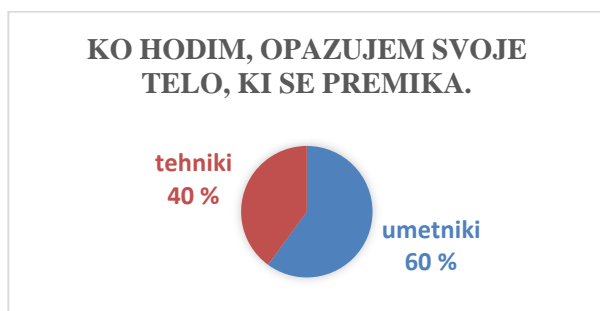
Slika 4: Ponovitev igre za učence prve triade

2.2 Čuječnost med nastajanjem gledališke igre

Čuječnost je način mirnega samoopazovanja, pri katerem se zavedamo svojih misli, čustev in telesnih občutkov, ne da bi ta doživljanja vrednotili (Tancig, 2014). Tovrsten pristop je bil vodilo ustvarjanja zgoraj omenjene avtorske gledališke predstave.

Zanimanje, ali obstaja razlika med skupinama učencev, ki so si za izbirni predmet izbrali umetnost, ter tistimi, ki so si izbrali tehniko, je vodilo do izvedbe ankete. Vprašalnik vsebuje deset trditev, za katere je triindvajset učenk in učencev (deset »umetnikov« ter trinajst »tehnikov«) presodilo in odgovorilo, kako pogosto posamezna trditev zanje velja (nikoli, redko, včasih, pogosto in zelo pogosto ali vedno).

Šestdeset odstotkov učencev, ki so obiskovali umetnost, pogosto *med hojo opazuje svoje telo, ki se premika* (slika 5). Zelo podoben rezultat je pokazala trditev, da ti učenci pogosto *razmišljajo o sebi in svojem trenutnem obnašanju*, medtem ko tisti, ki so izbrali tehniko, le včasih. Zgolj nekaj odstotkov manj (57 %) »umetnikov« se strinja, da so pogosto *med umivanjem pozorni na občutke vode na njihovi koži*. Povprečno so za to trditev obkrožili pogosto, druga skupina učencev pa včasih.

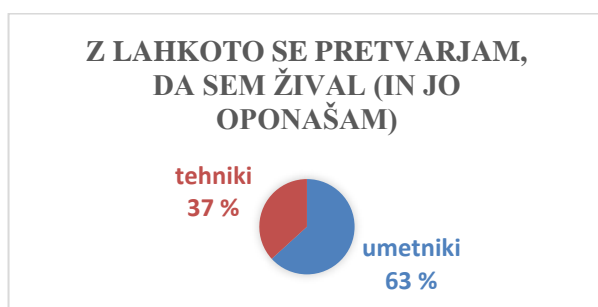


Slika 5: Odgovor na 1. vprašanje



Slika 6: Odgovor na 4. vprašanje

Manjša razlika med obema skupinama učencev se kaže pri trditvi, da večkrat razmišljajo o obnašanju sošolca/sošolke (slika 6), medtem ko se največja razlika kaže pri trditvi, da se z lahkoto pretvarjajo, da so žival (slika 7); učenci iz umetniške skupine so pri tej trditvi večinoma obkrožili odgovor pogosto oz. zelo pogosto ali vedno, druga skupina učencev pa redko ali včasih. Z navedeno trditvijo se je tako poistovetilo 63 % »umetnikov«, le odstotek manj se kaže pri trditvi: *kadar je v šoli za malico čaj, ga pijem in ob tem uporabljam vse svoje čute*. Učenci, ki obiskujejo umetnost, sodeč po odgovorih, to počnejo pogosto, drugi pa redko ali včasih.



Slika 7: Odgovor na 5. vprašanje



Slika 8: Odgovor na 9. vprašanje

Pri trditvah *dobro se počutim, kadar igram in zavedam se svojega vdiha in izdiha* sta rezultata enaka; tako se počuti oz. meni 53 % »umetnikov« in 47 % »tehnikov«. Presenetljiv je rezultat, ki kaže na to, da se tudi velik delež učencev, ki sicer ne obiskuje izbirnega predmeta umetnost, pogosto dobro počuti, ko igrajo. Učenci, ki obiskujejo umetnost, so pričakovano največkrat obkrožili zelo pogosto ali vedno, saj je prav to veselje do igre botrovalo, da so se odločili za izbirni predmet, ki je povezan z igro.

Polovica enih in drugih je mnenja, da so pozorni na občutke, kot je veter v laseh ali sonce na obrazu (slika 8) ter da jim misli zlahka odtavajo, ko nekaj delajo – učenci v obeh skupinah so v povprečju največkrat obkrožili, da je to zgolj včasih.

3. Zaključek

Blatner (2009) pravi, da navadno hitro rečemo, da želimo naše mlade naučiti razmišljati, vendar pa razmišljanje zahteva izvajanje treh neodvisnih komponent: reševanje problemov, komunikacijo in samozavedanje. Teh veščin se ni mogoče naučiti z branjem knjig. Veščine, ki so potrebne za fleksibilno in ustvarjalno razmišljanje, je treba vaditi, naučimo pa se jih v procesu interakcije, s prevzemanjem tveganja, samoizražanja, spodbud ... Najboljši način, da se naučimo reševanja problemov, komunikacije in samozavedanja, je po Blatnerjevem mnenju igra vlog.

Zelo pomembno je, da se učitelj oz. mentor zaveda, kaj z učenci v danih okoliščinah lahko doseže in česa ne. Zato mora biti zgodba primerna njihovi psihofizični, govorni, gibalni in estetski zrelosti, prav tako pa besedilo aktualno, tematsko privlačno, izrazno pestro in gledališko učinkovito. Pričakovanja morajo biti realna, uprizoritev pa sad skupnih iskanj, kreativnosti, zavzetosti, odgovornosti, domiselnosti, zagnanosti ... Prebujanje zavesti o možnosti ustvarjalnega izražanja v gledališču je zagotovo eden izmed glavnih ciljev gledališke interesne dejavnosti (Bucik, Požar Matijašič in Pirc, 2011).

Lahko rečemo, da je to skupini desetih petošolcev pri neobveznem izbirnem predmetu umetnost uspelo. Namreč, če sodimo po njihovih odzivih na anketo, so v procesu ustvarjanja pogosto opazovali sebe in se zavedali okolice. Zavedati se moramo, da se dejavnost nanaša na skupino učencev, ki so najverjetneje bolj v stiku sami s seboj, saj jih morda k temu motivira sama igra in razmišljanje o tem, kako bi s pomočjo slednje predstavili določen lik v igri.

Ker čuječnost omogoča priložnost boljšega zavedanja misli in lažje osredotočanje (tudi na šolsko delo), bi bilo smiselno usmeriti proces šolskega dela, pa četudi le nekaj minut dnevno, v pozornost k svojim mislim, čustvom, občutenjem, saj bi to lahko dolgoročno vodilo v (pre)poznavanje občutkov, obvladovanje čustev in celo v (bolj) kritično in/ali kreativno razmišljanje.

8. Literatura

- Bucik, N., Požar Matijašič, N. in Pirc, V. (ur.). (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol-dopolnjena spletna različica*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf>
- Černetič, M. (2011). Kjer je bil id, tam naj bo ... čuječnost – Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija. *Slovenska revija za psihoterapijo Kairos*, letn. 5, št. 4/4.
- Kržišnik, A., Ratej, I., Korošec, H., Jelen, A., Štrancar, M. in Pirc, V. (2011). Gledališka umetnost. V N. Bucik, N. Požar Matijašič, V. Pirc (ur.), *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre*

- prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol - dopolnjena spletna različica* (str. 111-121). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf>
- Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2010. Pridobljeno s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/113SI.pdf
- Blatner, A. (2009). *Role playing in education*. Pridobljeno s <http://www.blatner.com/adam/pdntbk/rplayedu.htm>
- Kabat-Zinn, J. (1996). *Full Catastrophe Living*. London: Piatkus Books.
- Kabat-Zinn, J. (2001). *Mindfulness Meditation for everyday life*. London: Piatkus Books.
- Tancig, S. (2014). Nevroedukacija – nova znanost o učenju in poučevanju: kakšne spremembe prinaša v izobraževalno prakso, raziskave in edukacijske politike? V T. Devjak (ur). *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 419–434.
- Petek, T. B. (2016). *Igra vlog kot metoda izkustvenega učenja pri jezikovnem pouku slovenščine* (magistrsko delo, Filozofska fakulteta). Pridobljeno s: <https://dk.um.si/Dokument.php?id=107410>

Kratka predstavitev avtorice

Tina Šetina je profesorica razrednega pouka, učiteljica na OŠ Alojzija Šuštarja, kjer poučuje četrti razred ter neobvezni izbirni predmet umetnost v petem razredu. Poleg dela v razredu sodeluje v različnih dejavnostih, ki jih na »šoli tisočerih talentov« ni malo: je organizatorica dobrodelne prireditve Vrtiljak igrač, idejna vodja filmskega tedna, organizatorica likovnih natečajev, urednica šolske spletne strani idr.

S tipno slikanico k čuječnosti

Tactile Material and Mindfulness

Ksenja Žmauc

OŠ Juršinci
ksenjazmauc@gmail.com

Povzetek

Naloga vseh, ki delamo z mladimi, je, da jih učimo sprejemati svoja čustva, svoje misli, razpoloženje, torej samega sebe. Učitelji iščemo sodobne strategije poučevanja in vzgoje, da bi omogočili napredek vsem učencem. Tipna slikanica je v osnovi sicer namenjena slepim in slabovidnim otrokom, vendar pa tudi videčim vzbudi veliko zanimanja in jim odpre številna vprašanja. Izhajali smo iz sebe in izdelali svojo tipno slikanico ter jo uporabili kot pripomoček za razvijanje čuječnosti, pri čemer smo upoštevali značilnosti izdelave tipne slikanice. Tipanka Metuljček Plavček učenca motivira z vsebino in s književnimi liki na magnetih ali ježkih, s pomočjo katerih lahko učenec ustvari čisto svojo zgodbo. Z vsebino pravljice, načinom branja, obliko in z »igranjem« s književnimi liki Metuljček Plavček usmerja k potovanju do samega sebe, svojih čustev in misli.

Ključne besede: čuječnost, pravljica, sodobne strategije poučevanja, sprejemanje samega sebe, tipna slikanica.

Abstract

The task for all of us, who work with young adults, is to teach them how to acknowledge their feeling, their thoughts, their mood, and hence themselves. We, the teachers, are looking for modern teaching and education strategies, to allow further development of students. Tactile materials are basically intended for blind and partially sighted children, but it also piques the curiosity of the sighted, and raises questions. We proceeded from ourselves, and produced our tactile material, and used it as a tool for the development of mindfulness, in which we took into account the characteristics of making a tactile material. The tactile material, named Metuljček Plavček, motivates the student with content and literary characters on magnets or hedgehogs, through which the student can create his own story. With the content of the fairy tale, the way of reading, the form and the "playing" with the literary characters, Metuljček Plavček directs the travel to the subject itself, his emotions and thoughts.

Keywords: acknowledgement of oneself, fairy tale, mindfulness, modern strategies of teaching, tactile material.

1. Uvod

Sprejeti samega sebe, svoja občutja in čustva, svoje mišljenje tako, da se ne obsojaš, je vrednota, ki zahteva veliko poguma, znanja in spretnosti. Predvsem pa je potreben prvi korak, ki se začne z iskanjem novih pogledov na sebe in svet. Pričeti je potrebno pri sebi, pogledati v sebe, se soočiti sam s sabo in stvari pogledati z drugega zornega kota. Svojim občutjem dovoliti, da preprosto so, jih ne zadrževati in se jih ne oklepati – to je umetnost, ki bi jo ljudje, ki delamo z otroki in mladostniki, morali poznati. Še več. Naučiti bi morali mlade, da bi znali sprejeti svojo trenutno doživljanje, da bi se zavedali svojega počutja, čustev, razpoloženja, misli,

predstav. Naučiti bi morali mlade, da bi svoje doživljanje dojemali kot nekaj, kar trenutno obstaja, a odteče, pa naj sproža negativna ali pozitivna čustva.

Čuječni otroci so bolj v stiku s samim seboj, s svojim počutjem, potrebami, občutji in z okolico. Torej jih naučimo, da bodo čuječni! Prvi korak do čuječnosti učencev je prav gotovo ta, da sami postanemo bolj čuječni (morda je ta korak za učitelja najtežji). Drugi korak je iskanje metod in tehnik, ki so učitelju dovolj blizu in jim bo kos. Seveda pa mora pri tem dobro poznati tudi učence kot posameznike in kot skupino (razred).

Za metodo smo uporabili tipno slikanico, ki smo jo izdelali pri študiju inkluzivne pedagogike pod mentorstvom dr. Aksinje Kermauner. Že dlje časa govorimo o inkluziji ali vključevanju, a v praksi učitelju ni enostavno prilagoditi pouka. Velik izziv učitelju predstavljajo slepi in slabovidni učenci. Tipna slikanica je v osnovi sicer namenjena slepim in slabovidnim otrokom, vendar pa tudi videčim vzbudi veliko zanimanja in odpre številna vprašanja. Tokrat smo jo uporabili kot pripomoček za razvijanje čuječnosti. Besedilo in tipne elemente smo naredili sami. Predstavili smo jih učencem drugega razreda v podaljšanem bivanju in učencem šestega razreda pri uri slovenščine. Zanimalo nas je, kako bo tovrstna slikanica vzbudila zanimanje pri njih, kakšna vprašanja se jim bodo pojavila in kako se bodo odzvali na vsebino tipne slikanice.

2. Zakaj bi učence učili čuječnosti?

Veliko prispevkov govori o čuječnosti kot orodju za spoprijemanje s stresom na delovnem mestu (Černetič, 2017), učitelji pa se ne soočamo le s stresom na delovnem mestu, ampak opazujemo tudi otroke, ki so zaradi stresa ohromljeni ali zaidejo v takšna ali drugačna vedenja, daleč stran od dovoljenega. V številnih člankih so opisani pozitivni učinki, ki jih ima čuječnost na človeško delovanje (Brown, Creswell in Ryan, 2007). Raziskave na področjih, kot so psihologija, nevroznanost in medicina, so podale obilo dokazov, da čuječnost pozitivno vpliva na pozornost, kognicijo, čustva, vedenje in fiziologijo.

Naravno je, da se otrok želi izogniti neprijetnim čustvom in mislim, da jih odrija in potlači, se zamoti s čim drugim. Toda tlačenje čustev in izogibanje mislim povzroči, da ta čustva in misli postanejo močnejša, kar se kaže na zdravju otrok. Potlačena čustva lahko privedejo celo do depresije ali psihosomatskih težav. Zakaj ne bi otrokom ponudili drugačnega pristopa do čustev? Povejmo jim, da neprijetna čustva pač pridejo in grejo, ne da bi za to kaj posebnega naredili. Pogosto je dovolj, da se otroci svojih negativnih čustev enostavno zavedajo in jih sprejmejo, pa le-ta že izgubijo svojo moč.

Neuspešnost otrok pri dejavnosti pogosto povzroča stresne situacije tako učencev kot strokovnih delavcev, zato se vse bolj zavedamo vrednosti zdravja. Čuječnost je raziskano in uveljavljeno psihološko orodje, s katerim se lahko spoprimemo s stresom (Creswell in Lindsay, 2014). Učenci pogosto doživljajo tremo pred ocenjevanjem. Trema je neko stanje, v katerem se pojavijo misli, da ne bodo znali ali bodo nekaj naredili narobe, kar jih ohromi, onesposobi. Boj s temi mislimi in neprijetnimi čustvi učenca še bolj ohromi. Če pa učitelji učencu svetujemo, da obravnava ta čustva in misli kot nekaj normalnega, kot nekaj, kar je pred ocenjevanjem pravzaprav normalno, pogosto tesnoba izgubi svojo moč. Vsak dober strokovni delavec išče načine, kako omogočiti napredek vseh otrok, ali bolje rečeno, v skladu vsakega posameznika, in to z empatijo, s sočutjem in z ustvarjalnostjo.

V tem članku predstavljamo tipanko kot možno pot k poglobljanju v sebe preko književnih likov, ki jih otrok lahko tudi prime v roko.

3. Pravljica (in tipanka) kot pot k čuječnosti

Pri branju ali poslušanju pravljice v skupini dveh ali več ljudi je pozornost prisotnih usmerjena v isto smer, ustvari se skupno polje povezanost. Tipanka to nadgradi z dodatkom: s tipom.

3.1 Pravljice so zaklad

Zaklad je že samo branje pravljice otroku, kajti takrat smo skupaj z njim, v skupnem svetu. S pravljico vstopimo v svet, ki navdihuje, daje zaupanje v dobro. Ko dva ali več ljudi skupaj bere pravljico ali jo posluša, se tako kot pri vseh skupnih dejavnostih, kjer je pozornost vseh prisotnih usmerjena v isto smer, ustvari skupno polje povezanosti. Povezanost je zdravilna sama po sebi in zdravi številna čustva in občutke: strah, žalost, nesprejetost, nevrednost, nizko samopodobo, zapuščenost (Bitenc, 2018). Poslušanje pravljic otrokom omogoča ustvarjanje domišljijjskih slik. S tem ima otrok možnost treniranja možganov, zaznavanja realnosti, logičnega mišljenja in ustvarjalnosti (Brvar, 2000). Pravljice se s slabimi dejanji posameznih oseb in z nesrečami približajo občutkom realnega sveta, vendar pa se dobro končajo, s čimer ustvarijo občutek varnosti, hkrati pa nas usmerjajo, da ne odnehamo, ko se zgodi nekaj slabega, temveč da poiščemo svoj srečni konec (Bitenc, 2018).

3.2 Tipanke na Slovenskem

Videči otroci obožujejo tipne slike. Omogočajo jim prav posebno doživljanje sveta, tako domišljijjskega kot fantazijskega. Hitreje padejo v zgodbo, jo močneje doživljajo, hitro pa tudi začutijo željo po ustvarjanju novih zgodb. Odprejo se tudi navzven, saj zelo hitro pričnejo pripovedovati o podobnih pripetljajih, ki so jih doživeli sami. Osnovna značilnost tipne slikanice je spiralna vezana, da je lahko med branjem popolnoma razprta, tako da lahko slepi ali slabovidni bralec prosto uporablja obe roki. Na levi strani stoji besedilo, na desni pa ilustracije. Besedilo se ponovi dvakrat, saj je natisnjeno v večjih in odebeljenih črkah ter v brajici. Ilustracije so jasne in pregledne ter natisnjene v močnih barvah, da jih lahko zaznavajo tudi tisti, ki še imajo nekaj odstotkov vida. Knjiga je v ležečem formatu A4 in obsega površino dveh razprtih dlani. Tipanka na Slovenskem se je pojavila dokaj pozno, hitro pa so ugotovili dober vpliv tudi na videče otroke. Leta 2004 je dr. Aksinja Kermauner izdala prvo slovensko tipno slikanico *Snežna roža*. Izrezljana je bila ročno in zato izdelana samo v 50 izvodih. Projekt Tipanka v vsako slovensko knjižnico je leta 2010 naredil velik napredek. Projekt prinaša prednosti tudi videčim, saj so tipanke narejene tako, da jih lahko berejo tudi oni. Še več, bolje si zapomnijo, ker je vključenih več čutov, prav tako pa spoznajo (vidijo in tipajo) brajico. Zelo pomembna pridobitev projekta je, da razvijajo empatijo do sovrstnikov s posebnimi potrebami (Kermauner, 2014).

3.3 Pravljica kot zdravilo

Ne le poslušanje, tudi pisanje pravljic pozitivno vpliva na čuječnost učencev. Domišljija iz občutkov in nesproščenih čustev zgradi zgodbo. Zgodba pride in seže globlje v našo podzavest, kot bi analitični pristopi iskanja čustvenih blokad, daje nam večji občutek varnosti, zato nam odkrije čustva, ki bi jih sicer pustili pod preprogo. Zdravilna pot pa je taka, da v polnosti doživimo, začutimo (napišemo, narišemo, pripovedujemo) zgodbo, nato pa vnesemo ključne

zdravilne komponente značilne za pravljice (in življenje), torej pogum, ljubezen, zaupanje, srčnost in začnemo potek zgodbe obračati v smeri srečnega konca. (Bitenc, 2018).

4. Predstavitev tipane slikanice Metuljček Plavček

Preprosta slikanica s preprostimi liki učence spodbuja k pogovoru, k domišljiji in ustvarjanju nove zgodbe, da bi preko književnega lika pogledali v sebe, razvili empatijo in sprejemali sebe in drugačnost – da bi razvijali čuječnost. Izdelana slikanica je klasična tipna slikanica z avtorskim besedilom, pri čemer se ustvarjeni liki (buba, metulj, rože) lahko »vzamejo« iz knjige in se potipajo. Porajalo se je vprašanje, kako tipna slikanica učinkuje na videče učence. Metuljček Plavček je glede na vsebino leposlovna slikanica z veliko možnosti za pogovor o doživljanju sveta. Kako se počuti buba, ki nekega dne postane metulj?

4.1 Nastane besedilo: rojstvo Plavčka

Ko počti buba, se Plavček sreča s številnimi težavami. Ne prepozna se več, pogreša prijateljico gosenco, hkrati pa v drugačnem svetu spozna nova prijatelja: sonce, ki mu posuši krila, in veter, ki mu pomaga pri prvem poletu. Ker ima pravljica srečen konec, se metuljčku Plavčku na koncu pridruži še prijateljica iz goseniških časov in skupaj raziskujeta nov svet.

4.2 Metuljček Plavček kot pot k čuječnosti?

Slikanica je lahko motivacija za pogovor o težavah, na katere lahko naletijo otroci v svojem svetu. Metulj, ki se ravnokar preobrazil iz bube, se v novem svetu počuti sam in nemočen. Morda se tudi otroci počutijo kdaj sami in nemočni? Plavček sprejme pomoč sonca in vetra. Kje in pri kom pomoč iščejo naši otroci? Plavček na koncu sprejme svoj novi svet in ugotovi, da biti metulj sploh ni tako slabo. Tudi otroci se kdaj počutijo zmedeni in tuji, morda so se priselili in gotovo je naša želja, da sprejmejo nov svet in nove ljudi. Izdelani liki se lahko vzamejo iz knjige, z njimi lahko obnovijo isto ali ustvarijo popolnoma drugačno zgodbo. Z bubo, metuljem, s soncem, z vetrom, rožami se lahko pogovarjajo in ustvarjajo.

4.3 Izdelava tipanke Metuljček Plavček

Za izdelavo bube sta uporabljena dva delno napihnjena balona, prelepljena z lepilom in s časopisnim papirjem. Po sušenju sta oblikovana v večjo bubo, ki je šele počila (Slika 1) in manjšo, iz katere je že prilezel metulj, kot je razvidno iz Slike 2.



*Slika 6: Pobarvana buba na vejici
(Vir: Ksenja Žmauc, 2017)*

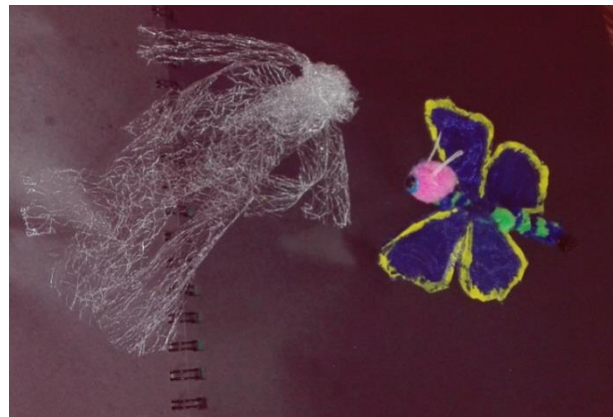


*Slika 2: Buba, iz katere je prilezel metulj
(Vir: Ksenja Žmauc)*

Na vejico so prilepljeni samolepilni trakovi, da bi otrok bubo na vejici lahko raziskal, prijel v roke. Slika 3 prikazuje sonce in veter, ki vsak na svoj način pomagata metulju.



*Slika 3: Sonce in veter
(Vir: Ksenja Žmauc, 2017)*



*Slika 4: Veter Plavčku osuši krila
(Vir: Ksenja Žmauc, 2017)*

Na tretjem listu (Slika 4) se metulj Plavček prvič pojavi samostojno, torej brez bube, iz katere se je izlegel. Njegova krila so čvrsta in oblikovana. Tako je prikazan postopen razvoj metulja iz bube: najprej buba počne, nato iz bube pokukajo nerazvita krila, šele nato nastane pravi metulj. Le še veter mu mora posušiti krila. Veter je izdelan iz svilene nitaste tkanine. Šele na četrti sliki (Slika 5) se metulj začne zavediti, kdo je. Spomni se, da je bil gosenica in da je imel prijateljico. Gosenica je izdelana tako, da je skozi pet mehkih kroglic napeljana žičko, nato pa so žogice spete. Žičko z gosenico je napeljana skozi list na dveh straneh, tako da se gosenica lahko premika po žički levo in desno. Na zadnji strani se prijateljica spet srečata, tokrat kot metulja (Slika 6).



Slika 5: Plavčkova prijateljica je še gosenica
(Vir: Ksenja Žmauc, 2017)



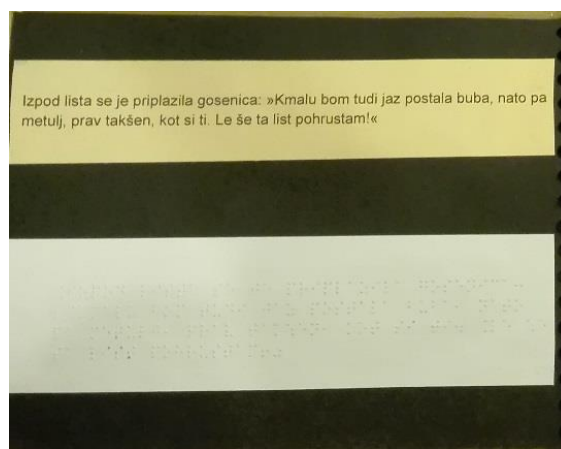
Slika 6: Stara prijatelja spet skupaj
(Vir: Ksenja Žmauc, 2017)

Po pregledu vseh šestih tipnih listov je nekaj manjkalo. Želeli smo poudariti, da sta metulja prej bila gosenici, zato smo izdelali dve gosenici, eno večjo, ker bo prej postala metulj, in eno krajšo (Slika 7). Umeščeni sta bili na začetek in zato smo morali spremeniti in dodati besedilo na začetku slikanice. Obe gosenici sta pritrjeni z magneti.

Na koncu smo prilepili še besedilo, primerno za slabovidne, in besedilo v brajici na leve strani, kot je določeno za tipanke (Slika 8).



Slika 7: Gosenici
(Vir: Ksenja Žmauc, 2017)



Slika 8: Besedilo v brajici
(Vir: Ksenja Žmauc, 2017)

5. Odziv na tipanko

Tipanka je bila predstavljena učencem v podaljšanem bivanju (2. razred) in v 6. razredu pri uri slovenščine.

Pri formativnem spremljanju vedno začnemo z vprašanjem, kaj o neki temi učenci že vedo. Učenci drugega razreda so vedeli veliko povedati o metuljih, o njihovi preobrazbi. Niso pa imeli izkušenj z otipom metulja ali bube. Radovedno so poslušali zgodbo. Navdušeni so bili nad majhno in veliko gosenico na magnetih, ki so ju sami vstavili na določeno mesto na prvi strani. Vsi so se ju želeli dotakniti, ju predstavljati po listu na slikanici. Že prva stran slikanice

je pritegnila k poslušanju, gledanju in tipanju, in to tudi tiste, ki sicer niso navdušeni nad knjigami. Do gosenic so bili celo pregrebi, tako da smo pripovedovanje morali ustaviti in jih opozoriti, kako se tipajo književni liki. Učenci so uživali pri poslušanju in hkrati ustvarjanju, saj so cvetlice pritrjevali na travo, pritrtili bube ... Z velikim veseljem so tipali, primerjali, se poigrali z literarnimi liki. Šele ko so s Plavčkom vsi poleteli, smo lahko nadaljevali. Plavčka je držal en od otrok in ga pritrdil na četrto stran, kjer ga je že čakala gosenica. Otroci so premikali gosenico po žici, pritrtili so tudi velik list, da bi lahko čim prej postala buba in nato še metulj. Gosenico so primerjali s tisto na prvi strani in navdušeno ugotavljali, koliko je že zrasla. Na naslednji strani so deklince uživale pri pritrjevanju rož na cvetlični travnik, dečki pa so se poigrali z metuljem, ki se je že navadil na novo življenje, le da še pogreša prijateljico gosenico. Na zadnji se mu le-ta pridruži, vendar zdaj tudi ona v obliki metulja ...

Tipanka je zbudila toliko zanimanja, da so jo želeli slišati še dvakrat, predvsem pa so uživali s postavljanjem likov na ustrezna mesta. Veliko so spraševali o samem razvoju iz gosenice v metulja. Eden od otrok je vprašal, zakaj Plavček na začetku ni bil srečen kot metulj. Razvil se je pogovor o sreči, povedali so, kdaj so srečni, kako doživljajo srečo, kdaj so nesrečni in zakaj. Pogovarjali smo se o prijateljstvu, kdo je Plavčku pomagal in kdo pomaga njim. Učenci so se igrali z liki, jih predstavljali po slikanici in si izmišljali nove zgodbe. Metuljček Plavček je učence popeljal k razmišljanju o čustvih, mislih, ustvarjalnosti in k empatiji, saj so se dotaknili sveta tistih, ki vidijo in doživljajo svet drugače (brajica).

V šestem razredu sem uporabila branje tipanke kot zaključek sklopa *Pravljic ni nikoli preveč*. Odziv je bil presenetljiv, odprl je veliko vprašanj. Učenci so veliko spraševali o brajici in o slepih, povedali so tudi svoje izkušnje o slepih in slabovidnih ter kako se slepi vključujejo v izobraževanje in v družbo. Pogovarjali smo se o drugačnosti in o tem, kako pomembno je, da se vsak posameznik počuti sprejet v družbi. Učence je zanimala tudi izdelava tipne slikanice.

Nekaj misli oz. čustev, ki jih je spodbudila tipanka:

- Pomislila sem, kako pomembno je prijateljstvo. Plavčku sta pomagala sonce in veter, meni pa pomagajo starši in prijatelji.
- Ko pride nekdo v novo okolje, se mora navaditi nanj, čeprav je lepo. Tudi nas bi bilo strah, če bi bili na Plavčkovem mestu.
- Najbolj všeč mi je bil Metuljček Plavček, ker je na koncu bil srečen.
- Najboljši odlomek je, ko se Plavček izleže iz bube in ni vedel, kdo je. Drugi so mu pomagali ugotoviti, zakaj ima krila. Naučila sem se, da so prijatelji tisti, ki ti vedno stojijo ob strani.
- Najbolj všeč so mi bili magneti. Plavček je bil žalosten, ker ni vedel, kdo je, drugi pa so mu pomagali to ugotoviti.
- Plavček je gosenica, ki se je spremenil v metulja. Prestrašil se je, ker je dobil krila in ker je izgubil prijatelja. Konec je dober, ker je srečen.
- Začela sem razmišljati o prijateljstvu. Plavčkovo žalost razumem, saj je dobil krila, prej pa jih ni imel, še huje pa je, da je izgubil prijatelja.
- Začutila sem Plavčkov strah pred letenjem, saj je tudi mene strah novih stvari. Najbolj všeč mi je, da je slikanica namenjena slepim.
- Všeč mi je bilo, da sta gosenici tako navezani. Plavček je metulj in ni vedel, kaj se je zgodilo, ko je dobil krila. Plavčka razumem. Všeč mi je, ker sta prijatelja bila na koncu spet skupaj srečna.
- Začutila sem, da je metulja bilo strah novega okolja. Ko se počutim kot Plavček, se obrnem na mamo.
- Najboljši del je, ko se Plavček zbudi iz bube. Žalosten je, ker je kar naenkrat dobil krila in izgubil prijateljico. Svojih težav ne delim z drugimi, raje jih rešim sama.

- Ko se počutim osamljen kot metulj, mi pomaga prijatelj.
- Najbolj mi je všeč, da lahko premikaš figurice. Plavček je prestrašen, ker je postal metulj, prej pa je bil gosenica. Zraven prestrašenosti čuti tudi žalost. Pomagala sta mu sonce in veter. Ko se ljudje počutimo žalostni ali prestrašeno, nam lahko nekdo pomaga.
- Razmišljati sem začela o prijateljstvu, ker Plavček pogrēša prijateljico iz časov, ko je bil še gosenica. Prisoten je strah pred samim seboj. Tudi mene bi bilo strah, če bi kar naenkrat dobila krila. V stiski bi se obrnila na prijateljico.
- Začutila sem povezanost med metuljem in gosenico. Všeč mi je, kako gosenica poje list. Plavčku sta pomagala veter in sonce, meni pa pomaga najboljša prijateljica, pa tudi starši mi stojijo ob strani.
- Izvedel sem, da je Plavček bil žalosten, ker je izgubil prijatelja in prestrašen, ker je postal drugačen.
- Naučila sem se, da tudi slepi lahko delajo iste stvari kot mi. Plavčka je bilo strah, ker je dobil krila. Tudi ljudi je lahko kdaj strah. Počutimo se osamljeni, če nimamo prijateljev.

6. Zaključek

Pogosto slišimo pritoževanje, da je bilo včasih drugače, da so bili včasih učenci drugačni. Prav ta ugotovitev pa nam ponuja rešitev: tudi vsi tisti, ki delamo z mladimi, bi se morali spremeniti, postati drugačni, zahtevati, pričakovati, ponuditi in želeli drugačno znanje za drugačne mlade možgane. Postati bi morali čuječni, ne le zato, da bi sami lažje premagovali stresne situacije, temveč tudi zato, da bi postali vzor in učitelji mladim, kako postati čuječni. Cilj dobrih strokovnih delavcev je ustvariti spodbudno okolje, ki učenca motivira, hkrati pa dobro vpliva na razvoj in zdravje otroka ter tudi na njega samega. Pogosto pozabljamo, da se le »srečni možgani« lahko učijo, stres pa učenje onemogoča. Pogosto se strokovni delavci soočamo s številnimi težavami pri motiviranju učencev in pogosto vsi vemo, kako bi moralo biti, v praksi pa lahko naletimo na težave, ki jih skušamo premostiti.

Tipna slikanica je ena od možnosti, kako motivirati otroke, jih spremljati na potovanju k sprejemanju samega sebe, svojih čustev in misli. Pomembno je, da učitelj izhaja iz sebe. Tipanke niso namenjene le slepim, temveč tudi videčim otrokom in odraslim. Preko tipank tudi videči otroci dojemajo učenje kot zabavo in igro, kar je pravzaprav cilj tipank. Učenci so bil navdušeni nad književnimi junaki, ki se lahko vzamejo iz tipanke na različne načine: z ježkom ali magnetom. Sodelovali so pri oblikovanju zgodbe. Vsebina knjige je bila tudi motivacija za pogovor o prijateljstvu, strahu, iskanju pomoči in o sprejemanju drugačnosti. Bila je pot k svojemu razmišljanju, čustvovanju in sprejemanju, predvsem pa je vodila k ustvarjanju novega, lastnega domišljjskega sveta, kjer je vedno vse dobro in prav.

7. Literatura

- Bitenc, D. (2018) *Zdravilnost pravljic*. Pridobljeno s <http://www.zlataprvljica.si/zdravilnost-pravljic.html>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237.
- Brvar, R. (2010). *Dotik znanja: slepi in slabovidni učenci v inkluzivni šoli*. Ljubljana: Modrijan.
- Creswell, J. D., & Lindsay, E. K. (2014). How does mindfulness training affect health? A mindfulness stress buffering account. *Current Directions in Psychological Science*, 23(6), 401–407.

- Černetič, M. (2017). Čuječnost kot orodje za spoprijemanje s stresom na delovnem mestu: Tehnika STOP. *Mednarodno inovativno poslovanje*, letnik 9, številka 2. Pridobljeno s <<http://www.dlib.si>
- Černetič, M. (2011). Kjer je bil id, tam naj bo ... čuječnost: Nepresoajajoče zavedanje in psihoterapija. *Kairos*, 5(3–4): 37–48.
- Flere, S. (2008). *Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju*. Pedagoški inštitut. Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2009/Evalvacija_Dejavniki__solske_uspesnosti_poklicno.pdf
- Kermauner, A. in Schmidt, N. (2014). *Kako narediti tipanko?* Prispevek predstavljen v Zborniku za spodbujanje demokratičnega emancipiranega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin in obiskovalci. Prispevek pridobljen s http://www.sodelujem.com/uploads/page_files/269_aktiv_zbornik.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Ksenja Žmauc, profesorica slovenščine in teologije, je zaposlena na Osnovni šoli Juršinci, kjer poučuje slovenščino in izbirna predmeta šolsko novinarstvo ter gledališki klub, prav tako pa uči v podaljšanem bivanju. Obiskuje drugi letnik inkluzivne pedagogike (Univerza na Primorskem).

S čuječnostjo do boljše samopodobe

Building Self-Esteem through Mindfulness

Mateja Slemenik

OŠ Primoža Trubarja Laško
mateja.slemenik@gmail.com

Povzetek

Včasih potrebujemo tako malo, da polepšamo komu dan in se poleg tega še mi odlično počutimo v svoji koži. S sedežnim redom v razredu lahko vsakemu učencu polepšamo preživljanje časa v šolskih klopeh ne glede na to, s kom sedi. Z enostavnim doslednim načinom vam lahko uspe, da nimate težav kje kdo sedi in s kom sedi. Pozitivna evalvacija je pri tem ključnega pomena. Učenci pa bodo pridobili pozitivno samopodobo in gledali na svet s svetle strani. Gradnja na pozitivnih medosebnih odnosih je na koncu vedno ključ do uspeha. Če smo odrasli prepričani o tem in verjamemo, zagotovo nam bodo tudi otroci sledili.

Ključne besede: medosebni odnosi, odlično počutje, pozitivna samopodoba, sedežni red, šola.

Abstract

Sometimes we need so little to beautify somebody on a day and, in addition, we feel very well in our skin. With the seat in the classroom, we can make every student happy in spending time in school benches no matter who they are sitting with. With a simple, consistent way, you can succeed, that you have no problem where anyone sits and who sits with you. Positive evaluation is crucial here. Pupils will gain a positive self-image and look at the world from a bright side. Building on positive interpersonal relationships is ultimately the key to success. If we are adults convinced of this and we believe, surely the children will follow us.

Keywords: interpersonal relations, well-being, positive self-esteem, seat, school.

1. Čuječ učitelj

Škopalj (2017) je ugotovila, da s pojmom čuječnost je zelo lepo povezan sklop čuječ učitelj. Čuječ učitelj naj bi znal navduševati, predvsem pa vzpostaviti pristne odnose z učenci in jih spodbujati, da začnejo razmišljati o sebi in njihovem pozitivnem doprinosu skupnosti in posledično tudi družbi, v kateri se gibljejo (Škopalj, 2017).

2. Sedežni red učencev

Na začetku šolskega leta se učenci usedejo kakor sami želijo. Tekom leta pa jih učitelji zaradi različnih vzrokov presedajo. Velikokrat nastopi nezadovoljstvo pri učencih. V trenutku naštejejo kup razlogov, zakaj ne morejo sedeti zraven učenca, ki mu ga je dodelil učitelj. Za ustvarjanje pozitivne klime in čutenja v razredu, pa to ni najboljši način. Zato učitelj da

učencem nalogo, naj dobro opazujejo svojega soseda. Svoje učence učitelj presede vsak mesec. Učitelj naj bo pozoren na to, da sedijo učenci spredaj, zadaj, levo desno – vsak mesec drugje. S tem želimo preprečiti stacioniranost na določen prostor v učilnici. To presedanje pa se nadgradi s tem, da vedno sedijo z drugim sošolcem ali sošolko. Po navadi naj jih učitelj posede tako, da sedijo zraven tistega, ki jim je najmanj ljub v razredu.

Namen presedanja je, da učenec začne negovati čuječnost (zavedanje), saj mora zavestno opazovati sebe in soseda, da bo lahko zadnji petek v mesecu znal oblikovati kar najlepšo pohvalo opažanja ob tem pa hkrati zavestno spremljati in nadzorovati svoje obnašanje, da bo lahko preveril, če je bil njegov trud po strmenju k lepemu obnašanju opažen in nagrajen s pohvalo njegovega soseda. Tako posameznik krepi moč na avtonomnem obnašanju v danem trenutku in mu presedanje povzroči, da naslednji mesec ponovi postopek z drugo osebo. S tem se ohranja rutina in hkrati ustvari negotovost, saj je zopet na začetku, a opolnomočen z več izkušnjami. Le-te pa pripomorejo k dvigovanju pozitivne samopodobe, krepljenju samozavesti in odpravljanju nelagodnega občutka pred neznanim. Kot Penman (2016) lepo ponazoril, da si podzavestno želimo negativne izkušnje, saj le s tem postanemo bolj ustvarjalni in kreativni (Penman, 2016). S presedanjem k nezaželenim sošolcem spodbudimo negativna čustva, ki pa jih posameznik tekom meseca poskuša čim bolj uporabiti sebi v prid tako, da išče čim več rešitev, poti, načinov, da si pridobi pozitivne občutke.

2.1 Evalvacija v petek

Vsak petek zadnjih 15 minut zadnje šolske ure si učitelj vzame čas in naredi analizo preteklega tedna. Vedno jim zastavi isto nalogo, ki se glasi:

Kdo ti je ta teden polepšal in ga bi pohvalil pred celim razredom? (Dogovor je, da lahko povedo samo pozitivne stvari). Tako se učenci posedejo pred tablo na tla in naredijo krog. Učitelj določi nekoga, ki začne in v smeri urinega kazalca pove svoje pohvale. Naslednji lahko začne, ko ga sošolec poboža npr. po kolenu, po roki, in podobno. Pomembno je, da se ga dotakne in ga s tem začuti. Na koncu se vsem, ki se jim je zahvalil reče »Hvala« in pohvaljeni učenci mu odgovorijo s »Prosim«. Učenci sproti pri sebi štejejo kolikokrat so bili v tem tednu pohvaljeni. Učitelj naj bo pozoren, da sošolci pohvalijo tudi učence, ki so ta dan odsotni.

2.2 Evalvacija sedežnega reda zadnji petek v mesecu

Zadnji petek v mesecu pa so pravila nekoliko drugačna, saj *vsak učenec v razredu pove s kom je sedel, s čim mu je sosed polepšal mesec in se mu zahvali*. Zahvale se nadaljujejo po enakem vzorcu kot pa preostale petke. Tudi tu velja, da se pohvala izreče kljub odsotnosti dotičnega učenca. Le-to pa se učencu še enkrat osebno pove, ko pride v šolo.

Med sedenjem v krogu postanejo učenci večkrat nemirni in se poslužujem metod, ki so zelo nazorno prikazane v knjigi in izvedem kakšno prirejeno meditacijo, ki vključuje dihanje (Rutar, 2017).

Po tem, postanejo »optički brez gnezda«. To v razredu pomeni, da pospravijo svoje stvari v torbo in pridejo pred tablo. Učitelj jih presede in takšen sedežni red velja do konca naslednjega meseca. Učenci komaj čakajo, da vidijo s kom bodo sedeli in kje bo njihovo novo mesto sedenja. Ta čas je vedno izkoristiti za to, da učence opomnimo na pomen zdrave in pravilne

drže in sedenja na stolu (Burch, 2016). Vsak trenutek je pomemben, da se učence o tem ozavešča.

Na ta način učenci opazujejo vse učence v razredu in iščejo pozitivne lastnosti pri njih hkrati pa se tudi sami trudijo postati boljši, da bodo na ta način tudi čim večkrat opaženi v razredu.

Največja dodana vrednost pa se prične kazati v začetku novega leta. Saj je takrat stvar že vpeljana in lahko začnejo razmišljati o sebi in svojem doprinosu boljšega počutja in klime v razredu. Vsako leto vsaj dva do trije učenci najdejo tisto nekaj, kaj jim odpre mesto pri igri v krogu »najbolj priljubljenih učencev v njihovih očeh«.

Tako postanejo vsi bolj samozavestni, hkrati pa bolj prijazni, imajo zelo malo slabih dni ali skorajda nič,... skratka pričnejo se dobro počutiti v svoji koži. S tem pa dobijo priložnost tudi pri sošolcih, ki to opazijo in so vsi nagrajeni in zadovoljni.

2.2.1 Kaj največkrat pohvalijo učenci

Učenci največkrat opazijo in pohvalijo:

- Hvala, ker si mi posojal šolske potrebščine (šilček, radirko, svinčnik, barvice...).
- Hvala, ker si bil zabaven in si me vsak dan znova nasmejaj.
- Hvala, ker me nisi tepel.
- Hvala, ker si se igral z mano.
- Hvala, ker se nisi norčeval iz mene.
- Hvala, ker si mi pomagal med poukom.
- Hvala, ker si mi pomagal pri nalogi.
- Hvala, ker si sprejel tudi moje prijatelje k igri.
- Hvala, ker se lepše obnašaš.

Zanimivo je tudi to, da učenci pri pohvalah v prvih mesecih se osredotočajo na materialne stvari, bolj ko se šolsko leto bliža koncu, vse bolj so jim pomembne osebne stvari in obnašanje sošolcev. Hkrati pa se tudi sami osebno spreminjajo na bolje, saj se vsak izmed njih trudi po svojih najboljših močeh, da bo opažen pri sošolcih in bo konec tedna prijel pohvalo. Pohvala sovrstnika pa je za njih zelo pomembna.

3. Zadovoljni učenci in učitelj

Tako lahko učitelj presedanje nadgradi in opazi tudi sam, da to zelo pozitivno vpliva na učence. Tudi povratna informacija glede sedežnega reda je pozitivna. »Vaši učenci« namreč opažajo, da jim sedežni red ni več pomemben, prav tako pa jim je vseeno s kom sedijo.

Zelo dobro se to obnese tudi pri priselitvah med letom. Saj s tem načinom neopazno vključuje novince v razred in mu širi krog znancev. Učitelj se bo na ta način izognil tudi možnosti zavrnitve in izločitve v razredu.

4. Literatura

- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet (str.196).
- Rutar, C. (2017). *S čuječnostjo do harmonije odnosov*. Dobrova: Animayush (str.31–43).
- Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost*. Tržič: Učila International (str.12).
- Burch, V., Penman D. (2016). *Čuječnost za zdravje*. Tržič: Učila International (str.58-61).

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Slemenik, profesorica razrednega pouka, že petnajst let poučuje na OŠ Primoža Trubarja Laško. V tem času je poučevala učence od prvega do šestega razreda, sedaj pa že tretje leto poučuje v tretjem razredu. Zelo velik poudarek poleg učenja namenja medosebnim odnosom v razredu. Meni, da je to dodana vrednost za bodoče generacije. Pozitivno mišljenje in dopuščanje vsakemu, da se lahko pokaže v svoji najboljši luči, je neprecenljivo. Učenci so bolj zadovoljni in vsak začuti pripadnost razredu.

Čuječnost pri urah oddelčne skupnosti

Mindfulness during Class Meetings

Polonca Volavšek

*Osnovna šola Planina pri Sevnici
polonavolavsek@yahoo.com*

Povzetek

Učitelji šele po več letih delovnih izkušenj spoznavamo pomembnost in moč čuječnosti. V prispevku je opisan učenec, ki ima blago motnjo v duševnem razvoju, predstavljeni so tudi njegovi padci v osnovnošolskem izobraževanju in prijemi, s katerimi se je učenec zopet »pobral« in postal uspešen. Premiki v njegovem obnašanju in uspešnosti v šoli so se začeli kazati po več čuječe izpeljanih urah oddelčne skupnosti. Zelo pogosto smo pripravili čuječe socialne igre, pri katerih so učenci radi sodelovali. Učenec se je na teh urah sprostil in začel sodelovati z učitelji in sošolci. Z gotovostjo lahko trdimo, da so prav čuječe ure oddelčne skupnosti pripomogle k temu, da se je odprl in začel sprejemati pomoč sošolcev in učiteljev. Izboljšal si je ocene in po pol leta postal običajen učenec. Zato je izredno pomembno, da smo učitelji čuječi in pozorni do vsakega učenca. Čuječ učitelj zna navdušiti učence za učenje, pri učencih zna vzbuditi ustvarjalnost in z njimi vzpostaviti varen in spoštljiv odnos.

Ključne besede: čuječnost, otroci s posebnimi potrebami, socialne igre, ure oddelčne skupnosti, zadovoljstvo v službi.

Abstract

Teachers become aware of the importance and power of mindfulness after a few years of work experience. The article describes a pupil who has a mild mental disorder, his failure in elementary education, and the ways which helped the pupil to become successful. The shifts in his behavior and successfulness at school began to emerge after several mindful class meetings. We often prepared mindful social games and pupils loved to participate in them. During these lessons, the pupil relaxed and started to cooperate with teachers and schoolmates. We are convinced that the mindful class meetings helped him to become more open and to accept help from classmates and teachers. He improved his marks and after six months he became an ordinary pupil. Therefore, it is extremely important that teachers are mindful and pay attention to every pupil. A mindful teacher can enthuse pupils for learning, he can awake creativity in pupils and establish a safe and respectful relationship with them.

Keywords: children with special needs, class meetings, job satisfaction, mindfulness, social games.

1. Uvod

Ko učitelji na začetku poklicne poti vstopamo v razred, nam po glavi rojijo različna vprašanja s področja naše stroke. Bomo danes lahko pregledali domačo nalogo, obdelali novo besedilo, izpisali besede, ponovili Present Simple in se posvetili Present Continuousu? Pomembno se nam zdi, da vse nazorno razložimo, kdaj in kako se v angleščini uporablja Present Simple, uporabimo slikovno gradivo, pišemo po tabli z barvnimi kredami, še dodatno razlagamo na učenčeva vprašanja ... Zatem pa razočaranje. Nekateri učenci kljub našemu trudu

in različnim oblikam dela niso uspešni. Zakaj ne morejo uzavestiti končnice –s pri tretji osebi, ko je potrebno uporabljati Present Simple? Zakaj pri Present Continuousu pozabljajo na pomožni glagol, ko pa jim to tolikokrat razložimo?

Pred petnajstimi leti kot študentje na fakulteti nismo slišali za pojem čuječnost. Ko učitelji začetniki stojijo v razredu, se čuječnosti ne zavedajo. Šele po več letih delovnih izkušenj jo spoznavamo in ugotavljamo njeno moč.

Čeprav beseda čuječnost obstaja v slovenskem besedišču že od nekdaj, se je v zadnjem času začela pojavljati v novem kontekstu. O čuječnosti govorimo, kadar želimo opisati točno določeno notranje stanje človeka (Škobalj, 2017). V nadaljevanju Eva Škobalj (2017) trdi, da smo besedo oživel zato, ker jo potrebujemo oziroma ker potrebujemo njeno vsebino. »Potrebujemo nekaj, kar bo obliž, zdravilo ali odgovor na zahteve sodobnega življenja.« (Škobalj, 2017, str. 18).

Učitelji si želimo, da bi bili učenci pri pouku našega predmeta aktivni, zbrani, vedoželjni, odgovorni in samoiniciativni. Magajna (2008) ugotavlja, da imamo lahko v razredu učence, ki se počasneje učijo, učence s čustveno pogojenimi težavami pri učenju, učence, ki imajo blažje do specifične motnje učenja ali motnje pozornosti in učence, ki zaradi kulturne in ekonomske prikrajšanosti niso deležni potrebnih spodbud in priložnosti na kognitivnem, socialnem ali čustvenem področju. Vse omenjene težave predstavljajo učencem oviro. Ko so učenci preobremenjeni, jih stres in negativna čustva, ki so prisotna ob neuspehih, ohromijo pri izvajanju dejavnosti. Dandanes je veliko znanstvenikov začelo dajati poudarek čuječemu gibanju in čuječim igram. Kaiser Greenland (2016) navaja, da ponujajo čuječe igre edinstveno priložnost staršem ali učiteljem, da se z otrokom zblížajo in medsebojno učijo. Prav tako so čuječe igre učinkovito sredstvo za odpravljanje stresa. Otroci so lahko uspešni le, če svojo pozornost usmerijo proč od težav, ki jih pestijo, in se prepustijo trenutnim občutkom. Ko se učenci osredotočijo na določeno izkušnjo v tem trenutku, se misli umirijo, prostor v njihovih glavah se odpre, negativna izkušnja se oddalji, možgani pa lahko začnejo s polnim miselnim procesom (Kaiser Greenland, 2016). To lahko dosežemo s socialnimi igrami in gibanjem ali še boljše – s kombinacijo obojega. Poštuvan in Tančič Grum (2015) ter Williams in Penman (2015) dajejo gibanju in različnim vajam za sproščanje izredno težo. Poštuvan in Tančič Grum (2015) opisujeta, da s preprostimi vajami in igrami lahko izkusimo, kako enostavno in hkrati zahtevno je biti čuječ. V nadaljevanju še navajata, da lahko v procesu čuječnosti odkrijemo, da je možno imeti drugačen odnos do svojih misli, čustev, zaznav, impulzov in tudi do drugih stvari, kot smo ga imeli do sedaj. Williams in Penman (2015) pa trdita, da »ima gibanje na um enako velik in pomirjajoč vpliv kot meditacija« (Williams in Penman, 2015, str. 128).

Zagotovo se veliko priložnosti za razvijanje čuječnosti ponuja v čuječih socialnih igrah, ki jih lahko izvajamo pri urah oddelčne skupnosti. V prispevku je opisan učenec, ki ima blago motnjo v duševnem razvoju, predstavljeni so njegovi padci v osnovnošolskem izobraževanju in prijemi, s katerimi se je omenjeni učenec zopet »pobral« in postal uspešen.

2. Čuječnost pri urah oddelčne skupnosti

Pred nekaj časa sem postala razredničarka šestošolcem. Učenci so bili zelo prijetni, vodljivi in empatični. V razredu je po znanju in vedenju izstopal učenec, pri katerem so se že po nekaj tednih začele kazati učne in vedenjske težave.

Učenec je imel izrazite učne težave pri vseh predmetih. Ni sledil obravnavani snovi, njegovi zapiski so bili površni, napačni in nedokončani. Naloge je reševal zelo počasi. Učiteljevo pomoč je pogosto sprejel z nejevoljo. Poleg učnih je bilo prisotnih še več vedenjskih težav. Učenec je

bil nemiren, imel je motnje s pozornostjo in koncentracijo, ob vprašanjih s strani učiteljev ali sošolcev se je zaprl vase, zaradi hitre jeze se je večkrat znašel v konfliktu s sošolci. Ko ga je zagrabila trma, ni hotel narediti ali upoštevati ničesar ali nikogar. Ob neuspehih je reagiral precej agresivno. Ko je prišel na razgovor, je bil ves čas razgovora tiho. Ko so se po dveh mesecih začele pojavljati negativne ocene, so se učne in vedenjske težave le še poglobile. Učenec je začel odklanjati šolo in izostajati od pouka.

Prvi korak, ki smo ga naredili, je, da smo pripravili individualni delovni načrt pomoči. V njem smo opredelili učenčeve težave, predlagali prilagoditve in oblike pomoči pri pouku. Izpostavili smo tudi njegova močna področja. Učenec je imel rad športno vzgojo in gospodinjstvo. Še posebej dobro se je izkazal pri praktičnem pouku gospodinjstva – pri kuhanju in delu na vrtu. Pohvale so nanj vplivale blagodejno, vendar je bilo njihov učinek kratkotrajen. Kljub upoštevanju prilagoditev po individualnem delovnem programu ni bilo pri učencu opaziti nobenih uspehov. Menimo, da je na tej točki učenec samega sebe prepričal, da mu ni bo uspelo, zato tudi ni pokazal nobenega zanimanja ali truda.

Premiki v njegovem obnašanju in uspešnosti v šoli so se začeli kazati pri urah oddelčne skupnosti. Zelo pogosto smo pripravili socialne igre, pri katerih so učenci radi sodelovali. Tudi omenjeni učenec je izredno rad sodeloval v vseh socialnih igrah in prek njih smo ga spoznali v popolnoma drugačni luči.

V nadaljevanju je predstavljenih šest čuječih socialnih iger, ki so imele na vse učence izredno pozitivne učinke in za katere so si želeli, da se jih pogosto igramo. Največjo željo po socialnih igrah je izražal prav učenec z omenjenimi težavami.

2. 1 Pošto imam ...

Pri tej socialni igri smo stole razporedili v krog, in sicer enega manj, kot je udeležencev. Učenci so se morali posesti na stole. Učenec brez stola je dobil vlogo poštarja. Poštar je raznašal pismo in si izmislil poved: “Jaz imam pošto za vse tiste, ki imajo radi počitnice, “ ali “Jaz imam pošto za vse tiste, ki imajo bratca ali sestrico.” Vsi, ki ustrezajo kriteriju, so morali vstati in poiskati drugi stol. Učenci se niso smeli usesti na svoje mesto. Med tem časom si je moral tudi poštar poiskati svoj prostor. Oseba, ki je ostala brez stola, je postala naslednji poštar.

2. 2 Zasmejal si se ...

To je bitka proti smehu. Kdor se zasmee, izgubi. Učenci so se postavili v dve nasprotni vrsti. Ena skupina je postavila svojega člana pred drugo skupino, ta pa ga je skušal spraviti v smeh. Dovoljeni so bili vsi načini, razen fizičnega kontakta. Če se je učenec zasmejal, se je moral priključiti nasprotni skupini. Igra se je končala, ko je ena od skupin na svojo stran pridobila vse igralce iz druge skupine.

2. 3 Detektivi

Učenci so bili v parih in so si drug drugega dobro ogledali. Pri vsakem paru je en učenec po minuti zapustil učilnico. V tem času so drugi učenci na sebi naredili neke spremembe (npr. si speli lase v čop, odpeli jopico, sneli prstan itd.) Ko so se učenci vrnili, so morali povedati, kaj je na drugemu učencu spremenjeno.

2.4 Žabe

Stole smo razporedili v krog, učenci so se posedli nanje. Enega učenca smo določili, da je šel v krog. Vsi učenci so zamižali. Eden od učencev je vstal, se sprehodil okrog kroga in se enega od učencev dotaknil ter znova sedel na svoje mesto. Učenec, ki se ga je prvi učenec dotaknil, je postal žaba. Učenci so se pogledovali in skušali ugotoviti, kdo je žaba. Žaba je pokazala jezik tistemu učencu, ki jo je pogledal. Tisti učenec je vstal. Učenec v krogu je opazoval sošolce in skušal ugotoviti, kdo je žaba.

2.5 V živalskem vrtu

Učenci so se posedli v velik krog in mižali. Vsakemu sem na uho povedala, katera od živali je, npr. kača, polž, veverica, kuščar, žaba, krava ... Na znak so učenci vstali in začeli z gibi posnemati dane živali. V skupino so se morale najti vse živali iste vrste, npr. plazilci skupaj, glodavci skupaj. Ko so bile skupine oblikovane, je bilo to dobro izhodišče za nadaljnje delo.

2.6 Gnezdo za jajce

Učence sem razdelila v skupine in vsaki skupini dala enako časopisnega papirja in enak lepilni trak. Učenci so morali v določenem času (npr. treh minutah) narediti gnezdo za jajce, ki bo ujelo jajce. Ko so skupine končale, smo vzeli jajce v roko, ga dvignili dva metra visoko nad gnezdo in spustili. Če je bilo gnezdo narejeno kvalitetno, je zadržalo jajce.

3. Zaključek

Vedno smo v socialnih igrah z učenci sodelovali tudi učitelji. Najlepši rezultat se je pokazal, ko se je učenec začel odpirati in nam začel zaupati. Prehod iz razredne na predmetno stopnjo je bil za učenca izredno stresen, saj se je srečeval z različnimi učitelji in metodami dela, doživel je nekaj učnih neuspehov in se počutil izgubljenega. Po več izvedenih socialnih igrah se je spremenil; z učitelji je začel komunicirati, večkrat nas je tudi sam od sebe poiskal. Prinesel nam je pokazati risbe, ki jih je sam narisal, in izdelke, ki jih je ustvaril s sestavljanjem.

Učenec se je na teh urah sprostil in iskreno nasmejal. Z gotovostjo lahko trdimo, da so prav ure oddelčne skupnosti pripomogle k temu, da je začel sprejemati pomoč sošolcev in obiskovati dopolnilni pouk. Izboljšal si je ocene in po pol leta postal običajen šestošolec.

Poleg njega so doma trpeli tudi njegovi starši, ki so se trudili za njegov napredek. Vidno so si oddahnili, ko so opazili, da se je njihov otrok spremenil. Takrat so priznali, da so bili najbolj hvaležni za vsako pohvalo, ki smo jo znali dati tudi v najtežjih trenutkih.

Izredno pomembno je, da smo učitelji čuječi in pozorni do vsakega učenca. Bistveno je, da se zavedamo čustvenega in osebnega razvoja vsakega učenca. Opazili smo, da je učiteljem zaradi preobremenjenosti težko slediti prilagoditvam individualiziranega delovnega načrta pomoči. Čuječ učitelj zna navdušiti učence za učenje, pri učencih zna vzbuditi ustvarjalnost in vzpostaviti z njimi varen in spoštljiv odnos. Pomembno je, da se učenci dobro počutijo v razredu, saj so v varnem okolju veliko bolj učno uspešni.

Zaključujem z besedami Eve Škobalj (2017): »Biti dober profesor, roditelj ali karkoli drugega ni pogojeno z ugodnimi okoliščinami, temveč z nečim povsem drugim – z ljubeznijo do svojega dela in do ljudi. Čuječnost ni nekaj, kar naj bi se zgodilo, ko bodo izpolnjeni zunanji

pogoji. Čuječ učitelj, roditelj ali preprosto čuječ človek smo lahko tukaj in sedaj, ne glede na pogoje, ki nas obkrožajo.« (Škopalj, 2017, str. 194).

4. Literatura

- Kaiser Greenland, S. (2016). *Mindful Games: Sharing Mindfulness and Meditation with Children, Teens and Families*. Colorado: Shambala Publications.
- Košak Babuder, M. in Velikonja M. (2011). *Učenci z učnimi težavami – Pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela. Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- 5ra. (2018). *Skozi igro se učimo*. Pridobljeno s <http://igramose.blogspot.com/p/socialneigre.html>
- Pulec Lah, S. in Velikonja M. (2011). *Učenci z učnimi težavami – Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Poštuvan, V. in Tančič Grum A. (2015). *Program NARA – MOČ strokovnjakom skozi čuječnost*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Socialne igre*. Pridobljeno s cms.siel.si/documents/109/docs/igre---socialne-igre.docx
- Škopalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Vtič Tršinar, D. (2007). *Iskalci biserov: Priročnik za razredne ure*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet.
- Žirovnik, A. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina d. o. o.
- Williams, M. in Penman, D. (2015). *Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.

Kratka predstavitev avtorja

Polonca Volavšek je kot učiteljica angleščine in nemščine zaposlena na OŠ Planina pri Sevnici. Po opravljeni diplomski se je odločila za podiplomski študij angleškega jezika s književnostjo in ga tudi uspešno zaključila. Za sabo ima štirinajst let delovnih izkušenj s poučevanjem angleščine in nemščine v osnovni šoli. Rada se izobražuje in udeležuje seminarjev, še posebej na temo motivacije učencev, učencev s posebnimi potrebami in stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Dvakrat je bila na večtedenskem izobraževanju v tujini; bila je tudi vodja triletnega mednarodnega evropskega projekta.

III
PRACTICING THE TECHNIQUES OF MINDFULNESS
IN SCHOOL

PRAKTICIRANJE TEHNIK ČUJEČNOSTI V ŠOLI



Majhni koraki za (mladega) učitelja, velik korak za učence

Small Steps for a (Young) Teacher, a Big Step for Pupils

Katarina Kejžar

*OŠ Josipa Vandota Kranjska Gora
katarina.kejzar01@gmail.com*

Povzetek

V članku je predstavljena vloga učitelja, ki se z uvajanjem sodobne tehnologije v učni proces močno spreminja. Učitelji niso (več samo) posredovalci znanja, delivci ocen, motivatorji, ampak morajo biti predvsem navduševalci, usmerjevalci, raziskovalci, poslušalci in čuječneži. Samo čuječi učitelji so lahko avtoritativni, spoštovani, uspešni in upoštevani med učenci in starši. Mladi učitelji, ki začenjajo svojo pedagoško pot, so pogosto pomanjkljivo opremljeni z veščinami, ki bi jim omogočale vzpostaviti ustrezen odnos z vsemi subjekti v procesu učenja. Posledično prihaja do nezadovoljstva pri vseh akterjih v trikotniku učitelj – učenec – starši. Namen članka je predstaviti posamezne korake, ki (predvsem mladim) učiteljem ponujajo razmislek in morebitno praktično izvajanje opisanih dejavnosti v procesu pouka. Ti koraki so preverjeni v praksi in se začnejo z vstopom učitelja v razred ter zaključijo z izvajanjem njegove samorefleksije. Vsak korak je teoretično in praktično opisan. Pri posameznih korakih so navedeni primeri, ki se izvajajo v praksi in so se izkazali kot odlični.

Ključne besede: čuječ učitelj, govor, igra, starši.

Abstract

The article introduces the role of teacher, which is changing heavily due to the implementation of modern technology into the learning process. The teacher is not (any more) a provider of knowledge, an assessor, a motivator, but primarily an enthusiast, a guide, a researcher, a listener and a mindful person. Only a mindful teacher can be authoritative, respected, successful, and respected among pupils and parents. Young teachers who are just starting on their pedagogical path are often insufficiently equipped with skills that would enable them to establish an appropriate relationship with all the subjects in the learning process. Consequently, all the participants in the teacher - pupil - parents triangle are not satisfied. The purpose of this article is to introduce individual steps to (especially young) teachers that can provide reflection and possible practical implementation of the described activities in the process of teaching. These steps are tested in practice and begin with the entering of the teacher into the class and ending with teacher's self-reflection. Each step is theoretically and practically described. Examples are provided for each step which have been tested practically and are proven to be excellent.

Keywords: mindful teacher, play, parent, speech.

1. Uvod

Predstavljajmo si družbo kultiviranih ljudi – vseh starostnih skupin, vseh političnih prepričanj, v vseh poklicih, na vseh vodstvenih položajih ...

Zaenkrat take družbe še ni. Obstaja pa upanje za prihodnost, ki jo s svojim delom oblikujemo (tudi) učitelji na vseh stopnjah izobraževanja. Vsak človek v naši družbi gre namreč skozi proces dolgoletnega šolanja – od vrta do fakultete, kjer se sreča s številnimi učitelji, ki imajo na razvoj posameznika ogromen vpliv. Večji, kot si morda učitelji priznavamo. Naš poklic (so) oblikuje vsakega človeka in posledično smo učitelji (so) odgovorni za znanje, veščine in osebnostni razvoj ljudi v naši družbi. Kakšne ljudi pa si kot učitelji želimo? Strokovnjake z odličnim znanjem? Empatične posameznike, ki jim je mar za sočloveka? Govorce z iskrenimi nameni in utemeljenimi prepričanji? Občutljive poslušalce z moralnimi vrednotami? Ustvarjalne mislece, sposobne kritične refleksije? Navduševalce za vse, kar je izvirno, lepo, domače, dobro? Raziskovalce znanosti, ki delajo v prid človeka? Oboževalce umetnosti in kritične bralce? Čuječe posameznike z razvito čustveno inteligenco?

Če je naš cilj izobraziti in vzgojiti take ljudi, se moramo kritično ozreti v lik učitelja, ki mora biti v prvi vrsti sam strokovnjak, empatičen, čuječ, kritičen, ustvarjalen, razgledan ... Take učitelje že imamo. So snovalci in izvajalci dobrega pouka, uporabljajo različne sodobne metodične pristope, spremljajo nova znanstvena odkritja, se stalno izobražujejo ... Zavedajo se, da z mladim, učečim človekom prebijejo dnevno od štiri do devet ur. V tem času mladim posredujejo znanje, jih učijo različnih veščin, s svojo osebnostjo, prepričanji in odnosom so jim zgled. Z učenci so, ko jim gre dobro, ko so srečni, vedoželjni, in tudi takrat, ko so v težavah, nesrečni, obupani, nemočni. Delijo jim pohvale, nanje se jezijo, včasih so nadomestni starši, zaupniki, razsodniki. Vozijo jih na izlete, v gledališča, pripravljajo na tekmovanja. Vse z namenom, da bi postali del družbe kultiviranih ljudi. Žal vsi učitelji niso taki in ne delujejo v tej smeri. Zato si je potrebno prizadevati, da bi bilo slednjih čim manj, in da bi bili mladi učitelji, ki šele začenjajo svojo poklicno pot, usposobljeni tako, da bi bili sposobni učiti na način, ki bi naši družbi zagotavljali kultivirane ljudi. Tej zahtevni nalogi bodo mladi učitelji lahko kos z zavedanjem, da za doseg tega cilja ni najpomembnejše ocenjevanje, zbiranje točk, usposabljanje za uspešno napisan ali rešen test, ločevanje med nadarjenimi in tistimi, ki to niso (!?!), kopičenjem delovnih gradiv, slepim sledenjem številnim razpršenim ciljem v učnih načrtih, že izdelane priprave in učni listi, ki so na voljo. Potrebno bo ozavestiti spoznanje, da se v učiteljskih vrstah potrebuje ČUJEČE učitelje. V nadaljevanju so predstavljeni koraki, ki učitelje vodijo v to smer.

2. Osrednji del

2.1 Korak številka 1 – Učiteljev prihod v razred

To je navidezna nepomembnost, a prav s prvim prihodom in prvo vzpostavitvijo stika z učenci, si učitelji (tudi) ustvarijo avtoriteto. Brez nje je učenje v razredu neuspešno. Ne strinjam se z nekaterimi zapisi, da avtoriteta pomeni moč, ravno nasprotno, učitelj mora imeti največjo avtoriteto in najmanjšo moč. Avtoriteta v razredu omogoča spoštovanje, red, varnost, sprejemanje. To pa so osnovni pogoji za učinkovit ustvarjalni proces. Moč učitelja nosi negativno konotacijo in se povezuje z ustrahovanjem, nedostopnostjo, bojznijo. Če

predpostavljamo, da ima učitelj izgrajeno ustrezno osebnost in kompetence za delovanje avtoritete (Pušnik, 2012), je pomembno samo še védenje, kako z vstopom v razred svojo avtoriteto pokaže, doseže, vzpostavi. Avtoriteta je poseben odnos, odnos, ki ga lahko pojasnjujemo kot pomoč. (Kroflič, 1997) In vloga učitelja je prav pomagati učencem v procesu pridobivanja znanja, veščin, oblikovanja osebnosti. Mladi učitelji se morajo zavedati, da prvega vtisa ni mogoče popraviti, zato je vstop v razred, pred učence, zelo pomembno učiteljevo dejanje. Pozornost je treba usmeriti na:

- učiteljev govor
- neverbalno govorico telesa.

2.1.1 Učiteljev govor

Z govorom izražamo svoje misli in občutke. Ko učitelj (prvič) spregovori skupini učencev, uporabi svoj glas kot sredstvo za vzbuditev pozornosti, poslušalcem posreduje svojo miselno-čutno dimenzijo, z rabo glasu vzpostavlja odnos. Prvega vtisa ni mogoče popravljati, zato je nujno, da se učitelj nanj temeljito pripravi, ob tem pa največ pozornosti nameni lastnemu govoru. Govor nam veliko pove o stanju človekovega duha in vrednote, kot so natančnost, skrbnost, odgovornost, zavzetost, doslednost, se odražajo tudi z govorom. Ker učitelj uči (tudi) z lastnim zgledom, je nujno opozoriti na ozaveščanje kultiviranega učiteljevega govora. Pri analizi lastnega govora je potrebno pozornost usmeriti v:

1. artikulacijo,
2. tempo,
3. premore,
4. intonacijo,
5. register,
6. glasnost.

K1 Za jasno, razločno oblikovane glasove je potrebno usmeriti pozornost na dihanje (s prepono), fonacijo in artikuliranje. Način izgovorjave je pogojen z učiteljevimi fiziološkimi možnostmi, s psihičnim stanjem ali z utrjeno navado (Podbevšek 2006). Zavedati pa se je nujno, da je za ustrezno artikuliran govor potrebno svojo pozornost usmeriti (tudi) na obustno mimiko – premikanje mišic okoli ust. Z razločnim govorom je učitelj korak bliže k pozornosti svojih poslušalcev.

K2 Hitrost govora je zelo pomembna za razumljivost informacij. Ker je le-teh ob prvem srečanju učitelja in učencev običajno veliko, sta lahko počasen ali hiter tempo zelo moteča dejavnika, saj ovirata razumljivost in razumljenost. Najpreprosteje se je zapomniti, da je hitrost govora ustrezna takrat, kadar ni opazna.

K3 Premori v govoru so velikokrat podcenjeni, imajo pa veliko moč. Učitelj naj se ne ustraši daljšega premora, ki ga izrabi za ureditev misli, za poudarjanje povedanega in omogočanje razmisleka poslušalcev.

K4 Intonacija je ustvarjanje melodije glasu, ki posamezne enote povezuje v smiselno celoto. Poudarki in čustveno barvanje govora lahko veliko prispevata k prepričljivemu učiteljevemu nastopu.

K5 Piskajoč, cvileč, visok glas je zelo moteč za poslušanje. Učitelj se mora truditi, da najde svoj srednji register govora, ki je nevtralen in prijeten za poslušanje.

K6 Glasnost je odvisna od količine informacij (Škarić, 1996), od namena govorne situacije (Tivadar, 2007). V sporočilu glasneje izgovarjamo dele, ki jih želimo poudariti. Za učence sta moteča oba, zelo glasen in zelo tih učiteljev govor.

2.1.2 Neverbalna govornica telesa

Mimika in gestika sta podpora učiteljevemu govoru, zato mora biti hoja prihoda v razred samozavestna, pokončna, obraz pa naj izraža naravnost in sproščenost. Učitelj naj se postavi pred učence, ne za svojo mizo. Od učencev naj zahteva, da vstanejo. Tako je začetek ure ustaljen ritual, s katerim drug drugemu pokažemo spoštovanje in se kulturno pozdravimo. V nadaljevanju je zelo pomemben očesni stik, ki ga vzpostavi učitelj z učenci in mora zaobjemati vse učence. Ob prvem stiku učitelja z učenci je sprehajanje po učilnici neustrezno. Gibi rok naj podpirajo izrečene misli, izogibajmo se prekrizanima rokama in položaju rok v bokih in v žepih.

Najpogostejše učiteljeve napake pri koraku 1:

1. govor izza svoje mize
2. monoton govor
3. premalo (ali nič časa) za pozdrav in pogled iz oči v oči
4. pojmovanje, da sta govor in jezik eno (torej sta v domeni jezikoslovcev)
5. prepričanje, da je ustrezen govor vezan (zgolj) na pravorečno normo
6. površna artikulacija
7. tih govor
8. podcenjevanje moči govora
9. izključenost analize lastnega govora
10. neustrezen, izključujoč očesni stik
11. sedenje na mizi
12. neustrezna izbira obleke

Z govorom učitelj vzpostavlja (prvi) stik z učenci. Z ustreznim, kultiviranim govornim nastopom učencem takoj pokaže, da je strokoven, razgledan, spoštljiv in iskren. To pa so lastnosti, ki mu omogočajo, da bo pri delu v razredu uspešen.

2.2 Korak številka 2 – Odnos učitelj – učenec

Za kvaliteto odnosov v razredu je odgovoren učitelj. Bistvo vsakega odnosa je komunikacija. Učitelji so pogosto preveč usmerjeni samo v učno snov, ne pa tudi v iskanje poti, kako bodo sporočila posredovali in kasneje preverjali, če so jih učenci prav razumeli. Dobri odnosi med učencem in učiteljem se gradijo na učiteljevem strokovnem znanju in učiteljevi osebnosti. Osebnostna in čustvena inteligenca sta sposobnosti, ki učitelju omogočata, da je uspešen v prvi vrsti v ravnanju s samim seboj in posledično v ravnanju s svojimi učenci. Za dobre odnose potrebujemo čuječe učitelje, ki so sposobni usmerjati svojo pozornost na:

1. Samozavedanje
2. Socialno zavest

K 1 Učitelj mora prepoznavati svoja pozitivna in negativna čustva ter jih imeti v oblasti. Biti mora samozavesten. Z iskrenostjo in poštenostjo mora vzpostaviti zaupanje. Delo v razredu zahteva učiteljevo sposobnost prilagajanja in iznajdljivost. V njem mora biti prisotna želja po doseganju odličnosti.

K2 Dober odnos zahteva sočutnega učitelja, ki se aktivno zanima za učence. Ob tem prepoznava in razvija njihove sposobnosti, in sicer z ustreznim vodenjem, z vzgajanjem, z navdihovanjem. Hkrati mora biti dober poslušalec in spreten v reševanju konfliktnih situacij.

Težave z odnosi imajo najpogosteje učitelji, ki so:

- medli, popustljivi, neizraziti v komunikaciji,
- nesamozavestni ali samovšečni,
- togi in želijo imeti vse pod kontrolo,
- neobčutljivi za razredno dinamiko,
- slabi poslušalci,
- neučljivi in neambiciozni.

Za dobre odnose učitelj skrbi pri pouku, med odmori, na dnevih dejavnosti. Učence rad posluša. Pove in pokaže jim, da jih spoštuje. Vedno se drži dogovorjenega. Jasno artikulira pohvale in graje, ki so usmerjene na učenčev izdelek, opravilo, dejanje, in ne na učenčevo osebnost (Nisi se potrudil! Len si! Premalo si se učil!) Z načinom učenja in vodenjem pouka učence navdihuje za snov, ki jo obravnava. Zato so njegove ure pestre, zanimive, raznolike, njegova osebnostna drža pa izžareva pozitivno energijo. To ustvarja v razredu dobro klimo in učinkovite pogoje za vzpostavitev dobrih odnosov. V praksi to pomeni, da učitelj več časa namenja

- pogovoru,
- učenju socialnih kompetenc,
- poudarjanju kulturne zavesti,
- ustreznemu izražanju,
- umiritvi.

Moderna tehnologija je nujna in zato prisotna tudi pri pouku. Toda učitelj, ki želi imeti z učenci dobre odnose, bo začel uro s kulturnim pozdravom, nato bo umiril svoje učence, s postavitvijo klopi v učilnici pa omogočil, da bodo učenci do spoznanj in novih znanj prihajali (tudi) s pogovorom iz oči v oči. Čuječ učitelj bo tako odličen zgled svojim učencem.

2.3 Korak številka 3 – Igra kot del učne ure

Glavno vodilo pri načrtovanju in izpeljavi ure je: manj je več. Ob obsežnih učnih programih in številnih razpršenih ciljih učitelji (zlasti mlajši) hitijo z obravnavo učne snovi. Ob hitenju pa zmanjkuje časa za pridobivanje znanja preko igre. Igra je tista, ki vpliva na to, da se dejavnosti učenčevega izvajanja prenašajo v njegovo notranjost (Kejžar 2011). Temu procesu Vigotski pravi interiorizacija, ki se opira na socialne in komunikacijske potrebe, iz katerih izvirajo sistemi znakov, ki se ob razvoju ponotranjajo. (Medved Udovič, 2000) V šoli obstaja stereotip, da igra sodi zgolj v prva leta izobraževanja. Premišljene igre, ki dopolnjujejo osrednjo obravnavo učne snovi, pripomorejo k hitrejšemu dojetanju novega znanja in večji pripravljenosti učencev za razmišljanje in sodelovanje, zato bi morala biti igra del pouka na

vseh stopnjah izobraževanja. Po mnenju J. Huizinga ima igra velik pomen v razvoju kulture, saj nanjo vplivajo ustvarjalni vzgibi, svoboda, raziskovalni duh, domišljija in disciplina. (Kejžar 2011). Med igro učenci izstopijo iz vsakdanjega življenja, lažje se osvobodijo predsodkov, vzpostavi se drugačna dinamika odnosov, osredotočeni so na dejavnost samo (ne na vrednotenje, oceno), učijo se, ne da bi se tega zavedali.

V pouk vključujemo igre, ki upoštevajo različne prevladujoče kanale sprejemanja informacij, ki se oblikujejo pri človeku: vizualni, avditivni in kinestetični tip.

Igre za VIZUALNE tipe:

- risanje pojmov
- igra spomina
- asociacije ob fotografijah
- sestavljanje, oblikovanje iz različnih materialov

Igre za AVDITIVNE tipe:

- besedne igre
- glasbene igre

Igre za KINESTETIČNE tipe:

- igre vlog
- pantomima
- oblikovanje s telesom
- gibalne igre

2.4 Korak številka 4 – Sodelovanje s starši

Ta korak je zahteven iz več razlogov: mladi v času izobraževanja ne dobijo (dovolj) potrebnega znanja, kako vzpostaviti kvalitetno sodelovanje s starši, starši v učitelju pogosto ne vidijo partnerja pri vzgoji ampak nasprotnika, ambicije staršev niso enake ambicijam otrok, permisivna vzgoja, katere posledice so nevzgojeni otroci, ki jim starši niso kos, nespoštovanje in nezaupljivost v odnosih. Zato mora učitelj s svojo avtoriteto in ustreznim govorom vzpostaviti zaupanje staršev na prvem srečanju (ne sestanku!) z njimi. Zelo jasno naj pove, da:

- spoštuje vse učence in starše,
- vedno deluje v dobro učencev,
- je v šoli zastopnik učenčevih pravic,
- je za uspešnost učenca nujno dobro sodelovanje s starši,
- imajo učitelj, učenci in starši isti cilj,
- so težave vedno rešljive z odkritim pogovorom z razrednikom, ki bo ustrezno ukrepal.

V skladu s temi načeli mora učitelj tudi delovati. Starši ob jasni učiteljevi artikulaciji teh načel postanejo zaupljivi in šele takrat se lahko z njimi začne graditi iskren odnos. Na redna srečanja, ki so jih razredniki dolžni izpeljati, se učitelji temeljito pripravijo z inovativnim pristopom. Svojo čuječnost pokažejo s tem, da vsakega učenca izpostavijo glede na njegovo dobro lastnost, dejanje, veččino. Predstavijo lepa sodelovanja učencev, utrinke z dejavnosti, domislice s pouka itd. Srečanja s starši naj ne bodo suhoparna naštevanja in predavanja o

stvarah, ki jih predpisuje učni načrt. To naj bodo trenutki, ko se skupaj veselimo dosežkov, vedenja, sodelovanja učencev enega razreda. Starši naj se prihoda na ta srečanja veselijo. Tudi govorilne ure v obliki, ki jo poznamo, so neustrezne. Predlagam pogovorne ure ob skupni mizi, (zadnje triletje) kjer so hkrati zbrani učitelji (morda po področjih) in starši, ki tako na enem mestu dobijo informacije od vseh učiteljev, kjer v pogovorih s starši učitelji lahko dopolnujemo svoje kolege in na ta način starši dobijo celovitejši vpogled v delo učenca. Druženje ob prigrizku naše sodelovanje lahko dvigne na višjo kulturno raven, kar je eden izmed ciljev šole. Povabimo starše k aktivnemu prispevanju svojih znanj in izkušenj pri izpeljavi poklicne orientacije, izvedbe različnih delavnic, izpeljavo športnih vsebin itd.

Pozitivne izkušnje iz prakse:

- starši predstavijo svoje poklice – tudi v praksi, na delovnih mestih,
- odkup izdelkov, ki so jih naredili učenci,
- skupna popoldanska druženja z različno tematiko (šport, knjiga, odnosi, igre)
- izpeljava skupnega ogleda filma, prebrane knjige,
- medgeneracijska druženja (še stari starši),
- izmenjava dobrih naslovov knjig,
- priporočila za ogled ali branje strokovnih člankov o učenju in vzgoji,
- skupni kvizi, tekmovanja.

Poskrbeti moramo, da bo staršem prihajanje v šolo pomenilo soočenje z iskrenimi in pozitivno naravnanimi informacijami o njihovem otroku. Čuječi učitelji v vsakem učencu iščejo in razvijajo njegove dobre lastnosti in se zavedajo, da so nadarjeni VSI, njihova temeljna naloga pa je te nadarjenosti odkrivati in razvijati. Če to počnemo v trikotniku učenec – starš – učitelj, so uspešni učenci ter zadovoljni starši in učitelji pravilo, ne izjema.

2.5 Korak številka 5 – Učiteljeva samorefleksija

Učitelji, ki ne opravljajo refleksije svojega dela, postajajo neobčutljivi za različne generacije učencev in učijo z rutino, ki je zlo učiteljskega poklica. Mladi učitelji morajo opravljati hospitacije pri starejših kolegih, se z njimi pogovarjati o metodah dela, vzgojni problematiki učencev, ocenjevanju, izbiri delovnih gradiv itd. Medgeneracijsko sodelovanje je temelj razvoja mladih učiteljev. Izobraževanja naj bodo raznovrstna, iskreno in premišljeno izbrana. Strokovne literature je veliko, dobri učitelji jo berejo in izsledke prenašajo v svoje delo. Koristno je opravljati govorilne ure za učence, kjer se v individualnih pogovorih učitelji lahko seznanjajo tudi z ustreznostjo lastnega dela. Večkrat se je namreč treba vprašati: So moje razlage razumljive? Govorim razločno, dovolj glasno, z ustreznim tempom? Dovolj utrjujem snov? Skrbim za vizualni, avditivni in kinestetični tip učencev? Sproti preverjam znanje? So preizkusi znanja ustrezni? Diferenciram dovolj? Sem čuječ učitelj? Učim svoje učence čuječnosti? Pošteno samoizpraševanje je temelj za učiteljevo avtoriteto, dobre odnose z učenci in starši. Na ta način je krog petih korakov sklenjen, saj se le s samorefleksijo lahko uresničujejo prvi štirje koraki – ustrezen prihod v razred, ustrezen govor, vključevanje igre v pouk ter ustrezni odnosi v trikotniku učitelji – učenci – starši.

3. Zaključek

Celota opisanih korakov je navidezno samoumevna, morda zato v izobraževanju bodočih učiteljev spregledana. Mladi učitelji, ki prihajajo na prakso ali začenjajo svojo poklicno pot, so z opisanimi veščinami in védenji slabo opremljeni. Ker so sami t. i. digitalni domorodci, težko razumejo, da morajo biti učenci za uspešno učenje in sodelovanje pri pouku umirjeni, sproščeni, čuječi. Ker taki niso sami po sebi, jih morajo tega učiti umirjeni, sproščeni, čuječi učitelji. Za učenje teh veščin potrebujejo znanja, ki bi jih bilo nujno vključevati v programe izobraževanja bodočih učiteljev, to so znanja o govoru, čuječnosti, tehnikah sproščanja, avtogenem treningu, nevro-lingvističnem programiranju. Učiteljski poklic ne more in ne sme biti v vlogi posredovalca kognitivnih znanj. Učence je potrebno opolnomočiti s kompetentnejšimi znanji, ki vodijo do kultiviranega, čuječega posameznika, ki bo sposoben kritičnega razmisleka, jasnega izražanja, razmisleka o sebi. Na tak način bo možno spreminjati družbo od slogana »Imeti« k sloganu »Biti. Vprašanje pa je, če si tega, kot družba, res želimo.

4. Literatura

- Kejžar, K. (2011). *Učenje govorne kulture pri pouku slovenščine*. (Magistrsko delo). Akademija za gledališče, radio, film in televizijo, Ljubljana.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Sophia
- Medved Udovič, V. (2000). *Igra videza*. Ljubljana: Rokus.
- Podbevšek, K. (2006). *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenje.
- Pušnik, M. (2012). *Samoevalvacija na področju vzgojnega delovanja šole*. Ljubljana: Zavod za šolstvo Republike Slovenije.
- Škarić, I. (1996). *V iskanju izgubljenega govora*. Ljubljana: Šola retorike.
- Tivadar, H. (2007). *Osnovne fonetične in fonološke značilnosti slovenskega jezika v 21. stoletju*. Opole: Instytut filologii Polskiej.

Kratka predstavitev avtorice

Učiteljica **Katarina Kejžar** uči že 32 let, zadnja leta je slovenistka na OŠ Josipa Vandota Kranjska Gora. Najprej je bila razredna učiteljica, nato je diplomirala na Filozofski fakulteti in postala profesorica slovenščine s književnostjo, v podiplomskem študiju na AGRFT v Ljubljani pa je raziskovala govor učiteljev in učencev in leta 2011 zaključila študij z magistrsko nalogo Učenje govorne kulture pri pouku slovenščine. Nenehno izpopolnjevanje in izobraževanje, razvijanje različnih lastnih metod dela, predavanja o izkušnjah v praksi, pisanje člankov ji je omogočilo, da je pridobila naziv svetnice. Pred leti je opravila intenzivni seminar Čuječnost in ustvarjalnost – Avtentično gibanje pri dr. Aleksandri Schuller., kjer se je prvič seznanila z danes aktualnim pojmom čuječnosti. Vrsto let je že izpraševalka za slovenski jezik v strokovni komisiji na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport, kjer je v stiku z bodočimi mladimi pedagogi. Njeno raziskovalno področje je govor, v nenehnem stiku z mladimi učitelji pa opaža, da je to področje iz leta v leto bolj šibko, ustrezno izražanje mladih (in starejših) pa postaja rak rana izobraževanja in družbe.

Antistresni sprostitveni trening v objemu čuječnosti

Anti-Stress Relaxation Training in the Embrace of Mindfulness

Nataša Kuhelj Rožac

*Dijaški dom Ivana Cankarja, Slovenija
natasa.kuheljrozac@dic.si*

Povzetek

Vzgojno-izobraževalne inštitucije imamo pomembno vlogo pri oblikovanju in razvijanju osebnosti šolarjev. Dijaki domovi imamo zaradi svoje specifičnosti dela še posebej veliko priložnosti, da med bivanjem dijakov v domu vnašamo vsebine, ki pripomorejo k takšni vlogi. Smisel življenja vsakega mladostnika (in odraslega) je oblikovati dovolj prožno notranje jedro, ki posameznika dela enkratnega, prepoznavnega in svobodnega v načinu mišljenja in delovanja. V prispevku želimo prikazati, kako v interesni dejavnosti antistresni sprostitveni delavnici, ki jo izvajamo v našem dijaškem domu, dijake približamo samim sebi, njihovi notranjosti, njihovi notranji moči, notranji tišini in toplini, ki izvira iz srca, in jih vodimo v smeri čuječnega zaznavanja njihove notranjosti kot zunanjega sveta, ki jim pripada.

Ključne besede: antistresna sprostitvena delavnica, čuječno zaznavanje, dijaški dom, razvijanje osebnosti.

Abstract

Educational institutions have an important role in shaping and developing the personality of students. And boarding school's with their specific work have particularly great opportunities for us to introduce contents that contribute to shaping and developing the personality of our schoolchildren. The meaning of every child's life (of course, this is also valid for adults) is to create a flexible inner core of the individual to make this individual unique, recognizable and free in the way of thinking and acting. In the article, I want to show how our extra curriculum activity at our boarding school called anti-stress relaxation workshop, helps students come closer to themselves, to what's inside of them, inner strength, inner silence and warmth that originate from the heart and lead them in the direction of the sensory perception of their innermost to which they belong as just as to the outside world.

Keywords: anti-stress relaxation workshop, boarding school, developing the personality, sensory perception.

1. Uvod

Pri delu z mladostniki se srečujemo z vrsto njihovih razvojnih težav, ko iščejo svoj prostor pod soncem, ko nenehno lovijo ravnotežje med pričakovanji staršev, učiteljev, vzgojiteljev in pričakovanji njih samih. Čas mladostništva je že zaradi telesnih, duševnih in drugih sprememb sam po sebi zelo zahteven in stresen. Nekateri se bolje znajdejo v tem burnem obdobju, imajo razvite dobre strategije za spoprijemanje z izzivi mladostništva, spet drugi pri tem niso tako uspešni oz. dostikrat »padejo« pod bremenem stresa. Čas, v katerem se nahajamo, namreč povzroča vedno večjo oddaljenost med ljudmi. V teh razdaljah se poraja prostor za strese in

nevroze, maščevalnost in jezo, za hladnokrvnost in nasilje, za malodušje in obup. V tem mnogokrat človeku odtujenem svetu, kjer materija poseduje človekove misli in želje, se človek znajde v oklepu materialnega sveta in velikokrat pozabi na svojega notranjega človeka. Mladi se tako vse prevečkrat prepuščajo plehki potrošniški miselnosti. Ob hitrem ritmu življenja in poplavi informacij, ki vsakodnevno bombardirajo mladostnike, ob pričakovanjih staršev, šole in konec koncev njih samih, da bodo uspešni na mnogih področjih življenja, se mladostniki nemalokrat zrušijo pod težkim bremenom pritiskov in padejo v različne duševne motnje, ki jih tudi pri nas v dijaškem domu v zadnjih letih zaznamo v porastu.

2. Mladostnik

Mladostnik se v letih, ko dozoreva, začne v večji meri zanimati za lastno življenje in vztrajno išče pot do sebe. V srednji šoli so učenci že zreli za poglobljeno razmišljanje in meditacijo in hočejo spoznavati svojo notranjost ter videti samega sebe (Bizjak, 1996). Ob čustvenih doživetjih, ki kar kipijo iz njih, se mladostnikom poraja na stotine vprašanj. Na žalost pa je šolski sistem tako naravnan, da pouk poteka v veliki meri kot nabiranje informacij in znanja. Žal se šolanje pri nas in po svetu (z redkimi izjemami) opira le na miselno dejavnost in ne obravnava šolarja celostno – glede na njegov fiziološki ustroj in način odzivanja, ki je značilen prav za človeško vrsto. Ščuka (2007) opozarja, da se ne zavedamo, da je za življenjsko in delovno uspešnost znanje premalo. Vse bolj je namreč pomembna osebnost človeka. Starši, učitelji in drugi pomembni odrasli naj bi šolarja spodbujali, da razvije svojo osebnost in življenjski slog, ki bo hkrati sovpadal z njegovimi osebnostnimi značilnostmi in zahtevami družbenega okolja (Ščuka, 2007). V zgoraj omenjeni hiperprodukciji informacij velikokrat ubijamo ravno mladostnikovo doživljanje, ki je ključnega pomena pri oblikovanju osebnosti. V tem kritičnem tempu se mnogi pedagogi sprašujemo, kako upočasniti čas, kako najti pot do človeka, do sebe, kako vnesti toplino v razdalje med nami. Osho – indijski modrec pravi učencem, da bi jih moral vzgojni sistem učiti umetnosti življenja, umetnosti ljubezni. Učiti bi jih moral umetnosti meditiranja in konec koncev tudi umetnosti, kako umreti srečne in zadovoljne smrti (Osho, 1993). Človek je namreč veselje v malem. S tem, ko spozna samega sebe in vzljubi samega sebe in svojo globino, spozna ves vesoljni svet. Že od nekdaj na to opominja napis v preročišču Delfi: »Spoznaj samega sebe in spoznal boš ves svet.« Ščuka v knjigi Šolar na poti do sebe pravi, da na tisoče ur namenjamo različnim predmetom v šoli, niti ene ure pa učenju zavesti o sebi. Kako naj potem mladostnik postane osebnost? Vzpostaviti stik s seboj pomeni ozavestiti sebe, kar pomeni usmeriti miselno pozornost v lastno odzivanje na neko trenutno dogajanje.

3. Dijaški domovi kot možnosti neformalnega izobraževanja in oblikovanja osebnosti

V primerjavi s formalnim izobraževanjem, ki se odvija v šolah, imamo v dijaških domovih večje možnosti za neformalno izobraževanje, za spodbujanje razvoja osebnosti in celovito oblikovanje le-te. V dijaških domovih namreč v večji meri lahko izhajamo iz potreb in interesov mladih in se jim tako lažje približamo. Medtem ko so šole vezane na natrpan učni program, imamo dijaški domovi veliko več prostora za vzgojne vsebine, saj dijaki pri nas bivajo in tako v domu preživljajo večji del prostega časa od ponedeljka do petka. Celoten dijaški dom prispeva k fizični in psihični kondiciji dijakov, ki ju omogočajo aktivnosti v prostem času in organizacija življenja v dijaškem domu. Dijaški dom Ivana Cankarja (v nadaljevanju dom) je namenjen dijakom, ki po osnovni šoli nadaljujejo šolanje izven svojega kraja bivanja. Skupna kapaciteta v treh objektih doma je okoli 560 dijakov. V dom se največ vpisujejo dijaki šol, ki se nahajajo

v neposredni bližini doma, narašča pa število vpisanih dijakov, ki se za naš dom odločajo na osnovi pestre ponudbe dejavnosti s področja kulture, umetnosti in športa. Vanje se lahko vključujejo v prostem času in jim omogočajo pridobivanje posebnih znanj in spretnosti ter kvalitetno zapolnitev prostega časa. V našem dijaškem domu nam je torej poleg zagotavljanja optimalnih pogojev za bivanje in učenje pomembno, da dijake oblikujemo tudi osebno. Zato nam je vodilo poslanstvo, ki smo si ga zadali v zadnjih letih, in sicer oblikovanje odgovornega odnosa dijakov do sebe, do drugih in do okolja. Dijake želimo razvijati v samostojne, kritične in moralno odgovorne osebnosti, ki se bodo znale odzivati na spremembe in izzive sedanjega in prihodnjega časa. Želimo sodelovati pri oblikovanju osebnosti dijaka, kot ga pojmuje celostni pristop, ki vključuje šolarjevo telesno, čustveno, miselno, socialno in duhovno razsežnost. Predvsem naj bi pri dijaku razvijali in oblikovali njegovo človečnost in srčnost. Gre torej za zavesten in ozaveščen splet aktivnosti in dogajanj, ki šolarju omogočajo razvoj samostojnosti, ustvarjalnosti in odgovornosti.

4. Stik s samim seboj

Vse hitrejši ritem življenja duši tudi mladostnike, ki se, kakor vejo in znajo, prebijajo skozi zapleteno in odtujeno okolje. Pri tem nenehno iščejo stik s samim seboj, ob čemer ugotavljajo svoje potrebe, želje, se soočajo z omejitvami, hotenji, obveznostmi, pravili, zakoni, ki jih postavlja družba. Večkrat se tako počutijo nemočne in neprepričane vase. V svoji dolgoletni praksi z dijaki smo spoznali, da se mladi vedno bolj soočajo s svojimi stiskami, ki jih ne znajo reševati oziroma jih velikokrat »rešujejo« na svoj način: s pretiranim spanjem, »špricanjem« pouka, alkoholom, drogami, s konflikti, z anksioznostjo ipd. Kot najpogostejše duševne motnje pri slovenskih mladostnikih zaznavamo naslednje: pri fantih v starosti od 15 do 19 let so med najpogostejšimi težavami motnje zaradi uživanja alkohola, reakcije na hud stres in prilagoditvene motnje ter druge anksiozne motnje, sledijo depresije. Pri mladostnicah so bile najpogostejše obravnave zaradi anksioznih motenj ter reakcij na hud stres in prilagoditvenih motenj, sledile so obravnave zaradi depresije in motenj prehranjevanja (Roškar, Jeriček Klanšček, Konec Juričič, 2015).

5. Antistresna sprostitvena delavnica oz. čuječno sproščanje

Kaj je čuječnost? Čuječnost je orodje za spreminjanje naših običajnih odzivov in hkrati vadba za izgraditev odpornosti na stres. Je način zavedanja svojega doživljanja (čustev, misli, telesnih zaznav, zaznav iz zunanjega sveta), je zavestno usmerjanje na to doživljanje ter nekritično sprejemanje tega doživljanja (z radovednostjo, odprtostjo, brez kritičnega ocenjevanja). Pomembno pri čuječnosti je doživljanje, kot se poraja tukaj in zdaj (v sedanjem trenutku) (Kabat Zinn, 1990). Ker je vsakodnevni ritem življenja in dela naših dijakov v šoli in domu zelo napet in obremenjujoč in ker smo nenehno priča stresu dijakov, ki pri nas bivajo, je že pred leti prišla pobuda, da začnemo izvajati prostočasno dejavnost sproščanja in poskušamo vanjo vključiti čim več dijakov. Dejavnost, ki smo jo poimenovali antistresna sprostitvena delavnica, tako poteka že več let enkrat tedensko po eno uro. Dejavnost obiskujejo pretežno dekleta.

6. Cilji antistresnih sprostitvenih delavnic

Cilji antistresnih sprostitvenih delavnic so:

- prepoznati in rešiti lastne stresne situacije,
- povečati voljo do življenja in kreativnost,
- povečati sproščenost in motiviranost za delo,
- krepiti pozitivno samopodobo,
- izboljšati koncentracijo za učenje,
- začutiti mir in srečo v sebi.

7. Kako poteka ura sproščanja v skupini

Prvi del antistresne sprostitvene delavnice oz. čuječnega sproščanja poteka tako, da dijakinje izpostavijo problem, dilemo, težavo, ki jo vodja delavnice poskuša obrazložiti, razvozlati z vidika neke splošne resnice. Ker problem osvetlimo objektivno, z distance, so odgovori s strani vodje podprti z resnico ter pozitivno energetsko okrepljeni. Dijakinjam se tako dogaja, da začno na problem, ki jih je čustveno okupiral, gledati veliko objektivneje, s čimer je dan pogoj, da se začetna negativna čustva »stopijo«, na težavo oz. problem začnejo gledati objektivneje, energetsko se okrepijo. To je možno le, če je vzpostavljeno zaupanje v vodjo, v celoten proces, kar se okrepi vsakič, ko dijakinje sprevidijo, da ko opustijo svoja videnja, svoja negativna čustva in se oprimejo splošne resnice, se začenjajo stvari razpletati. Najprej se spremembe zgodijo v njihovem osebnem notranjem doživljanju, od tod dalje pa se oblikuje osnova za konkretno razreševanje težave. Že sam prostor, kjer izvajamo sprostitvene delavnice (dvorana v najvišjem nadstropju doma), vzbuja občutke miru, tišine, sproščenosti. Omenjeni prostor je namreč namenjen zgolj podobnim dejavnostim (joga, telovadba), zato je čutiti prijetno, umirjeno energijo že ob prihodu v dvorano. V prvem delu potekajo tudi pogovori o vsakdanjih rečeh, ki nas veselijo in osrečujejo, pogovori o prijaznosti (do sebe in drugih), empatiji, sočutju, potrpežljivosti, zaupanju, sprejemanju, dobrih medosebnih odnosih, odkrivanju sveta in življenja z radovednostjo, o vrednotah. Tudi ob teh pogovorih krepimo pozitivna čustva, občutja, ki jih spremljajo pozitivne misli. Vemo, da pozitivne misli sčasoma privedejo do pozitivnih vedenj in dejanj. Drugi del ure delavnice je namenjen treningu določene tehnike. Tehnike, ki se jih največkrat poslužujemo na delavnicah, so naslednje:

- tehnike dihanja,
- pasivno sproščanje mišic,
- vizualizacija pomirjajočega dogodka,
- dinamične energetske vaje za odpuščanje napetosti.

Omenjeni drugi del delavnic je torej v večji meri namenjen poglobljanju vase, s čimer umirimo mentalne in telesne procese. V miru in tišini, ki ju prikličemo vase, so dani pogoji, da iz svojih globin začutimo srečo in optimizem ter zaupanje v pozitivno plat življenja.

8. Vloga vodje

Zaupanje je v teh časih beseda, ki ji pripisujemo velik pomen in ji dajemo veliko težo. Odnosi, pa naj velja tudi za odnose med vzgojiteljem in dijaki, ki ne temeljijo na zaupanju, so brezpredmetni in prazni. V takih primerih gre za površinski odnos, v katerem se ne more razvijati in notranje rasti nobena od strani, ne vzgojitelj ne dijak. Zaupanje je torej v teh odnosih izredno pomembno in je temelj dobrega medsebojnega odnosa in varnosti v njem. Vodja

dejavnosti se mora zavedati, da je prva stvar, ki jo želi doseči, vzpostavitev zaupanja. Dijakinje zato na delavnici aktivno poslušamo, upoštevamo njihova čustva in jih sprejmemo take, kot so. Šele od tod dalje je možno dati nasvet, povedati mnenje, jim pomagati. Večkrat opazamo, da včasih določene stvari lažje povedo vodji delavnice kot vzgojiteljici ali staršem, ki bi se preveč čustveno vpletli v problem, težavo. Vedno jim poskušamo položiti v srce dejstvo, da problem, težavo, nek negativen dogodek dojamejo kot izziv, ki jih bo osebnostno nadgradil, ko ga bodo rešile.

Če želimo dijakinje energetske dvigniti in biti uspešni pri reševanju njihovih težav, moramo predhodno poskrbeti, da se pred delavnico tudi vodja popolnoma umiri, se poglobi vase, se »očisti«
morebitnih negativnih čustev, misli, utrujenosti. Tako vodja pride pred dijakinje energetske osvežen, poln navdihujočih misli in idej, v sebi miren, pa vendar z naborom pozitivne energije in visokega duha. Za vodjo je pomembno, da se tudi sam nenehno osebnostno razvija, se trudi, da preide, v kolikor v tistem trenutku še ni, v stanje hvaležnosti do življenja, ki jo bodo lahko občutila tudi dekleta in jo sprejela vase. Na delavnicah se tako veliko pogovarjamo z dekleti, jim konkretno pomagamo pri opuščanju starih vzorcev, jih bodrimo in energetske krepimo. Dijakinje rade pristopijo do vodje delavnice tudi na individualnih pogovorih, zlasti ko potrebujejo nasvet pri določenih osebnih težavah oz. ko čutijo določene stiske ali so v stresu. V takih trenutkih dijakinjam pomagamo, da se stresa znebijo, in sicer na različne načine (z dihalnimi vajami, s tehnikami mišične sprostitve, pogovori ipd.). Hkrati jim pomagamo, da problem v polnosti občutijo in se ga zavedajo ter ga začnejo zavestno reševati.

V začetku leta z vsako od deklet, ki obiskujejo delavnice, opravimo individualni pogovor ob numerološki analizi njenih podatkov, ki ji pomaga osvetliti njene močne plati in potencialne ter se hkrati dotakne njenih šibkejših točk, ki pa jih je ob treningu dvigovanja zavesti mogoče omiliti oz. jih pretopiti v pozitivnejše. Zanimivo je vedeti, kakšne probleme izpostavijo učenke. Največ je težav v zvezi s šolo, premajhna volja za učenje, občutki, da se jim godi krivica, sledijo težave z identiteto, nesoglasja s starši, strahovi, ki jih čutijo v sebi, in še in še. Na koncu šolskega leta izvedemo tudi anketo, s pomočjo katere ugotavljamo, da velika večina dijakinj čuti, da so jim delavnice pomagale, da na življenje gledajo z drugačnimi očmi kot prej, bolj veselo, optimistično, sproščeno in z več zaupanja v življenje. Prav tako so se pohvalile, da jih je že manj strah profesorjev, ustnega ocenjevanja, da so boljše v komunikaciji na vseh ravneh.

9. Zaključek

Obdobje adolescence je eno najhvaležnejših obdobij za meditacijo in zavestno notranjo sprostitve. Do tega obdobja se je namreč mladostnik v moralnem presojanju ravnal po odraslih. V adolescenci pa ustvari svoja notranja prepričanja in načela, po katerih se ravna. Mladostnik je znan kot upornik, saj sprejme le tista družbena pravila, v katera verjame in se mu zdijo smiselna. Svoje misli pa mladostnik lahko domisli le v lastnem notranjem svetu tišine in miru. Iz njemu lastnih korenin in globin lahko zraste drevo spoznanja in se oblikuje v svet vrednot ter vere v življenje. S pomočjo meditacije, poglobljanja vase se tako mlad človek dotakne večnih resnic, ki počivajo v vsakem človeku, ki vladajo vesolju od vekomaj, postane iskren in si ne more lagati. Ne more več živeti lažno. Lažno pomeni živeti tedaj, če ne živi po zakonih narave, če sam sebi škoduje, pa naj bodo to sredstva omame ali pa preprosto neiskrenost, nepoštenost in nesprejemanje drugih ljudi. Zato je pomen sprostitve in poglobljanja vase ter meditacij izredno velik. Spodbujanje razvoja osebnosti pomeni namreč medsebojno povezovanje telesnih, čutnih, čustvenih, miselnih, estetskih, etičnih, socialnih in drugih dejavnikov v celoto. Le s tako široko zastavljenim programom lahko mladostnik razvije odgovornost in samospoštovanje, ki je osrednja značilnost človekovega dostojanstva in njegova

neodtujljiva pravica. Ljudje potrebujemo dotik, a ne le tistega, ki se ustavi na koži. Potrebujemo dotik, ki seže preko kože do duše in duha.

10. Literatura

- Bizjak, H. (1996). *Sprostitev in ustvarjalnost v šoli*. Ljubljana: samozaložba.
- Dernovšek, M., Valič, M. & Konec Juričič, N. (2011). *Obvladajmo anksioznost*. Priročnik z delovnimi listi za vodje delavnic in predavatelje. Ljubljana: Društvo za pomoč osebam z depresijo in anksioznimi motnjami.
- Kabat Zinn, J. (2011). *Kamorkoli greš, si že tam*. Ljubljana: Iskanja.
- Osho. (1993). *Otrok nove dobe*. Ljubljana: Pot.
- Roškar, S., Jeriček Klanšček, H., Konec Juričič, N.. (2015). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov*. Ljubljana: NIJZ.
- Sterle, M. (1994). *Živeti modro: sprostitve, meditacije, akupresura*. Ljubljana: Domus.
- Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Založba Didakta.

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Kuhelj Rožac je profesorica pedagogike in sociologije, z nazivom svetovalka. Za svoje diplomsko delo *Besedna in nebesedna komunikacija* je leta 1988 prejela Prešernovo nagrado Filozofske fakultete. Vsa leta svojega službovanja je zaposlena kot vzgojiteljica v Dijaškem domu Ivana Cankarja v Ljubljani, kjer z velikim entuziazmom dodaja svoj prispevek k vzgoji mladih generacij in jih uspešno spremlja skozi srednješolsko obdobje. Z antistresnim sprostivnim programom v okviru interesne dejavnosti je v dijaškem domu začela pred 13 leti in je ves ta čas dejavnost uspešno potekala. Zadnja leta opaza, da se interes za tovrstne vsebine pri mladih še povečuje.

Uporaba različnih pristopov čuječnosti pri vzgoji in izobraževanju

The Use of Different Approaches to Mindfulness in Education

Klara Srakar

*OŠ Lucija
klara.srakar@gmail.com*

Povzetek

V zadnjih letih se kaže porast učencev, ki imajo ob vstopu v šolo velike težave s pozornostjo, koncentracijo, nestrpnostjo in nemirom. Vključevanje čuječnosti pri urah pouka močno prispeva k umirjenosti učencev. Učenci se bolje in lažje osredotočijo na določeno stvar, postanejo strpnejši in prično sprejemati drugačnost. Poleg tega postanejo bolj ustvarjalni, samozavestni in pozitivni. Organizirati pouk na drugačen način, na način, ki vključuje dejavnosti in aktivnosti čuječnosti, je danes nujen. V prispevku je predstavljenih nekaj izkušenj s področja uvajanja čuječnosti, dejavnosti čuječnosti in njihov vpliv na učence.

Ključne besede: aktivnosti, čuječnost, pouk, pozornost, strpnost, učenci, umirjanje.

Summary

In the last years there has been an increase of pupils who have big problems concentrating, problems with attention, impatience and inner restlessness at the entrance of the school. The integration of mindfulness in the school lessons significantly contributes to the calmness of the pupils. The students focus on a certain thing better and easier, they become more tolerant and start accepting diversity. In addition they become more creative, confident and positive. Nowadays it has become necessary to organize lessons in a different way, in a way which includes activities of mindfulness. In this article some experiences in the field of introducing mindfulness activities, mindfulness and their impact on students are presented.

Keywords: activities, attention, calming, lessons, mindfulness, students, tolerance.

1. Uvod

Današnje življenje nam narekuje hiter tempo, kar prinaša tudi negativne posledice. Te občutijo tudi naši otroci. Že v zgodnjem otroštvu in kasneje v odrasčanju so obremenjeni s prenasičenostjo z vtisi, hrupom, stresom v šoli in doma, s pričakovanji staršev, tekmovalnostjo, uspehom in še marsičim. Četudi se starši, vzgojitelji in učitelji trudimo, da bi otroke obvarovali pred vsemi temi vplivi, nam to ne uspeva najbolje. Otroci se na okolje odzivajo zelo intenzivno. So radovedni in spoznati želijo vse, kar se dogaja okoli njih. Iz okolice srkajo vse, kar je novo, zanimivo, napeto in kar pritegne njihovo pozornost. Pri tem uporabijo vse svoje spretnosti in sposobnosti, tako telesne kot tudi duševne, socialne in umske. Posledica vsega tega pa lahko velikokrat privede do čustvene prenapetosti. Otroci tako postanejo napadalni, živčni, napeti, nemirni, nezbrani ... Njihova napetost se lahko začne kazati tudi telesno z bolečinami v trebuhu, različnimi tiki, glavoboli, prebavnimi motnjami in podobno. V kolikor ne ukrepamo

pravočasno, lahko postanejo te motnje kronične in tako ogrozijo njihov zdrav telesni in duševni razvoj. Poskrbeti moramo, da imajo otroci veliko možnosti za gibanje in sproščanje, da imajo čas za sprehode, športne aktivnosti, meditacijo, petje in poslušanje glasbe, nekaj, kar jih sprošča. Mnogi otroci teh možnosti nimajo. Premalo gibanja in neprimeren čas, ki si ga starši vzamejo za otroke, lahko privedeta do slabih navad in razvoja. Taki otroci nimajo mirnega kotička za pisanje domačih nalog in za sproščeno igro, navadno spijo premalo, nimajo možnosti »predelati« vseh vtisov in izkušenj, ki so jih v dnevu doživeli. To pa lahko povzroči že omenjene motnje, kajti nepredelane izkušnje delujejo v otrokovi podzavesti. Današnjim otrokom najbolj primanjkuje tišine in umirjenosti. Otroci se niso več sposobni poglobiti v igro in se osredotočiti na določeno stvar, ne znajo več doživljati z vsemi čutili in sproščeno uživati v preprostih dejavnostih. Pojavita se nesposobnost doživljanja in površnost. Hitro se vsega naveličajo in si nenehno želijo nekaj novega, kar bi jih pritegnilo.

»V tem pa je poglobljena razlika med dejavnim in nedejavnim vsrkavanjem vtisov « (R. Srebot in K. Menih, 1996, str.12).

Aktivna igra in različne dejavnosti zahtevajo od otrok zbranost, sposobnost poglobitve, potrpežljivost, vztrajnost, ustvarjalnost. Spodbujajo pa tudi njihovo sposobnost raznovrstnega sprejemanja, iznajdljivost in izražanje. Povsem drugače dojemajo otroci, ki ure presedijo pred televizijskimi ekrani, računalniki in igrkami. Oni le pasivno sprejemajo in opazujejo, kar se na ekranu dogaja. Vsebine, ki jih gledajo, morajo biti vedno nove in še bolj napete. Hitro se začno dolgočasiti. Nedejavna zabava v zgodnjih otroških letih jih lahko pripelje do nekakšne zasvojenosti. Niso več sposobni dejavne igre in aktivnih dejavnosti.

Dandanes je tovrstnih otrok ob vstopu v šolo vse več. Za lažje delo z njimi in njihovo hitrejše dojetje, napredovanje in dobro počutje smo učitelji v šoli primorani slediti novim metodam poučevanja in različnim inovativnim tehnikam.

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 (Williams in Penman, 2015).

Čuječnost je ključ vsake dobre in uspešne vzgoje in predstavlja podlago, na kateri temeljijo vse vzgojne metode (Škopalj, 2017).

Kadar 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, povečamo pa 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).

2. Različni pristopi čuječnosti pri pouku

Šestletniki prestopijo šolski prag z zelo različnimi izkušnjami in predznanji, socialnimi veščinami in samozavestjo. V mesecu septembru je moj cilj, da jih čim hitreje in dobro spoznam

in da se, kar se da hitro vključijo v novo okolje, spoznajo nove sošolce ter pridobijo zaupanje v nove učitelje. V prvih dneh jim zato ponudim veliko socialnih iger, iger spoznavanja in drugih dejavnosti, ki temeljijo na čuječnosti. Na tak način otroci hitreje spoznajo novo okolje, pridobim njihovo zaupanje, pozitivno samopodobo in veselo ter sproščeno delovno vnetje. Ta je pogoj za dobro delovanje, poglobljanje znanj in socialnih veščin preko letnega delovnega načrta. Igre in dejavnosti čuječnosti dodajam in stopnjujem glede na dinamiko skupine in primanjkljaje, ki jih skupina kaže.

2.1 Spoznavne dejavnosti v prvem tednu vstopa v šolo

V nadaljevanju so predstavljene najpogostejše igre čuječnosti, na katere se učenci dobro odzivajo in pri katerih radi sodelujejo. Z njimi se hitro spoznajo, vzpostavijo prve stike s sošolci in z nami, učitelji, urijo spomin, pozornost, strpnost, razmišljajo o sebi in se občutijo.

Zeleni krokodil in pozitivne lastnosti

Da si učenci lažje zapomnijo imena novih sošolcev, jaz pa njihova imena, izpeljem uvodno dejavnost Zeleni krokodil. Z otroki sedimo v krogu. Prvi se predstavi, nato svojega soseda narahlo udari po kolenu in mu reče: »Ti si krokodil.« Ta odvrne: »Ne, jaz nisem krokodil, jaz sem Ana, ti si krokodil.« Nato narahlo udari po kolenu drugega soseda, ki nadaljuje z igro. Igro nadgrajujemo tako, da povedo imena več sošolcev, še sosednjega, se predstavijo tudi s priimkom, lahko naslovom, povedo, kaj radi jedo, s čim se radi igrajo. Ko se bolje poznajo, lahko sošolcu povedo pozitivno lastnost. Ta pa se zanjo zahvali.

Elektrika ali nemi pozdrav

Otroke postavimo v krog. Dogovorimo se, v kateri smeri bo igra potekala in kdo bo začel. Prvi prične z določenim gibom (poskok, stisk roke, dvig roke, pogled ...), ki ga nato ponavljajo otroci v krogu eden za drugim.

Predstavimo se

Vsak učenec dobi svoj obroč. Razporedijo se po prostoru in stopijo v obroč. Damo navodilo: "Deklice, predstavite se!" Vsaka deklica gre do enega izmed dečkov, se z njim rokuje, mu pove svoje ime in nekaj o sebi. Deklice se nato vrnejo v svoje obroče. Nato so na vrsti dečki. Igro večkrat ponovimo. Učenci naj se predstavijo vedno komu drugemu.

Kaj se je spremenilo?

Vsakdo si izbere sošolca, ki se postavitava drug proti drugemu. Vsi imajo minuto časa, da si svojega sošolca podrobno ogledajo. Po tem času se vsakdo obrne stran in na sebi nekaj spremeni. Na voditeljev znak se spet obrnejo, ga opazujejo in ugotovijo spremembo. Pari se potem pomešajo in igra se lahko ponovi. Že na začetku igre se dogovorimo, koliko sprememb mora vsak narediti.

Zrcalo

Otroci so razdeljeni v pare in stojijo eden nasproti drugega. Prvi otrok napravi gib, drugi pa ga skuša natančno posnemati. Vlogi si zamenjata.

Koga pogrešamo?

Ko se učenci med seboj že poimensko poznajo, se igramo igro, pri kateri morajo biti pozorni na sošolce. Po prostoru se umirjeno gibljejo in pri tem pazijo, da se ne zaletavajo vanje. Ob

določenem znaku zamižijo in počepnejo. Učiteljica pokrije enega otroka z rjuho. Na vnovičen znak otroci odprejo oči in ugotavljajo, koga pogrešajo, kdo je pod rjuho.

Osliček, kdo te jezdi?

Otroci sedijo v krogu. Prostovoljec počepne z zavezanimi očmi v sredino kroga. Tih se mu približa posameznik, ga prime za rame in reče: »Osliček, kdo te jaha?« Osliček skuša ugotoviti, kateri sošolec je to. Če ugotovi, vlogi zamenjata, sicer, pride drugi in igra se nadaljuje.

2.2 Sprostitutvene dejavnosti

Sprostitutvene dejavnosti vključujem v učni proces, kadar opazim, da so učenci utrujeni, razdraženi, kadar potrebujejo med učnimi aktivnostmi odmor, pavzo. Želim, da se ob izvedbi sprostijo, zavedajo sebe, svojega telesa in svojih občutij. Tako urijo svoje misli in se osredotočijo na trenutno izkušnjo, na zavedanje sebe v trenutku in okolju.

Po kosilu za počitek navadno izvedem meditacijo ali dihalne vaje. Poskrbim, da je v razredu tišina. Prostor dobro prezračim, prižgem dišečo svečko in v ozadju predvajam sproščujočo skladbo. Učenci se posedejo na svoja mesta, roke sklenejo na mizo pred seboj in glavo položijo na njih. Počakam, da se umirijo in pričnem s pripovedovanjem meditacijskih zgodb. Različne zgodbe jih popeljejo do zavedanja svojega telesa, organov, mišic, dihanja. Nato pripovedujejo o svojih občutjih, »potovanjih« in izkušnjah, ki so jih doživljali.

Sede ali leže se masiramo z rokami. Lahko masiramo svoje telo in dele telesa ali pa telo sošolca. V tem primeru je masaža dajanje in prejemanje, kar pomeni popolno zaupanje in predajanje sošolčevim rokam. Učenci se posedejo ali ležejo sproščeno na tla učilnice. Poskrbim za tišino v razredu, prezračen prostor, dišečo svečko in sproščujočo glasbo v ozadju. Po mojih navodilih si masirajo dele telesa, glavo in obraz s sproščenimi gibi, božanjem, trepljanjem, rahlim ščipanjem tople nežne kože. Masiranje v parih prav tako poteka na sproščen način. Navadno se masiramo po hrbtu. Učenec, ki masira, se z občutkom posveti sošolcu, mu prisluhne in odneha, v trenutku, če mu masirani učenec nakaže ali pove, da mu kaj ne odgovarja. Različne zgodbe jih popeljejo v svet domišljije. Pri nekaterih se neizmerno zabavajo. Takrat je vzdušje veselo in sproščeno. Najraje »delajo« na hrbtu sošolca pico. Hrbet postane delovna površina, kjer najprej nežno zgnetejo testo. Hrbet nežno zmasirajo s krožnimi gibi. Nato testo namažejo z namišljeno paradiznikovo mezgo tako, da z dlanjo božajo hrbet sošolca po vseh kotičkih. »Sir in salamo« polagajo nežno eno zraven druge (polaganje dlani). Dodajo se »olive, gobice in drug dodatki« (s konicami prstov masirajo določene predele). Začinijo z »origanom« (nežno tapkanje z blazinicami prstov po hrbtu sošolca). In »pica« je narejena. Podobno masažo lahko izpeljemo tudi na drugo temo, npr. sajenje na vrtu, živali v gozdu, smučarski športi ... Odvisno je od teme, ki jo pri pouku obravnavamo. Ob koncu pripovedujejo o občutjih, izkušnjah in povedo, kaj jim je bilo všeč in kaj ne.

Lahko tudi rišemo na hrbet sošolca. Eden v paru riše, drugi pa ugiba, kaj je sošolec narisal. To uporabimo tudi za opismenjevanje in obravnavo novih števil.

2.3 Igre zaupanja, strpnosti do drugih in sodelovanja med otroki

Po mesecu pouka in različnih dejavnosti čuječnosti so se učenci počutili v razredu med vrstniki bolj sproščeni in samozavestni. Pojavljati so se začeli prvi konflikti in nesoglasja med njimi. Postali so nestrpni do tujcev in drugačnosti ter drugače mislečih. Poleg ostalih dejavnosti čuječnosti, ki gradijo posameznikovo osebnost in jih pomirjajo, smo pričeli izvajati igre

zaupanja, strpnosti in sodelovanja med njimi. Najprej z enostavnimi igrami, z delom v parih, kjer sta se prilagajala eden drugemu le dva učenca. Nato so se učili strpnosti in sodelovanja po skupinah. Na koncu so sodelovali vsi učenci.

Kolo v parih

Oba otroka ležita na hrbtu obrnjena drug proti drugemu. Noge imata z upognjenimi koleno v zraku. Drug drugega se dotikata s podplati ter menjaje raztegujeta in upogibata kolena.

Ta igra se je učencem zdela zabavna. Sprva so bili nekoliko zadržani in so se s težavo prilagodili drug drugemu, a po večjih poskusih je večini to le uspelo.

Podobno so poskusili tudi z dlanmi. Pari sedejo po »turško« eden proti drugemu. Dva učenca roke iztegneta pred seboj in se drug drugega dotikata z dlanmi. Komolce medtem izmenjaje skupaj iztegujeta in krčita. Ta dejavnost jim je bila lažja kot kolo.

Vodenje slepca

Otroka se dogovorita, kdo bo vodil slepca in kdo bo slepec. Slepca zavežemo oči, da ne vidi. Sošolec mora voditi po prostoru svoj par tako, da ga nežno drži za roko in ga usmerja, kam mora iti. Učenca se zamenjata.

Zanimivo je bilo opazovati, kako so nekateri otroci, ki so vodili slepca, pazili na svojega slepca in kako so bili otroci, ki niso videli, nezaupljivo stopali in si pomagali z rokami, saj so se bali, da se ne bi kam zaleteli. Dejavnost krepi zaupanje med otroki. Slepec mora zaupati sošolcu, ki ga vodi. Učenec, ki vodi, pa čuti odgovornost, da pripelje sošolca do cilja, saj je odvisen od njega. Dejavnost v parih zamenjamo in se pogovorimo o občutjih in o tem, kdaj so se počutili bolje.

Kip v krogu

Skupina otrok se postavi tesno eden poleg drugega v krog. Na sredino se postavi učenec, ki stoji trdno na mestu, kot kip. Učenec na sredini kroga zapre oči in se prične nagibati. Ostali učenci, ki stojijo v krogu, pred seboj pokrčijo roke in razprejo dlani ter sledijo kipu. V primeru, da se kip nagne na njihovo stran, ga nežno s prsti in dlanmi potisnejo na sredo kroga.

Vlak

Skupina otrok se postavi v kolono eden za drugim. Vsem v koloni zavežemo oči, razen zadnjemu, ki je strojevodja. Roke položijo na ramena učenca pred seboj in čakajo na ukaz strojevodje. Strojvodja se odloči, kam želi peljati vlak, in to z rokami na sošolcu pred seboj tudi nakaže. Če želi v levo, potrepnja sošolca pred seboj po levi rami. Če želi na desno, ga potrepnja po desni rami, če pa želi naprej, z obema rokama potrepnja obe rami hkrati. Sošolec pošlje ukaz naslednjemu, ki stoji pred njim, dokler ne pride do prvega v koloni. Vlak se po želji strojevodje premika do željenega cilja. Ko pride na cilj, učenci pogledajo, kam jih je vlak pripeljal. V primeru, da ne pridejo do željenega cilja, se pogovorimo, zakaj niso prišli do željenega cilja in kaj je potrebno spremeniti, boljše upoštevati. Dejavnost večkrat ponovimo, da izkusijo vsi vlogo strojevodje.

Stopi naprej

Dejavnost izvedemo, ko dlje časa v učni proces vključujemo različne igre in dejavnosti čuječnosti. Dejavnost zahteva tišino in notranji mir, sproščenost in strpnost. Je skupek vseh dejavnosti, ki temeljijo na sodelovanju.

Učenci se postavijo v krog. Ko posameznik začuti, da je na vrsti, stopi korak naprej. Dejavnost se zaključi, ko korak naprej stopijo vsi učenci v skupini. Z nobenimi znaki ali nakazovanjem si ne smemo pomagati, le s svojo notranjo intuicijo. Zahtevna naloga, ki po večkratnem poskusu uspe največkrat le v manjših skupinah. S celim razredom sem jo uspela uspešno končati z učenci, kjer sem igre in dejavnosti čuječnosti izvajala pogosteje.

V skupinah različnih narodnosti se lahko pojavi nestrpnost do drugačnosti, do tujcev. V takih primerih je potrebno opraviti veliko razgovorov, pogovorov in dejavnosti, ki nam drugačnost približajo. Učenci tujci ali njihovi starši nam lahko predstavijo življenje in običaje drugačnih kultur. Lahko organiziramo predstavitev kulinarike s pripravo določene hrane ali pokušino, ob določenih praznikih predstavijo svoje običaje ... Pomembno je drugačnost približati skupini s predsodki. Prvi koraki k sprejemanju tujcev in kulturnih razlik vpeljem v prvih razredih preko pozdravov.

Pozdravi

Z učenci se pogovorimo, kako se pozdravljajo ljudje po različnih kontinentih. V Evropi z rokovanjem, Japonci z rahlim priklonom, Arabci in Novozelandci se dotikajo z nosovi, Tibetanci tako, da jezik rahlo prislonijo na zgornjo ustnico, na Filipinih poljubijo roko, Indijci z dlanmi v molitvenem položaju pred seboj, v Maleziji z močnim stiskom roke, v Grčiji s trepljanjem po ramenu, Mongolci se z iztegnjenimi rokami dotaknejo iztegnjenih rok tistega, ki ga pozdravljajo, v Franciji poljub na lice. Učenci se ob prijetni glasbi sprehajajo po razredu. Glasba je lahko sproščujoča, je pa lahko glasba določene kulture. Ko se glasba prekine, povem, v kateri deželi se nahajamo. Prvega, ki stoji poleg nas, pozdravimo na dogovorjeni način.

Napisi pozdravov

V okviru projekta ali učne ure se pogovarjamo z učenci o različnih kulturah in jezikih, ki jih poznamo. Na plakat napišemo pozdrave v različnih jezikih. Plakat je razobešen na vidnem mestu skozi vse leto. Pozdrave uporabimo pri dejavnostih kot motivacijo za učno uro. Plakat lahko dopolnimo z ustrežno zastavo, slikami hrane in običaji, ki so značilni za tisto kulturo.

Ker živimo na narodnostno mešanem območju, je jezik našega okolja tudi italijanščina. V prvih razredih se poleg slovenščine in italijanščine devetdeset odstotkov staršev odloči, da njihovi otroci obiskujejo tudi pouk angleščine. Zato si pred obroki v vseh treh jezikih zaželimo dober tek. Kasneje dodamo tudi voščila v jezikih, ki jih učenci poznajo.

3. Zaključek

S pomočjo čuječnosti smo med šolskim letom igrivo in radovedno raziskovali, se sproščali, ustvarjali, in se prepustili dejavnostim, ki so na vsakem posamezniku pustile nek pečat. Pred poukom, med njim in po njem smo se večkrat udobno namestili 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 brez naglice pripravili na dejavnosti, ki so sledile. S pomočjo sprostitev dejavnosti, umirjene glasbe in dišečih svečk smo občutke in sproščeno vzdušje še povečali. Učenci so delovali umirjeno, strpno in samozavestno. Z dejavnostmi čuječnosti sem želela prispevati k temu, da bi se učenci zavedali sebe, svojih občutij in okolja. S pomočjo čuječnosti so lažje in hitreje urili svoje misli in si jih uredili. Naučili so se strpnosti do samega sebe in drugih, kontrolirati svoja občutja. V odnosu do drugih so postali mirnejši, strpnejši in bolj zavestni. Čuječnost je spretnost, ki jo je potrebno izvajati in ponavljati vsak dan. Le tako lahko pričakujemo boljše rezultate.

Že po nekajdnevnem izvajanju so se pri učencih pokazali umirjenost, strpnost in pozitivna klima v razredu. Lažje in hitreje so se zbrali v nepredvidenih situacijah in pravilno ukrepali. Po daljšem izvajanju dejavnosti čuječnosti se je pokazal vpliv tudi na klimo v razredu. Videti je bilo, da so imeli učenci večji občutek po notranji mirnosti in da so bolje sprejemali drugačnost, drugačna mnenja, strpnejši so bili do drugačnosti. Opazilo se je, da se v razredu bolje počutijo. Bili so bolj veseli in nasmejani. Konfliktnih situacij skoraj ni bilo več. Tudi učenci iz tujih držav so bili sprejeti in priljubljeni.

V bodoče nameravam z začetim nadaljevati, vpeljevati v učni proces nove vaje in tehnike čuječnosti. Sprostitev in čuječnost, bo interesna dejavnost, ki jo bom vodila v naslednjem šolskem letu. Namenjena bo učencem prve triade. Skušala bom navdušiti še več kolegov in kolegic, da bodo tudi sami izvajali več dejavnosti čuječnosti s svojimi učenci, v privatnem življenju. Na takšen način bodo tako prispevali k lastnemu zadovoljstvu, zdravju, skupaj pa bomo lahko zadostili nenehnim zahtevam sodobnega sveta.

4. 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
- Panman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu*. Učila International: Tržič.
- Skozi igro se učimo*. Pridobljeno s <http://igramose.blogspot.com/p/socialne-igre.html>
- Srebot, N., Menih, K. (1996). *Potovanje v tišino: sprostitvena vzgoja za učence*. Ljubljana: DZS.
- 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

Kratka predstavitev avtorice

Klara Srakar je diplomirana vzgojiteljica, svetovalka na Osnovni šoli Lucija. Od uvedbe devetletnega programa poučuje kot druga učiteljica v prvem razredu. Pri svojem delu nenehno išče nove izzive in strmi za novimi načini poučevanja, zato se redno izobražuje na različnih področjih. V pouk vključuje izkustveno učenje, didaktične in socialne igre ter izvaja pouk na prostem. Zanimajo jo inovacije, ki izboljšujejo vzgojno-izobraževalni proces, zato se je odločila za uvajanje čuječnosti v svojem oddelku.

Čuječnost – prva pomoč današnjim otrokom

Mindfulness – First Aid for Today's Children

Polona Irt Novak

OŠ Stara Cerkev
polona.tjasa@gmail.com

Povzetek

Sodobni učitelj se mora zavedati, da v njegovem razredu sedijo učenci, pri katerih se različno odražajo pritiski, ki so posledica sodobnega stresnega načina življenja. Zato mora – če želi, da bodo ti otroci uspešni pri šolskem delu in tudi kasneje v življenju – pomisliti, kako naj jim pomaga, da se bodo s temi pritiski uspešno spopadali. Vključevanje urjenja čuječnosti v pouk je lahko ena izmed poti do tega cilja. Otroci ob tem spoznajo, kako pomembno je, da se umirijo, da znajo v vsakem trenutku – dobrem ali slabem – prisluhniti sebi in okolici. Urjenja čuječnosti se je treba v šoli lotiti preudarno, kreativno in trenutni situaciji primerno. Tako bodo morda današnji otroci lahko v šoli pozornejši, bolj motivirani, zbrani, zaradi tega pa bolj uspešni in bolj zadovoljni s seboj in okolico. Odrasli bodo v samozavestne, odgovorne, psihično uravnovešene osebnosti, ki bodo življenje sprejemale takšno, kot je, vedoč, da ne moremo spreminjati preteklosti, da se ne smemo pretirano obremenjevati s prihodnostjo, lahko pa polno živimo in ustvarjamo vsak trenutek v sedanjosti.

Ključne besede: čuječnost, čustva, sprostitvev, stres, učenec, vaja, zadovoljstvo.

Abstract

The modern teacher should be aware that the students in her/his classroom respond differently to stressful situations resulting from modern lifestyle. So if she/he wishes for students to be successful with their schoolwork and later in life in general, she/ he has to think of the ways to help them to successfully confront the stressful situations. Integrating mindfulness practice into lessons may be one of the ways to achieve this goal. During such practice the children realise how important it is to calm down and to listen to oneself and one's surroundings at any time, good or bad. Mindfulness practice in class should be introduced with prudence and creativity, and should be situation tailored. Practicing might help children to be more attentive, motivated, and concentrated, and consequently more successful and satisfied with themselves and their surroundings. It will help them to grow into self-confident, responsible, balanced persons who accept life as it is and know that one cannot change the past, that one should not worry too much about the future, and that one can live fully and enjoy each moment in the present.

Key words: feelings, mindfulness, practice, relaxation, satisfaction, stress, student.

1. Uvod

Sodobni učitelj živi in dela v času, ki ga vsakodnevno opominja na to, da je poučevanje izjemno živ proces; neprestano se namreč spreminja, dopolnjuje in nadgrajuje z vedno novimi spoznanji, izkušnjami in smernicami modernega načina poučevanja in pristopa k učenju. Končni cilj pa ostaja vedno enak: zadovoljen učenec, ki v šoli svoje znanje pridobiva na podlagi predznanj, izkušenj, povezovanja, raziskovanja, reševanja problemov, medsebojnega

povezovanja, sodelovanja z učiteljem in vrstniki, lastnega interesa, vedoželjnosti in notranje motivacije.

Doseči ta končni cilj ni enostavno. Otroci živijo v času neprestanega hitenja, ves dan so izpostavljeni pritiskom. Začne se že zjutraj pred odhodom od doma, ko je trajanje različnih opravil (higiena, oblačenje, zajtrk, priprava šolske torbe in podobno) določeno skoraj do sekunde natančno. Nervoza staršev ob rdeči luči na semaforju, iskanju parkirišča pred šolo, tek do garderobe... Sledi pet, šest, sedem ur pouka, ko morajo biti učenci zbrani, pozorni, ko so »bombardirani« z ogromnim številom podatkov, zahtevami, ocenami. Nato pride odmor za kosilo, ko hrano »zmečejo« vase in hitijo k naslednji uri pouka ali domov. Tam jih čaka kup domačih nalog in učenja ter po možnosti še katera od »nepogrešljivih« popoldanskih dejavnosti (trening, glasbena šola, balet...). Zato ni nič čudnega, da sčasoma postaneta gospodarja šolajočih se otrok šolski zvonec in ura. Prostega časa skorajda nimajo. Če pa ga kljub vsem obveznostim najdejo, ga preživljajo ob televiziji, računalniku, telefonu, v virtualnem svetu iger, na socialnih omrežjih.

Vse to se seveda odraža pri šolskem delu, ki je zaradi vsebin učnih načrtov zelo zahtevno. Učenci vse težje ohranjajo pozornost, veliko stvari počnejo mimogrede, ne da bi se jih pravzaprav zavedali. Na vprašanje »Kaj ste delali v šoli?« odgovorijo, da nič ali nič posebnega. Težko izražajo svoja čustva, vse manj so sočutni in empatični do drugih ljudi, postajajo vse večji individualisti, celo egoisti. Ne znajo se ustaviti, opazovati, se umiriti, se pogovarjati, izklopiti vseh motečih dražljajev, preprosto uživati v danem trenutku. Učitelj ob vseh učnih vsebinah, ki jih mora v razredu predelati, seveda nima ne dovolj znanja in ne dovolj časa, da bi te pritiske omilil in stvari postavil na svoje mesto. Lahko pa z majhnimi, za otroke prijetnimi vložki poskuša učencem nekoliko olajšati njihov vsakdan in jih poskuša naučiti, kako se v tem drvečem svetu ustaviti, kako se sprostiti, kako izboljšati pozornost, kako se spopasti s svojimi čustvi, kako ujeti trenutek, ga ceniti in v njem enostavno uživati.

2. Kaj je čuječnost?

O čuječnosti je v zadnjem času veliko slišati. Na trgu najdemo na to temo veliko literature, ki nam je v pomoč, ko razmišljamo, kako čuječnost vpeljati oziroma vključiti v svoje življenje.

Spasojević (2015) pravi, da je čuječnost zavedanje sedanjega trenutka in sebe, svojih misli in občutkov, svojega telesa in okolice. Poleg zavedanja je pomemben del čuječnosti sprejemanje. Gre za sprejemanje sebe in svojih občutkov, svojih misli, telesa in okolja. Vse to sprejemamo brez sodbe, takšno, kakršno je. Vse je najboljše točno takšno, kakršno je v danem trenutku. Urjenje čuječnosti nas popelje v dani trenutek, kjer ni ne preteklosti ne prihodnosti (Spasojević, 2015).

Kabat-Zinn (2011) govori o pozornosti: *»Čuječnost je najboljši način, kako ujeti trenutke. Tako negujemo pozornost. Pozornost pomeni, da ste budni. Pomeni, da veste, kaj počnete«* (str. 31).

»Beseda čuječnost pomeni »izostreno zavedanje« – občutek, da vsak hip vemo, kaj delamo, ko se tisto dogaja« (Williams v Penman, 2016, str. 9).

Čuječnost je močno, učinkovito orodje za osebno rast in spoprijemanje s težavami. Gre za sprejemajoče zavedanje tega, kar doživljamo v sedanjem trenutku. Ko smo čuječni, se kakršnega koli svojega doživljanja preprosto zavedamo, ne da bi ga poskušali spremeniti, se mu izogniti ali mu ubežati. Raziskave kažejo, da se zaradi čuječnosti med drugim izboljša počutje, zviša kakovost življenja, zmanjšajo stres, tesnoba in depresivnost ter zviša uspešnost v medosebnih odnosih na več ravneh (Kaj je čuječnost?, b. l.).

3. Zakaj pri učencih razvijati čuječnost?

Čuječnosti ima na učence številne pozitivne učinke. Čuječni lažje uravnavajo svoja čustva in bolje odreagirajo v različnih čustvenih situacijah, so bolj potrpežljivi. Ne odzivajo se avtomatično, ampak preudarno, z zavedanjem svojega vedenja. Naučijo se biti zbrani, pozorni, izboljšajo veščine komuniciranja, razvijajo empatijo do sočloveka. Bolje se zavedajo sebe in svojih sposobnosti. Lažje in bolje uravnavajo stresne situacije, izboljšata se njihova samopodoba in splošno počutje. Nedvomno se vpliv čuječnosti kaže tudi v izboljšanju klime v razredu. Dolgoročno jim čuječnost omogoča polnejše življenje, zadovoljstvo s samimi seboj, samospoštovanje in razvoj notranjega miru (Košenina, 2016).

4. Razvijanje čuječnosti v razredu

Zelo pomembno je, da vaje za razvijanje čuječnosti najprej preizkusimo sami. Držimo se trditve, da zgledi vlečejo. Če sami verjamemo v koristnost tega, kar počnemo, bomo pri tem bolj suvereni, prepričljivi in to bodo začutili tudi naši učenci. Učencem moramo razložiti, kaj čuječnost sploh je in zakaj je dobro, da jo razvijamo. Tako jo osmislimo in posledično se izboljšajo rezultati.

Najbolje je, da se stvari lotimo čim bolj sistematično; vendar to zaradi prenatrpanosti učnih načrtov ni enostavno. Predmetnik prve triade namreč ne predvideva ur oddelčne skupnosti, ki bi bile za to dejavnost zelo primerne. Zato moramo razvijanje in urjenje čuječnosti smiselno vključiti v sklop rednih ur. Sama sem vaje večkrat uporabljala v uvodnih delih učnih ur kot motivacijo, kot umiritev v zaključnih delih učnih ur, za povečanje koncentracije pred preverjanjem in ocenjevanjem znanja in kot sprostitvev v različnih zahtevnejših situacijah. Občasno so učenci dobili tudi domačo nalogo v tem smislu. V nadaljevanju so predstavljene nekatere vaje, pri katerih so učenci najraje sodelovali.

5. Primeri iz prakse

5.1. Vaje za premagovanje stresa

Vaja 1: *Tresenje, da »iztresemo stres«*

To vajo smo uporabljali, kadar so bili učenci nemirni, razdražljivi, pod stresom. Vajo izvajamo stoje, obutev sezujemo. Za izvedbo vaje je pomembno, da je prostor zatemnjen. Tako otroci drug drugega ne opazujejo (in se ne smeji), vsakdo se lahko resnično posveti tresenju svojega telesa. Vajo izvajamo ob primerni glasbi, ki mora biti živahna, bolje je, da je samo instrumentalna in je učenci ne poznajo. Pravilo je, da pravila ni. Enostavno pričnemo s tresenjem posameznih delov telesa (npr. od zgoraj navzdol) in se tako otresemo vsega, kar nas tišči, iz sebe »iztresemo« vse, kar nas obremenjuje. Vajo delamo približno sedem minut.

Vaja 2: *Občutim glasbo*

Učenci sedijo na tleh. Učitelj predvaja glasbo, ki je najprej divja, hitra in glasna. Otroci se sedeč na tleh eno minuto gibljejo hitri in glasni glasbi primerno. V naslednjih štirih minutah postaja glasba vsako minuto bolj tiha in umirjena. Učenci sledijo njenemu tempu in jakosti. Zadnja minuta v zaključku vaje je brez glasbe, ko učenci tiho s spuščeni rokami in zaprtimi očmi mirno obsedijo na tleh.

5.2. Dihalne vaje

Praden začnemo z dihalnimi vajami, je pomembno, da se dobro namestimo. Vaje lahko izvajamo stoje, sede ali leže, odvisno od situacije. Pomembno je, da je v vseh položajih hrbtenica v pravilni legi – ravna – in da nam je udobno.

Kadar stojimo, mora biti hrbtenica vzravnanana, roke so spuščene ob telesu, dlani obrnjene k nogam, stopala v rahlem razkoraku. Če vajo izvajamo sede, sedimo vzravnanano, na stolu z ravnim naslonjalom in ustrezno višino sedala. S hrbtom se malo odmaknemo od naslonjala, zadnjico pomaknemo nazaj, ramena sprostimo, stopala plosko položimo na tla. Če dihalne vaje izvajamo v ležečem položaju, se uležemo na hrbet, roke počivajo ob telesu, dlani so obrnjene proti stropu, nogi sta iztegnjeni in ne prekrizani. V vseh položajih zapremo oči ali spustimo pogled.

V začetku so imeli moji učenci pri izvedbi te vaje kar nekaj težav. Med vajo so odpirali oči, se smejali, opazovali sošolce in podobno. Kasneje so se z vadbo te težave pojavljale čedalje redkeje, saj se je povečala čuječnost učencev, ki so se resnično osredotočili na izvajanje posamezne vaje. Največkrat uporabljene vaje (Srebot in Menih, 1996):

Vaja 1: **Opazujmo svoje dihanje**

To je uvodna dihalna vaja, ki poteka stoje in prek katere se otrok seznanja z lastnim načinom dihanja, ki mu sicer ne posveča nobene pozornosti; vemo namreč, da dihamo avtomatično in nezavedno. Gre za pozorno opazovanje, kaj se ob dihanju dogaja s telesom (učenci npr. spoznajo, kje dih vstopa, kako se dih pretaka skozi telo, kje izdih izstopa).

Vaja 2: **Trebušno dihanje**

Učenci vajo izvajajo leže na hrbtu. Na trebuh si položijo dlan in dihajo skozi nos. Namesto dlani lahko uporabijo tudi kak predmet (npr. igračo). Vsakdo diha v svojem ritmu in opazuje, kaj se dogaja z njegovo dlanjo. Tako se otrok osredotoči na svoje dihanje, se sprosti in umiri.

Vaja 3: **Tarzani**

Ta vaja preganja utrujenost in zaspanost, otroci jo izvajajo stoje. Vdihnejo skozi nos, ob izdihu pa se tolčejo po prsni in vzkliknejo: »Uaaaaaaahhhhhh«. Petkrat ponovijo.

Vaja 4: **Meditacijsko dihanje**

Otroci z vzravnanano hrbtenico po turško sedijo na tleh. Dlani kot pri molitvi sklenejo pred prsnim košem. Dihajo skozi nos. Pri vdihu dlani razprejo, pri izdihu se dlani spet dotaknejo. Pri izvajanju te vaje sem ugotovila, da je učinek večji, če vajo izvajamo z zaprtimi očmi.

Vaja 5: **Sprostitevno dihanje z oddajanjem glasov**

Vaja je primerna takrat, ko so otroci napeti, pod pritiskom. Izvajajo jo stoje ali leže. Vdihnejo skozi nos in počasi izdihnejo skozi usta. Ob tem izgovarjajo »šššššššššššš«, saj to izdih podaljša in sprošča. Sprostitevno delovanje lahko povečamo tako, da si predstavljamo, da nas pri izdihu zapušča vsa napetost, jeza, strah...

5.3. Brain Gym ali telovadba za možgane

Občasno smo izvajali vaje *brain gym*. Z njimi spodbujamo možgane k boljšemu delovanju in delovanju večjega dela možganov, umirimo se, zberemo svoje misli in tudi razgibamo svoje telo.

Primeri vaj za preklapljanje hemisfer:

Učenci stojijo:

Vaja 1: križanje – desna dlan se dotakne dvignjenega levega kolena in obratno;

Vaja 2: desna dlan se na hrbtni strani dotakne leve pete in obratno;

Vaja 3: ležeča osmica: otrok v rahlem predklonu z iztegnjenima rokama piše osmico pred seboj, kot bi jo risal po tleh;

Vaja 4: desna roka – levo uho, leva roka – desno uho;

Vaja 5: desni komolec – levo koleno in obratno.

5.4. Vaje za krepitev pozornosti

Vaja 1: Fotoaparati

Vajo izvajamo v naravi, določimo prostor gibanja in si ga ogledamo. Učenci se razdelijo v pare, eden je fotograf, drugi pa fotoaparati. Tisti, ki predstavlja fotoaparati, miži, fotograf pa ga odpelje na določeno mesto. Fotoaparati usmeri na določen motiv. Na določen znak (klik) učenec, ki ima vlogo fotoaparata, za pet sekund odpre oči in si poskuša čim bolj zapomniti vsebino posnete fotografije in čim več njenih podrobnosti. »Fotoaparati« posname tri fotografije, nato učenca vlogi zamenjata. Po končani vaji se pogovorimo o njeni izvedbi, občutkih učencev, razliki med »posnetimi« fotografijami in opazovanjem od daleč.

Vaja 2: Ogladala

Vajo učenci izvajajo v paru.

Učenci stojijo v parih, obrnjeni z obrazom drug proti drugemu. Določimo vodjo vsakega para. Predvajamo počasno skladbo (npr. Saint-Saens: Labod iz Živalskega karnevala). Vodje si izmišljajo gibe, ki jih morajo njihovo sošolci v paru čim bolj natančno posnemati. Pozorni so na izvedbo giba in hitrost izvajanja. Po nekaj časa učenca zamenjata vlogi.

5.5. Vaje za sprostitve

Srebot in Menih (1996) ugotavljata, da: »sprostitvena vzgoja ni terapija, je pa preventivna metoda, ki otroke spodbuja s preprostimi in z igrivimi tehnikami, da najdejo v sebi svoj mirni pol, iz katerega lahko potem črpajo nove moči« (str. 14).

Vaja 1: Meditacija, vizualizacija

Meditacija je globoka telesna in umska sprostitve, ki zajema višje stanje zavesti, spoznanje, da si, da obstajaš. Gre za tehniko, prek katere spoznamo, da nismo svoj um in se od njega ločimo. To nam brez občutka vpletenosti omogoča opazovati, kaj se dogaja v nas in okoli nas. Znajdemo se v vlogi opazovalca. Je tehnika, s katero pridemo v stik sami s seboj, s svojimi občutki in z notranjim glasom oziroma intuicijo (Kaj je meditacija?, b. l.).

Keller (2001) ugotavlja, da so znanstveniki dokazali, da smo za vizualizacijo najbolj dovzetni, kadar smo umirjeni in ne mislimo na več stvari hkrati. Poskrbeti moramo, da nam je udobno, zapreti oči in nekajkrat globoko vdihniti in izdihniti. Tako sprostimo misli in umirimo telo. V vizualizacijo poskušamo vključiti čim več čutov. Več slik, zvokov, vonjav, okusov in dotikov vanjo vključimo, tem bolj se lahko približamo resničnosti (Keller, 2001).

V razredu smo pogosto uporabili meditacije, zbrane v knjigi *Relax kids = Otroci sprostite se!*. Zvezdica želja (Viegas, 2012).

Prostor smo, če se je le dalo, zatemnili in se udobno namestili v sedeč ali ležeč položaj. V ozadju smo predvajali nežno meditacijsko glasbo. Pazila sem, da sem govorila tiho, razločno, ves čas v enakem ritmu. Učenci so meditacije zelo hitro vzeli za svoje. Všeč so jim bila miselna potovanja med zvezde, v vesolje, na visoko goro, mavrico, travnik, v čarobno drevo, po lestvi v nebo. Z meditacijo so se za nekaj minut v mislih spremenili v želvo, ptico, visoko drevo, čarodeja ali princesko, ki jezdi na čarobnem samorogu, in še in še. Zgodilo pa se je tudi, da je kdo izmed otrok ob tem zaspal.

Vaja 2: *Vremenska masaža*

To masažo so otroci v parih izvajali na hrbtu in po glavi. Eden od otrok leži na trebuhu, drugi kleči ob njem in po navodilu učitelja izvaja vremensko masažo. Pred začetkom otroke naučimo ustreznih gibov.

»Lepo vreme je. Sonce ti prijetno ogreva hrbet.« S ploskimi dlanmi božamo po glavi in hrbtu.

»Veter postaja vedno močnejši in oblaki prihajajo.« Isti gib izvajamo močneje.

»Začelo je grmeti.« Nežno trepljamo s prsti po glavi in hrbtu.

»Bliska se.« Po hrbtu s hitrimi gibi kazalcev rišemo v ravnih črtah.

»Prve kaplje padajo.« S prsti »kapljamo« po hrbtu in glavi.

»Vedno močneje dežuje.« S konicami prstov kapljamo hitreje.

»Zdaj dež pojenjuje.« S posameznimi prsti se dotikamo glave in hrbta.

»Tudi veter pojenjuje.« Nežno božamo hrbet in glavo.

»Sonce pokuka izza oblakov in nas ogreva.« Dlani mirujejo na glavi in hrbtu (pol minute).

Nato učenca zamenjata vlogi (Srebot in Menih, 1996).

Vaja 3: *Mandale*

Mandala pomeni magični krog. Gre za meditativno sliko, ki ima vedno sredino, okoli nje pa se oblikuje krožni motiv. Mandale naj bi se razvile na podlagi opazovanja narave. Ukvarjanje z mandalami ima več pozitivnih učinkov. Pomaga nam, da se umirimo, izboljšuje sposobnost koncentracije, uri motorične spretnosti, je način spoznavanja samega sebe (Srebot in Menih, 1996).

Mandale smo barvali in oblikovali iz naravnih materialov. Učenci so si sami izbirali motive, ki so jim bili najbolj všeč. Učenci so mandale raje barvali, pri tem so postajali vse natančnejši. Vsak učenec je z mandalo naredil tudi darilo za materinski dan. Pobarvano mandalo so nalepili na trši karton, na hrbtno stran so napisali lepo misel oziroma voščilo. Mandale smo »plastificirali« in učenci so mamicam ob njihovem prazniku podarili podstavke za pitje najbolj dišeče jutranje kavice.

5.6. Vaje za ustvarjanje pozitivne razredne klime

Kot učiteljica ne uporabljam sistema *copy-paste*, saj se dobro zavedam, da so otroci vsako leto drugačni, da nosijo s seboj različne izkušnje, da prihajajo iz različnih okolij, da imajo različne samopodobe ter različne sposobnosti empatije in življenja v čustva drugih. Moja naloga je, da vsako leto posebej izberem tiste načine in strategije, ki so primerni za moje vsakoletne učence, da znajo prisluhniti in slišati tako sebe kot tudi drugega. Eden od pogojev za dobro počutje prav vsakega učenca je pozitivna klima v razredu. Skupaj z učenci se zavedam, da smo vsi člani istega kolektiva, v katerem vsak posameznik predstavlja pomemben del, torej nekaj velja.

Vaja 1: *Kaj rečem, ko se zgodi...*

Učenci te vaje izvajajo v različnih položajih (npr. vsi sedijo v svojih klopeh, vsi stojijo sredi razreda, razdeljeni so v dve skupini...). Učiteljeva naloga je, da navede primer dogodka, ki se

vsakemu izmed njih lahko zgodi v vsakdanjem življenju. Nato eden izmed učencev zapusti razred, ostali se v eni minuti dogovorijo, kako ga bodo sprejeli ob vstopu v razred, kaj mu bodo povedali ob tem veselem ali žalostnem dogodku.

Primeri dogodkov: sošolec odhaja na zahtevno plesno tekmovanje, sošolec je osvojil medaljo na atletskem tekmovanju, sošolka je dobila bratca, nekomu je umrl dedek (v tem primeru razred zapusti učitelj) ...

Vaja 2: *Kuverta dobre volje*

V povezavi z obravnavo Kekčeve pesmi učitelj pripravi kuverta na kateri je napis: DOBRA VOLJA JE NAJBOLJA. Kuverta potuje po učilnici – učenci napišejo na listke, kdaj so dobre volje. Ob zaključku ure zapise preberemo.

Kuverta imamo dlje časa na stalnem mestu – učenci v njej na listkih beležijo in opisujejo prijetno oziroma neprijetno počutje ob posameznem dogodku v šoli.

Vaja 3: *Ustvarjamo skupaj, a vendar vsak po svoje*

Učitelj pripravi velike prazne liste papirja in jih položi na mize. Učenci se v skupinah posedejo okoli miz. So popolnoma tiho, tudi ves čas risanja na papir se ne dogovarjajo o tem, kaj in kje bo kdo risal. Vedo pa, da smejo na risbi tudi kaj popraviti, dodati, prečrtati. Na učiteljev znak prvi učenec začne svojo idejo risati na papir. Na dogovorjeni znak z risanjem nadaljuje drugi učenec. Na ponovni znak konča z risanjem (morda tudi sredi poteze), tisti, ki je risal pred njim pa pove, kako se je ob sošolčevem risanju počutil. Težave se po navadi pojavijo, ko nekdo prečrta ali celo počečka nekaj, kar je narisal drugi. Običajno prizadeti odreagira neprimerno, se jezi, protestira, celo vpije. Kako bo reagiral naslednji? Bo skušal popraviti storjeno, ali bo hladno in brezosebno risal neko svojo temo?

5.7. Urjenje čuječnosti za domačo nalogo

Včasih so učenci dobili tudi nekoliko drugačno, neobvezno domačo nalogo, ki so jo lahko naredili, če so to želeli. Skupaj smo določili, kako hitro so morali nalogo opraviti. Primeri vaj: na poti domov so učenci opazovali in šteli, koliko modrih avtomobilov so srečali; na parkirišču pred trgovskim centrom ali večjo trgovino so prešteli srebrne avtomobile; opazovali so, koliko žensk, ki so jih srečali, je bilo oblečenih v krilo; šteli so, koliko mamic je v vozičku vozilo svojega otroka; v knjižnici so si izbrali knjižno polico in prešteli zelo debele knjige; v naravi so poiskali večji kamen, ga dvignili in prešteli živali, ki so se skrivale pod njim ...

Tovrstne domače naloge je večina učencev redno opravila, le izjemoma je kdo na to pozabil. Morda zato, ker niso bile obvezne, ali pa preprosto zato, ker so bile drugačne. Povedali so, da ob takih nalogah uživajo in da si podobne naloge zastavljajo tudi sami, ker se ob tem zabavajo, saj tekmujejo, kdo bo pri njih bolj uspešen in podobno.

6. Zaključek

Življenje v sodobni družbi je postalo za odrasle in tudi za otroke zelo zahtevno. Vsakdan vseh nas je sestavljen iz mnogih stresnih dejavnikov, zaradi katerih postajamo utrujeni, nezadovoljni, nepotrpežljivi, razdražljivi, nemirni, neosredotočeni. Čuječnost je lahko pot do zadovoljstva, sreče in notranjega miru. Lahko je ventil, skozi katerega poskusimo izpustiti vse tisto, kar nas teži. Lahko je prva pomoč.

Ker otroci večji del dneva preživijo v šoli, je ta nedvomno lahko prostor za urjenje te spretnosti. Lotiti se je moramo počasi, premišljeno, po korakih. Otroke moramo opazovati in vaje prilagajati njihovi razvojni stopnji. Izbiramo tiste vaje, na katere se otroci dobro odzivajo.

Moja izkušnja je pozitivna, odziv učencev je dober in upam si trditi, da sem tako vsaj malo prispevala h kakovosti življenja svojih učencev. Z urjenjem čuječnosti bom nadaljevala tudi v prihodnje, saj menim, da jo učenci vse bolj potrebujejo in predstavlja dodano vrednost sodobnega pouka.

7. Literatura

- Kabat-Zinn, J. (2011). *Kamorkoli greš, si že tam: z meditacijo iz spanca avtomatizma v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Iskanja.
- Kaj je čuječnost?* (b. l.). Pridobljeno 2. 6. 2018 s <http://potnaprej.si/index.php/ujenost/61-kaj-je-ujenost>
- Kaj je meditacija?* (b. l.). Pridobljeno 12. 6. 2018 s <https://www.svetloba.si/meditacija>
- Keller, J. (2001). *Miselna naravnost je vse*. Ljubljana: Lisac & Lisac.
- Košeniina, K. (2016). *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu*. Pridobljeno 10. 6. 2018 s <http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cujecnosti-v-razredu/>
- Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost*. Tržič: Učila International.
- Spasojević, N. (2015). *6 načinov, kako vnesti čuječnost v vsakdan*. Pridobljeno 3. 6. 2018 s <https://www.svetloba.si/cujecnost/5-nacinov-kako-vnesti-cujecnost-v-vsakdan>
- Srebot, R. in Menih, K. (1996). *Potovanje v tišino. Sprostitvena vzgoja za otroke*. Ljubljana: DZS.
- Viegas, M. (2012). *Relax kids = Otroci, sprostitve se! Zvezdica želja: 52 meditacij za otroke*. Ljubljana: Star Elysium.

Kratka predstavitev avtorice

Polona Irt Novak je kot učiteljica razrednega pouka zaposlena v Osnovni šoli Stara Cerkev. Pri svojem delu v razredu je inovativna, rada preizkuša in uvaja novosti. Učno-vzgojni proces se trudi organizirati tako, da je zanimiv in otrokom prijazen. Želi, da so njeni učenci v razredni skupnosti zadovoljni, da se počutijo varni in sprejeti takšni, kakršni so, ob tem pa ne zanemarija pomembnosti kolektivnega duha, medsebojnega sodelovanja, razumevanja in medsebojne pomoči učencev.

Razvijanje integritete s tehnikami čuječnosti v oddelčni skupnosti

Developing Students' Integrity with Mindfulness Techniques in the Classroom

Klavdija Koman

Osnovna šola Gorje
klavdija.koman@guest.arnes.si

Povzetek

V zadnjem času vstopa v šolsko okolje nov pojem: čuječnost ter z njim povezani pristopi, kako pri učencih razviti osredotočenost, kar v nadaljevanju spodbuja razvijanje pozitivnega mišljenja, empatijo, iskrenost, poštenost, pogum ... Z enostavnimi vajami, pri katerih učenci opazujejo svoje dihanje, se umirijo in pripravijo na delo.

V prispevku bo opisana tehnika čuječnosti za doseganje integritete pri izvajanju delavnice v oddelčni skupnosti osmega razreda. Iz uvodne motivacijske zgodbe o Abrahamu Lincolnu bodo učenci v jedru pričeli razmišljati o sebi. Vsak učenec bo izbral pet vrednot, ki so mu najpomembnejše. Vživel se bo v dogodek, v katerem je bila opisana integriteta posameznika. Sledil bo pogovor in predstavitev pred razredom. Delavnica se bo zaključila z okrasitvijo razrednega kotička o integriteti.

Ključne besede: čuječnost, integriteta, oddelčna skupnost, šolsko okolje, pozitivne vrednote.

Summary

A new term has entered the school environment lately: mindfulness. Connected with it are approaches to help students develop concentration, which will encourage positive thinking, empathy, sincerity, honesty, courage ... with simple exercises that allow pupils to observe their breathing in order to calm down and prepare for further work.

The paper describes some mindfulness techniques when carrying out the workshop on students' integrity in the eighth grade. Through initial motivational story about Abraham Lincoln, the students actually start thinking about themselves. Every pupil chooses five values which they regard most important. Then they try to put themselves into the shoes of the individual whom the event describes regarding his or her integrity. The process is followed by a discussion and presentation in front of the class. The workshop closes by arranging a classroom corner on integrity.

Key words: classroom, integrity, mindfulness, positive values, school environment.

1. Uvod

Ko otroci vstopijo v osnovno šolo, se vključijo v medvrstniško skupino imenovano oddelčna skupnost. Oddelčna skupnost je temeljna oblika organiziranja učencev enega oddelka. Zakon o osnovni šoli v 19. členu določa (2006): » Pri urah oddelčne skupnosti učenci skupaj z razrednikom obravnavajo vprašanja, povezana z delom in življenjem učencev.« To pomeni, da učenci skupaj z razrednikom oblikujejo predloge in pobude za boljše delo in razreševanje problemov.

V šoli in v oddelku s svojimi vrstniki pridobivajo znanja in socialne veščine, ki jim pomagajo pri sodelovanju v družbi. Učenci se učijo preko formalnih oblik kot je poučevanje učitelja o določeni snovi. Učijo se tudi preko neformalnih oblik, kamor sodijo odnosi s svojimi sošolci, vrstniki, učitelji in ostalimi zaposlenimi v šoli. Nov pristop razvijanje integritete s tehnikami čuječnosti sodi tudi k uram oddelčne skupnosti. Učencem se omogoči osredotočiti se na strpnost, spoštovanje, odgovornost, empatijo, razvijanje pozitivnega mišljenja in pozitivnih vrednot (Jaušovec, 2013). Projekt 8 krogov odličnosti, ki vključuje integriteto vodi učence do osebne uspešnosti. Načini razvijanja osebne uspešnosti pa so tudi del oddelčne skupnosti.

2. Pričetek ure s čuječnostjo

Uro oddelčne skupnosti smo pričeli s spoznavanjem in doživljanjem čuječnosti.

V uvodu smo predstavili čuječnost kot način zavedanja svojega doživljanja. Pri tem smo sposobni razvijati strpnost do samega sebe in tudi drugih. Gre za spretnost, ki jo je mogoče razvijati z redno dnevno disciplino, z vajami. To nam zagotavlja boljše zavedanja naših misli in osredotočenosti.

Vaje za razvijanje čuječnosti vsebujejo šest področij urjenja. V razredu se je preizkusila vaja dihanja. Pri tej vaji gre enostavno za zavedanje in sprejemanje svojega dihanja. Učenci se udobno namestijo na stolih, zravnajo hrbet, roke položijo v naročje in zaprejo oči. Pri tem začnejo opazovati svoje dihanje. Opazujejo vdih, ki vstopa v telo in dih, ki zapušča telo. Dihanje samo opazujejo. Če se jim pojavijo misli, je to v redu. Misli opazujejo in jim pustijo potovati, nežno usmerijo pozornost nazaj na dihanje (Penman, 2016). Vaja dihanja sprva traja 3 minute. Pri tem se učenci sprostijo in umirijo. Pripravijo se na nadaljevanje dela.

3. Razvijanje integritete s čuječnostjo

V nadaljevanju ure oddelčne skupnosti je bil učencem predstavljen eden izmed osmih krogov odličnosti, integriteta.

Integriteta je ujemanje vedenja z vrednotami, kar pomeni, da oseba ravna pravilno tudi takrat, ko jo nihče ne gleda. Oseba s svojim vedenjem pokaže, da dejansko živi tisto, kar govori. Življenje in ravnanje v skladu z vrednotami vodi k boljšemu počutju in notranjemu miru. Oseba, ki je v integriteti, ima naslednje vrednote: poštenost, iskrenost, odpuščanje, pogum, odgovornost, vztrajnost. Če živimo v integriteti, pomeni, da imamo čisto vest, se dobro počutimo v svoji koži, smo radi to, kar smo. Ljudje skozi naša dejanja vidijo, da smo iskreni in pošteni, pogumni in vztrajni ter odgovorni. Tako raste naš ugled in dobro mnenje o nas, raste tudi naš uspeh. Zato nas ljudje spoštujejo in nam zaupajo (Prgić, 2014).

O vsem tem so učenci razmišljali pri uri oddelčne skupnosti.

4. Zgodba Abrahama Lincolna in integriteta

Učenci so si v nadaljevanju ure ogledali kratek film o integriteti. Po končanem ogledu so se posedli v krog. Razmišljali so, kakšno je bilo Lincolnovo življenje v integriteti, zakaj je Lincoln živel v integriteti in zakaj je življenje v integriteti pomembno za vsakega posameznika. Razmišljali so o vrednotah, ki so jih opazili v filmu.

V nadaljevanju ure so si učenci v učilnici poiskali prostor, kjer so lahko nemoteno in individualno razmišljali o pozitivnih vrednotah. Vsak učenec je poiskal svojih pet najpomembnejših vrednot ter jih zapisal (moja vrednota: s čim jo podpiram in s čim jo kršim).

Tisti učenci, ki so želeli, so predstavili svojih pet izbranih vrednot pred razredom.

Učenci so v nadaljevanju individualno razmišljali o naslovu »**Moje življenje v krogu integritete**«. Vsak učenec si je na list zapisal dogodek ali situacijo, ko ni bil v integriteti. Ta dogodek je na kratko opisal. V pomoč so jim bila vprašanja iz knjige Janija Prgiča (2014):

- Pojasni, kako je nate vplival zabeležen dogodek.
- Razloži svoje počutje, ko nisi bil v integriteti.
- Zapiši, kako je to vplivalo na druge.
- Pojasni, kaj si se iz tega naučil.

Sledil je spomin na dogodek ali situacijo, ko je učencu uspelo biti v integriteti (Prgič, 2014, str. 112). Vsak učenec je dogodek na kratko opisal. Pri tem si je pomagal z vprašanji:

- Pojasni svoje občutke, ko si bil v integriteti.
- Opiši, kako so se drugi odzvali nate, ko si bil v integriteti.
- Pojasni, kaj si se iz tega naučil.

Na koncu smo nekaj dobrih rešitev prebrali.

Sledila je še sklepna misel Janija Prgiča: »Pomembno je, da se zavedamo, ko bodo krogi postali del nas, bomo stopili na pot odličnosti, ki nas bo popeljala do osebnega uspeha (Prgič, 2014, str. 4)«.

Z dobrimi idejami smo okrasili kotiček v učilnici. Tako smo imeli možnost večkrat dnevno ozavestiti pozitivne misli in dejanja, ki so nas spomnila na življenje v integriteti.

5. Zaključek

V šolskem letu 2016/2017 smo se kot šola vključili v projekt 8 krogov odličnosti, udeležili smo se predavanj Janija Prgiča z naslovoma Tanka črta odgovornosti in 8 krogov odličnosti. Predavanji sta poudarjali vrednote, ki nam v življenju omogočajo osebni uspeh.

Na šoli smo si zastavili cilj učence popeljati k uspešnosti s pomočjo 8 krogov odličnosti. Do sedaj smo pri oddelčnih skupnostih izpeljali šest krogov odličnosti, v naslednjem šolskem letu 2018/2019 bomo izvedli še preostala dva kroga.

Krog odličnosti imenovan integriteta, ki je opisan v prispevku, je izhajal iz učenja tehnike čuječnosti. Ugotovljeno je bilo, da učenci radi razmišljajo in se pogovarjajo o vrednotah in te vrednote skušajo tudi živeti.

6. Literatura

- Do What You Say You Will Do - Inspiring Integrity Story - Abraham Lincoln [Video]. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=jS-7PfzNlgI>
- Jauševc I. (2013). *Spodbujanje občutka skupnosti v razredu* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Penman D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu*. Tržič: Učila.
- Prgić J. (2014). *Na poti k odličnosti* (Moja pot do odličnosti). Griže: Svetovalno – izobraževalni center MI.
- Prgić J. (2014). *Vodič za uvajanje 8 krogov odličnosti v šoli*. Griže: Svetovalno – izobraževalni center MI.
- Vaje za urjenje čuječnosti v razredu. Pridobljeno s <http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cuječnosti-v-razredu/>
- Zakon o osnovni šoli /ZOFI/ (2006). Uradni list RS, št. 81 (14. 6. 2006). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=20063535>

Kratka predstavitev avtorice

Klavdija Koman je diplomirana pedagoginja in profesorica geografije na Osnovni šoli Gorje. Ima strokovni naziv svetovalka. Vključuje se v različne dejavnosti v okviru šole: projekt 8 krogov odličnosti. Kot razredničarka nameni veliko pozornosti temam, ki pozitivno vplivajo na razvoj osebnosti.

Z rahločutnostjo do čuječnega poučevanja

Through Sensitivity to Mindful Teaching

Tamara Tekavec

*Srednja zdravstvena šola Ljubljana
tamara.tekavec@guest.arnes.si*

Povzetek

Sleherni učitelj, ki želi delovati čuječno, vselej sluti, kaj globoko v sebi nosi učenec/dijak na drugi strani, in zmore slišati njegov notranji glas. Vsak trenutek, ki ga želi doživeti polno, okuša odnos z učenci/dijaki ter ob tem odkriva bodisi blago ali ostro, grenko ali sladko plat mladega človeka. Učitelj predan poučevanju bo v učencu/dijaku videl, kar je bistveno, potencial. Z rahločutnostjo mu bo pomagal iskati lastno mogočnost, da bo znal s širokim pogledom zreti v daljavo, in hkrati z zavedanjem, da ustvarja(ta) tukaj in zdaj.

S pomočjo metod in vaj iz gestalt pedagogike bo učitelj omogočil učencem/dijakom stati na trdnih tleh ter jim pomagal do občutkov celovitosti, gotovosti in moči, da bodo zmogli zaupati na poti k cilju, četudi tisti hip zanje ni še očitni. Treningi čuječnosti pa krepijo njihov pogum, saj širijo miselna obzorja za ustvarjanje novih idej in sledenje le-tem.

Ključne besede: Čuječno poučevanje, gestalt pedagogika, izkustveno učenje, lik in ozadje, osebnostna rast, proces samouresničevanja, rahločutnost, tukaj in zdaj, vseživljenjski proces.

Abstract

Any teacher whose desire is to teach mindfully can both, understand students' innermost feelings and hear their inner voice. Any moment that is fully lived, allows a teacher to experience relationships with students as well as explore their youthful personality, whether high-tempered, calm, bitter, or sweet. A teacher, fully dedicated to her profession, will recognize students' most important trait – the potential. Through sensitivity, a teacher will help students find their own mightiness, which will help them to open-mindedly look into the future while also understand the importance of creating in the present moment.

Through gestalt teaching methods and approaches, a teacher will make her students confident and help them achieve feelings of integrity, certainty and strength. This will support their self-confidence to reach their goals, even if the goals are not obvious just yet. Additionally, practice of mindfulness strengthens students' courage because they start to realize their ideas as they think outside the box.

Key words: Empirical learning, gestalt pedagogy, here and now, lifelong process, mindful teaching, personal growth, process of self-actualization, sensitivity, subject and object.

1. Uvod

Proces individuacije je pot k središču, k samemu sebi. In če se kot dušni arheologi posvetimo zakladom znotraj nas samih, četudi naletimo na nam znana izkustva, smo kljub ranljivosti lahko močnejši. Na poti samoodkrivanja smo z razvozlavanjem nerazumljenih izkustev lahko še bolj budni in živi, kajti budnost pomeni, da zaznavamo resničnost. Slehernemu človeku, tudi

učitelju, ki želi živeti in delovati celovito in izpolnjeno, bi naj bilo življenje z nezavednim, kjer domujeta energija in strast, razumljivo in ne tuje.

Klic po čuječnem poučevanju vabi slehernega učitelja, da izstopi iz globoke pogreznjenosti v družbeno in duhovno krizo, ker smo vendarle med poklicaniki, ki želimo razbliniti pustost in neizprosno današnjega sveta. S kritičnim spopadom, človeško strastjo in pogumom ostajamo upanje novega, drugačnega in boljšega.

2. Poučevati tukaj in zdaj

Kaj pomeni živeti tukaj in zdaj?!? Če v zdajšnjem trenutku samo gledamo in poslušamo, še ne pomeni, da zares čutimo, kako naše duše slišijo in razumejo ta zdajšnji trenutek.

Carl Gustav Jung (1875-1961) je šele z risanjem mandal začel lastni proces individuacije. Vse poti so ga vodile k središču - sebstvu, k zavedanju in razumevanju, kako reagira nezavedno. A v svojih Poznih mislih je ponudil le zrno modrosti s področja Erosa, kot obliko eksistence, ki spada k mojemu življenju, predstavlja življenjski način, ki mi je tako nujno potreben kot jed in pijača". (Jung 2011, 325)

Na tako širokem in dalj segajočem področju, kot je ljubezen, ni tvegal, da bi s svojim dojemanjem omejil učinkovanje antičnega Erosa, kot Boga v polnem smislu te besede, in moč božanskosti, ki presega meje človeškega. "Čemu torej o ljubezni, prav tukaj in zdaj?!?" se poraja vprašanje. V ljubezni je polarnost pekla in nebes, saj sta oba navzoča v nas sleherni trenutek. A če želimo živeti izpolnjeno, v stiku z naravo, s sočlovekom in ne nazadnje z večnim v nas, je ljubezen vselej tukaj in zdaj, brez načrtov za prihodnost in brez spominov na preteklost.

Čuječnemu človeku, tudi v vlogi učitelja, se vedno znova odpirata um in srce, da lahko vidi resnico, kajti domet in vpliv sta določena s sočlovekom, tudi z učencem/dijakom, ki mu stoji nasproti. In če ga žene ljubezen kot višja sila, ne bo izbiral zgolj lepih stvari in opuščal težav, temveč se bo soočil z resničnim izzivom. Le tako lahko svoje delo doživlja kot poslanstvo, ki v sebi nosi polarnost dobrega in slabega skupaj, da lahko preseže zgolj človeški opis ljubezni in tako v celosti sprejme božanskost le-te.

Primer iz prakse: Tiho, nekoliko sramežljivo in skoraj neopazno dekle, vsa leta uspešno pri šolskem učenju, se je nekega dne, proti koncu šolskega leta v zadnjem letniku, ustavilo pri meni in počakalo, da so vsi odšli iz razreda. Bila je posebna dijakinja, nekoliko manj odprta za dogajanje zunaj nje same, vselej bolj zazrta vase. V danem trenutku, ko je iztegnila roko proti meni, sem prvič začutila moč njene notranjosti. Nežno je položila kamen v mojo dlan in me ganila z iskrenim pogledom, ki je oznanjal nepričakovano preobrazbo, tudi znotraj mene same: "Že nekaj mesecev zbiram pogum, da Vam poklonim ta kamen v zahvalo za Vaš osebni pogled in ljubezen pri delu. Na skoraj 2400 metrih nadmorske višine, na perujski gori Machu Picchu, kjer sem meditirala, ste se pojavili v mojih globokih mislih. Hvaležna sem za vse bogastvo, ki ga nosite v sebi in predvsem, ker ga delite tako nesebično. Pred vstopom v srednjo šolo si niti v sanjah nisem predstavljala, da bom pri urah matematike dobila toliko lepega."

Ob tako nenavadnem in nepričakovanem, kar življenje prinaša sleherni trenutek, če živimo tukaj in zdaj, ni prostora niti za drobtino dvoma, da bi ne bili začutili, kako je ljubezen nujna ne le kot jed in pijača, temveč je voda izpolnjenega učiteljevega življenja.

3. Lik in ozadje

Bistvo je očem nevidno. Več kot pol stoletja stara, a aktualna resnica iz Malega princa (1943), ki je delo francoskega pisatelja in pilota Antoina de Saint Exuperyja, v sodobno podivjanem času prebujata v človeku, ki je obstal na neki točki dojemanja sveta in sebe, potrebo po samospoznavanju in samooblikovanju. Odrasli na mlade vplivamo najmanj z zavestnim delovanjem, naše ozadje, nezavedno ima največji vpliv. Zato se je potrebno podati na pot osebnostne rasti, kajti le s soočenjem z lastno notranjostjo in z globokim poznavanjem nas samih, lahko vzgajamo mladega človeka, ki bo znal najti pravo vrednost, smisel in poslanstvo v lastnem življenju. Tudi Carl Gustav Jung opisuje v svojem pronicljivem delu Spomini, sanje, misli, kako mu je pred ločitvijo od Freuda, primanjkovalo ustvarjalnega življenja. Iz ozadja se je pojavila potreba po iskanju njemu lastne resnice, četudi "se je odraslemu možu, zdelo nemogoče premostiti razdaljo med sedanjostjo in svojim enajstim letom." (Jung 2011, 181).

Pri pedagoškem delu je pogosto opaziti, da, ko se zdi, da ni videti nobene rešitve, "se rešitev samohotno pokaže iz narave. Tedaj – in le tedaj je prepričljiva." Jung jo imenuje milost. Ko se v učitelju dopolnjujeta zavest in nezavedno, lahko s subtilnostjo pritegne mladega človeka v proces individuacije, ki se je pri Jungu pričela z risanjem mandal. "Mandala je najpreprostejši oris predstave celote in se samohotno ponuja domišljiji, da bi v nas prikazoval nasprotja, njihov boj in njihovo spravo." (Jung 2011, 332).

Poleg izkušenj pri delu z dijakinjami in dijaki, življenje uči, da se (ne samo mlad) človek kaže tudi v luči, ki je v svojem bistvu le navidezna, bodisi z agresijo, apatijo ali nedostopnostjo. Zato naj bi se čuječni učitelj globoko v sebi čutil poklicanega, njegovo delovanje je poslanstvo in ne le opravljanje dela, razumeti in sprejeti, da ozadje vselej deluje na lik, ki je pred učiteljem in se mu milostno ponuja. Z individuacijo in delom na sebi se lahko osvobodi le zunanega pogleda na lik in je pripravljen z zavedanjem videti tudi notranje, v vsaj del njihovih kotičkov duše, v ozadje njih samih.

V primerih, ko zmore nežno in milostno spregovoriti z učenci/dijaki, ki pogosto reagirajo agresivno ter pri tem fizično in psihično poškodujejo ne le drugega, ne nazadnje tudi sami sebe, jim lahko pokaže pot k njihovi prikriti šibkosti. Tam jim lahko z rahločutnostjo pomaga iskati *moč argumenta*, dajati z velikim srcem, in *ne argumentov moči*, delovati z močnim telesom.

Podobne občutke presežnosti pri čuječnem poučevanju lahko doživi tudi ob pasivnih dijakih, tako učitelj kot oni sami. Le "prisluhne naj tišini", ki kriči v njih. Notranji glas je vendarle v vsakem izmed nas.

4. Metode in cilji geštalt pedagogike

Metode, ki v geštalt pedagogiki služijo kot pripomoček k procesu dela na sebi, so:

- Identifikacija in projekcija
- Domišljija in vaje imaginacije
- Vaje za zaznavanje sebe in drugih
- Delo s telesom in gibanje
- Igre vlog in simulacije
- Kreativni mediji
- Vaje za komunikacijo v skupini in zviševanje zavedanja (Hufnagel 2011, 11).

Osnovni cilji geštalt pedagogike, ki temeljijo na predpostavki, da je učenje vseživljenjski proces osebne rasti (Gerjolj 2009, 139), so:

- Zaznavanje in spodbujanje občutka za osebne potrebe, interese in možnosti
- Spodbujanje potencialov in veščin za samostojno učenje in prevzemanje odgovornosti
- Prepoznavanje in premagovanje notranjih in zunanjih blokad v procesu učenja in osebnostnega razvoja
- Empatično zaznavanje razpoloženja drugih, kar je nujno za dober in produktiven dialog
- Razvoj potencialov za kritično, a zdravo komunikacijo in konstruktivno sodelovanje
- Razvoj občutka v razumevanju razmerja med svobodo in odgovornostjo
- Prepoznavanje ekoloških, družbenih, kulturnih dejavnikov in povezav, spodbujanje pripravljenosti za udejstvovanje na teh področjih (Hufnagel 2011, 10-11).

5. Primeri iz prakse

5.1 Poistovetenje z drevesom

Biti razredničarka je dodatni izziv, še večja odgovornost in hkrati neprecenljivo zadovoljstvo. Ob poučevanju predmeta, v mojem primeru matematike, in navduševanju zanj, pa je razredništvo lahko tudi presežek izpolnjenosti slehernega učitelja. Ta posebna vloga, ki mi je dodeljena petič, z generacijo dijakinj in dijakov, ki so vstopili v prvi letnik, septembra, leta 2014, sovpada z mojim začetkom izpopolnjevanja na seminarjih iz integrativne geštalt pedagogike, šeste generacije 2014-2016.

Ponovno doživetje pričakovane tišine dijakinj in dijakov prvega letnika srednje šole in moj osupli pogled v vsakega od obrazov, ki mi govori o njihovi vedoželjnosti, prepleteni s precejšnjim strahom pred neznanim, me navdajata z veseljem, ker zmorem čutiti, kakor si pred srečanji v Celju ne bi nikoli pripisala. V meni ne odmeva napor, temveč pogum, da z rahločutnostjo postajam še mogočnejša, tudi v vlogi razredničarke.

Po nekaj mesecih sem začutila, da lahko tudi njim prenesem nepozabno izkustvo s prvega srečanja, iz bogatega dela naše male skupine bodočih geštalt pedagoginj in pedagogov - poistovetenje z drevesom. V uvodu sem dijakinje in dijake povabila k drugačnim razrednim uram, kjer naj ne bi toliko urejali tekočih zadev, ampak bi se poskušali vsaj malo »olupiti«, kot čebula. Z nekaj mislimi in iskrenimi občutki sem preletela preteklo obdobje štirih generacij ter z odprtim srcem ubesedila lastno poslanstvo v vlogi učiteljice, kot tudi razredničarke. Ni bilo naključje, da sem bila deležna njihove osredotočenosti in pozornosti, saj smo se povezali na čuječni in subtilni ravni.

Z dovoljenjem vodstva šole smo se odpravili na Golovec, med eno izmed prvih razrednih ur v drugem letniku. Že sam sprehod do gozda je pričaral sproščeno vzdušje, pravo šolo v naravi. Ko smo se zbrali na robu gozda, je bilo med nami čutiti drugačno obliko, barvo in melodijo do tedaj običajnega odnosa iz razreda, učitelj-učenec. Stali smo, človek ob človeku. Predmeti, torej liki njihovih opazovanj, doživljanj in čutenj so postala drevesa in izginila so protislovja, ki se v razredu kažejo pogosto. Tudi mobilnih telefonov niso pogrešali, razen enega dijaka, ki je priznal, da ni zmožem hoditi v tišini in biti med drevesi, zdržati sam s seboj. Sam je izkušnjo občutil kot lastno pomanjkljivost, nekaj, kar bi »moral premagati«. To je pri naslednji razredni

uri, med refleksijo delil z nami. Njihova naloga je bila najti svoje drevo, se z njim poistovetiti in poiskati simbol, ki naj bi jih predstavljal, ne nujno v fizični obliki. Nekateri so nekaj vejic, lističev, kamnov nosili pri sebi, a tega nismo zbrali v razredu, ker smo odšli iz gozda proti šoli in se nato takoj razšli. Čas nam ni dopuščal, da bi z delom nadaljevali še isti dan.

Eno dekle se iz gozda ni poslovilo v dogovorjenem času, a smo jo vsi potrpežljivo počakali. Med refleksijo nam je zaupala, da rada hodi v gozd, ker se tam zanjo čas ustavi. Za nekatere sošolke in sošolce je bilo nenavadno, a se je s časom pokazalo, da je dekle, ki živi resnično budno ter živo, notranje in tudi navzven, v stiku z naravo.

Le nekaj jih je spregovorilo o tem, kaj jih je v gozdu nagovorilo in kako so se ob tem počutili. Iz njihovih pogledov in želje po kreativnem delu, risanju skupnega drevesa s simboli vsakega posameznika, ki ga je vsak sam ustvaril, prilepil, narisal ali zapisal, je bilo čutiti hvaležnost za nekoliko drugače občuteno, izkustveno šolo. Lotili smo se ustvarjalnega dela in v razredu obesili sliko, ki je visela na steni vse leto. Ponudila sem idejo o tem, da lahko (pre)oblikujejo skupno drevo, naj ostane med nami živo, torej ga lahko spreminjajo. A nihče se ni odločil še kaj svojega dodati, spremeniti, narisati ali dopisati. Všeč jim je bilo točno tako, kakršnega smo na začetku ustvarili, z enoglasno željo, da bi vsi uspešno zaključili drugi letnik. In to jim je tudi uspelo.

Empatična komunikacija odpira nove poti, k uspehu in boljšemu odnosu, do sebe in drugih. Ne da bi popolnoma vedela, je nekje v meni slutnja, da obstaja neka čudežna in ljubeča sila, ki nam pomaga najti izgubljeno. In če sledimo sencam le-tega, ki so ogledalo v globoko nezavedno, lahko vsak trenutek najdemo navdih za nekaj mogočnega.

5.2 Meditacija v razredu in vizualizacija poti k cilju

V začetku tretjega letnika se je oglasil nekdo iz razreda: »Gospa profesorica, ali nam boste tudi letos namenili kako razredno uro s poglobljenim doživljanjem naše notranjosti?« Slišala, videla in občutila sem besede, ki so kot svetilniki v očeh večine razkrivale, da hrepenijo po izkustvenem doživljanju celotnega življenja znotraj njih samih, in ne le po vidnem, zaznavnem sprejemanju od zunaj, na poti dojemanja in usvajanja znanja.

Z željo po zavedanju in ponotranjanju njim lastnih občutkov, sem se pripravila na prvo pravo meditacijo v razredu. Izbrala sem sproščujočo, rahlo melanholično glasbo. Že sama melodija, ki pomirja in hkrati draži dušo, daje vsakomur priložnost biti, tukaj in sedaj, ne da bi od njih kar koli pričakovala. In vendar sem jim poskušala z milino nežnih besed nakazati pot, v bogastvo njihovih globin, v brezmejni prostor njih samih. Tam je vir pristnih potreb, želja in ciljev, katerim lahko sledijo in jih v prihodnosti uresničujejo ali preoblikujejo. Med vodenjem meditacije sem občudovala njihova sproščena telesa in popolno onemelost sleherne besede. Čutila sem mogočnost njihovih neizrečenih misli in prostor je bil vse bolj preplavljen s pristnostjo čustev. Med njimi sem se počutila kot virtuoziinja na inštrumentu. Prevezel me je občutek domačnosti, kot v najstniških letih, ko sem v predanem igranju na harfo tudi sama našla sproščenost duha.

A trenutke radosti, sreče in vsega prijetnega, kar nas navdaja, živimo tudi ob zavedanju minevanja časa in tudi naš čas, namenjen meditaciji, se je iztekel. Z njihovih obrazov nisem zaznala kančka naveličanosti. Nekateri so šepetaje izrazili željo, da bi trajalo nekoliko dlje, kajti pri nekaterih so se občutki začeli šele odvijati in oni z njimi. »A proces poglobljanja vase se lahko nadaljuje, kjer koli in kadar koli. Sedaj imate orodje,« so bile besede, s katerimi sem jih

pospremila od drugačne, bogatejše razredne ure. Pozvala sem jih naj doma zapišejo in shranijo občuteno vizualizacijo lastne prihodnosti. Dala sem jim možnost, da jo kadar koli, če bodo začutili željo, delijo z menoj. Več kot leto kasneje, sem dobila zapis osebne izpovedi, refleksijo dijakinje, ki se je zadnja poslovila od svojega drevesa na Golovcu. Delim jo z njenim privoljenjem.

Ko gledam nazaj, na moja štiri leta šolanja, vidim veliko trenutkov, ki so pomembno vplivali na mojo osebnost in na to, kakšna sem zdaj. In na to, kakšna sem zdaj, sem zelo ponosna in nočem, da bi bila kar koli drugega. Prav tako vem, da je na vse pomembno vplivala vizualizacija, ki sem jo redno izvajala.

Profesorica nam je predvajala mirno pesem in nam dala nalogo, naj se sprostimo in si zamislimo svojo prihodnost in vse, kar bi radi dosegli. Po šoli mi ni dalo miru in sem si doma spet predvajala isto pesem in razmišljala o prihodnosti, o kateri v resnici ne maram razmišljati preveč. A sem. In prišla sem do naslednjih spoznanj in jih v prihodnje tudi prakticirala.

Zastavljene cilje sem si predstavljala kot, da jih že imam, da s tem že živim. V mislih sem živela v izobilju in zdaj zares živim v izobilju, ki sem ga sanjala.

Nikoli nisem nehala sanjati in tako sem tudi vse zastavljeno dosegla. Nisem nehala verjeti in tako sem zdaj točno tam, kjer sem si vedno predstavljala, da bom. Zdaj vem, kaj je pomembno v življenju in kar je še bolj pomembno, srečna sem. Zdaj končno razumem to življenje, ki se vsem zdi tako zapleteno, a je v resnici tako lepo in enostavno.

Ko smo vizualizacijo izvajali v šoli in nas je razredničarka spodbudila, naj si zamislimo, kaj si želimo na področju kariere, po pravici povedano, nisem vedela, kam si želim. Vedelo sem le eno. To je, da hočem še naprej biti srečna in na tej poti osebnostno rasti. Zaupala sem, da me bo sledenje temu občutku spravilo na pravo pot. V to sem verjela. In me je.

Še mesec nazaj nisem imela izbrane fakultete. O eni sem razmišljala, a se je vedno zdelo, da nekaj ni prav. Začelo me je skrbeti in v meni so se porajala negativna čustva. Nekaj časa sem potrebovala, da sem si to tudi priznala. Spomnila sem se besed razredničarke, da ničesar ne moremo izsiliti. Ko hočemo nekaj dobiti s silo, se vselej rodi nasprotje zelenega. Ko pa se nekoliko ustavimo, naša volja nekako molči, nas v trenutku prešine slutnja, da se bo želeno tudi zgodil. Verjamem, da pride samo iz sebe. Po res čudnem spletu dogodkov sem našla šolo, ki mi je zelo všeč in se je zelo veselim.

Besede in dejanja, s katerimi je profesorica v nas nekaj izzvala, so name očitno naredile velik vtis in pustile pečat. Tako na primer še danes, ko grem na Golovec, obiščem svoje drevo, ki sem ga izbrala že v prvem (?) letniku. In vedno, ko sem tam, čutim enako kot takrat. Čutim mir.

Meditacija v razredu je tudi v tihem dijaku, ki je ponavljal letnik in se nam pridružil šele v tretjem, sprožila nekaj velikega. Ob koncu ure je počakal, da so ostali zapustili učilnico. Iskreno se mi je zahvalil za neobičajno in hkrati neprecenljivo izkušnjo. Nekaj tednov po tem se je poslovil od rednega izobraževanja, z vizijo in močno željo, da bo po uspešno opravljenih popravnih izpitih nadaljeval z rednim šolanjem v četrtem letniku, prav v našem oddelku. Četudi smo ostali brez njegovega simbola na sliki, ki so jo po njegovem odhodu ustvarjali in v nekaj urah dokončali, smo želeli, da bi mu uspelo. Prvi šolski dan je v razredu med sošolkami in

sošolci, vpisanimi v četrti letnik, sedel tudi on. Vrnil se je drugačen, bolj nasmejan ter v stiku s samim seboj in v zdajšnjem trenutku. Po vrnitvi k rednemu izobraževanju je postal bolj osredotočen na to, kaj želi biti, in ne na tisto, kar je bilo, ko je občutil oddaljevanje od samega sebe. Zahvalil se nam je za sleherno dobro misel in si priznal: »Neka notranja sila me je vlekla nazaj, med vas.«

Kako so se odzvali tisti, ki so bili ves čas del naše skupnosti? Še bolj povezani med seboj kot leto poprej so po meditaciji in vizualizaciji ustvarili zopet nekaj skupnega, kar bo viselo na steni naše učilnice, do njihovega slovesa. Narisali so ocean, ki simbolizira spremenljivost in brezmejnost njihove notranjosti. Večina dijakinj in dijakov je bila pri ustvarjalnem delu igrivo entuziastična, nekateri so kreiranje doživljali bolj tiho, le redki so se vzdržali in niso prilepili svojega simbola, ki naj bi predstavljal pot k lastnemu cilju. Tako je ocean dobil vsebino večine dijakinj in dijakov iz razreda. Nekaterim se je ideja porodila kasneje in so naknadno dodali svoj simbol. Kaj pa tisti, ki ga niso prilepili? Ali ga nosijo v sebi, ker jih morda »vleče v samotnost, stran od ljudi in stvari«? (Jung 201, 142)

Namen meditacije je bil, da v njih nekaj premakne in se lahko izrazijo na svojstven način, osvobojeni od prepogoste prisile današnjega časa, kako naj bi se predstavili navzven. V arhetipski simboliki je persona, ki jo kažemo svetu, le tisto, kar dovolimo ljudem vedeti o nas. Naj jim na veke ostane ta izkušnja, bodisi kot potrditev ali tolažba, da pogled v lastno notranjost ne odpira vselej skrinje zaklada, ki se sveti. To potovanje vase občutimo morebiti tudi kot neznosno hojo po puščavi. A naša notranjost ni nerodovitna. Če se »ustvarjalna moč obrne h kraju duše, bo ta ozelenela in bodo njene njive rojevale čudovite plodove«. (Jung 2015, 143)



Slika 1: Ocean mogoč(n)ih poti

6. Zaključek

Današnji čas in sodobna družba nenamerno uničujeta ustvarjalnost. Mladi v obdobju adolescence postajajo vedno bolj zmedeni, saj njihov stik z realnostjo, predvsem preko socialnih omrežij, kali njihove miselne procese. Svet doživljajo posredno.

Čuječno poučevanje, neposredni stik z naravo in osredotočanje na lastna občutja bodo mlademu človeku med nekajminutnimi treningi čuječnosti v pomoč, da bo znal najti sidrišče za zavedanje, kdaj izgubi pozornost med učnim procesom. Danny Penman priporoča meditacijo, osredotočeno na dihanje, saj »prav tako kot vdihujemo in izdihujemo, se tudi misli pojavljajo in izginjajo.« (Penman 2016, 73)

Trening čuječnosti pomaga povečati sposobnost za koncentracijo, saj je le-ta ključni problem neuspešnih posameznikov v razredu. Vajo lahko izvajamo tedensko, med razrednimi urami, dovolj je začeti le s kratko osredotočenostjo na dihanje, in nato čas izvajanja podaljšujemo do desetminutne meditacije, ki bo nežno krepila in povečevala njihovo umsko prožnost.

Poleg postopnega podaljševanja časa koncentracije jim lahko meditacija omogoči, da se naučijo zaznavati, kdaj so pod pritiskom, in v varnem ter zaupnem okolju poskušajo zmanjšati moč stresa, strahu, jeze in nezadovoljstva.

Zatorej naj čuječ učitelj, zavedajoč se lastnih notranjih občutij, z rahločutnostjo in intuicijo sprejema odraščajočega človeka in zanj ustvarja varno okolje.

7. Reference

- Gerjolj, S. (2009). *Živeti, delati, ljubiti*. Celjska Mohorjeva družba.
- Hufnagel, M.F. (2011). *Geštaltfilozofija – Geštalt psihologija – Geštalt terapija*. V: Gerjolj, Stanko, Miriam Stanonik in Mihaela Kastelec. 2011. *Geštalt pedagogika nekoč in danes*. Društvo za krščansko geštalt pedagogiko.
- Jarosch, L. in Grun, A. (2013). *Kraljica in divja ženska*. Celjska Mohorjeva družba.
- Jung, C.G. (2015). *Rdeča knjiga*. Beletrina.
- Jung, C.G. (1994). *Sodobni človek išče dušo*. Walter Verlag AG, Solothurn.
- Jung, C.G. (2011). *Spomini, sanje, misli*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d. d.
- Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost*. Tržič: Učila International, založba, d.o.o.

Kratka predstavitev avtorice

Tamara Tekavec, po izobrazbi profesorica matematike in fizike, že 23 let poučuje matematiko na Srednji zdravstveni šoli v Ljubljani. Od leta 2013 se redno izpopolnjuje tudi na področju geštalta in geštalt pedagogike. Tako je v začetku letošnjega leta pridobila na Teološki fakulteti uradni naziv geštalt pedagoginje. S svojim zaključnim delom, *Z rahločutnostjo sem lahko mogočnejša*, drzno in hkrati subtilno vabi slehernega učitelja, da izstopi iz globoke pogreznjenosti v duhovno krizo današnje družbe, ker verjame, da so učitelji med poklicanimi, ki želijo razbliniti pustost in neizprosost današnjega sveta. Verjame, da s kritičnim spopadom, človeško strastjo in pogumom čuječno poučevanje postaja upanje novega, drugačnega in boljšega.

Je poročena in mama treh otrok, ki se trenutno izobražujejo na treh stopnjah šolanja; na univerzi v Michiganu, na gimnaziji in v osnovni šoli v Ljubljani. Zaveda se, da so vsi člani družine neprecenljivo središče njene najbolj žive sedanjosti. Iz lastne izpolnjenosti črpa snov za delo z mladimi, jim pomaga na poti k samouresničevanju ter je učiteljica, polna vzcvetajočih in prekipeljavajočih domislic, ne le na področju matematike.

Tehnike čuječnosti v šoli

Mindfulness Techniques in School

Deja Tratnik

*Osnovna šola Prežihovega Voranca Jesenice
deja.tratnik@gmail.com*

Povzetek

V prispevku je predstavljena uporaba čuječnosti v šoli. Čuječnost je preprosta in močna vaja v pozornosti. Pomeni, da smo brez predsodkov pozorni na to, kar se dogaja tukaj in zdaj (na občutke, misli in čustva), ne da bi si želeli, da bi bilo drugače. Sodoben način življenja nas odvrča od zavedanja vsakega trenutka, zato velikokrat nismo v stiku s svojimi mislimi, čustvi in občutki. Z učenci izvajamo kratke vaje, s katerimi se urimo v čuječnosti. Ti se tako učijo opazovati sebe na sprejemajoč način, spremljati svoje misli in čustva ter se nanje tudi ustrezno odzvati. Otrok tako lahko postane samozavestnejši, čustveno zrelejši in lažje premaguje dnevne izzive.

Ključne besede: čuječnost, misli, pozornost, zavedanje, zaznavanje.

Abstract

The use of mindfulness in the classroom is presented in this article. Mindfulness is a simplified and powerful method to improve the attention of the students. It simply means that we pay attention to what is happening here and now (with our perceptions, thoughts and emotions) without prejudice and without wishing that the situation was any different. Our modern way of life has averted our attention from the awareness of each and every moment and thereby disconnecting us from our thoughts, emotions and perceptions. Short exercises have been performed with the students where the mindfulness is modified. Thereby they learn self-observation in an acceptable way, monitoring their thoughts and emotions as well as reacting appropriately to them. It can help the child to become more self-assured, emotionally mature and to overcome everyday challenges.

Keywords: attention, awareness, mindfulness, perception, thoughts.

1. Uvod

Čuječnost (ang. mindfulness) je način posvečanja pozornosti. Je stanje, ko smo globoko v stiku s sabo, okoljem in drugimi. Bistvo čuječnosti je osredotočenost na opazovanje tega, kar se dogaja znotraj (čustva, misli, telesni občutki) in zunaj nas (neposredna okolica) v sedanjem trenutku. Je nekaj silnega, ker nas lahko odvadi, da se izgubimo v mislih, povečini o prihodnosti ali preteklosti, kar nam nagrmaadi še več stresa na pritisk, ki smo ga deležni v vsakdanjem življenju.

Čuječnost preprosto pomeni, da se zavedamo, kaj se dogaja prav zdaj, ne da bi si želeli, da bi bilo drugače; da uživamo v prijetnem, ne da bi se ga oklepali, ko mine (kar bo); da se počutimo neprijetno brez strahu, da bo vselej tako (kar ne bo).

Pri čuječnosti se opazovanje/zaznavanje dogaja brez vrednotenja in sodb, ali je to, kar doživljamo in zaznavamo, dobro ali slabo.

S čuječnostjo se naučimo gledati stvari, kot da so nove, ujamemo pomembne detajle ali razlike. Smo sposobni strpnosti do samih sebe, bolje uravnavamo svoja čustva in smo v odnosih z drugimi pozornejši, občutljivejši, stabilnejši in mirnejši. Gre za spretnost, ki jo je mogoče razvijati z redno dnevno disciplino.

Da bi čuječnost uporabljali in poučevali v šoli, se moramo zavedati, kakšno vrednost ima takšen pristop poučevanja ter kakšne učinke ima urjenje na učence. Čuječnost zagotavlja neskončne priložnosti boljšega zavedanja naših misli, lažje se osredotočimo in razvijamo svoje notranje vire za učenje. Naše razmišljanje spreminja v modrejše, srečnejše in zagotavlja splošno boljše počutje (The mindfulness project, 2016).

2. Vpliv čuječnosti na učence

Različne raziskave so pokazale, da ima urjenje čuječnosti pozitivne učinke na učence:

- spodbuja empatijo in dviguje nivo optimizma in veselja v razredu;
- pomaga učencem v stresnih situacijah;
- izboljšuje pozornost in sodelovanje;
- zmanjšuje agresijo in depresijo;
- izboljša impulzivno reagiranje;
- pomaga pri reševanju razrednih konfliktov;
- izboljšuje organizacijske sposobnosti.

Pomembno je, da učitelji najprej pri sebi začnemo dojemati čuječnost kot del vsakdana in se nato odločimo, ali jo bomo urili tudi pri učencih. Čuječnost v izobraževanju sodi med sodobne pristope poučevanja, kjer se s pomočjo vsakodnevnih vaj spodbuja tudi kreativno razmišljanje in inovativnost pri učencih.

Vaje lahko učenci izvajajo tudi doma, npr. pred pisanjem domače naloge, če zvečer ne morejo zaspati ali pa v trenutku, ko morajo umiriti misli (Rudell Beach, 2014).

3. Urjenje čuječnosti

V čuječnosti se lahko urimo na dva načina: uradno z meditiranjem in neuradno tako, da postane del našega vsakdanjika.

V nadaljevanju so zbrani konkretni primeri različnih vaj čuječnosti, ki jih lahko uporabimo vsak dan v razredu. Namenjene so učencem razredne stopnje, med njimi pa najdemo vaje, ki jih lahko izvajamo tudi odrasli. Vaje so bile preizkušene v razredu med poukom.

4. Vaje za urjenje čuječnosti v šoli

Če želimo ustvariti pozitivno razpoloženje v razredu, je pomembno, da si zagotovimo pozornost učencev takrat, ko se ura začne. Koristno je, da razložimo, kaj je namen urjenja čuječnosti in zakaj urimo to spretnost. Sami pa se odločimo, v kateri del učne ure vnesemo vaje iz čuječnosti. Najbolj učinkovito je vključiti vaje pri prvi učni uri, kot uvodno motivacijo, da gredo stran slabe misli in skrbi, ki jih učenci morda prinesejo s seboj v šolo. Zbrane so različne

vaje, ki jih po potrebi prilagajamo glede na počutje učencev in jih lahko izvajamo ob meditacijski glasbi.

Preden začnemo z urjenjem čuječnosti, je dobro, da upoštevamo nekaj nasvetov. Za začetek je najbolje, da vaje najprej preizkusimo sami.

Najprej najdemo način, kako čuječnost vpeljati v svojo strukturiranost učnih ur. Dobro je, da učencem na enostaven način razložimo, kaj pravzaprav pomeni čuječnost. Pred začetkom vaj izklopimo naprave, ki bi nas utegnile zmotiti pri delu. Potrebno se je zavedati, da ne gre za vaje, ki bi nemirne učence spremenile v mirne. Tišina ob izvajanju vaj čuječnosti je le dober stranski učinek, ni pa končni cilj urjenja. Učencem lahko povemo, da smo ob izvajanju vaj tiho zato, da lahko naš notranji glas sliši zunanjo okolico. Če vaje v razredu ne delujejo oz. se učencem ne zdijo zanimive, je bolje, da z njimi prekinemo oziroma se jih lotimo kako drugače. Smo spodbudni in vztrajamo. Učencev ne silimo izven njihove ravni udobja. Z njimi se zabavajmo, naj bo vzdušje v razredu sproščeno in prijetno. Imejmo v mislih, da z vajami pomagamo učencem, da se uspešneje osredotočijo in premagajo stresne situacije.

Ne pozabimo, da je čuječnost spretnost, ki jo je potrebno uriti, zato rezultati niso vidni v trenutku. Urjenje lahko primerjamo z učenjem vožnje kolesa. Ko se otrok nauči vožnje, ne potrebuje več vaj; enako je pri čuječnosti, ki postane naša navada, ki jo z urjenjem ponotranjimo in postane del življenja.

Vadba čuječnosti pri otrocih običajno ne temelji na meditaciji.

Začnemo z vajami usmerjanja pozornosti in zavedanja dihanja.

Nato nadaljujemo z vajami, pri katerih se učimo usmerjanja pozornosti in zavedanja zaznav iz zunanje okolice (npr. zaznavanje zvokov/vonjev/barv/okusov, pozorno opazovanje itn.).

Sledijo vaje, pri katerih opazujemo in se učimo zavedanja notranjega dogajanja (najprej občutkov v telesu, 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 (Bajt M., Jeriček Klanšček H., 2015).

4.1 Usmerjanje pozornosti na dihanje, zavedanje dihanja

Usmerjanje pozornosti na dihanje in zavedanje dihanja je ena izmed osnovnih in ključnih vaj pri razvijanju čuječnosti. Otroci se prek te vaje naučijo opazovati svoj dih, ne da bi ga skušali nadzorovati in spreminjati. S tem se učijo usmerjati pozornost na sedanji trenutek, doživljanje »biti tukaj in sedaj«. Če je vaja pravilno izvedena, se otrok usmeri samo na trenutni dih, ne na prejšnjega ali naslednjega in dihanja ne spreminja (ga ne umirja, pospešuje ali pogloblja). Vaja ima tudi namen umirjanja. Mlajšim otrokom lahko po vaji razložimo, kako naše misli in telo skušajo nadzorovati dihanje (ob opazovanju ga nehote upočasnimo, poglobimo ...), starejši otroci lahko podelijo lastno razmišljanje o tem, kako težko/lahko je le opazovati lastno dihanje, ne da bi ga poskušali spreminjati. Otroci bodo pri tej vaji morda presenečeni nad tem, koliko vaje je v resnici potrebno, da ostanejo osredotočeni na dihanje. Pri tej vaji je zelo pomembno, da začnemo s krajšimi vajami (5 min), ki jih nato lahko podaljšujemo. Lahko jih izvajamo redno. V primeru neuspeha spodbudimo otroke, da poskušajo znova. Ko otroci dobro usvojijo zavestno dihanje, jih lahko spodbudimo za vsakodnevno vadbo, sploh v primeru, ko so napeti, jezni, preobremenjeni, pred testi znanja, pred odhodom v šolo. Iz osnovne vaje opazovanja lastnega dihanja je možno razviti več različnih vaj, ki poskrbijo za pestrost pri izvajanju.

Pri vajah otroke vodimo z navodilom:

Opazuj tvoje dihanje, ko potuje skozi tvoje telo. Pozoren bodi na vdih – kako zrak vstopa skozi tvoj nos, gre po telesu in kako ga izdihneš skozi usta. Ne poskušaj spreminjati svojega dihanja, samo opazuj, kako dihaš. Ne razmišljaj o ničemer. Če tvoje misli zbežijo drugam, je to povsem običajno in ni narobe, nežno in počasi jih pripelji nazaj in se osredotoči na dihanje (Bajt M., Jeriček Klanšček H., 2015).

4.1.1 Dihanje s kvadratom

Pri dihanju si bomo pomagali z risanjem kvadrata po zraku (štetje do štiri), da bomo ostali na pravi poti. Vdihnemo in štejemo do štiri, dih zadržimo in štejemo do štiri. Nato izdihnemo in spet štejemo do štiri. Preden ponovno vdihnemo, štejemo do štiri. Vajo večkrat ponovimo (Roman, 2016).

4.1.2 Dihanje s kroglo

Konice prstov obeh rok damo skupaj, tako da oblikujemo kroglo. Ko vdihnemo, napihujemo kroglo. Z izdihom sploščimo roke skupaj. Predstavljamo si, kako se z zrakom polni naš trebuh in se napihuje kot krogla iz naših prstov (Roman, 2016).

4.1.3 Dihanje in risanje

Ob vsakem vdihu in izdihu narišemo črto v drugi smeri, ne da bi dvignili pisalo s papirja. Bodimo pozorni, kdaj se ritem dihanja spremeni. Raje s pisalom sledimo dihanju, kot da bi z dihanjem sledili pisalu. Vajo ponavljamo velikokrat in vsakič uporabimo pisalo druge barve. Pobarvamo like med črtami – naj iz tega nastane moderna slikarija (The mindfulness project, 2016).

Vse zgoraj omenjene vaje lahko izvajamo tudi tako, da pri tem ne ustvarjamo posebnih razmer (miru in tišine v razredu). Medtem ko polovici razreda damo navodilo za opazovanje dihanja, druga polovica počne običajne stvari (lahko tudi glasne). Vaja je lahko povod za pogovor o tem, kako je težko opazovati svoje dihanje in misli, medtem ko je veliko hrupa in nemira v zunanji okolici.

4.2 Usmerjanje pozornosti na zunanjo okolico, zavedanje zaznav iz okolja

Otrokom čuječnost predstavljamo na enostaven način. V pogovoru jim skušamo razložiti, kako vsakodnevno življenje pravzaprav teče mimo nas, kako večino svojega življenja preživimo v svojih mislih, razmišljamo o preteklih in prihodnjih dogodkih, nekako avtomatizirano počnemo vsak dan isto (npr. sprehod od doma do šole), ne da bi bili pozorni na stvari okoli nas. Ko vadimo in poskušamo razvijati čuječnost, je ključnega pomena usmerjanje pozornosti na zunanjo okolico, saj tako ugotovimo, kako smo (nismo) pozorni na stvari, ki nas obdajajo.

4.2.1 Opazovanje predmeta

Otrok izbere predmet, ki ga bo narisal (na izbiro damo predmete z več podrobnostmi). Otrokom damo navodilo, naj narišejo predmet po svojih najboljših močeh (pri tem ni pomemben talent za risanje). Ko konča z risanjem, naj še enkrat pozorno opazuje opazovani predmet, s tem da je pozoren na podrobnosti in posebnosti predmeta. Nato naj otrok predmet

nariše še enkrat. Vajo lahko izvajamo v šoli oziroma fazo ponovnega opazovanja predmeta damo za domačo nalogo, ponovno pa riše v šoli. Otrok primerja obe risbi, navede manjkajoče podrobnosti. Sledi razprava o natančnem opazovanju (Bajt M., Jeriček Klanšček H, 2015).

4.2.2 Na poti domov štejte

Štejemo stvari, ki jih srečamo na poti domov. Spodaj je nekaj zamisli, naenkrat se odločimo le za eno.

Število:

- psov in mačk, ki jih vidijo;
- avtomobilov, ki med hojo vozijo mimo njih;
- dreves, ki rastejo ob poti;
- razpok v pločniku;
- korakov, ki jih naredijo;
- ljudi na vlaku ali avtobusu, s katerim se peljejo (The mindfulness project, 2016).

4.2.3 Poslušanje zvokov

Otrokom predvajamo različne zvoke, npr. zvonec, bobenček, pesmico, alarm na telefonu, lahko tudi kakšne posnete zvoke iz narave na cd-ju (30 s do min).

Natančno poslušajmo izbrane zvoke. Na njih se osredotočimo, pozorno poslušamo, kakšni so ti zvoki, ne da bi pri tem kaj posebej razmišljali. Ko zvok preneha, dvignete roko (Bajt M., Jeriček Klanšček H, 2015).

4.2.4 Pozdrav z opazovanjem

Vaja ima več namenov. Poleg vzpostavljanja očesnega stika s sogovornikom je glavni namen dobro opazovanje sogovornika. Otroke posedemo v krog. Prvi, ki prične z vajo, se obrne k sosedu, ga pogleda v oči in reče npr.: »Dobro jutro, tvoje oči izgledajo modre.« Vaja se izvede v krogu naprej, dokler ne pridejo vsi na vrsto. Poudarimo izbor besedne zveze »oči izgledajo« namesto »oči so xx barve«, saj s tem dajemo pomen naši zaznavi in ne objektivnemu dejstvu, kakšne oči ima nekdo (Bajt M., Jeriček Klanšček H, 2015).

4.3 Usmerjanje pozornosti na lastno telo, zavestno občutenje telesa

Potem ko otrok postane bolj pozoren na zunanjo okolico, sledijo vaje usmerjanja pozornosti na zaznave (vid, sluh, tip, vonj in okus) in lastno telo. To je pri vadbi čuječnosti zelo pomemben korak, ki vodi do boljšega samozavedanja. Poleg navedenih vaj poudarjamo pomen čuječnosti pri hranjenju (usmerjanje pozornosti na okus, vonj, otip, videz hrane).

4.3.1 Izostrimo čute in spoznajmo rozino/kokico

To je ena izmed osnovnih vaj pri vadbi čuječnosti. S to vajo otroci krepijo usmerjeno pozornost, hkrati pa dobijo izkušnjo nepresojajočega zavedanja. Vsak otrok dobi tri rozine oz. kokice. Z umirjenim glasom preberemo navodila:

Osredotoči se na rozino/kokico, opazuj jo natančno, kot da je prej ne bi še nikoli videl. Vzemi eno rozino/kokico v roke, daj jo med prste in občuti, kakšna je na otip.

Opazuj, kakšne barve je.

Pozoren bodi na kakršnekoli misli, ki so povezane s to rozino/kokico. Misli o tem, kako imaš morda rozine/kokice rad, ali pa jih ne maraš.

Spet si poglej rozino/kokico.

Povonjaj jo. Kakšen je njen vonj?

Nato z vso pozornostjo nesi rozino/kokico k ustom. Bodi pozoren na svojo dlan, ki nosi rozino/kokico do ust, na občutek tvojih ust, ko pričakujejo hrano. Nato daj rozino/kokico v usta. Kakšen je občutek?

Počasi in nežno jo prežveči. Bodi pozoren na to, kakšnega okusa je. Zadrži jo v ustih.

Ko se počutiš pripravljenega, opazuj svoje misli, ki se usmerjajo k temu, da boš rozino/kokico pogoltnil.

Pogoltni jo in opazuj, kakšen je občutek pri tem. Ponovi enako z drugo in tretjo rozino (Bajt M., Jeriček Klanšček H).

4.3.2 Življenjski znaki – bitje srca

1. Časomer naravnamo na eno minuto.

2. Otroci položijo dva prsta desne roke na točko na vratu, kjer se čuti utrip.

3. Na list papirja, ki ga imajo pred sabo, narišejo črtico vsakič, ko začutijo utrip.

Opozorimo jih, naj jih nič ne skrbi, če bodo kateri utrip izpustili. Ko jim misli odplavajo, se samo mirno spet osredotočijo na utrip (The mindfulness project, 2016).

4.3.3 Duhajmo

Ujemimo vonj, če ga lahko. Otrokom damo na majhen list papirja kanec parfuma, eteričnega olja, tekočega pralnega praška, ščepec cimeta, pomarančno lupino, ščepec blata ...

Otroci vonjajo. Kako se počutijo ob tem vonju? Opisujejo (The mindfulness project, 2016).

4.3.4 Čuječno gibanje

S to vajo otroci usmerjajo pozornost na gibanje lastnega telesa v okolici. Izvedljiva je tako v skupini (pogoj: velika soba) kot individualno. V ozadju lahko predvajamo glasbo.

Otrokom podamo navodilo, da se premikajo po sobi z nežnimi koraki, kot bi hodili npr. po steklu ali jajčnih lupinah. Pri tem naj bodo pozorni na vsak gib, ki ga naredijo, in občutek pri tem. Počasi jim podajamo navodila, na kaj usmerjati pozornost (kakšen je občutek, ko dvignejo L/D nogo, kakšni so občutki v mišici, v stopalu, ko se dotaknejo tal, izmenična pozornost na levo in desno nogo, kako občutijo gibanje rok in dlani v prostoru ...). Pozorni naj bodo zgolj na občutke v telesu, če pa jim misli pobegnejo drugam, naj jih poskušajo preusmeriti nazaj na svoje telo (Bajt M., Jeriček Klanšček H, 2015).

4.3.5 Pozdrav (z opazovanjem svojih zaznav, občutkov v telesu)

V tej vaji otroke posedemo v krog. Poleg pozdrava in vzpostavljanja očesnega kontakta s sosedom je namen vaje tudi usmerjanje pozornosti na svoje lastne zaznave in občutke svojega telesa, ne da bi presojali, ali je dobro ali slabo.

Posedemo se v krog. Tisti, ki prične z vajo, se obrne k sosеду in reče npr.: »Dobro jutro, moja stopala so mrzla,« ali npr. »Dobro jutro, v želodcu mi kruli,« ali »Dobro jutro, zunaj vidim sonce.« Pozorni smo na svoje zaznave (kaj vonjamo, vidimo, okusimo, tipamo, slišimo in kaj občutimo v svojem telesu, npr. bolečino, okorelost, srbenje, pikanje, kruljenje ...). Vaja poteka v krogu, dokler ne pridejo vsi na vrsto (Bajt M., Jeriček Klanšček H, 2015).

4.4 Usmerjanje pozornosti in zavedanje notranjega doživljanja (misli, čustva)

Ko se otroci naučijo opazovati zunanjo okolico in lastne zaznave zunanje okolice, se lahko lotimo usmerjanja pozornosti na lastne misli in čustva. V klasičnih treningih čuječnosti je meditacija eno izmed osnovnih orodij, s katerim si pri tem pomagamo. Otrokom predstavimo enostavne vaje meditacije, ki temeljijo predvsem na usmerjanju pozornosti na dihanje, na zavedanje »tukaj in zdaj«, opazovanje občutkov v svojem telesu, na trenutno počutje, misli, čustva ...

Mlajšim otrokom posebej o meditaciji kot takšni ne razlagamo, starejšim pa jo lahko opišemo kot osredotočanje na sedanji trenutek, medtem se zavedamo notranjih občutij, misli in čustev.

Pri izvajanju teh vaj je predvsem pomembno otrokom nuditi udobje (dovolj prostora, prijetno topel prostor, morda na tleh blazine oz. podlage, da lahko udobno sedijo/ležijo). V ozadju lahko pri teh vajah predvajamo nežno, nevsiljivo glasbo, otroci imajo lahko oči odprte ali zaprte, tako kot si želijo sami.

Preden se z otroki lotimo vaj usmerjanja pozornosti in zavedanja notranjega doživljanja meditacije, morajo otroci usvojiti usmerjanje pozornosti na dihanje (zavestno dihanje), ki jo nadgradijo s pozornostjo na notranje dogajanje. Ključni namen teh vaj je, da se naučijo opazovanja svojih misli in čustev, ne da bi jih presojali, ali so dobre/slabe, da spoznajo, da so oni sami ustvarjalci svojih občutkov, misli in čustev, da njihovi občutki, misli in čustva vplivajo na njihova dejanja in da je vse minljivo. Vaji »misli v oblaku« in »vlak misli« sta namenjeni starejšim učencem (2., 3. triletje), po izvedenih vajah se izvede razprava z učenci o njihovi refleksiji – kakšni so bili občutki med izvedbo, kako so doživljali vajo (Bajt M., Jeriček Klanšček H, 2015).

4.4.1 Misli v oblaku

Otrokom damo navodilo:

Usedite se udobno, pokončno, s sproščenimi rameni. Počasi zaprite oči. Predstavlajte si oblake, kako potujejo in se dvigujejo pred vašimi očmi. Vsak oblak vsebuje eno vašo misel, en občutek, eno zaznavo iz okolice. Poglejte, najprej se dviga prvi oblak. Kaj je notri? Vidite vašo misel? Opazujte jo, kako gre mimo vas in kako počasi odpotuje stran, nekam daleč v nebo. Ne poskušajte je ocenjevati, presojati kot dobro ali slabo, preprosto pustite jo takšno, kot je. Ko oblak izgine z vašega obzorja, opazujte, kako se pojavi drugi. Kaj je znotraj? Opazujte ga. In glejte, kako spet izginja z vašega obzorja. Če so vaše misli prazne, opazujte prazne oblake, ki se pomikajo mimo vas, daleč v nebo (Bajt M., Jeriček Klanšček H, 2015).

4.4.2 Vlak misli

Ljudje veliko razmišljamo. Koliko časa nam pravzaprav preostane za življenje v tem trenutku,

medtem ko razmišljamo o preteklih in prihodnjih dogodkih?

Učenje opazovanja misli, tako kot se pojavljajo, ne da bi jih želeli spreminjati ali potiskati na stran, lahko zmanjša občutek stresa. Ta vaja je uporabna kot samostojna aktivnost ali kot dodatek pri meditaciji, če imate občutek, da vam misli uhajajo.

Udobno se namestite in si predstavljajte, da sedite na vrhu hriba. Ko imate v mislih to predstavo, se ozrite navzdol, kjer iz daljave vidite prihajajoči vlak. Predstavlajte si vlak kot vaše misli, vsak vagon, ki gre mimo vas, je ena od vaših misli. Samo opazujete misli, medtem ko posamezni vagoni počasi izginjajo v daljavi. Če se katera od misli vztrajno vrača nazaj, jo samo opazite in se v vaših mislih pomikajte naprej (Bajt M., Jeriček Klanšček H, 2015).

4.4.3 *Moj miren, varen kotiček (vizualizacija)*

Ta vaja je primerna tako za mlajše kot starejše otroke. Mlajši otroci narišejo sliko svojega mirnega, varnega kotička, ki bi ga radi obiskali. To je prostor, kjer se počutijo udobno, varno, sprejeto in sproščeno, prostor, kjer jim je lepo. Pri tem otroke opomnimo, da ni važno, kako dobri so pri risanju, potrudijo naj se po svojih najboljših močeh. Nato si dobro in natančno ogledajo sliko (pri starejših učencih lahko fazo risanja izpustimo in si otroci mirni, varni kotiček samo predstavljajo). Namen te vaje je sprostitev. Po končani vaji lahko otroke vprašamo po vtisih in občutkih.

Damo navodilo:

Udobno se namesti, vzravnej hrbet in sprosti ramena. Nežno zapri oči. Poskusi se umiriti in misliti na nič. Zdaj si poskušaj zamisliti svoj miren, varen kotiček, prostor, kjer se počutiš dobro, varno, udobno, lepo. To je lahko kjerkoli in karkoli. Lahko je to plaža, jezero, morje, vesolje ali preprosto tvoja domača postelja. Predstavljaš si, da si tam, da si točno tam, kjer ti je dobro, varno, udobno in lepo. V mislih poglej na levo. Kaj vidiš? In na desno. Kaj je tam? Pogled bližje. Vdihni. Kakšni so vonji tam? Sprehodi se po svojem mirnem, varnem kotičku. Pogledaj si kakšne stvari, ki so tam. Bodi osredotočen na svoj miren, varen kraj. Opazuj se. Kako se počutiš? Če imaš občutek, da ti misli bežijo, jih nežno pripelji nazaj in se osredotoči spet nazaj, na svoj miren, varen kotiček. Ko si pripravljen, da prideš nazaj, počasi odpri oči (Bajt M., Jeriček Klanšček H, 2015).

4.4.4 *Pozdrav (z opazovanjem misli, čustev)*

Vaja je primerna za mlajše in starejše otroke. Gre za različico, kjer je poleg vzpostavljanja očesnega kontakta namen tudi opazovanje in ubesedovanje svojih misli, čustev. Pri tem je pomembno, da jih pretirano ne analiziramo in ne presojujemo, ali so dobra/slaba. Po izvedbi vaje se lahko pogovorimo o tem, kako je večina misli in čustev vezana na čas v preteklosti oz. prihodnosti in ne na trenutek sedanjosti.

Navodilo:

Posedemo se v krog. Tisti, ki prične z vajo, se obrne k sosedu in reče npr.: »Dobro jutro, razmišljam o zajtrku,« ali npr. »Dobro jutro, strah me je današnjega testa,« ali »Dobro jutro, razmišljam o popoldanskem počitku.« Vaja poteka v krogu, dokler ne pridejo vsi na vrsto (Bajt M., Jeriček Klanšček H, 2015).

5. Zaključek

Vaje čuječnosti lahko izvajamo kadarkoli in kjerkoli. Raziskav, ki potrjujejo pozitiven vpliv na otroke, je zelo veliko. V tujini je uporaba čuječnosti v šoli marsikje redna praksa.

Za uporabo v šoli sem se navdušila potem, ko sem čuječnost vpeljala kot del svojega vsakdana. Moje izkušnje z uporabo čuječnosti pri učencih so pozitivne. Prav tak je tudi njihov odziv. Največ časa smo v šoli posvetili čuječnemu dihanju. Šele ko je to postala dnevna rutina (vaje dihanja smo več kot mesec dni izvajali vsak dan prvih pet minut pouka), smo prešli na nadaljevalni trening. Otroci najpogosteje poročajo, da je bilo izvajanje vaj sprva naporno, kasneje je postalo zabavno. Pravijo, da jim čuječnost pomaga pri koncentraciji na šolsko delo (npr. samostojno delo, branje besedil, razumevanje prebranega ...), lažje ignorirajo motnje, se osredotočajo na učitelja namesto na klepetanje s sošolcem in delo opravijo hitreje. Nekateri izpostavljajo tudi to, da so z vajami poskušali svetovati prijateljem, da so bili mirnejši in osredotočeni v določenih situacijah, da se bolj umirjeno pogovarjajo s starši in izkazujejo večjo mero potrpežljivosti v odnosu do sester ali bratov.

Čuječnost urimo celo šolsko leto. Vesela bom, če bo vsaj pri nekaterih učencih dosežen tudi dolgoročen cilj, tj. da bodo v svojih vsakdanjkih izkoriščali priložnost, da bodo s tem nadaljevali. Na ta način bodo do sebe in drugih pristopali na bolj ljubeč in prijazen način.

6. Literatura

The mindfulness project (2016). *Sem tukaj in zdaj*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d. d.

Bajt M., Jeriček Klanšček H., (2015). *Ko učenca strese stres*. Pridobljeno s http://www.oslivade.si/files/2015/06/nove_vaje.pdf

Roman K. (2016). *5 easy breathing techniques to calm your kid*. Pridobljeno s <https://www.mindbodygreen.com/0-24120/5-easy-breathing-techniques-to-calm-your-kid-and-relax-the-whole-family.html>

Rudell Beach S. (2014). *10 ways to teach mindfulness to kids*. Pridobljeno s <http://leftbrainbuddha.com/10-ways-teach-mindfulness-to-kids/>

Kratka predstavitev avtorice

Deja Tratnik je po izobrazbi prof. razrednega pouka. V šolstvu je zaposlena 16 let, zadnjih 14 let na OŠ Prežihovega Voranca Jesenice, kjer poučuje 5. razred. V pouk vnaša novosti s študijskih skupin, seminarjev, tečajev in lastnih raziskovanj, predvsem s področja psihologije.

Z meditacijo in jogo do boljše čuječnosti v prvem in drugem razredu osnovne šole

Through Meditation and Yoga to Improved Mindfulness in the First and Second Grades of Primary School

Larisa Podržavnik

*OŠ Koroški jeklarji, Ravne na Koroškem
lara.podrzavnik@gmail.com*

Povzetek

Dokazano je, da so meditacijo in jogo poznali in uporabljali že pred več tisoč leti v Egiptu, Indiji in na Kitajskem. V času, ki ga živimo, so postale te tehnike in dejavnosti zelo iskane in uporabljene na najrazličnejših področjih. Prav tako pa pojem čuječnosti ali »mindfulness« dobiva zadnje čase velike razsežnosti na področju osebne rasti in tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Čuječnost je ena izmed inovativnih tehnik, ki ob uvajanju skupaj z jogo in meditacijo v prvem in drugem razredu osnovne šole pripomore k izboljšanju pozornosti, pomnjenja, vzpodbujanja notranje motivacije in uravnavanja stresa tako pri učitelju kot pri učencu. Je način mirnega samoopazovanja – ko se prebujeno in pozorno zavedamo svojih misli, čustev in telesnih občutkov, ne da bi doživljanja vrednotili.

Ključne besede: čuječnost, izboljšave, joga, meditacija, zadovoljstvo, zavedanje.

Abstract

It has been proven that meditation and yoga were known and practiced thousands of years ago in Egypt, India, and China. In our time, these techniques and activities became highly sought after and are used in various areas. The term mindfulness is recently assuming great proportions in the area of personal growth, and also in the areas of child care and education. Mindfulness is an innovative technique that, when introduced through yoga and meditation in the first and second grades of primary school, contributes towards improved concentration, memorisation, stimulated self-motivation and stress regulation in teachers as well as pupils. It is a form of serene introspection —we are awake and consciously aware of our thoughts, feelings, and physical sensations, without evaluating the experience.

Key words: awareness, improvements, meditation, mindfulness, satisfaction, yoga.

1. Uvod

Učitelji in vzgojitelji, ki želijo zase in za svoje učence storiti nekaj več, se morajo zavedati svoje sproščenosti in ustvarjalnosti. David Fontana (1995) je v svoji knjigi *Rasti z otrokom* zapisal, da naš odnos do otroka soodloča o njegovem odzivanju na svet. Iz tega lahko sklepamo, da je prihodnost človeškega rodu odvisna od sposobnosti biti dober oče ali mati, biti dober učitelj.

Učitelji se moramo ob srečevanju z različnimi izzivi, ki jih prinašata sodobni čas in nenehno hitenje, zavedati, da je vzgoja vedno proces s prepletenimi odnosi. V procesu vzgoje in izobraževanja moramo na otroke oz. učence gledati kot na čudovite družabnike, velike učitelje, kajti v njih se velikokrat odraža naše vedenje, mišljenje in hotenje. Kljub vsemu pa jim ne moremo vsiliti svojih misli, kajti oni imajo svojo voljo. Khalil (2006) je zapisal: »*Lahko jim date svojo ljubezen, ne pa svojih misli, zakaj oni imajo svoje misli.*«

Vsi vemo, da morajo otroci sami izkušati življenje, da se morajo učiti misliti z lastno glavo, da bi znali sprejemati dobre odločitve. Iz tega seveda sledi, da se moramo najprej zavedati pozitivne naravnosti do življenja učitelji, vzgojitelji in starši. Kajti samo iz take drže odraslih rastejo razumevanje, širina, svoboda in ljubezen. Šola, kjer kopičijo samo znanje, izgublja svoj smisel.

Ljubezen in zaupanje med učiteljem in učencem je temelj vsake vzgoje. Še posebej pomembno je, da se tega zavedajo učitelji prve triade, saj so učenci te starostne skupine še posebej dojemljivi in ranljivi na čustvenem in duševnem področju. Učiteljeva naloga je otroke poučiti o celovitosti življenja, samorazumevanju, medsebojnih odnosih, razumevanju sebe kot duhovnega bitja, ozaveščanju lastnih čustev in misli ter človekovih vrednotah. Učenci naj bi v dobri šoli ob šolskem delu občutili zadovoljstvo.

2. Čuječnost – nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje

Zavedati se moramo, da je vstop v šolo zelo velika prelomnica in sprememba za vsakega otroka. Poleg želje, radovednosti in veselja prinese s seboj tudi stres in napetost, kar se kaže v razdražljivosti, žalosti ter pojavljanju najrazličnejših motenj. Če želimo, da bo učno-vzgojni proces in razvoj otroka potekal nemoteno oz. brez vseh naštetih pojavov, moramo usmeriti pozornost na telo. Spasojević (2015) pravi, da se moramo začeti čutiti prisotni v telesu, ves dan se moramo zavedati občutkov in okolice.

Čuječnost je ena izmed uspešnih tehnik stanja oz. načina zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, radovednosti in odprtosti. S pomočjo čuječnosti se učimo pozornost usmeriti na trenutno izkušnjo, ob kateri se zavemo svojih misli, telesnih občutkov in zunanjega dogajanja (Černetič, 2011).

S čuječnostjo se naučimo gledati stvari, kot da so nove, ujamemo pomembne detajle ali razlike, smo sposobni strpnosti do samega sebe, bolje uravnavamo svoja čustva in smo v odnosih z drugimi pozornejši, občutljivejši, stabilnejši in mirnejši. Gre za spretnost, ki jo je mogoče razvijati z redno dnevno disciplino. Čuječnost je zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku. Takšno zavedanje po Černetiču (2011) lahko vključuje tako notranje (npr. misli, čustva) kot zunanje dogajanje (npr. zvoki).

Da bi čuječnost uporabljali in poučevali v šoli, se moramo zavedati, kakšno vrednost ima takšen pristop poučevanja ter kakšne učinke ima urjenje na učence. Čuječnost zagotavlja neskončne možnosti boljšega zavedanja lastnih misli, lažje se osredotočimo in razvijamo svoje notranje vire za učenje ter potencialno spreminja naše razmišljanje v modrejše, srečnejše in na splošno zagotavlja boljše počutje. Vse skupaj deluje kot nekaj povsem novega ampak zavedati se moramo, da korenine čuječnosti najverjetneje segajo 2400 let v preteklost, kajti le-ta je konstrukt, ki si je v zadnjem desetletju in pol pot utrl iz budistične psihologije na osrednje polje zanimanja v klinični in zdravstveni psihologiji. Do pred nedavnim konceptu še niso prisojali

mesta znotraj meja znanosti (Hayes in Feldman, 2004), zlasti v zadnjih nekaj letih pa je raziskovanje čuječnosti zelo naraslo in utrdilo temelje znanstveni obravnavi tematike.

3. Čuječnost v praksi

Čuječnost bi morala postati del našega vsakdanjika, še posebej v prvi triadi oz. ob vstopu v šolo, kajti to je res izjemna prelomnica v življenju vsakega posameznika in njegove družine. Številne raziskave kažejo na različne pozitivne učinke čuječnosti. Z njeno pomočjo bomo že pri najmanjših otrocih zmanjšali stres ter stiske in povečali kakovost življenja, imunsko odpornost, pokazalo pa se bo tudi izboljšanje na področju psihopatoloških kategorij. Vaje čuječnosti je potrebno učencem razložiti na njim razumljiv, zanimiv in prijazen način, če je le mogoče, jih moramo izvajati vsakodnevno z redno disciplino, kajti le tako bomo z njimi dosegli željeni rezultat. Z vajami ne čakamo predolgo in z njimi seznanimo učence že prvi šolski dan v prvem razredu.

Našteti je nekaj vaj za urjenje čuječnosti, ki naj bi se jih posluževali predvsem v prvem razredu. Med izvajanjem teh vaj moramo upoštevati določena pravila, in sicer med vadbo ne govorimo, se gledamo v oči in se gibljemo po dogovorjenemu prostoru.

a) Vodene dihalne vaje

Vodne dihalne vaje naj potekajo pred začetkom vsake vaje za urjenje čuječnosti pri različnih dejavnostih. Učenci vdihnejo skozi nos (pri tem lahko v mislih štejejo do 3) in izdihnejo skozi usta (preštejejo do 3), učitelj jih vodi in šteje. Najbolje je, da imajo zaprte oči. Če se ob tem počutijo nelagodno, pustimo, da jih imajo odprte. Na začetku lahko nekajkrat vadimo samo dihalne vaje ali pa poslušamo meditacijsko glasbo, da učence navadimo na umirjeno dihanje, da njihove misli ne odtavajo drugam in da se osredotočijo zgolj na dihanje. Ko vodimo dihalne vaje, je najbolje, da govorimo zmerno tiho, a razločno, s tem spodbudimo poslušanje in umirimo hrup v ozadju.

Penman (2016) pravi, da je najbolje sedeti na stolu z ravnim naslonjalom, hrbtenica naj bo od naslonjala oddaljena 2—3 centimetre. S stopali se dotikamo tal, dlani naj bodo obrnjene navzgor, bodisi v naročju bodisi na stegnih. Najboljši je tak položaj, ki povzroča čim manjšo napetost mišic in spodbuja pozorno zavedanje, a umsko sproščenost, pravi Penman (2016).

b) Stisk

Učenci ob vodenih dihalnih vajah zaprejo oči. Po navodilih stiskajo svoje mišice. Najprej močno stisnejo palec na nogi. Naredimo še nekaj dihalnih vaj, nato stisnejo trebušne mišice. Zatem naredijo pest in na koncu stisnejo oči. Osredotočijo se na stisk in občutek v svojem telesu.

c) Povej mi, kakšen je občutek?

Ob meditacijski glasbi vodimo dihalne vaje. Učenci naj sedijo v krogu in imajo zaprte oči. Povemo, da bomo enemu izmed njih dali v roke predmet, ob katerem bo čim boljše opisal, kako ga je občutil. Pripravljenih imamo vsaj 5 predmetov (to so lahko npr. potočni kamen, mehka žoga, pero, plastična igrača, kovanec).

d) Poskočno srce

Učenci na vdih počepnejo in z izdihom vstanejo. Tako počnejo pol minute. Nato se usedejo na blazine, zaprejo oči in položijo roko na srce. Spodbudimo jih, da so pozorni na občutek, kako srce bije ob roko.

e) Kipi

Učenci se v ritmu meditacijske glasbe gibljejo po razredu. Ko ustavimo glasbo, postanejo kipi, tudi dih naj ustavijo. Pri tem pazimo, da je pavza dolga okoli 3–4 sekunde. Vajo nadaljujemo do dveh minut. Če se ob koncu dneva pojavijo težave pri pospravljanju učilnice, je to odlična vaja, saj učenci ob tej dejavnosti uživajo. Med pospravljanjem se osredotočijo na glasbo, zato pozabijo, da jim delo včasih ni všeč.

f) Rokovanje s smehom

Otroci hodijo po prostoru in se rokujejo drug z drugim z rokama in z glasnim smehom.

g) Levček

Otroci posnemajo levčka, tako da prste na rokah razprejo in jih dajo poleg ušes, jezik čim bolj iztegnejo in oči izbuljijo ter se kažejo drug drugemu.

h) Otroški šampanjec

Imamo zabavo in bi radi naredili pijačo z veliko pene. Zato si predstavljamo, da vzamemo v roke dva kozarca in dvakrat prelijemo tekočino iz enega v drugega, pri tem pa govorimo »ooooo, oooooo«, tretjič pa jo zlijemo v usta in rečemo »hohohohoho«. Variacija te vaje je, da namesto sebi, šampanjec zlijemo v usta soseda, ki je poleg nas.

i) Motorček

Imamo star motor, ki ga moramo najprej vžgati, tako da se primemo za ročaje in nogo pokrčimo ter sunemo; pri tem motor zahrope »hehehe«. To ponovimo trikrat, nato nam uspe, odpeljemo se in ob tem izgovarjamo »hehehehe«. Srečujemo se z drugimi, delamo ovinke in uživamo v vožnji.

j) Letalo

Roke odročimo in si predstavljamo, da smo letalo, ki leta in ob tem izgovarjamo »hihihihi«. Srečujemo se z drugimi letali in se pozdravimo tako, da malo pomahamo s krili.

k) Mobitel

Zazvoni telefon, prislonimo ga na ušesa in to, kar slišimo na drugi strani, je tako smešno, da se smejemo do onemoglosti.

4. Čuječnost in joga v šoli

4.1. Kaj je joga?

»Je najvrednejša dediščina sedanjosti. Joga je bistvena potreba danes in kultura jutri.« (Swami Satyananda Saraswati, 1998)

Um lahko nadzorujemo, vendar le posredno. Pri jogi običajno pravijo, da je potrebno spoznati, zakaj je um nemiren. Naše fizično telo je kot kočija, ki jo vleče ducat konjev. Kako bo kočija potovala, od kod bo prišla in kako udobno bo potovanje, je odvisno od tega, kako divji so konji oz. koliko so ukročeni. Konji predstavljajo naša čutila: pet čutil spoznanja (ušesa, nos, oči, jezik in koža) in pet čutil delovanja (roke, noge, govor, ekstremotorni in urinarni sistem), ki jih upravljamo sami. Saraswati (1998) pravi, da je joga integriran proces, ki deluje na vse ravni človekovega življenja: na fizičnega, vitalnega, mentalnega, emocionalnega, psihičnega in spiritualnega.

Joga je prastara indijska znanost in umetnost o tem, kako živeti življenje polno, kako izživeti svoj potencial ter kako postati boljši človek. Sama beseda izhaja iz sanskrske besede judž, kar pomeni združiti, saj naj bi joga združevala telo, um in dušo. Na najvišji ravni združuje človeško zavest s silno vesoljno zavestjo. Ko se enkrat začneš ukvarjati z jogo, ta hitro postane tvoj način življenja. Zanj je značilnih osem osnovnih načel oziroma delov (jama, nijama, asana, pranajama, pratjahara, dharana, dhjana, samahdi), ki jih je pred več kot dvema tisočletjema natančno opisal Patandžali v *Joga sutrah*, bibliji sodobne joge. Vseh osem delov se med seboj prepleta. Ko začnemo stopati po poti joge, začnemo pot samospoznavanja, da bi postali boljši ljudje. Joga je sistem človeške evolucije in odlična protiutež današnjemu načinu življenja.

Joga v prvem in drugem razredu je vodena vadba z elementi joge, posebej oblikovana za otroke te starostne skupine. Pri pouku izvajamo različne asane. To so posebne drže oz. položaji telesa, ki imajo močan vpliv na posamezne organe, predele v organizmu in tudi na um in zavest, kar vse ob izvajanju povežemo v enovito celoto. Otroci se spoznavajo s svojim telesom, z možnostmi, ki jih joga ponuja, naučijo se osnovnih jogijskih položajev in preprostih dihalnih tehnik ter se ob tem odlično zabavajo, kajti to niso samo telesne vaje, drže in položaji, pač pa ozaveščeno delovanje celotnega telesa, osredinjen in koncentriran um, ozaveščeno dihanje in zavestno delovanje mišičnih skupin, ki v določeni vaji sodelujejo. Hatha jogiji so odkrili, da lahko z razvijanjem nadzora nad telesom s pomočjo asan nadziramo tudi um (Saraswati, 1998). Naš svet in življenje sta drugačna kot pred petdesetimi ali desetimi leti, postala sta hitrejša, zahtevnejša, bolj površna in mi se moramo temu prilagajati, zato je prav joga zelo dobrodošla, sploh pri najmlajših, saj je v ospredju le-te nenasilen in spoštljiv odnos do sveta, soljudi in do samega sebe, poudarja prisotnost v danem trenutku, predvsem pa poudarja pozitivnost in netekmovalnost.

4.2. Elementi otroške joge

Dihanje

Dihanje je nekaj najbolj naravnega in normalnega, nekaj, kar je tako zlito z nami, da ga niti ne opazimo. V dih se rodimo, z izdihom umremo. Želimo si, da bi z jogo otroci dihanje ozavestili, da bi se naučili dihati globoko, sproščeno, s celim prsnim košem, da bi spoznali nekaj osnovnih dihalnih tehnik in znali povezati globoko dihanje in sproščenost. Dihanje uravnava avtonomni del našega živčnega sistema. In najbolj zanimiv del joge je, če se naučimo nadzorovano dihati. Je povezava med telesom in umom. Ko se osredotočimo na dihanje, ne moremo »razmišljati«, in s tem ponudimo umu prijeten odmor od stalnih aktivnosti, hkrati pa je zbrano dihanje za živčni sistem tako prijetno kot božanje.

Pri jogi uporabimo posebne dihalne tehnike. Imenujemo jih pranajama. Vse se ukvarjajo s podaljševanjem in »krotenjem« posameznih faz dihanja (vdih, zadrževanje vdiha, izdih, zadrževanje pred ponovnim vdihom) in prav vse prinesejo telesu novo, svežo energijo. Ko otroke učimo joga, nismo zelo zahtevni. Želimo si le, da bi otroci ozavestili dih, da bi se naučili, da sta telesna napetost in dihanje povezana, in da bi to povezavo znali uporabljati za sproščanje napetosti.

a) Dihalna tehnika – OM

Sedimo udobno, z zravnanim hrbtom. Pozornost usmerimo najprej na dlani, potem pa na trup. Eno dlan položimo na trebuh, drugo na prsi in iz preprostega jogijskega začetka ure lahko nastane prava igra – otroci morajo ugotoviti, katera roka bolj vibrira, medtem ko pojejo »om«. Naredimo torej najprej en velik vdih za pripravo, potem pa čim bolj gladko zapojemo »ooooooooommm« in poskusimo v zvoku »mmm« zadržati vsaj tretjino dolžine zvoka »o«. Lepa skupinska različica nastane, če sedimo v krogu in položimo eno dlan sosedu na hrbet, drugo pa na svoje prsi.

b) Dihalna tehnika – ČEBELJI DIH

Sedimo udobno in z zravnano hrbtenico. S prsti si zamašimo ušesa in z dlanmi pokrijemo oči, lahko pa uporabimo tudi ruto, ki jo zavežemo okoli oči. Vdihnemo malo globlje, pri izdihu pa oponašamo zvok, ki ga ustvarjajo čebele s svojimi krili: z zaprtimi usti mrmramo, ustvarimo zvok »mmmmmmmm«. Nekajkrat ponovimo. Tehnika je subtilna in zahteva nekaj spretnosti, a učinkuje izjemno pomirjevalno. Izdih se zelo podaljša, njegovo gladkost pa nadzorujemo s sluhom – ko poslušamo lastno mrmranje. Vsega se lotimo postopoma, čebelji dih lahko najprej vadimo leže.

c) Dihalna tehnika – VULKAN

Sedimo s prekrižanimi nogami in zravnano hrbtenico. Dlani sklenemo na prsni in jih počasi, z vdihom, dvigamo nad glavo – posnemamo dvigovanje lave proti površju zemlje. Ko sta roki popolnoma dvignjeni, za trenutek zadržimo zrak in nato glasno izdihnemo. Zraven delamo zvok »sssssss«, »pssšššssss« ali kaj podobnega. Biti mora glasno in eksplozivno.

d) Dihalna tehnika – SLAMICA

Pripravimo slamice in bombažne kroglice. Otroci naj pihajo kroglice po tleh z enega konca učilnice do drugega konca – to je tekmovanje, v katerem naj zmaga čim več otrok. Zahtevnejša različica: skozi slamico vdihujemo in skušamo zgolj s sapo pobrati kroglico s tal. Najnaprednejša različica od igralcev zahteva podajanje kroglice s slamico in je primernejša za drugošolce.

Asane

Zavedati se moramo, da je joga za otroke zelo drugačna od joge za odrasle. Pomembno je, da opustimo vsakršna pričakovanja, kakšna naj bi bila ura joge z učenci. Ko z njimi vadimo, se moramo zavedati, še posebej na začetku šolskega leta oz. prvega razreda, da vadba ne bo niti tiha niti mirna, otroška sposobnost koncentracije je majhna, zato se je treba za njihovo pozornost ves čas boriti. Položaji oz. asane so drugačni od položajev, ki jih delajo odrasli jogisti, predvsem zato, ker odraslih ni potrebno z vsemi mogočimi triki zadržati v položaj in jih prepričati, naj nekaj časa v njem vztrajajo. Tukaj ima učitelj priložnost uporabiti vso svojo ustvarjalnost. Učenci tudi ne bodo vztrajali v položaju, če jih boli. Otroška joga je v primerjavi z odraslo zelo dinamična in glasna, a hkrati zelo zabavna.

Nekatere asane počnemo kar v razredu, med poukom matematike, slovenščine, spoznavanja okolja, glasbene in likovne umetnosti. Ko učitelj vidi, da popusti koncentracija in imajo učenci zaradi trdega pisanja že bolečine v rokah in zapestju oz. težave s pisanjem grafomotoričnih vaj ali pri učenju pisanja črk in števk, prekine učno uro za deset minut, učilnico prezrači ter začne z osnovnimi asanami, ki jih vsako posebej desetkrat ponovi.

Asane v učilnici:

- stiskanje dlani (roke so stegnjene),
- upogibanje dlani v zapestju (roke so stegnjene),
- kroženje dlani v zapestju (roke so stegnjene),
- upogibanje stegnjenih rok v komolcih,
- kroženje v ramenskih sklepih s pokrčenimi rokami,
- gibanje v vratu (naprej, nazaj, levo, desno).

Zahtevnejše asane izvajamo pri uri športa v telovadnici na blazinah.

Asane v telovadnici:

- *pes ali strešica*: je najbolj naravna asana, ki se začne na vseh štirih, dlani in stopala naj bodo v širini ramen; dvignemo boke, iztegnemo kolena in komolce, sprostimo vrat in glavo, trtica je najvišja točka telesa; dlani in stopala široko razpremo po tleh;
- *mačka*: hrbtenico sločimo navzgor in navzdol; to je klasična ogrevalna asana;
- *tovornjak*: sedimo na tleh, noge so iztegnjene naprej, trup je zravn; to je osnovna sedeča asana;
- *velika gora/velikan*: osnovni stoječi položaj z dvignjenimi rokami in stopali v širini ramen;
- *drevo*: ravnotežni položaj, v katerem je ena noga pokrčena in dvignjena, roke so iztegnjene nad glavo;
- *lisica*: položaj je sinonim za moč, izžareva pa tudi eleganco in umirjenost;
- *žirafa*: ena osnovnih stoječih asan, ki poudarja moč in stabilnost;
- *letalno*: ravnotežje lovimo na eni nogi, telo je vzporedno s tlemi;
- *oblak*: zahtevnejša asana, z upogibom hrbtenice nazaj;
- *kokoška*: jogijski počep z razširjenimi nogami, močno odpiranje kolčnega sklepa;
- *goska*: izjemen razteg zadnjih stegenjskih mišic in hrbta;
- *kača*: klasična asana, kjer se leže na tleh dvignemo in usločimo hrbet nazaj;
- *lev*: pravzaprav dihalna tehnika, ki jo lahko uporabimo tudi pri kakšni drugi asani – je nekakšno nadaljevanje mačke;
- *most/kit*: leže na hrbtu dvignemo boke;
- *metulj*: sedimo s stopali skupaj in kolena narazen;
- *konj/zebra/osel*: poskoki kot priprava na stoji na rokah;
- *miška/školjka*: počivalna asana, čas za predah;
- *morska deklica*: sedeči zasuk je eleganten in nežen, kot morska deklica;
- *leteča preproga*: asana je položaj leže na hrbtu, ko je v zraku vse telo razen medenice;
- *raketa*: obrnjen položaj «sveča», kjer lovimo ravnotežje na ramenih, nadlahteh, komolcih in vratu;
- *telefon*: sedeča asana, v kateri stopalo približamo ušesu;
- *zaspanec*: končni položaj, v katerem sprostimo celo telo.

Med izvajanjem asan ves čas poslušamo umirjeno meditativno glasbo. Ob koncu šolskega leta oz., ko učenci usvojijo asane jih uporabimo tudi za *pravljичno jogo* in tako povežemo pouk slovenščine s poukom športa ter pri učencih še dodatno razvijamo domišljjski in ustvarjalni svet.



Slika 15: Pes



Slika 16: Mačka



Slika 17: Tovornjak



Slika 18: Velika gora/Velikan



Slika 19: Drevo



Slika 20: Lisica



Slika 21: Žirafa



Slika 22: Letalo



Slika 23: Oblak



Slika 24: Kokoška



Slika 25: Goska



Slika 26: Lev



Slika 27: Kača



Slika 28: Most/ Kit



Slika 29: Metulj



Slika 30: Konj/Zebra/Osel



Slika 31: Miška/Školjka



Slika 32: Leteća preproga



Slika 33: Morska deklica



Slika 34: Raketa



Slika 35: Telefon



Slika 36: Zaspanec

5. Čuječnost in meditacija

V sodobnem načinu življenja postaja meditacija najbolj iskana »dejavnost«. Doriel Hall (2007) piše, da je bilo bivanje v miru, celosti in univerzalni ljubezni že od nekdaj kulturni ali civilizacijski ideal. Pred 5000 leti so v Egiptu, zlasti v svetiščih, že uporabljali nekatere metode. Kitajci imajo svojo knjigo I ching, staro 4000 let, Indijci imajo svoje Vede, ki vse govorijo o pomembnosti meditacije. S pomočjo meditacije smo sposobni umiriti svoj um, umiri se naša razpršenost, ki je posledica hitrega načina življenja, časa, v katerem živimo. S pomočjo meditacije telo, duša in misli postanejo eno.

Beseda meditacija je izpeljana iz latinskega glagola *meditari*, ki pomeni *premišljovati, razmišljati in vaditi, uriti*. Ob vsem tem na poseben način vadimo in urimo svoje razmišljanje ter ohranjamo zavest o »ne misliti«. Zagorčeva (2011) navaja, da v meditaciji obstaja cela vrsta tehnik, s katerimi dosegamo svojo osredinjenost. Nekatere tehnike so povezane z osredotočanjem na določen objekt in s stalnim vračanjem pozornosti na ta objekt, druge se nanašajo na tako imenovano receptivno tehniko, kjer svet samo opazujemo, dovolimo, da se dogaja, tretji tip tehnik pa se nanaša na prečiščujočo meditacijo, v kateri se srečujemo s svojimi »temnimi stranmi« zavesti, z energijami strahu, strasti, bolečine ... Temeljni smisel meditacije je občutenje in doživljanje lastne biti. Meditacija naj bi imela dva koraka: prvi je aktivni, ki sploh ni prava meditacija, drugi je pasivni, popolnoma neaktivni, torej pasivno zavedanje, ki pa je resnična meditacija. Zagorčeva (2011) navaja tudi, da v knjigi *Meditacija: umetnost ekstaze*, Osho pravi, da sta pesem in ples najvišji obliki meditacije. V plesu postaneš gibanje samo in v pesmi postaneš pesem sama. Telo je pozabljeno, samopodoba zbledi. V resnici je ples najbolj nezemeljska stvar, najbolj nezemeljska umetnost, kajti je samo ritem in gibanje. Ni konca in ni začetka. Je samo obstoj človeškega bitja, um brez omejitev. To je kozmično, to je božansko, to je celovitost, pravi Osho.

Joga nidra je v jogi poznana kot sprostitiv. Raziskave dokazujejo, da se med meditacijo oz. vadbe joge upočasni dihanje, zniža se krvni tlak, sprosti se simpatični žični sistem, kar vpliva na znižanje stresnih hormonov, zmanjša se količina mlečne kisline v krvi, umiri se možganski ritem, zniža se frekvenca srčnega utripa. Koncentracija in meditacija sta poti k notranjemu miru – stanju, kjer se rojeva nova ustvarjalnost, nova moč, ozaveščena svoboda. Zavestno se moramo skozi tehniko sprehoditi po vseh delih telesa in jih poskušamo drugega za drugim sprostiti.

Posebne vaje:

a) STRESANJE

Stojimo pokonci in vzravnano. Začnimo stresati z dlanjo, kot da bi otresali kapljice s prstov, in pustimo zapestje in dlan povsem popuščeno. Nato stresajmo roko od komolca navzdol. Osredotočimo se še na rame in stresajmo s celo roko, tako kot bi bila vrvi, ki visi naravnost iz telesa. Po 2 minutah stresanja se sprostimo, zaprimo oči in ugotovimo razliko med obema rokama. Vajo ponovimo tudi na drugi roki.

b) KROŽENJE BELE SVETLOBE

Predstavljamo si, da je naša glava velika svetleča krogla, kot majhno sonce. Bela svetloba vibrira in se razširja v prostor. Z vsakim vdihom potegnemo vase del svetlobe skozi vrh svoje glave do vsake celice v telesu. Občutimo, kako svetloba obudi vsako celico v telesu. Nato z izdihom pošljemo svetlobo skozi noge naravnost v zemljo in »očistimo« svoje telo. To vajo izvajamo 3—5 minut.

c) LASTNI PROSTOR

Sprostimo se in si priključimo pred oči prostor, v katerem se lahko sprostimo, smo zadovoljni, brezskrbni (travnik, gozd, morje ...). V mislih se preselimo v ta prostor ali kraj v naravi z željo, da bi se sprostili in razvedrili. Raziščimo prostor. Kakšna so tla, kako jih občutimo, kakšen je dotik? Kaj se nahaja pod, pred in za nami? Lahko vidimo nebo? Kakšna je temperatura ozračja? Katere zvoke slišimo? Lezimo v svojem prostoru, občutimo popolno sproščenost, smo popolnoma svobodni, nihče nepovabljen ne more k nam. Poskusimo najti stik s samim seboj. Predem odpremo oči in zapustimo »sliko kraja«, nekajkrat globoko vdihnimo.

d) KROG LJUBEZNI

Sedimo nasproti partnerju, če nas je več, pa v krogu. Primimo se za roke, leva dlan je obrnjena navzgor – sprejema, desna pa navzdol – daje, zaprimo oči. Z vsakim vdihom potegnemo skozi levo dlan svetlobo ljubezni vase in napolnimo svoje srce. Z izdihom pošljemo skozi desno dlan svetlobo ljubezni partnerju ali desnemu sosedu. Poskusimo dihati skupaj, ustvarimo skupni energijski krog.

e) USTAVLJANJE

Plešemo, postanemo ples, ko se glasba ustavi, zamrznemo, z zaprtimi očmi čutimo, se zavedamo, kaj je znotraj nas, okoli nas in spet plešemo, ko zaslišimo glasbo. To ponovimo 4—5-krat.

6. Zaključek

Svet se spreminja, hiti, postaja drugačen in površen. Vedno bolj prihaja v ospredje materialni in koristoljubni odnos do soljudi. Vse skupaj pa prinaša vse več nezadovoljnih, agresivnih, nesrečnih, nervoznih, hladnokrvnih in apatičnih učencev. Poklic učitelja je tako ves čas na preizkušnji in delo teče v smislu vsakodnevnega prizadevanja za izboljšanje klime in situacije v razredu kot tudi izboljšanje otroka kot celote. Uvajanje novih tehnik poučevanja in čuječnosti nam pomaga pri doseganju zastavljenih ciljev oz. pri izboljšanju družbe in ljudi za kvalitetno življenje. Zavedati se moramo, da nikoli ni prepozno, saj iz izkušenj in odkritij v prvem in drugem razredu lahko trdim, da se vse našteje in opisane tehnike bogato (ne materialno) obrestujejo. Pouk je treba prilagoditi tako, da se učni cilji uspešno prepletajo in dosegajo s

tehnikami čuječnosti. Pri razvijanju in spodbujanju čuječnosti zelo veliko vlogo igrata tudi joga z meditacijo za otroke.

V knjigi Srečanja z jogijem I (Swami, 2008) je opisana zgodbica:

»Toplega poletnega dne je popotnik jahal skozi puščavo. Njegov konj je bil že utrujen in zelo žejen; oba sta bila presrečna, ko sta v daljavi uzrla majhno oazo, saj ta za popotnika pomeni vodo, življenje. Ta oaza je bila majhno kmetijsko posestvo. Za namakanje so uporabljali vodo, ki so jo iz globin črpali z motornimi črpalkami. Voda je tekla skozi napajalnik le, če so bile vključene črpalke. Popotnik je prosil kmeta, naj spusti vodo, da se bo konj lahko napojil. Konj se je približal napajalniku, ko pa je zaropotal motor, se je prestrašil in stekel proč. Popotnik ga je zaman trepljal in hrabil, da se približa in pije, strah pred ropotom je bil močnejši. Potem je jezdec prosil kmeta, da črpalko ustavi. Hrup je ponehal in konj se je približal napajalniku, vendar pa v njem sedaj ni bilo vode. Na jezdečevo prošnjo je kmet spet zagnal črpalko, vendar je konj spet pobegnil. Zdaj je jezdec skušal premakniti in napojiti svojega štirinožnega prijatelja zlepa ali zgrda. Ker tudi to ni zaleglo, je prosil naj se črpalka ustavi. Kmet pa je dejal: »Prijatelj, nauči svojega konja, da bo pil ob tem hrupu, ali pa naj odide žejen«

Popotnik predstavlja nas. Konj je naša sadhana, vadba, voda v oazi pa joga. Hrup črpalke so življenjske težave in ovire. In ta hrup se ne bo nikoli polegel. Kadarkoli imamo težave, kadarkoli nam nekaj onemogoča vadbo, vedimo, da je to le zvok črpalke. Zato se moramo naučiti živeti, vaditi in razvijati tudi ob hrupu, ali pa bomo ostali žejni.

7. 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
- Bizjak, H. (1996). *Sprostitev in ustvarjalnost v šoli: pedagogika za tretje tisočletje*. Ljubljana: Samozaložba.
- Božič, U. (2012). *Pravljica joga*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba d.d.
- Bertoncelj, B. (2007). *Joga, transformacija telesa in uma*. Ljubljana: Devi d.o.o.
- Černetič, M. (2005). *Biti tukaj in zdaj: čuječnost, njena uporaba in mehanizmi delovanja*. Psihološka obzorja, 14(2), 73-92.
- Fontana, D. (1995). *Rasti z otrokom: odnosi med starši in otroki kot pot k celovitosti in sreči*. Ljubljana: Ganeš.
- Hall, D. (2007). *Meditacija za vsakogar: preproste tehnike s katerimi se boste zbrali in umirili*. Tržič: Učila International.
- Hayes, A. M. in Feldman, G. (2004). *Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy*. Clinical Psychology: Science and Practice, 11, 255-262.
- Kabat – Zinn, J. (2011). *Kamorkoli greš, si že tam. Z meditacijo iz spanca avtomatizma v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Iskanja.
- Khalil, G. (2006). *Prerok*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba d.d.
- Paramhans Swami, M. (2008). *Srečanja z jogijem I*. Novo Mesto: DNM d.o.o.

- Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.
- Saraswati S., Swami (1998). *Joga Nidra: Relaksacija, meditacija, uvođenje u san*. Beograd: Partizan.
- Spasojević, N. (2015). *6 načinov, kako vnesti čuječnost v vsakdan!* Pridobljeno s www.svetloba.si/cuječnost/5-nacinov-kako-vnesti-cuječnost-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.
- Zagorc, M. (2011). *Joga v šoli za zdrav življenjski slog. Interno gradivo za potrebe permanentnega izobraževanja 2010/11* Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kratka predstavitev avtorice

Larisa Podržavnik je profesorica razrednega pouka. Študij je končala na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Sedemnajst let že poučuje v prvi triadi na Osnovni šoli Koroški jeklarji. Vsa leta se aktivno udeležuje strokovnih aktivov, na različnih področjih se dodatno izobražuje in udeležuje različnih seminarjev. Že drugi mandat je aktivno vključena v Svet šole. Vedno je odprta za različne projekte in inovacije, v katere redno vključuje svoje učence in jih pripravlja za tekmovanja. Na Fakulteti za šport je opravila tudi tridnevni tečaj Joga v šoli.

Prvošolci in čuječnost - vaje čuječnosti v prvem razredu osnovne šole

First Graders and Mindfulness - Mindfulness Practice in the First Grade of the Elementary School

Vesna Nikolić
Marjeta Por

Osnovna šola Vide Pregarc, Ljubljana
vesna.nikolic@osvp.si
marjeta.por@osvp.si

Povzetek

Otroci, ki so del sodobne družbe, niso izvzeti od stresa in stresnih situacij. Prve večje stresne situacije v življenju zanje predstavlja prehod iz vrtca v prvi razred osnovne šole. Otroci pridejo v novo okolje, spoznajo nova pravila in postanejo učenci z veliko odgovornosti ter šolskimi in obšolskimi dejavnostmi. Učence je potrebno naučiti strategij soočanja s stresom in izražanja čustev. Že v prvih razredih jih vodimo in urimo s praktičnimi vajami čuječnosti, tako se naučijo umiriti, poslušati sebe, prepoznavati in izražati čustva in občutke ter razvijati občutek za druge.

Z uporabo vaj čuječnosti preusmerimo pozornost stresnih dejavnikov v doživljanje notranjega sveta. Članek opisuje nekaj vaj, ki se jih izvaja načrtno in priložnostno skozi celo šolsko leto v prvem razredu osnovne šole.

Ključne besede: čuječnost, čustva, sproščanje, stres, vaje čuječnosti.

Abstract

Children in modern society are not protected from stress and stressful situations. The first major stressful situation in their life is the transition from kindergarten to the first grade. Children come to a new environment, where they have to learn new rules and they become pupils with responsibilities and with many school, and after school activities. Pupils need to learn strategies for coping with stress and expressing feelings. In the first grade, we start to teach them how to cope with stress through mindfulness exercises. They learn to calm down, to listen to themselves, to recognize and express feelings and to develop a sense for others.

By using mindfulness exercises, we redirect the attention of stress factors into the inner self. The article describes some exercises we use throughout the school year in the first grade of the primary school.

Keywords: emotion, mindfulness, mindfulness exercise, relaxation, stress.

1. Uvod

V sodobnem času imajo otroci veliko obveznosti in zadolžitev – tako v šoli kot doma. Nепrestano hitijo in so izpostavljeni pritisku s strani učiteljev in staršev. Gordana Schmidt (2012) v svoji knjigi zapiše, da otroštvo ni brezskrbno. Že od vrteca dalje so otroci pod stalnim pritiskom, neprestano jih priganjamo, v vrtcu se morajo boriti za igrače, prostor, čakati morajo v vrsti za kosilo, stranišče. V okolju, kjer se morajo boriti za svoj prostor in igro, postanejo napadalni, lahko tudi zbolijo. Enako se nadaljuje ob vstopu v šolo – novi sošolci, nova pravila, veliko zadolžitev in obveznosti. Posledično imajo vedno manj časa za sprostitev in igro. To se kaže tako, da otroci v šolo prihajajo utrujeni, med poukom in ostalimi dejavnostmi so nemirni in nekateri zato tudi konfliktni.

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).

V šoli premalo časa namenjamo nadzoru in izkazovanju svojih čustev, umirjanju, urjenju socialnih in komunikacijskih veščin ter kako biti sočuten. Da bi se otroci naučili reševati probleme v medsebojnih odnosih, je zelo pomembno, da se zavedajo svojih občutkov in da jih znajo nadzorovati. Odrasli (učitelji) poskušamo razumeti otrokova čustva in želje in jih opisati z besedami ter poimenovati. Otroci bodo tako znali prepoznati čustva in se kasneje v družbi z vrstniki nanje tudi ustrezneje odzivati. Če otroka vprašamo po počutju, po navadi odgovorijo z besedo dobro ali slabo, zato jih moramo naučiti, da prepoznajo svoja čustva in jih znajo izraziti.

Čuječnost zagotavlja neskončne priložnosti boljšega zavedanja naših misli, lažje se osredotočimo in razvijamo svoje notranje vire za učenje ter potencialno spreminja naše razmišljanje v modrejše, srečnejše in zagotavlja na splošno boljše počutje (Otok peska, 2016).

V osrednjem delu članka sva predstavili nekaj uspešnih primerov vaj za urjenje čuječnosti, ki sva jih izvajali z otroki.

2. Čuječnost v vzgoji in izobraževanju

Različne raziskave so pokazale, da ima urjenje čuječnosti pozitivne učinke na učence. Učenci z urjenjem pridobijo različne veščine, kot so uravnavanje svojih čustev, kako biti zbran in kako odreagirati v neprijetnih situacijah, izboljšanje komunikacijskih veščin in kako biti sočuten. Čuječnost vpliva na boljše zavedanje sebe in svojih sposobnosti, kako lažje uravnavati stresne situacije, izboljšuje organizacijske sposobnosti ter izboljša razredno klimo. V učencih prebudi zanimanje za svoje misli in čustva. Najpomembnejše je, da učencem pomagamo začutiti sedanji trenutek in občutljivost na njihovo dožemanje sedanjosti (Roman, 2015). Raziskave kažejo, da je redno izvajanje prakse čuječnosti posameznikom pomagalo vzgojiti dolgoročno in globoko izkušnjo notranje mirnosti, dobrega počutja in višjega vrednotenja samega sebe, vključno z zmanjšanjem stresa, tesnobe in depresivnosti (Černetič, 2005).

3. Vaje čuječnosti za učence v prvem razredu

V šoli čuječnosti po načrtovanem uradnem programu ne učimo/urimo, čuječnost je sodobni pristop poučevanja, vendar obstaja veliko razlogov, ki nakazujejo, da bi bilo v pouk nujno vključiti vaje čuječnosti. Predavateljica Rossi (2015) v svojem predavanju izpostavi, da predno

začnemo z uvajanjem čuječnosti v pouk, je pomembno, da sami pri sebi začnemo dojemati čuječnost kot del vsakdana in jo tako širimo naprej.

3.1. Vaje za prepoznavanje čustev

3.1.1 Igra vlog

Trajanje: 20 min

Učni pripomočki: zbirka knjig Tvoji občutki, Brian Moses (jeza, žalost, strah, ljubosumje), slikovni material (Paths – ristem program)

Učne oblike: skupinska, otroci sedijo v krogu

Za primer sva izbrali temo jeze, saj se to negativno čustvo pri otrocih največkrat pojavlja in ga ne znajo nadzorovati. Jeza je neugodno čustvo, še zlasti za tistega, ki mu je namenjena. Jeza je v otroškem obdobju spontana (Ščuka, 1994).

Učenci sedijo v krogu, učiteljica bere zgodbo ob slikah. Učenci aktivno sodelujejo ob branju. Primer: Učiteljica prebere: »Kadar sem jezen, glasno cepetam ...«, učenci z gibi to pokažejo.



Slika 37: Brian Moses: Tvoji občutki, Jeza



Slika 38: Brian Moses: Tvoji občutki, Jeza

O vsebini knjige se sproti pogovorimo. Pogovorimo se o njihovih izkušnjah, občutkih, čustvih itd. Po prebranem so učenci narisali sebe v različnih čustvenih stanjih.

Opazanja: Učenci so imeli na začetku težave pri prepoznavanju čustev. Niso znali ozavestiti, kako izražajo določeno čustvo. Ko so čustvo prepoznali pri sebi, so ga lažje prepoznali tudi pri drugih (sošolcih, učiteljih, starših).

Čuječnost temelji na predpostavki, da lahko priučene načine odzivanja na različne čustvene situacije začnemo najprej ozaveščati. Ko ozavestimo svoja čustva, misli ali reakcije, ob določenem čustvu poglobimo pozornost. Namen je, da čustva zaznavamo, spoznavamo in spremljamo, saj tako postanejo manj pomešana in nejasna. Čustev ne skušamo spreminjati ali jih zatreti. Obenem s čuječim opazovanjem čustev krepimo sočutje do sebe in drugih, tako da postanemo bolj prizanesljivi do sebe, tudi kadar doživljamo neprijetna in negativna čustva (Arzenšek, 2015).

3.1.2 Predstavljanje

Trajanje: 15 min

Učni pripomočki: različne fotografije (izrezki iz revij, koledarjev, ilustracije ...)

Učne oblike: individualno in skupinsko

Učenci sedejo v krog, znotraj katerega pripravimo fotografije in slike z različnimi motivi. Vsak si izbere eno fotografijo in svoj izbor pojasni drugim.

Opazanja: Učenci so izbor fotografije najpogosteje pojasnili z besedami, ker mi je všeč, me spominja na počitnice, imam to rad, je lepa itd. Nekateri učenci so imeli težave pri izražanju svojih občutkov, te so največkrat rekli, da ne vedo zakaj so izbrali to fotografijo.

3.1.3 Pantomima

Trajanje: 10 min

Učni pripomočki: fotografije in slike, ki prikazujejo različna čustva

Učne oblike: individualno, frontalno

Učenci s košarice izvlečejo lističe s sliko in imenom posameznih čustev. Za tem z gibom prikaže (pantomima) izbrano čustvo npr.: strah, veselje, žalost, presenečenje, jeza. Drugi učenci ugibajo, kaj prikazuje.

Opazanja: Večina učencev se pri tej vaji zelo zabava. Posamezni učenci, pa pri igri ne želijo sodelovati, nekateri pa želijo samo ugibati, kar prikazujejo ostali sošolci. Pri prikazovanju osnovnih čustev (jeza, veselje, žalost) učenci nimajo težav, pri kompleksnejših (navdušenje, sram) pa imajo več težav pri prikazovanju in prepoznavanju.

3.2 Vaje za umirjanje

3.2.1 Grafomotorične vaje, barvanje zahtevnejših pobarvank (mandale)

Trajanje: 5 do 10 min

Učni pripomočki: pisalo, barvice, list, sprostitutvena glasba

Učne oblike: individualno

Učenci imajo na voljo različne liste (pobarvanke, grafomotorične vaje), ki jih rešujejo samostojno, če prej zaključijo z delom med poukom, lahko pa je načrtovana in vodena za vse

učence hkrati ob sprostitveni glasbi (npr. ob petkih zadnjo šolsko uro). Učenci dobijo navodilo, da se med dejavnostjo osredotočijo na umirjeno dihanje, da udobno sedijo, opazujejo sled pisala in zvoke, ki pri tem nastajajo.

Opažanja: Učenci so imeli na začetku največ težav z osredotočanjem na umirjeno dihanje, na opazovanje sledi pisala in na zvoke. Njim je bilo na začetku najpomembnejše to, kako bodo stvar pobarvali/naredili. Težko so se umirili. Proti koncu leta jim je umirjanje z barvanjem postalo rutina in so to z veseljem počeli in se tako sproščali.

3.2.2 Ena črta, en vdih (*The Mindfulness project, 2015*)

Trajanje: 5 min

Učni pripomočki: pisalo, barvice, list, sprostitvena glasba

Učne oblike: individualno

Povezovanje oštevilčenih pik v pravem zaporedju. Ko učenec naredi eno črto, naredi vdih. Edino navodilo, ki ga učenci dobijo, je ena črta, en vdih. Na začetku so povezovali pike oštevilčene do 10, kasneje do 20. Učenci so te vaje delali priložnostno.

Opažanja: Učenci so se težko osredotočali na dihanje.

3.2.3 Vodena vizualizacija

Trajanje: 5 min

Učni pripomočki: sprostitvena glasba, zgodbe, knjiga Gordane Schmidt, izmišljene zgodbe

Učne oblike: frontalno

Vodeno vizualizacijo izvajamo kot uvodno motivacijo (pri prehajanju med učnimi urami), kot sprostitev po končanem predmetu športa ali pred kosilom. Ob sprostitveni glasbi in po navodilih učitelja, se učenci udobno namestijo (npr.: zapri oči, uleži se na tla ...) in mirno poslušajo zgodbo in si poskušajo predstavljati, kaj vidijo, vohajo, slišijo, občutijo ob pripovedovanju. Pomembna so čustva, občutki, počutje ob določenem dogodku.

Opažanja: Učenci so s težavo imeli zaprte oči, nekateri jih niso zaprli, saj je nekaterim učencem nelagodno, če imajo zaprte oči. Veliko učencev se je želelo ob zgodbi fizično gibati (npr. deklica teče po travniku) ali oglašati (npr. si ptiček, ki veselo poje na veji). Enako mnenje ima tudi avtorica knjige Vodena vizualizacija Gordana Schmidt (2012, str. 4), ki pravi: »V poplavi vizualnih spodbud opažamo, da otroci težko samo poslušajo. Raje imajo slikanico kot samo pripoved. Na sliki je že vse narisano in ni treba uporabiti lastne domišljije, zato je način vodene vizualizacije, ki spodbuja domišljijo in spoznavanje drugega sveta, ki je v njih samih, tako dobrodošel.«

3.2.4 Risanje po hrbtu drug drugemu

Trajanje: 5 min

Učni pripomočki: sprostitvena glasba

Učne oblike: v krogu, v parih

Učenci se postavijo v krog, tako da drug drugega gledajo v hrbet in s prstom/roko rišejo po hrbtu. Pri tem razmišljajo o svojih občutkih, ki jih čutijo ob dotiku. Kakšen je občutek, če rišejo z enim prstom, s celo dlanjo, po različnih materialih/površinah (koža, blago, lasje).

Opazanja: Nekateri učenci so imeli težave pri stiku s sošolci. Zgodilo se je, da niso želeli risati po hrbtu oz. niso želeli, da kdo drug riše njim. Te učenci so svoje občutke opisali z besedami; ne vem, ne maram, ni mi všeč ...

3.2.5 Čutim bitje svojega srca in dihanje

»Če smo pozorni na dihanje, se zasidramo v sedanjem trenutku. Je zmeraj tukaj in se lahko obrnemo nanj, kadar naša pozornost odplava v prihodnost ali preteklost.« (The Mindfulness project, 2015, str. 27)

Trajanje: 5 min

Učni pripomočki: /

Učne oblike: individualno

Učenci po uri športa ležejo na tla in se poskušajo zavedati, kje čutijo dihanje/bitje srca. Preverijo vsa možna mesta (trebuh, grlo, glava itd.).

Opazanja: Učenci so se sprostiti, spočili. Učencem je zanimivo, če štejejo utripe srca.

3.3 Vaje za razvijanje socialnih in komunikacijskih veščin ter kritičnega mišljenja - dejavnosti, ki krepijo pozitivna čustva, občutenja in vedenja

3.3.1 Učenec dneva (Kusché in Greenberg, 2013)

Trajanje: dnevno 5–10 min na začetku pouka, skozi celo šolsko leto

Učni pripomočki: ovčka/rožica, listi s pohvalami, listki z imeni

Oblika dela: frontalno, individualne pohvale

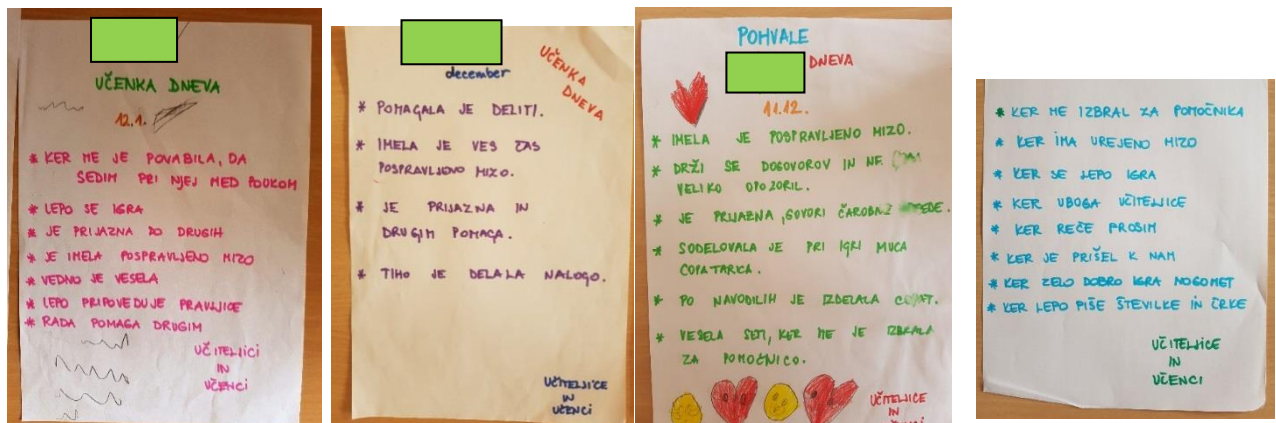
Vsak dan smo izbrali učenca dneva (žrebanje njihovih fotografij). Kdor je bil izbran, je tisti dan nosil posebno ogrlico okrog vratu, po želji ovčko ali rožico.



Slika 39: posebni ogrlici za učenca dneva (rožica in ovčka)

Izbrani učenec si je izbral dva pomočnika. Njegova naloga je bila, da skrbi za vsakodnevna opravila in pomaga učiteljici. Ta dan je bil za učenca dneva nekaj posebnega. Ostali učenci so ga čez cel dan opazovali. Naslednji dan zjutraj (prvo šolsko uro) je dobil pohvale, ki so jih

povedali učenci, učiteljica pa jih je zapisala (priloga slike). Po pohvalah je izžrebal naslednjega učenca dneva.



Slika 40: primeri zapisanih pohval za učenca/učenko dneva

Opazanja: Na začetku so potrebovali učenci veliko spodbude, saj je bilo zelo težko povedati pohvale. Čez čas so otroci začeli kritično razmišljati in opazovati drug drugega. Zelo so se veselili, kdo bo učenec dneva in koga bo izbral za pomočnika. Zanimivo je tudi to, da se niso nikoli prepirali ali bili užaljeni, če kdo koga ni izbral.

3.3.2 Skrivni prijatelj (Bajt, 2016)

Trajanje: vsak mesec, en teden
 Učni pripomočki: listki z imeni učencev
 Oblika dela: individualno

Učenci so enkrat mesečno izžrebal listek z imenom sošolca/sošolke. Njihova naloga je bila, da nikomur ne povejo, koga so izžrebal in da ves teden skrbijo za njega, mu pomagajo, naredijo dobro delo, kaj narišejo, po lastni želji skrbijo za tistega, ki je njihov skrivni prijatelj.

Zadnji dan se usedemo v krog in si izmenjamo izkušnje, učenci povedo, če se jim je kaj lepega zgodilo, ugibajo, kdo je skrivni prijatelj. Pogovor vodi učitelj. Po pogovoru razkrijemo skrivne prijatelje, ki še sami povedo, kako so skrbeli za svoje varovance. Skrivni prijatelj je lahko tudi učiteljica.

Opazanja: Nekateri učenci so se zelo potrudili in skozi ves teden skrbeli za svojega varovanca. Narisali so jim risbice in jih skrili v njihove predale, delili z njimi sladkarije, jim posodili šilček, barvico itd. Te učenci so komaj čakali, kdaj bomo spet imeli teden skrivnih prijateljev. Nekaj učencev pa za svojega varovanca ni naredilo nič. Čeprav smo to ponavljali vsak mesec, skozi celotno šolsko leto, so bili vedno isti posamezniki, ki za svojega varovanca niso naredili nič, niti niso prepoznali, če je njihov skrivni prijatelj kaj naredil za njih.

4. Zaključek

S čuječnostjo sva se letošnje šolsko leto srečali prvič in se s pomočjo literature in zapisanega o tem odločili, da začneva uvajati čuječnost v prvem razredu osnovne šole. Prenapolnjen urnik, hitro prehajanje med dejavnostmi, prostorske zmožnosti in številčnost učencev (28) v razredu

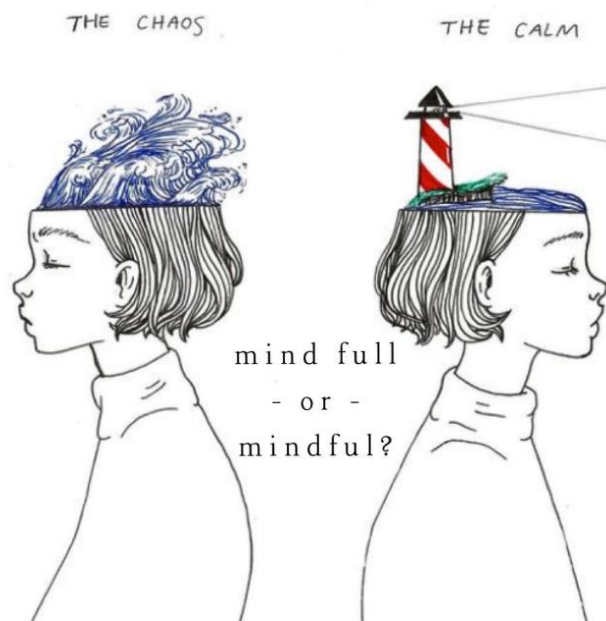
je nakazovala, da moramo vsi skupaj narediti nekaj, kar nam bo zagotovilo preživetje v teh razmerah. Zato je bila čuječnost v šolskem okolju skorajda nujna.

Aktivnosti po meditacijah in vajah čuječnosti so bile mnogo bolj umirjene in tudi ton glasnosti v razredu se je znižal. Učenci so bili pripravljeni na nove izzive in naloge. Zelo radi so imeli sproščanje z vodenno vizualizacijo, nekateri so občasno tudi zadremali, še raje pa so imeli učenca dneva in skrivnega prijatelja, pri teh aktivnostih so se zelo potrudili in dali od sebe vse kar lahko, da bi naredili nekaj dobrega za druge.

Da bi imeli več časa za izvajanje vaj čuječnosti, bi bilo potrebno čuječnost vpeljati v učne načrte. Tako učitelji ne bi imeli časovne stiske in bi sproščeno izvajali vaje čuječnosti, brez pritiska, da bodo s tem časovno prikrajšani za podajanje nove učne snovi. Prav tako bi se morali učitelji bolj izobraziti na temo čuječnosti, ne samo zaradi otrok, vendar tudi zaradi njih samih. Če smo mi sproščeni, so tudi učenci sproščeni in obratno.

Tudi midve, tako kot številni, ki se ukvarjajo s čuječnostjo, meniva, da obvladovanje in prepoznavanje čustev, razvijanje socialnih, komunikacijskih veščin ter kritičnega mišljenja in empatije omogoča uspešno povezovanje z drugimi. Čuječnost je močno orodje spoznavanja sebe, drugih in okolja.

V prihodnje načrtujeva izvajanje čuječnosti pogosteje med poukom, kajti le »srečni otroci lahko postanejo srečni odrasli, ki vzgojijo srečne otroke ... in tako iz roda v rod.« (Alexander in Sandahl, 2018, str. 16).



Slika 41: Vedno imamo izbiro. Mind full or mindful

Vir slike: http://www.spacebetweencounselingservices.com/new-blog/post_id-4

5. Literatura

Alexander, J. J. in Sandahl, D. S. (2018). *Vzgoja po dansko: kaj eni najsrečnejših ljudi na svetu vedo o vzgoji samozavestnih in sposobnih otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Arzenšek, A. (2015). *Čustva in čuječnost*.

Pridobljeno s <http://www.skupinaprimeri.si/domov/custva-in-cujecnost.html?lang=sl>

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

- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, 14(2): 73–92.
- Kusché, C. A. in Greenberg M. (2013). Paths – program rastem. Razvijanje alternativnih strategij mišljenja. *Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Kubelj d. o. o., PE tiskarna Ljubljana.
- 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 <http://www.otokpeska.si/>
- Roman, K. (2015). *Seven fun ways to teach your kids mindfulness*. Pridobljeno s <http://www.mindbodygreen.com/0-18136/7-fun-ways-to-teach-your-kids-mindfulness.html>
- Rossi, A. M. (2015). *Why Aren't We Teaching You Mindfulness*. Videoposnetek pridobljen s <https://www.youtube.com/watch?v=-yJPcdiLEkI>
- Schmidt, G. (2012). *Vodena vizualizacija*. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s <http://www2.arnes.si/~gschmi/studenti/vodena%20vizualizacija%202012.pdf>
- Ščuka, V. (1994). *Zrelost otrok za všolanje*. Škrat, 4 (9–10), 1–30.
- The Mindfulness Project. (2015). *Sem tukaj in zdaj. Ustvarjalna pot k čuječnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorja

Vesna Nikolić je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok. Študij je končala na Pedagoški Fakulteti. Po končanem študiju je 8 let delala kot vzgojiteljica v vrtcu, pri uvajanju devetletne osnovne šole pa se je zaposlila v osnovni šoli, kjer že 15 let opravlja delo druge strokovne delavke v 1. razredu. V šoli si nabira delovne izkušnje z otroki, rada se udeležuje različnih izobraževanj na temo medsebojnih odnosov in zelo rada preizkuša nove metode poučevanja. Že nekaj let je tudi mentorica gledališke skupine. Delo z otroki jo zelo veseli in vesela je, da se je odločila za ta poklic, ki ji vedno znova prinaša srečo in nove izzive.

Marjeta Por je magistrica poučevanja na razredni stopnji z angleščino. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je zaključila drugostopenjski magistrski študijski program poučevanje na razredni stopnji z angleščino. Kasneje je opravila še poklicno maturo in postala vzgojiteljica predšolskih otrok. Po končanem študiju se je zaposlila na osnovni šoli, kjer uči še danes. Dodatno se izobražuje in obiskuje delavnice za otroke na področju NTC sistem učenja. Sama se veliko sprošča in se na ta način reši stresa, zato se ji zdi zelo pomembno, da se sproščajo tudi otroci. Delo z otroki jo zelo veseli, obožuje poklic učitelja, saj ji delo z otroki prinaša vedno nove izzive, spoznanja, izkušnje in seveda, kar je najpomembnejše, zadovoljstvo.

Čuječnost in aktivno poslušanje

Mindfulness and Active Listening

Darja Cigüt

*Osnovna šola Puconci
darja.cigut@ospuconci.si*

Povzetek

Prispevek predstavlja pomen čuječnosti pri aktivnem poslušanju med učenci in v odnosu učenca do samega sebe. Navaja vrednost in korist ter morebitne pasti pri aktivnem poslušanju. Opisano je gradivo, ki predstavlja aktivno poslušanje kot obliko dela učenca na sebi. Navedene so posledice odsotnosti aktivnega poslušanja in vloga svetovalne službe, ki učencu daje vedeti, da je slišan in razumljen.

Ključne besede: aktivno poslušanje, čuječnost, sporazumevalni odnos, svetovalna služba, učenec.

Abstract

The contribution deals with the importance of mindfulness during active listening among pupils and in the relationship of the pupils to themselves. It discusses the value, the benefits and the possible traps of active listening. It describes the material which presents active listening as a form of the pupils' self-work. It also discusses the consequences of the absence of active listening and the role of the counselling service which makes the pupils understand they are heard and understood.

Key words: active listening, communicative relationship, counselling service, mindfulness, pupil.

1. Uvod

V šolskem prostoru pri delu z učenci je opazno, da se ne znajo poslušati, in ker se ne znajo poslušati prihaja do nesoglasij in nerazumevanja. Posledica tega so skrhani odnosi, nezmožnost komuniciranja in sprejemanja kompromisov, nezadovoljstva samim s sabo, nezmožnost vključevanja v skupino. Klima v razredu, kjer se učenci ne znajo poslušati ni dobra, zato je pomembno vključevati se v razred z namenom učenecem pokazati koristnost aktivnega poslušanja, jih obenem seznanjati s pastmi, ki jih ob tem vede ali nevede uporabljajo.

Aktivno poslušanje je uporabno v kreiranju odnosov z vrstniki, kakor tudi v odnosu s samim sabo, v smislu prisluhni in slišati sebe ter iskati lastne rešitve težav.

2. Aktivno poslušanje in čuječnost

O tem, kako pomembno je, da smo odrasli, ki prihajamo v stik z otrokom čuječi, piše psihologinja in socialna delavka dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič. Čuječnost je moč zaznati v usmerjenosti na sedanjost, ki jo omenja v kontekstu soustvarjanja v delovnem odnosu med učencem in učiteljem.

Namen soustvarjanja delovnega odnosa, kjer vključuje tudi starše otroka, je premostitev učenčevih težav in ne le teh, tudi čustvenih in vedenjskih, in zato ima posebno mesto pojem sedanjosti.

»Sedanjost je zagotovljen čas za izkušnjo o spoštovanju in kompetentnosti, za procese razumevanja in sporazumevanja.« (Šugman Bohinc, 2011, str. 23).

Ravno zato je čuječnost ključna kompetenca aktivnega poslušanja in čuječnost je aktivno poslušanje. Je osnova graditve odnosa in vzpostavitve zaupanja med učiteljem in učencem, med učenci in med učencem samim. Z aktivnim poslušanjem gradimo sporazumevalni odnos, zato moramo slišati glas učenca, kar je primarna naloga šolske svetovalne službe in bi moralo biti del vseh nas odraslih.

Ena temeljnih lastnosti sporazumevanja med ljudmi, kjer ne gre brez prisotnosti zanimanja za sogovornika in empatije, je aktivno poslušanje. (Povzeto po Ščuka, 2007, str. 284).

Da smo osredotočeni na govorno besedo sogovornika, je ključna čuječnost. Ker pa smo ljudje različni in nevede vnašamo v samo poslušanje monologa učenca, ki se je obrnil po pomoč, četudi je hotel biti zgolj slišan, lastni pogled, odobravanje s prikimavanjem, morebitno nezainteresiranost, je nujno potrebno znati in se naučiti aktivno poslušati. Kot dodatna vrednost delu z učenci je poznavanje veščin na področju coachinga, kjer je osnova dela aktivno poslušanje.

S coachingom zagovornik, klient, sam išče rešitve, coach mu le z ustreznimi veščinami in pristopi pomaga aktivirati potenciala, ki jih že ima v sebi. (Povzeto po Rutar Ilc, idr., 2014, str. 37).

Aktivno poslušati pomeni poslušati z namenom razumevanja tistega, ki govori.

3. Koristi aktivnega poslušanja

Korist, vrednost aktivnega poslušanja je v tem, da učenec dobi občutek, da se ga sliši in da se posledično vzpostavi odnos zaupanja, v katerem sta oba, bodisi da gre za odnos med odraslo osebo in učencem, bodisi da gre za odnos med učencema, v enakopravnem položaju. Le na ta način lahko poteka konstruktivno sodelovanje. Da bi se učenec zavedal trenutka sedanjosti in bi o njem konstruktivno razmišljal in da bi bil zmožen biti v danem momentu čuječ, je predhodno pomembno, da učencu govorniku ob doživljanju pripovedovanja dovolimo izlitje čustev. Namen tega je, da jih predela in sprejme, saj mu le to omogoči realen pogled, ker se drugače osredotoča zgolj na čustva in gleda skozi prizmo čustev.

Delovati, sodelovati v dvosmernem odnosu z vidika enakovredne perspektive moči, daje učencu občutek sprejetosti. Hkrati ob glasnem govorjenju učenec sliši sebe in svojo težavo, kar mu omogoča, da zanj prevzema odgovornost za analizo in rešitev oziroma za iskanje rešitev svoje težave. S tem, ko sliši sebe in tudi z nadaljnjim delom učenec zbere pogum izstopiti iz utečenih vzorcev in začne razmišljati s svojo glavo. Navsezadnje je korist, da si učenec zna predstavljati rešitve, zna se dvigniti nad težavo, ki jo ima. Gre za pogled z višine in z različnih zornih kotov. To mu daje moč in lastno vrednost, samostojnost in sposobnost občutka uspeha.

Dr. Eva Škobalj v delu Čuječnost in vzgoja pravi: »Brez usmerjene pozornosti je nemogoče stopiti v globino katerega koli problema in ga videti oziroma razumeti v njegovi

celoti. Prav to, razumevanje problema, pa je pogoj, da zanj najdemo optimalno rešitev.« (Škopalj, 2017, str. 20).

4. Pasti aktivnega poslušanja

Ovire in slabe navade, ki onemogočajo aktivno poslušanje so prekinjanje osebe, ki govori, izražanje nepotrpežljivosti, uporabe pretiranega zapisovanja, vnašanje lastnih neprimernih čustev in uporabe obrazne mimike, zamenjave teme pogovora, vnašanje sklepov, zaključkov in rešitev primerov, ki so podobni učenčevemu primeru. (Povzeto po Rutar Ilc, idr., 2014, str. 41, 42).

Aktivno poslušati nismo sposobni, ko nismo osredotočeni na govorno, bodisi da je govor monoton, je intonacija glasu neustrezna, bodisi da se navežemo na lastne spomine in preusmerimo misli, zato posledično učenca ne slišimo.

Tudi učenci se pri delavnicah soočajo s pastmi aktivnega poslušanja. Ker nas odrasle posnemajo in prehitro iščejo zaključke ob čemer uporabljajo tolažilne besede in sogovornika ne pustijo, da bi povedano dokončal. Pri delu z učenci v delavnicah učenja aktivnega poslušanja se kot ovira pojavlja nezainteresiranost ali pa celo besedno in miselno preusmerjanje od povedanega. Učenec, ki naj bi bil aktivni poslušalec, temo pogovora preusmeri na njemu bolj zanimivo temo. Kot izstopajočo oviro, ki so jo navedli učenci še nevesči aktivnega poslušanja, je opazka o zunanjem videzu sošolca. Lahko gre za pretirano všečnost ali v skrajnem primeru za odpor. Prednjačijo tudi morebitne pretekle negativne izkušnje in nerazrešeni dogodki med učencema.

V odnosu med odraslim in učencem pa je v šolskem prostoru zelo pogosta ovira aktivnega poslušanja inštruiranje, kjer povedano popredalčkamo in s tem ne dopustimo drugačnega možnega pogleda iskanja rešitve, saj učencu po našem mnenju edino pravilno rešitev serviramo na pladnju.

5. Učenje aktivnega poslušanja med učenci

Za vzpostavitev dobrih medsebojnih odnosov in dobre razredne klime, je potrebno opolnomočiti učence. Potrebno jih je opremiti z ustreznimi veščinami komuniciranja. Še prej pa z večšino aktivnega poslušanja. Da bi lahko med seboj konstruktivno sodelovali in se slišali, jih je potrebno naučiti aktivno poslušati.

Namen delavnic izvedenih v razredu s strani svetovalne delavke, pedagoginje je, da na osnovi večkratnih ogledov njim primernih odlomkov filmov; v letošnjem letu je bil poudarek na filmu Čudo avtorice R. J. Palacio, ki je posnet po mladinskem romanu o Augustu Pullmanu, učenci ozavestijo pomen aktivnega poslušanja in se učijo prepoznavati komunikacijske šume. Le ti so v filmu prikazani med glavnim junakom in odraslimi, med glavnim junakom in vrstniki. Ob večkratnih ogledih odlomkov so učencem na voljo vprašanja, na podlagi katerih prepoznajo sposobnost osredotočenosti slišane in sposobnost biti nepristranski. Sami opažajo, da je aktivno poslušati, ki je osnova komunikacije, zelo težko, ker podajajo lastna mnenja in navajajo rešitve.

Delo je skupinah potekalo tako, da so glede na navodila učenci glasno razmišljali, povzemali kot zunanji opazovalci. Zanimivo pri tem je spoznanje, da različno poslušajo, saj so nekateri bolj dovzetni za slišano kot drugi.

Ob učenju aktivnega poslušanja odgovarjajo na vprašanja s pomočjo katerih spoznavajo koristi in ovire aktivnega poslušanja. Temu sledi zapis lastne refleksije, ki vsebuje spoznanje o

sebi, o načinu poslušanja, razmišljanja in vnašanju sprememb, ki aktivnemu poslušanju dajejo višjo vrednost.

Aktivno poslušanje je koristno pri mediaciji in učenci se ga učijo tudi zato, da bi se znali poslušati, da bi si znali prisluhniti, saj lahko le na ta način gradijo in tudi izboljšajo medsebojne odnose. Če bi imeli več tovrstnega znanja, ne bi bilo nesoglasij, ki nastanejo zaradi komunikacijskega šuma, saj bi povedano razumeli vsi udeleženci v pogovoru.

6. Aktivno poslušanje kot oblika dela učenca na sebi

Pri učencih, ki se težje vključujejo v skupine v razredu, pri učencih, ki to poskušajo, pa jim ne uspe, je lahko prisotna nizka samozavest in posledično slabo mnenje o sebi. Ne le nezmožnost vključevanja v določene skupine vrstnikov, ampak tudi nezmožnost slediti trendom popolnosti, ki je z vidika sedanjosti nerealna, vpliva na samopodobo učenca. Prav tako so opazna neskladja med pričakovanim s strani staršev in na drugi strani s strani učenca, tudi glede ocen v šoli. Vloga aktivnega poslušanja kot oblika dela na sebi je koristna, ker posledično vpliva na učenčevo razmišljanje in na njegov pogled glede določenega problema, težave, situacije v kateri je.

Delo na sebi ozavešča, da se preteklosti ne da spremeniti, da so njihove misli tukaj in zdaj, s pogledom naprej in ravno zato je ključno aktivno poslušanje sebe. Pri učencih z nizko samopodobo je cilj razvijati in krepiti pozitiven odnos do lastnega življenja in z aktivnim poslušanjem, ko učenec posluša samega sebe, priti do zavedanja, da je potrebno spremeniti zgolj pogled na učenčevo težavo. Gradivo, ki ga ponujam učencem je mapa z delovnimi listi. Ta oblika dela na sebi učencem z dnevniškim zapisom zajema ozaveščanje lastnih misli. Korist izlitja besed na papir je zapis čustev. Ta oblika dela se je obnesla predvsem zato, ker pisanje umiri in pripravi učenca, da se osredotoči na zapisano. Učenci so povedali, da so pisali bolj premišljeno, poglobljeno, predvsem kar se tiče navajanja čustev, kot pa če bi jih izrekli na glas. Na enem izmed delovnih listov je tudi tehnika dela na sebi, ko učenec uporablja samogovor pred ogledalom. Po mnenju učencev se je izkazala za koristno in sicer v smislu trenutne razbremenitve čustev. Ob tem je pomembno, da ko učenec sam sebe sliši, uporablja čuječnost.

V mapi z delovnimi listi se nahaja tudi pripomoček, ki ga učenec uporabi ob ponovnem branju svojega dnevniškega zapisa. Pripomoček vsebuje:

- Pohvalo, ker je svoje misli, čustva in občutke zapisati neprecenljivo dejanje;
- Sestavek, ki da vedeti učencu, da je mapa in delovni listi v njem njegova last in če ne želi, mu zapisanega ni treba z nikomer deliti;
- Korake za delo za naprej, kot so odložitev dnevniškega zapisa za en dan z namenom umakniti se vase, zadevo prespati, ker v času spanja o problemu razmišljamo na nezavedni ravni. Sledi korak dvigniti se nad problem, ker ponuja možnost pogleda iz različnih zornih kotov. Razlog tej izbiri dela je, da smo ljudje večinoma omejeni z že ustaljenimi vzorci in posledično dolgoročno rešujemo težavo na podoben način in se s tem vrtimo v začaranem krogu.

Ob teh korakih so priložene pozitivne misli, ki so se izkazale kot uspešne pri učencih z nizko samopodobo. O vplivih pozitivnih misli je veliko pisala Louise Lynn Hay, med drugim tudi v delu Moč je v tebi, kjer navaja in opisuje deset načinov ljubezni do sebe. (Hay, 2009, str. 108-131).

Velja namreč, da če spremenimo svoje negativne misli v pozitivne, spremenimo življenje.

Naslednji korak, ki se nahaja v mapi je, da učenec po zapisanem navodilu svojo zgodbo prebere tako, da vsa negativna čustva, ki si jih lahko prej označi s podčrtovanjem ali

obkroževanjem, zamenja s pozitivnimi. Zapisana zgodba tako dobi drugačen pomen. In tej zgodbi sledi razmislek in zapis o tem kakšna oseba želi učenec biti pod pogojem, da je zapisano v sedanjiku.

Za lažji zapis si lahko izbere enega izmed delovnih listov, ki obsegajo področje samozavedanja. Njihov namen je spoznati sebe, poiskati pozitivne lastnosti, krepiti pozitivno samopodobo in v sebi najti potenciale. Delovni listi se nahajajo v didaktičnih mapah katerih avtorja sta dr. Kristjan in Petra Musek Lešnik. (Musek Lešnik, 2011, str. 12).

Korist aktivnega poslušanja kot oblika dela učenca na sebi je v tem, da si učenec dovoli izraziti čustva, občutke, ker drugače to lahko kaže na drugačen način. V škodovanju drugim, kot oblika nasilja, v škodovanju sebe kot poškodba telesu, odklanjanje hrane. V monologu sliši samega sebe in se na ta način zave dejanskega stanja v katerem se nahaja. Pogosto šele takrat, ko večkrat prebere svoj dnevniški zapis. Zato je pomembna refleksija učenca, kjer zapiše svoja spoznanja, kaj pozitivnega je ugotovil, se naučil in kako bo ravnal naprej. Ob tem je smiselna izbira življenjskega moto, ki mu je vodilo.

Vloga svetovalne službe v šoli je ključna, ker učencu stoji ob strani. Ne izbira, ne ponuja rešitev, temveč le pomaga osvetliti poti rešitve, ki jo bo moral sprejeti učenec sam in bo hkrati s tem sprejel odgovornost ter posledice izbrane rešitve.

7. Zaključek

V šolskem prostoru bi moralo biti več poudarka na aktivnem poslušanju, saj so vidni pozitivni učinki pri delu z učenci. Izboljšajo se medsebojni odnosi, učenci se bolje sprejemajo med seboj in spoštujejo drugačnost. Hkrati so se pokazali pozitivni učinki pri učencih, ki so uporabljali mapo z delovnimi listi, ker so stopili izven utečenih okvirjev in so si dovolili drugačen, v cilj usmerjen pogled. Hkrati so spoznali sebe in začeli so pozitivno razmišljati.

Aktivno poslušanje je nujno za dobro medsebojno komunikacijo in sporazumevanje, zato je učiti učence aktivnega poslušanja ključno za vzpostavitev odnosov, kjer hkrati nastaja in raste medsebojna navezanost, kjer je učenec slišan.

Le s pomočjo aktivnega poslušanja lahko pravilno razumemo sporočilno vrednost povedanega. S tem, ko prisluhnemo in slišimo učenca, aktivno sodelujemo in mu damo vedeti, da razumemo vsebino povedanega ter da nam je mar zanj. To učenec čuti, zato si vzemimo čas in prisluhnimo, razumimo sporočilo tako, kot bi to učenec želel.

8. Literatura

Hay, L. L. (2009). *Moč je v tebi*. Brežice: založba Primus.

Ilc Rutar, Z. idr. (2014). *Kolegialni coaching*. Priročnik za strokovni in osebni razvoj. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Musek Lešnik K. in P. (2010). *Didaktične mape 2011. 18 priročnikov*. Brezovica pri Ljubljani: IPSOS.

Šugman Bohinc, L. (2011). *Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe. Oblikovanje osebnosti. Priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: založba Didakta.

Kratka predstavitev avtorice

Darja Cigüt je pedagoginja, ki se vključuje v delo z učenci z namenom opolnomočenja pomena vključevanja in uporabnosti aktivnega poslušanja. Sama meni, da bi uporabnost aktivnega poslušanja, ki je čuječnost, pripomogla k zmanjšanju, če ne že k odpravi nesoglasij med učenci. Pri svojem delu uporablja pridobljeno znanje coachinga ter vsebin, ki se nanašajo na aktivno poslušanje. Opaža, da tovrstno učenje prinaša sadove, zato bo to počela še naprej.

Čuječnost v dobi digitalizacije

Mindfulness in the Digital Era

Nataša Kranjc

*Srednja trgovska šola Maribor
natasaa.kranjc1@guest.arnes.si*

Povzetek

V dobi razvoja tehnologije je prišlo do spremembe načina življenja, ki smo mu priča vsi. Ljudem je bolj pomembno, kako se predstavijo navzven, njihova zunanja podoba in kako jih vidi okolica. Bolj jih skrbijo velikost pomnilnih enot in zmogljivost elektronskih naprav v njihovem življenju, tablic, pametnih telefonov, kot pa dojemanje in skrb za lastna čustva in dobrobit. V hitrem tempu življenja ljudje pogosto pozabijo nase.

Živeti v virtualni realnosti in v socialnih omrežjih je postalo pomembnejše od resničnega življenja. Dijaki so obsedeni s socialnimi omrežji, ob tem pa trpijo osebni odnosi, medsebojna osebna komunikacija. Negativni komentarji imajo veliko moč, saj mladostniki dandanes živijo le za všečke.

V prispevku so predstavljene osnove čuječnosti, ki bi jih morali poznati vsi učitelji, opisanih je nekaj osnovnih vaj, ki jih lahko učitelji uporabijo v razredu. Vaje so primerne tako za osnovnošolce kot tudi za srednješolce. Vplivajo na dobro počutje dijakov in učiteljev. Vaje dvigujejo njihovo samopodobo, zmanjšujejo stres, učenci se tako lažje koncentrirajo na naloge pri pouku. Z izvajanjem vaj lahko izboljšamo tudi interakcijo med dijaki samimi, izkažejo se tudi pri reševanju konfliktnih situacij. Učinek vaj je viden takoj, dijaki so bolj umirjeni in se lažje osredotočijo na pouk.

Ključne besede: čuječnost, način življenja, pomanjkanje komunikacije, skrb za dobro počutje, stres.

Abstract

The development of technology caused the change of lifestyle. People are generally more concerned about how they are presented outwards, more concerned about the internal computer memory units, storage data of e-devices than their internal perception of their feelings and their wellbeing. In the hype of the technology boom people forgot about themselves.

Living through and with social media is more important than living a "real" life. Specially students are online constantly and are nourished with likes. A simple dislike can unravel them.

Some exercises in mindfulness are presented that can help our students and us to become more self-aware, which can improve our wellbeing. The exercises are focused on one hand to self-awareness, stress reduction, and on the other hand they focus on the improvement of social interaction, dealing with conflicts, to mention some of them.

The calmness in the class after the exercises is usually the side effect.

Keywords: lack of communication, mindfulness, stress, way of life, well-being.

1. Zakaj je potrebna čuječnost v šoli

Svet, v katerega se rodimo, ni svet, v katerem živimo, niti svet, v katerem bomo umrli (Mead v Cross 1981: 1). Svet se spreminja hitreje kot generacije; tako živijo ljudje tekom njihovega življenja v več različnih svetovih. Učni proces je socialna interakcija (Brečko 2003: 49). V kolikor je zmožnost socialne interakcije motena, je tudi učni proces otežen. V digitalni dobi predstavlja socialna interakcija med dijaki, njihova neposredna komunikacija včasih težave, saj je niso vajeni, če pri sebi nimajo pomočnika – mobilnega telefona, s katerim lahko komunikacijo preusmerijo od bistvenega k nebistvenemu. Zaradi načina življenja so naše misli pogosto usmerjene v preteklost ali prihodnost, sedanost pa pozornosti pobegne. Številne znake, pomembna sporočila tako verbalna kot neverbalna zaradi nezbranosti spregledamo.

1.1 Stres

Stres v današnjem hitrem tempu igra veliko vlogo. Stres je lahko nekaj, kar se nam dogaja in nanj nimamo pravega vpliva. Stres ni le tegoba odraslih, vedno bolj je prisoten tudi pri otrocih in mladostnikih, kjer je glavni vzrok njihova obremenjenost z vse večjimi lastnimi pričakovanji, s pričakovanji staršev, neposredne okolice kot tudi potrebe po dokazovanju in uspehu za vsako ceno (Jeriček 2007: 8).

Stres je odgovor posameznika na potencialno škodljive ali ogrožajoče dejavnike, ki se imenujejo stresorji in se običajno delijo na notranje, tj. žalost, strah, skrb, občutek nemoči. Preizkusi znanja, zgodnje vstajanje so lahko zunanji stresorji, če jih naštejemo samo nekaj, ki so povezani s šolo.

Stres je lahko tudi pozitiven, saj smo zaradi njega navadno bolj osredotočeni in pozorni, pomaga nam, da se presežemo, se bolje osredotočimo na naloge, ki nas čakajo. V nevarnih situacijah nam lahko celo reši življenje.

Naše telo je zmožno absorbirati le omejeno količino stresa, kasneje le-ta slabo vpliva na našo produktivnost in razpoloženje, škoduje lahko zdravju in kvarno vpliva na našo kvaliteto življenja nasploh.

1.2 Stres v razredu

Učiteljev stres čutijo vsi v razredu. Prav enako je, če je pod stresom dijak. Med ljudmi, ki so v istem prostoru, poteka interakcija, to pomeni, da smo ljudje med seboj povezani in vplivamo drug na drugega s svojim počutjem in razpoloženjem (Jeriček 2007: 25). Čustva so nalezljiva, drug drugemu oddajamo in drug od drugega sprejemamo razpoloženja (Goleman 1995: 141).

Prisotnost stresa vpliva na čustveno odzivanje in je lahko vzrok za neustrezno reagiranje v določenih situacijah. Preobremenjeni ljudje smo bolj občutljivi na pripombe, izjave, težje prisluhnemo drugemu in se razumno pogovorimo (prav tam).

Vidna utrujenost dijakov nas je privedla do razmišljanja, da je treba nekaj storiti, predvsem asistirati dijaku, jih razbremeniti in jim s tem omogočiti boljše sodelovanje pri pouku, jim pomagati osredotočiti se na zadane naloge. Zastavljeni cilji so bili predvsem kratkoročni. Dijaki naj bi se z uporabo vaj čuječnosti bolj osredotočili na pouk, na reševanje nalog, bili naj bi bolj spočiti in umirjeni pri izvajanju poznejših ur na urniku. Dijaki, ki so poslušali pouk od 7.10, po

glavnem odmoru ob 10.55 niso mogli enako slediti učnemu procesu kot prvo ali drugo uro, kaj šele ob 13.20 ali celo kasneje.

2 Čuječnost

Čuječnost je način zavedanja svojega doživljanja, tj. brez predsodkov se zavedati svojih misli, čustev, telesnega zaznavanja in zaznavanja zunanjega sveta. Čuječnost je nekaj, kar se dogaja tukaj in sedaj v tem trenutku. Oseba jo uglaši s svojimi čuti, opazuje in raziskuje svoj notranji svet brez sodbe, ali je kaj dobro ali slabo, osredotoči se na svoje dihanje in občutke, pozorna je na dobre stvari v svojem življenju in na dober občutek, ki ga le-te ponujajo. Pomeni, osredotočiti se na sedanost, na trenutek in ne biti obremenjen s preteklimi izkušnjami ali nalogami v prihodnosti.

Vsebuje samonadzor pozornosti, razvija se nevtralni pogled na izkušnje v sedanosti. Samonadzor ne pomeni samokontrole, ampak čuječnost v smislu introspekcije, odprtosti, refleksije in sprejemanja samega sebe. Veliko je pozitivnih učinkov uporabe čuječnosti v življenju; izboljša se počutje in spomin, bolje znamo izkoristiti notranji potencial, saj pozitivno vpliva na mentalno zdravje in celotno osebnost, kar je potrdila tudi raziskava ameriških znanstvenikov.

Z usvojitvijo tehnike čuječnosti lahko povečamo toleranco na negativne spremembe in neuspeh, saj spremenimo našo reakcijo na le-te, in si tako omogočimo sprejemanje boljših odločitev v življenju. Stres, ki bi ga doživljali ob negativnih situacijah, se tako znatno zmanjša, saj je naša reakcija v stresnem dogodku spremenjena, s tem se izboljšuje naše mentalno in telesno zdravje.

Čuječnost je mehanizem, ki omogoča, da se najdejo najboljše rešitve v nastali situaciji. Ščiti pred stresom in posledično izgorelostjo. Čuječi se najprej osredotoči nase z vprašanji, kako se počutim, kaj počnem, kaj želim. Nato se čuječnost preusmeri na zunanji svet, kako se počutijo drugi, kaj počnejo, kaj želijo, da storim (O'Grady 2015: 1). Kjer je prisotna čuječnost, je tudi pozornost, osredotočenost in sposobnost učenja povečana.

2.1 Čuječnost v razredu

Čuječnost ni samo priljubljena tema znanstvenikov, ampak je precej popularna tudi v vsakdanjem življenju, predvsem zaradi svoje preprostosti. Prakticira jo lahko vsak, ne glede na to koliko denarja ali časa ima. Učenje čuječnosti v razredu je namenska inkluzija čuječnosti, njenih teorij, načel in vaj v pouk, hkrati je ena izmed obetavnejših preventivnih strategij na področju duševnega znanja.

Vključevanje čuječnosti v pouk nima le kratkoročnih prednosti, ampak so koristi dolgoročne in celostne.

Cilji urjenja čuječnosti v razredu so povečanje samozavedanja, empatije, spoznavanja tehnik čuječnostne komunikacije, umirjanja in zbranosti. V ospredju so sprejemanje brez obsojanja in gojenje pozitivnih duševnih stanj. Kjer je prisotna čuječnost, je prisotna tudi pozornost in osredotočenost ter lažja sposobnost učenja (prav tam).

V razredu se lahko čuječnost vključi na enostaven, igriv način, ki je hkrati tudi časovno ekonomičen. Pri vključevanju praktičnih vaj v pouk, je treba razmisliti, kakšne vaje uporabiti v

dani situaciji, saj se lahko odločamo med dihalnimi vajami ali vajami za urjenje slušnega, vidnega in tipnega zaznavanja.

2.1.1 Pozitivni učinki inkluzije čuječnosti pri pouku

Pozitivnih učinkov vključevanja čuječnosti v pouk je veliko, a naštetih je le za drobec. Čuječnost pozitivno vpliva na pozornost in zbranost pri pouku, dijaki dosegajo boljše rezultate, vedenje dijakov se izboljša, saj lahko bolj učinkovito nadzirajo svoja čustva. Dijaki razvijajo empatijo in sposobnost videnja celostne slike iz več različnih zornih kotov, zmanjša se strah pred ocenjevanjem, zmanjša se posledično tudi stres. Čustveno so bolj stabilni in se ne zapletajo v negativne misli. Obstajajo tri strategije, ki koristijo dijakom in jih lahko uporabimo pri katerikoli starosti ali težavnostni stopnji. Poimenovala jih je 3M-ji čuječnosti, to so meditacija, miselnost in smisel (meditation, mindset, meaning) (O'Grady 2015: 1).

Meditacija v razred prinese mir, umirjenost in sproščenost. Dviguje stopnjo fizičnega, mentalnega in emocionalnega zavedanja. Trening meditacije lahko izboljša pozornost, zmanjšuje depresijo, strah in odmaknjenost od ostalih, tako si izboljšuje psihološko dobro počutje. Dviguje pozitivno mišljenje in kreativnost. Kar pa je najbolj pomembno, omogoča povezavo z našo notranjostjo, počutjem in občutki. Meditacija lahko vpliva na krvni pritisk, srčni utrip in izboljšuje kakovost dihanja.

Smisel čuječnosti je povezan s osmišljanjem učenja. Učenje, ki je čustveno obarvano in ga povežemo s smislom, je naravno motivirano in je posledično tudi bolj uspešno.

Miselnost je pomemben del čuječnosti, saj pozitivna miselnost vpliva na večjo motivacijo, boljše psihično in fizično počutje.

Vse tri komponente vodijo dijaka k razumevanju. Čuječnost ni samo zavedanje, ki usmerja pozornost, je orodje, ki dijakom omogoča skladnost in ubranost telesa in duha (prav tam).

3 Vaje čuječnosti pri pouku

V letošnjem šolskem letu smo se srečali z disciplinsko zelo zahtevnim razredom. V prvem letniku je polovica učencev razred ponavljala, trije dijaki niso govorili slovensko, veliko dijakov je imelo tudi vedenjske težave. Pouk je bil velikokrat prekinjen, predvsem zaradi težav z disciplino. Dijaki so iskali pozornost, a na način, ki ni nikomur koristil.

Potrebne so bile rešitve, s katerimi bi lahko uspešno izvedli zastavljen učni načrt, učencem pa bi prinesle strategije, ki bi jih lahko uporabili tudi v svojem življenju izven šole.

Rešitev za težave so se našle v prenosu čuječnosti v razred oz. v vzgoji o čuječnosti. Najprej je bilo treba spremeniti lastno razmišljanje, saj je osveščanje o čuječnosti dejansko ločeno od vsebin izobraževanja v šoli, a jo lahko brez večjih težav integriramo v vse ure, ki jih imajo dijaki na urniku, in ni le za razredne ure ali ure psihologije.

Pred uvedbo prvih vaj v razredu so so pojavili dvomi zaradi reakcije dijakov. Bili smo mnenja, da bodo dijaki, ki so že prej v večji meri težko sledili učnemu procesu, zasmehovali sodelujoče pri vajah. Prisoten je bil tudi strah, da v razredu ne bo potrebnega miru za izvedbo načrtovanih vsebin. Navkljub vsemu smo se lotili projekta in vpeljali vaje čuječnosti v razred.

Kljub skepticizmu so dijaki vaje sprejeli. Aktivno so sodelovali in si dejansko želeli razvijati strategije, ki jih te vaje ponujajo. Pojavljale so se sicer začetne težave, a so bile kratkotrajne in hitro rešljive. Pri dihalnih vajah so bili predvsem na začetku nezbrani, velikokrat jih je popadel smeh. Z vajo in vztrajnostjo so lahko dihalne vaje izvajali brez nenadnih napadov histeričnega smeha, prav tako so brez večjih težav izvajali ostale vaje, ki smo jih izvajali.

3.1 Primeri vaj

Pred inkluzijo vaj čuječnosti v ure pouka smo se odločili, da jih bomo izvajali glede na potrebe posameznega razreda in v skladu z dano situacijo.

3.1.1 Posoda/kozarec hvaležnosti

Dijaki prvega letnika so na začetku šolskega leta dobili nalogo, da prinesejo večji kozarec za vlaganje. Doma so ga pobarvali in okrasili. Vsak teden so si po končanih dihalnih vajah vzeli trenutek za razmislek o hvaležnosti. Na listek so zapisali, zakaj so hvaležni, kaj se jim je zgodilo, kdo jim je pomagal, pisali so samo pozitivne stvari. Listke, na katere so pisali, so dali v kozarce, ki so jih shranili v omaro, do katere je imel dostop le učitelj. Na koncu šolskega leta so dijaki kozarce odprli in prebrali misli, ki so jih zapisovali čez celotno šolsko leto, naredili so kolaž pozitivnih misli.



Slika 1: Dijaki so dekorirali kozarce



Slika 2: Dekorirani kozarci

3.1.2 Dihalne vaje

V priročnikih o čuječnosti je veliko dihalnih vaj. Izbrane so bile tiste, za katere smo bili mnenja, da jih bodo dijaki sprejeli in jih vzeli za svoje. Dijaki sproščeno sedejo, stopala imajo na tleh, roke na stegnih. Zaprejo oči in se osredotočijo na dihanje. Misli so osredotočene na vdih in izdih. Ne dihaajo počasneje, globlje, hitreje, temveč pustijo, da se dihanje počasi umiri, dijaki pa začutijo sproščenost in mir.

Včasih je bila ta vaja izvedena na drugačen način. Dijaki so poiskali partnerja, s hrbti sedli skupaj, tako da so se dotikali. Noge so imeli tako kot pri prvi vaji, na tleh, roke na stegnih. Zaprli so oči in se koncentrirali na dihanje. Pozorno so spremljali dihanje in čez čas so lahko opazili, da se je njihovo dihanje sinhroniziralo s partnerjevim.

3.1.3 Zvonec

Urjenje slušnega zaznavanja je zelo pomembno, saj se velikokrat zgodi, da poslušamo, a ne slišimo. Pri tej vaji prosimo učence, da zaprejo oči in jih odprejo šele takrat, ko prenehajo slišati zadnje zvoke zvonca, ki ga učitelj zazvoni.

3.1.4 Ogledalo

Dijaka delata v paru; prvi dela počasne gibe, drugi mu sledi. Čez čas se menjata.

3.1.5 Človeški fotoaparati

Dijak se s svojim partnerjem dogovori, kdo bo fotoaparati, kdo fotograf. Fotoaparati zapre oči in pusti fotografu, da ga vodi. Ko fotograf pride do motiva, ki bi ga rad slikal, da signal fotoaparatu, ta odpre oči, opazuje prizor/sliko pred sabo. Zapomni si barve, teksturo in prizor. Ko »naredi« sliko, ponovno zapre oči in fotograf ga pelje naprej, do drugega prizora. Čez čas zamenjata vlogi.

To je odlična priložnost pri pouku tujega jezika za razvijanje govora, saj lahko po prvi sliki in menjavi vlog vajo ustavimo in dijake prosimo, da drug drugemu sliko ustno ali pisno opišejo.

3.1.6 Frnikole

Dijaki se razdelijo v dve skupini, vsak dobi prazno rolo papirja. Skupina dobi frnikolo, ki jo morajo brez dotikanja z rokami v skupini spraviti iz ene role papirja do zadnje v skupini, brez da jim frnikola pade na tla. Prvi v skupini dobi frnikolo, jo da v svojo rolo in jo rahlo nagne, da se frnikola pomakne v drugo rolo in tako do zadnjega v skupini. Če jim pade, morajo vajo začeti znova.



Slika 3: Dijaki med vajo čuječnosti – frnikole

Vaja je odlična za vidno in senzorno zaznavanje, prav tako za sodelovalno delo. V kolikor dijaki hitro opravijo nalogo, jih prosimo, da poskusijo nalogo ponovno opraviti kot skupina.

3.1.7 Zmrzni

Dijaki obožujejo to vajo. Predvaja se glasba različnih zvrsti. Dijaki se gibajo po razredu, včasih začnejo plesati. Vodja zakliče »zmrzni!« (freeze), ustavijo se sredi giba in počakajo nekaj sekund, potem z gibanjem nadaljujejo.

3.1.8 Potrebujem odmor!

Dijaki potrebujejo tudi možnost soodločanja. Tako se lahko dogovorimo za zvonec pri pouku. Vsako uro se določi dijak, ki bo skrbel za zvonec in ko bo menil, da razred potrebuje odmor, ga zazvoni. Ko zvonec zazvoni, se delo ustavi, dijaki se lahko pretegnejo, vstanejo, čez nekaj sekund z delom nadaljujemo. Seveda je treba določiti pravila igre, na primer eno zvonjenje na uro, saj bi zvonec brez pravil neprestano zvonil.

4. Zaključek

V raznih priročnikih je predstavljenih in opisanih veliko vaj, ki jih lahko učitelji uporabljamo pri pouku tako z otroki kot tudi z mladostniki. Vsak učitelj najbolje pozna svoje učence in lahko izbere vaje, za katere misli, da so najbolj primerne.

Predstavljene vaje redno uporabljamo pri pouku. Ugotovili smo, da so dijaki po opravljenih dihalnih vajah spočiti. Pred uporabo vaj so bile ure po glavnem odmoru kritične, saj se dijaki po štirih urah pouka niso bili več sposobni zbrati, pozornost jim je nenehno uhajala. Po uvedbi dihalnih vaj so bili dijaki spočiti, lažje so se zbrali in so bili bolj pozorni. Njihova spočitost pa ni povečala nemira v razredu, pri pouku so učenci aktivno sodelovali.

Slabih dejavnikov pri vpeljavi vaj čuječnosti nismo opazili. Največji strah pri disciplinsko bolj zahtevnih razredih je bil, kako zagotoviti, da pri izvajanju vaj, predvsem dihalnih, ne pride do neobvladljivega kaosa. Izkazalo se je, da so bili strahovi odveč, saj se je le nekajkrat na začetku izvajanja vaj pripetilo, da smo morali vaje zaradi hihitanja prekiniti.

Dijaki so vaje sprejeli zelo dobro, vseč so jim predvsem dihalne vaje. Takrat imajo čas in priložnost, da se med poukom posvetijo sebi, se za hip ustavijo. Možgani dobivajo vedno nove impulze, informacije, dražljaje in velikokrat si ne vzamemo časa, da se posvetimo samemu sebi. Dijaki se od svojih telefonov ne ločijo, informacije dobivajo nonstop. Pri dihalnih vajah za trenutek pozabijo na vse, kar se je zgodilo, kar jih čaka in sobivajo dejansko samo v trenutku.

Uporabo vaj čuječnosti pri pouku smo najprej morali sprejeti kot učitelji. Vpeljavo čuječnosti v pouk in v lastno življenje smo vzeli kot izziv, priložnost za spremembo in osebno rast. Tako so lahko tudi dijaki začutili pristnost našega skupnega dela oz. izvajanja vaj. Dijaki so za delo bolj motivirani, boljše je tudi sodelovanje med dijaki samimi, njihova empatija se je povečala.

V prihodnje bomo nadaljevali z vpeljevanjem novih in izpopolnjevanjem že uveljavljenih vaj čuječnosti, saj smo se lahko prepričali o pozitivnem vplivu na dijake in na naše delo v izobraževalnem procesu.

5. Viri in uporabljena literatura

- Ackerman, C. (2017). *Mindfulness Activities for Children And Teens: 25 Fun Exercises For Kids*, pridobljeno: <https://positivepsychologyprogram.com/mindfulness-for-children-kids-activities/>
- Brečko, D. (2003). Učna pogodba – novo orodje v izobraževanju odraslih, v *Andragoška sponzanja*, št. 2, str. 46–62, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners; increasing participation and facilitating learning*, San Francisco: Jossey-Bass
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca, zakaj je lahko pomembnejša od IQ*, Založba Mladinska knjiga, Ljubljana
- Houle, C. O. (1972). *The design of education*, 7th printing, San Francisco, London
- Jeriček, H. (2007). *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem stori učitelj: priročnik za učitelje in svetovalne delavce*, Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, Ljubljana
- Košena, K. (2016). *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu*, pridobljeno: <http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cuječnosti-v-razredu/>
- O'Grady, P. (2015). *Positive Psychology of Mindfulness, Magic Minds and 3 M's of Mindfulness*, pridobljeno: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/positive-psychology-in-the-classroom/201507/positive-psychology-mindfulness>
- Robinson, R, Segal, J., Segal, R, Smith, M. (Last updated: June 2018) *Stress Symptoms, Signs, and Causes Improving Your Ability to Handle Stress*. Pridobljeno: <https://www.helpguide.org/articles/stress/stress-symptoms-signs-and-causes.htm>,
- 18 Amazing Mindfulness Activities for the Classroom*. Pridobljeno: <https://www.teachstarter.com/blog/classroom-mindfulness-activities-for-children/>
- Fotografije: Nataša Kranjc

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Nataša Kranjc je učiteljica nemščine in angleščine na Srednji trgovski šoli v Mariboru. Na svoji dolgoletni učiteljski poti se je najprej ob poučevanju v srednji šoli posvetila predvsem preučevanju motivacije pri izobraževanju odraslih in iz tega področja tudi magistrirala na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V zadnjem času se ukvarja predvsem z vpeljavo čuječnosti v pouk in v ta namen izvaja tudi delavnice tako za učitelje kot tudi dijake na šoli, kjer poučuje.

Elementi čuječnosti kot stopničke učenja v svetovalnih vsebinah v osnovni šoli

The Elements of Mindfulness as Learning Stepping Stones in Counselling Contents in the Elementary School

Nina Mesner

OŠ Kašelj

nina.mesner@oskaselj.si

Povzetek

Svetovalni delavec v osnovni šoli se pogosto sreča s težavami s koncentracijo, slabšimi zmožnostmi odlaganja trenutne zadovoljitve ter impulzivnostjo. Dela z različnimi podskupinami otrok – z otroki s posebnimi potrebami, nadarjenimi, otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Vaje čuječnosti in dejavnosti, v katerih so elementi čuječnosti, lahko uporabljajo pri različnih oblikah svetovalnega dela – od individualne obravnave do skupinskih delavnic. Poleg dejavnosti, ki so neposredno vaja čuječnosti, je v prispevek vključen še opis uporabe določenih pripomočkov, kot sta pesek in igra Jenga, ki zahtevajo umiritev in koncentracijo. Prav tako so vključene tudi metode dela v okviru drame v izobraževanju, ki skozi izkušnjo ponuja določene elemente čuječnosti, izkušene v varnem okolju drame.

Ključne besede: drama v izobraževanju, svetovalna služba, vaje čuječnosti.

Abstract

The counsellor at the elementary school is often confronted with the difficulties in the field of concentration, lesser abilities to delay gratification and impulsiveness. He works with different subgroups of children – children with special needs, talented and gifted children and children with emotional and behavioural difficulties. He can use mindfulness exercises, and other activities in which there are elements of mindfulness, in various forms of counselling work – from individual sessions to group workshops. Apart from the mindfulness exercises, there are also certain tools like sand and Jenga game, which foster calmness and concentration. There are also the methods of work within the concept of drama in education that through experience offer certain elements of mindfulness experienced in a safe environment of drama.

Key words: counselling, drama in education, mindfulness exercises.

1. Uvod

V osnovni šoli, ki ji zakon nalaga vlogo institucije, ki je obvezna za vse državljane določene starosti, se srečujemo s tako rekoč celotno populacijo, kar osnovne šole sooča z izzivi in jim obenem daje veliko moč. V osnovnošolski del izobraževalnega sistema so vključeni otroci in mladostniki iz najrazličnejših socialnih in psiholoških okolij, ki imajo zelo različne zmožnosti in različne potrebe. Na ta način lahko osnovnošolski prostor vidimo kot odslikavo velikega dela družbe in sprotnih dogajanj v njej. V osnovni šoli se lahko nakazujejo problemi, ki jih bo družba kot celota zaznala morda šele nekaj let kasneje, ko bodo današnji otroci postali odrasli. Zato

ima delo in refleksija le-tega v osnovnih šolah še prav posebej velik pomen. V tem kontekstu pridejo vaje čuječnosti do svoje veljave.

1.1 Izhodišča

Iz sodelovanja in komunikacije z učitelji z različno dolgimi delovnimi dobami ter strokovnimi delavci drugih šol, lahko sklepamo, da je srečevanje z zelo različnimi otroki del realnosti osnovnih šol od nekdaj. Otroci so si različni po interesih, po sposobnostih na telesnem, čustvenem, ustvarjalnem in intelektualnem področju, po motivaciji in še bi lahko naštevali. Pri samem delu pa opazamo precej težav s sposobnostjo odlaganja zadovoljitve. To je sicer razvojna naloga, za razvoj katere potrebuje človek dalj časa, vendar sedanje stanje v primerjavi z generacijami v preteklosti govori o tem, da danes veliko otrok ne dosega nivoja enako starih otrok izpred 10 ali 20 let. Zmožnost odlaganja zadovoljitve je pomemben gradnik socialnega okolja, kjer se srečuje več oseb, ki so si med seboj različne. Učitelj in učenci se soočajo s problemom zdržati z začasnim občutkom neugodja (počakati v vrsti, počakati na besedo, prisluhnuti tistemu, ki govori, premagati blažji fizični znak stresa ...) ali pa tudi z ugodnim razburjenjem (želja deliti svojo misel, izkušnjo ali čustvo takoj, pokazati drugim nekaj, kar je pritegnilo njihovo pozornost ...). Kadar je nezmožnost odlaganja zadovoljitve pri nekom še posebej izražena, to vpliva tudi na njegove vrstniške socialne stike.

Vedenje otrok je lahko interpretirano z vidika družbenih okoliščin, v katerih so izpostavljeni nizu distraktorjev pozornosti. To vpliva na njihovo samo-doživljanje in samo-opazovanje. V povezavi s tem lahko vidimo kot »krivca« tega stanja tudi šolski sistem, načine poučevanja, zahtevnost šole. Lahko se osredotočimo na diagnosticiranje različnih učnih in psihosocialnih težav pri otrocih in mladostnikih. Oboje ima svoj smisel, vendar se pojavi vprašanje, kaj lahko storimo? In to je vprašanje, ki je za strokovne delavce v osnovni šoli najbolj relevantno in urgentno. Analiza družbe in morebitne spremembe, natančna diagnostika, ki dobro ločuje med različnimi težavami z namenom razviti in uporabiti učinkovite pristope – oboje je zelo pomembno. A za učitelja z otrokom v razredu je pomembno vprašanje, kaj lahko naredimo zdaj? Vloga svetovalnega delavca je v tem smislu včasih zelo naporna, ker je pod pritiskom, da ponudi rešitev, poda učinkovit odgovor.

Pogosto se težave še izraziteje pokažejo v populaciji, ki jo šolsko okolje ožje povezuje s svetovalno službo: pri otrocih s posebnimi potrebami, otrocih s čustvenimi in vedenjskimi težavami pa tudi pri nadarjenih. Za marsikoga je zadnja skupina presenečenje. Torrance (1997) je ugotavljal, da se pri nadarjenih otrocih velikokrat pojavljajo pritiski, ki lahko prerastejo v čustvene in vedenjske težave v povezavi z načinom izvajanja pouka, ki zanje ne predstavlja ustrezne motivacije. To bi lahko rekli tudi za otroke s posebnimi potrebami.

Motivacija za učenje zahteva čuječega in predanega učitelja, ki se zaveda svojega vložka, ki ga vnaša učno in čustveno v odnose z učenci. Na drugi strani je potrebno, da ima učenec sposobnost koncentracije, da se lahko odzove na učne situacije, ki jih učitelj ponudi in jih je po možnosti sposoben ovrednotiti, kar pa se lahko uči preko prakse čuječnosti.

Čuječnost je zavedanje, ki ga gojimo s pozornostjo, ki jo vzdržujemo na svojstven način: namenoma, v sedanjem trenutku in ne da bi sodili (Kabat-Zinn, 2012). Omenjeni avtor jo vidi kot vrsto meditacije, kot način:

- na katerega sistematično reguliramo svojo pozornost in energijo,
- da vplivamo na kvaliteto svoje izkušnje in jo s tem morda spremenimo,
- ki je v vlogi uresničenja celotnega razpona človečnosti,
- odnosa do drugih in do sveta.

Razvijanje čuječnosti kot prakse omogoča neskončne možnosti kultiviranja večje intimnosti s samim seboj (Kabat-Zinn, 2012). Prav to pa je področje, ki je pri zgoraj opisanih težavah, s

katerimi se srečujemo v šoli, podhranjeno. Praksa čuječnosti v varnem okolju lahko izboljša ta odnos s samim seboj.

2. Praktične izkušnje

Na osnovni šoli Kašelj na obrobju Ljubljane je nekaj manj kot 450 otrok. Šola je relativno mlada in je v iskanju lastne identitete naklonjena razvoju nekoliko drugačnih načinov dela nekaterih učiteljev in tudi svetovalne službe. Ker je pogovor v določeni situaciji lahko zelo neučinkovito orodje, je potrebno iskati nove načine dela, ki omogočajo napredek, reševanje konfliktov znotraj učencev samih in med njimi. Tukaj je predstavljenih nekaj različnih metod, ki omogočajo raziskovanje in razvijanje bistva čuječnosti in so kot take v pomoč svetovalnemu delavcu.

2.1 Delavnice Sedeti pri miru kot žaba



www.shambhala.com/sittingstilllikeafrog/

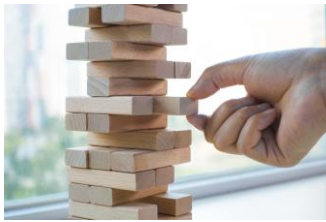
Slika 1: Sedeti pri miru kot žaba

Eline Snell (2013) je avtorica knjige s konkretnimi vajami čuječnosti za otroke. Njeni knjigi je priložen CD z vodenimi vajami čuječnosti, ki pa je v angleščini. Vaje je bilo treba prevesti v slovenščino, da so lahko bile uporabljene pri delu v razredu, kjer so se soočali s številnimi težavami s področja vzdrževanja pozornosti in umirjanja za delo. Načrtovanje je bilo izvedeno v timu razredničarke in svetovalne delavke, ki je vstopala kot izvajalka delavnic čuječnosti. Skozi izkušnjo so učenci spoznavali pomen osredotočenosti na različne zaznavne kanale. Raziskovali so vsakdanje koristi take osredotočenosti; npr. kako lahko človek zazna zvoke okoli sebe, temperaturo v razredu, vreme zunaj, vonjave, lastno dihanje, napetost in sprostitvev mišic, kasneje tudi lastne misli, lastna občutja, ... Ob tem je bilo pomembno vodilo: »Karkoli sedaj zaznavam, karkoli sedaj čutim, je OK.« Pomembno je otroka spodbuditi, da skuša s celostno zaznavo sebe v svetu v tem trenutku zdržati ne da bi ga prekinjal, želel ubesediti ali udejanjiti v trenutni akciji. Pomembna je postopnost spuščanja v to raziskovanje, da se otroci počutijo varno. Prav tako je pomembno, da glede na potrebe skupine določaš razmerje med akcijskimi vajami in bolj meditativnimi dejavnostmi. Upoštevati je potrebno otrokovo starost in dejansko zmožnost zbranega sodelovanja. Ker so otroci, tako kot na drugih področjih, tudi pri tem na različnih startnih pogojih (eni zdržijo v takih dejavnostih dalj časa, drugi le zelo kratek čas), je treba timsko poiskati pravo kombinacijo. Pri tem sta pomembni prisotnost in sodelovanje razredne učiteljice, ki lahko po potrebi omogoči otroku, ki ne bi zdržal, alternativno dejavnost.

2.2 Svetovalne intervence

Pri tistem delu svetovalnega dela, ki se izvaja z učenci individualno, sta dva načina, ki pomagata ustvariti bolj čuječe vzdušje, to pa se lahko kasneje razvije v bolj konstruktiven pogovor ali pa ostane pri akciji z morebitno ubeseditvijo nekaterih vidikov.

Eden teh načinov je uporaba igre Jenga, kjer iz lesenih kvadrov zgradiš stolp, nato pa igralci izmenično vlečejo iz njega po en lesen kvader in ga položijo na vrh stolpa.



www.plentifun.com

Slika 2: Igra Jenga

Namen je zgraditi čim višji stolp. Igra je sicer lahko tekmovalna (s ciljem, da je nasprotnik tisti, ki se mu podre stolp) ali pa sodelovalna (skupaj skušata zgraditi čim višji stolp), kar je v kontekstu razvijanja prisotnosti v tem trenutku in pozornosti na dejavnost boljša inačica. Ker je že v naravi igre, da moraš pristopiti čim bolj umirjeno, saj z impulzivnimi kretnjami stolp hitro podreš, učenec vidi kot manj ogrožajoče in bolj smiselno, če ob tej igri z dihom, gibi in zavedanjem premikov postopoma začne trenirati čuječnost. Igra in način igranja ga usmeri v tu in zdaj ter zahteva od njega umirjanje.

Drugi način je uporaba peska, ki ga lahko hraniš na lesenih pladnjih s povišanim robom.



www.vetisa.si

Slika 3: Sipka mivka

Na enem pladnju je suha sipka mivka, ki jo lahko pretakaš iz roke v roko, po njej pišeš ali rišeš, za kar lahko uporabiš lesene grabljice. Uporabna je kot medij za izražanje in umirjanje notranjih vsebin, kar je vidik čuječnosti. Tudi ta način pogosto v naslednji fazi, ko se otrok ali mladostnik sprosti in preda bolj umirjeni dejavnosti v pesku, preide v precej bolj konstruktiven pogovor, kot bi nastal »na suho«, brez povezave s svojim počutjem in umirjanjem le-tega skozi stik z mivko.



www.darilnica-klavdija.si

Slika 4: Kinetični pesek

Drugi pladenj vsebuje t. i. kinetični pesek, ki je kompaktnější in ga je do določene mere mogoče oblikovati. Večina konstrukcij razpade v kratkem času s počasnim razkrajanjem, ki pri mnogih učencih odpre čute (postopno razpadanje peščene konstrukcije v roki), to pa lahko

služi kot večje zavedanje notranjega dogajanja, npr. umirjanje občutkov z dihanjem, ki ga spodbudim ob uporabi peska. Prav tako lahko gradnja določene strukture povzroči uvid v neko aktualno notranje stanje.

2.3 Tabor za nadarjene (zavedanje dihanja, okusov, zvokov)

Delo z nadarjenimi je po navadi delo z bolj motiviranimi, ni pa tako redko, da gre za delo z zelo kompleksnimi mladostniki, pri katerih so nadpovprečno razvite sposobnosti v nasprotju z zaostanki na nekaterih drugih področjih razvoja (pogosto čustveno ali socialno ne-dohajanje intelektualnih zmožnosti). Doživljanje trenutka ter sebe in sveta v njem je veščina, ki koristi vsakemu učencu, torej tudi vsem nadarjenim, pri čemer je namen posebnega dela z njimi omogočiti enakovredne izobraževalne možnosti, ki nudijo priložnost za napredek in rast. Tako je v delavnice v različnih oblikah dela z nadarjenimi smiselno vključiti dejavnosti, ki spodbujajo čuječnost. Na taborih, ki jih organizira OŠ Kašelj, skušamo preplesti različna področja, za katera so učenci motivirani in ki jih strokovni delavci vidimo kot pomembne gradnike pri podpiranju celostnega razvoja otrok in mladostnikov. Spoznavanje sebe, sprejemanje sebe in svojih različnih notranjih dogajanj ter spoznavanje zunanjega sveta in drugih ljudi imamo za pomembne gradnike pri celostnem razvoju otroka. Ta del v smislu delavnic po navadi prevzame svetovalna delavka, so pa ti vidiki pogosto vpeti tudi v druge aktivnosti, ki jih izvajajo učitelji. Zavedanje lastnega dihanja, pritegovanje pozornosti v ta trenutek in v sebe skozi zavedanje zaznavanja okusa (rozine ali oreščki) in povezovanje sebe z okoljem preko poslušanja zvokov gozda in svojih notranjih zvokov lahko predstavlja dober uvod v nadaljnjo delavnico ali pa je sam po sebi delavnica. Te vaje je mogoče delati v kombinaciji z raziskovanjem svojega razpoloženja, svojih lastnosti, s predstavljanjem sebe skozi gib, skozi sliko ter skozi zgodbo.

2.4 Delavnice drame v izobraževanju

Dramo morda najprej povežemo z nečim, kar gledamo in je zunaj nas. Vendar procesna drama, ki jo lahko razvijamo kot dramo v izobraževanju (angl. *drama in education*) ali gledališče v izobraževanju (angl. *theatre in education*) (Cooper, 2013), ponuja možnost za izredno čuječe povezovanje vloge, zgodbe in posameznika ter njegovih notranjih vsebin tu in zdaj in na ta način predstavlja izjemno čuječo tehniko predelave človeških izkušenj. Bond (v Cooper, 2013) pravi: »Drama je edino sredstvo, s katerim lahko razkrivamo in vnovič spletemo svoja kompleksna nasprotja in vizije.« Tako lahko otroci in mladostniki znotraj varnega okvirja drame na zelo čuječ način usmerjen v tu in zdaj povezujejo sebe in svoje notranje vsebine z zgodbo, lahko razvijajo vživljanje v situacijo tudi skozi ozaveščanje zaznave vseh svojih čutil. Cooper (2013) govori o tem, da je vloga drame v družbi bila in je raziskovati, kaj pomeni biti človek, z namenom morebitne spremembe sveta. Pri tem čuječnost vpliva na regulacijo pozornosti, kar vpliva na kvaliteto izkušnje in jo s tem morebiti spremeni (Kabat-Zinn, 2012).

Znotraj interesne dejavnosti Gledališče v meni so bile uporabljene različne metode iger in dejavnosti, ki jih je za namene razvijanja gledališča zatiranih razvil Augusto Boal (2002), ter deli procesne drame kot metode izvajanja drame v izobraževanju. Raziskovanje potencialov teh dveh pristopov v smislu razvijanja čuječnosti se je izkazalo za zelo plodno. Koncentracija na dejavnost, ki je spočetka zunaj posameznika, postane spojena z njegovimi notranjimi vsebinami, ki jih prepleta znotraj varnega okvirja zgodbe. Na ta način otrok ali mladostnik pogloblja svojo prisotnost v tem trenutku in zavedanje in sprejemanje svojih odzivov na svet okoli sebe.

3. Zaključek

Opisani pristopi in uporabljeni načini dela niso vsi poimenovani čuječnost, vendar so se skozi praktično izvajanje le-teh pokazali vidiki, ki spodbujajo čuječ odnos do sebe in sveta in omogočijo otroku ali mladostniku razvijanje razumevanja, kaj pomeni biti človek. Težave, na katere lahko človek sprva naleti, so, da se ti pristopi učiteljem zdijo dokaj nenavadni. Otroci so tak način dela dobro sprejeli in na splošno sodelovali. Težave se pokažejo pri delu z večjo in raznoliko skupino, katere člani imajo različne zmožnosti zbranega sodelovanja. Izpeljati delavnico ne da bi bil izključujoč do nekaterih, ki ne zmorejo zbranega sodelovanja, je za vodjo delavnice težko; lažje jo je izpeljevati v sodelovanju s kolegom in predvidevanju tudi take možnosti.

Na splošno avtorica vidi težavo v šolskem kurikulumu, ki takim dejavnostim ne namenja ustreznega časa, še zlasti ne v smislu izvajanja s strani svetovalne delavke. Zato je dejavnost pogosto lahko izvedena le parcialno, kar pa ne omogoča prave učinkovitosti. Iz istega razloga je pogosto pričakovana uporaba tovrstnih načinov dela v sistem vključena šele na bolj kurativnem nivoju, kar včasih spremeni predznak dejavnosti v nekaj »za kazen«, to pa umesti izkušnjo na napačno mesto.

Kljub temu so izkušnje z opisanimi načini celostno pozitivne in budijo motivacijo za razvijanje pristopov, ki bi v učencih prebujala čuječnost na vseh nivojih, ki jo definirajo.

4. Literatura

Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*, London: Routledge.

Cooper, C. (2013). Potreba po drami. V Urška Lučka Novak (ur.) *Most sporazumevanja – zbornik 3. mednarodne konference gledališke pedagogike* (str. 7–19). Ljubljana: Taka-tuka.

Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for Beginners*, Boulder: Sounds True.

Snel, E. (2013). *Sitting Still Like a Frog*, London and Boston: Shamhala.

Torrance, E. P. (1997). *Gifted and Talented Children in the Regular Classrooms*, Buffalo: Creative Education Foundation Press.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Nina Mesner, univerzitetna diplomirana psihologinja, je zaposlena kot svetovalna delavka na OŠ Kašelj, kjer je nekaj manj kot 450 učencev. Njene delovne izkušnje vključujejo poleg svetovalnega dela na osnovni šoli tudi karierno svetovanje na Zavodu za zaposlovanje ter vzgojiteljske izkušnje v stanovanjski skupini Vzgojnega zavoda Kranj. Znotraj svojega dela skuša razviti pristope, ki poleg verbalne komunikacije nudijo še kako drugo možnost komunikacije učenca s samim sabo in s svetom, zato jo zanima uporaba giba, ritma in drame kot orodij, ki človeka pripeljejo v boljši stik s sabo in s tem trenutkom.

Obvladovanje konflikta: Mediator kot figura čuječnosti

Controlling The Conflict: Mediator As a Mindful Figure

Lučka Palir Mavrič

Osnovna šola Lesično
lucka.palir-mavric@os-lesicno.si

Povzetek

V prispevku je predstavljena tematika obvladovanja konfliktov s pomočjo mediacije. Konflikt je del našega vsakdana. Občutimo ga kot neskladje želja in pričakovanj različnih oseb. Čuječnost je pozornost, odnos do lastnega zavedanja sedanjosti in pomaga k boljšemu poznavanju sebe, drugih in sveta. Čuječnost razvijamo vzajemno z različnimi pozitivnimi kvalitetai. Mediacija kot oblika alternativnega reševanja sporov je učinkovita pot soočanja z nastalim problemom in možnost reševanja z vključitvijo aktivnih udeležencev, ki so v konfliktu. Izpostavljena je pomembna vloga mediatorja in njegovo ravnanje v primerih, ko je treba nadzirati in obvladovati močna čustva, ki bi lahko zaviralno vplivala na proces mediacije. Razrešen konflikt je lahko priložnost za osebno in življenjsko rast.

Ključne besede: čuječnost, čustva, konflikt, mediacija, mediator, pozornost.

Abstract

The main topic of the article is managing conflicts with the use of mediation. A conflict, being a part of everyday life, is experienced as incongruence between desires and expectations of persons. Mindfulness is a special type of awareness that elucidates our experience of the present moment. With its help, one can reach better knowledge of self, others and world in general. Alongside with mindfulness, various positive qualities develop. Mediation as an alternative approach to conflict resolution is a very effective way of facing problems. Each party of the conflict is actively involved in the process and this contributes greatly to the resolution of the conflict. Our main concern will be the role of a mindful mediator. We will examine his/her conduct whenever the process of mediation demands mindfulness and control in order not to be blocked by strong emotions. Bringing the conflict to the point of resolution can be an excellent opportunity for personal growth.

Keywords: concentration, conflict, emotions, mediation, mediator, mindfulness.

1. Uvod

V uvodnem delu izpostavim pojme, na katerih bom v nadaljevanju gradila svoje razmišljanje in ga povezovala. Izhajam iz trenutka ustvarjenega konflikta - katerega koli konflikta. Kot možnost rešitve tega notranjega nesoglasja se ponuja vključitev v proces mediacije.

Proces mediacije, ki vključuje najmanj dva človeka, najpogosteje pa tri ljudi, se je v Sloveniji pričel uveljavljati po naši osamosvojitvi leta 1991, ko je bil vezan izključno na pravna področja, se pravi, v domeni sodišč in z namenom racionalizacije sodnih praks in zmanjševanja sodnih zaostankov. Ideja mirnega reševanja sporov je do danes v javnosti močno pridobila na prepoznavnosti, izvaja se v mnogih institucijah, na centrih za socialno delo, na šolah, v vrtcih,

med vrstniki, v poslovnem prostoru in zasebno. Še vedno pa je mediacija opredeljena kot ena izmed oblik alternativnega reševanja sporov.

Kje preidemo k čuječnosti? Ker je čuječnost »preprosta in zelo močna vaja v pozornosti. Pomeni preprosto to, da smo brez predsodkov pozorni na to, kaj se dogaja tukaj in zdaj ...« (Mindfulness Project, 2015, str. 4). Mediacija je strukturiran proces, ki na zunanjega opazovalca lahko deluje preprosto in spontano, a ravno v tem je bistvo pozornosti – dober mediator se bo osredotočil na besede in nebesedno govorico, na vse, kar mu lahko pomaga, da mediacijo pelje naprej in v pravo smer. Uspešna mediacija je vsaka mediacija, ki v odnosu naredi premik naprej. Idealna pa je tista, ki privede do cilja, pri čemer je cilj dogovor, soglasje, ustrezajoče obema stranema.

1.1 Notranje neskladje - konflikt

Najbrž ga ni med nami, ki v življenju ni doživel konflikta. Vemo, kako se občuti, teorij zanj pa je več. Konflikt je vsako srečanje neusklajenih dejavnikov, soočenje različnosti ali neharmonija. Hkrati je to stanje, ki sili v odzivanje in terja spremembe. Ali konflikt dojamemo kot pozitivno ali kot negativno izkušnjo, je odvisno od vsakega posameznika.

Konflikt zbuja bolečino, zato se nanj odzovemo. To lahko naredimo na različne načine. Dolgoročno najustreznejši način je, da konflikt razrešujemo, iščemo rešitve za situacijo, v kateri smo se znašli, in skušamo ohraniti dobre odnose v prihodnosti. »Ker je zgodovina človeštva zgodovina vojn in nasilja, je danes, ko so ljudje različnih ras, nacionalnosti, kulturnih ozadij, prepričanj, vrednot itd. pogosteje v interakciji kot kdajkoli prej, obvladovanje ustreznih komunikacijskih veščin še toliko bolj pomembno (Cohen, 2005). ... Veščine konstruktivnega obvladovanja konfliktov so namreč v sodobnem svetu ključnega pomena za našo prihodnost.« (Prgić, 2014, str. 9, 10).

Lamovec (1991) in Iršič (2004) v Prgić (2014, str. 31, 32) navajata dobre strani konfliktov.

Po njunem konflikt:

- pomaga ozavestiti težave v odnosu,
- aktivira energijo v smeri reševanja težave,
- spodbuja spremembe,
- večja motivacijo za soočenje s težavami
- preprečuje stagnacijo,
- pripomore k iskanju ustrežnejših rešitev,
- spodbuja osebno rast, spoznavanje sebe in drugih,
- kadar je uspešno rešen, nas uči o razreševanju konfliktov,
- kadar je uspešno rešen, omogoča večje medsebojno zaupanje, kulturo odnosov,
- lahko pripomore k širjenju znanja in poglobi razumevanje življenja.

1.2 Mediacija

Mediacija je način reševanja sporov ob prisotnosti tretje, nevtralne osebe – mediatorja. V procesu udeleženci skozi pogovor izpostavijo sporna vprašanja, ki naj bi pomagala k oblikovanju možnosti, alternativ in sporazumnega dogovora, ki bo zadovoljil potrebe vseh udeležencev (Prgić, 2010). Mediacija je pospeševalen proces. Udeleženci – medianti odločajo zase, mediator usmerja pogovor in je odgovoren za potek mediacije. Mediator do vsebine pogovora ne zavzema osebnih stališč, do nje ostaja nevtralen in neopredeljen.

1.3 Čuječnost

Kako najti mir v tem svetu, kjer se vse odvija z bliskovito naglico? Včasih nam ob vseh opravljenih in zadolžitvah zmanjka časa in energije za tisto, kar je najpomembnejše: za nas same. Sebe pogosto puščamo za konec. Ko bom postoril/a to ali ono, ko bom dosegel/a to ali ono, ko bodo otroci zrasli, ko bom odplačal/a dolg, ko bom izdal/a knjigo ... ko bo prišel čas za to in ono ... potem si bom vzela/a čas tudi zase. V načrtih za prihodnost, pa čeprav za dan ali trenutek vnaprej, v spominih in analiziranju preteklih dogodkov, ki se ne bodo vrnili in jih z razmišljanjem ne bomo obudili, ostajamo prostovoljno oropani sedanjosti. Sedanjost je tunavzočnost, zelo občutljiva in hitro minljiva materija.

Čuječnost je pozornost in negovanje sedanjega trenutka, v katerem se zavedamo svojih misli, doživetij, čustev. Opazujemo jih in ne kritiziramo, do sebe smo čutni in sočutni, nad svojim življenjem prevzemamo nadzor. Z meditacijo lahko dolgotrajno izboljšamo svoje počutje in stopimo v pristen stik s seboj. Ko se osredotočamo na dihanje, misli, um in vse ostalo, ničesar ne zadržujemo – ostajamo opazovalec. Misli prihajajo in odhajajo svojo pot (Williams in Penman, 2015).

Kabat-Zinn (2011, str. 21) pravi: »Navada, da se zaradi trenutkov, ki naj bi prišli, ne zmenimo za sedanjost, vodi k pomanjkanju zavedanja za mrežo življenja, v katero smo vtakani. ... Ko se enkrat namenimo, da bomo odprto pozorni, ne da bi postali žrtev lastnih nagnjenj in odporov, mnenj in predsodkov, zamisli in pričakovanj, se pojavijo nove možnosti. Dobimo priložnost, da se osvobodimo prisilnega jopiča nezavedanja.«

2. Občutiti drugega

Ljudje imamo različne potrebe in želje. Dokler obstajata dva, ki imata vsak svoje želje, obstaja verjetnost, da so te želje različne. Ko so želje izražene, so neskladne in lahko privedejo do konflikta. »Za razumevanje konflikta je zelo pomembno razlikovati med željo in osebo, ki nekaj želi. Če oseba to razliko pozna, se v konfliktu počuti neprijetno. Zelo pomembno pa je, kakšna je ta neprijetnost, zato jo je pomembno poimenovati. Lahko gre za občutek onemogočenosti, nezadovoljstva ali frustracije.« (Betetto et al., 2011, str. 36). Bistveni postopek v procesu mediacije je ločiti želje od oseb.

Mediator ni oseba, ki bi poučevala o konfliktu, o tem bržkone lahko največ povedo stranke. Mediator mora stranke predvsem razumeti, spoznati zorne kote njihovega razumevanja konflikta. Mediator mora poznati tudi čustva, ki so vpletena v konflikt, ki so ga sprožila ali ki so njegova posledica, vključno z morebitnimi notranjimi konflikti strank (prav tam, str. 36, 37).

»Za ljudi ni res, kar je res, ampak je zanje res to, kar mislijo, da je res!«

Kako doseči notranjo pozornost? Vita Poštuvan (2015) navaja, da ima kognitivna terapija izvor v budistični filozofiji čuječnosti, temelji pa na čuječnosti (*mindfulness*). Čuječ odnos do sebe prenesemo na vse vidike svojega doživljanja z gojenjem in spodbujanjem naslednjih kvalitiet:

- Neobsojanje: ne vrednotimo, ne odzovemo se tako, kot bi se glede na svoje izkušnje
- Potrpežljivost: uvid, da vsaka stvar potrebuje svoj čas
- Otroška radovednost
- Zaupanje: sprejemanje lastnih čustev in zaupanje vanje
- Neprižadevanje: ne stremimo k cilju, smo le, kar smo
- Sprejemanje: stvari sprejmemo takšne, kakršne so
- Nenavezanost: navezanost na karkoli je lahko ovira polnosti bivanja

2.1 Obvladovanje čustev in odziv mediatorja v procesu mediacije

Pogovor lahko spremljajo močna neverbalna sporočila, ki kažejo na močna čustva. Ta so lahko bolj ali manj prikrita. Za začetek mediacije in njen potek je predpogoj odsotnost vsakega nasilja. Mediator vselej opominja stranke k vzdrževanju kulturnega dialoga in primerne komunikacije, če je potrebno, to naredi večkrat. Če se strasti razbohotijo in situacija nakazuje, da bo ušla nadzoru, se lahko mediacija takoj prekine. Spoštovanje in poslušanje drugega je zaveza vseh udeležencev mediacije. Mediator mora biti pozoren na svoje besede in na to, kakšen učinek povzročijo pri udeležencih. Če začuti, da je koga prizadel ali užalil, se za to dejanje opraviči. Zrel mediator ve, da priznanje napake ne vpliva na njegovo avtoriteto. S tem daje tudi zgled strankama.

Močna čustva med mediacijo lahko pokažejo na skrite motive strank. Mediator je pozoren na neverbalno komunikacijo, gibe, mimiko.

Sovraštvo je izredno močno čustvo, zato bi moral mediator poznati tudi psihološko ozadje tega čustva. Človek drugega doživlja kot zlobnega oziroma sovražnega, kadar so izpolnjeni trije pogoji: namensko ogrožanje neke njegove visoke vrednote brez očitnega razloga. Vedenje, ki izraža sovraštvo, ima namen osovraženemu povzročiti škodo. Mediator to vedenje prepozna, čeprav je lahko skrito za na videz nelogičnim, iracionalnim vedenjem. Ve, da oseba, ki sovraži, želi zadoščenje, to pa ni nujno praktično oziroma racionalno, zadoščenje je lahko tudi simbolno. Iznajdljiv mediator bo pogovor peljal v smer iskanja več rešitev, ki lahko zadostijo obema stranema. Sporazum bo lažje dosegljiv, če se poudari, da rešitev ni v skladu s pričakovanji druge stranke. Mediator je lahko deležen tudi očitkov, da »vleče« z drugo stranjo, seveda neupravičeno. Vloga mediatorja ni popraviti odnos med dvema, ampak pomagati, da najdeta skupno rešitev za nastalo situacijo.

Mediator naj pozna tudi razliko med sovražnim vedenjem in jezo. Pri jezi gre za zahtevo po spremembi obnašanja pri drugi osebi.

Vedenje, na katerega je mediator pozoren, je tudi kljubovanje. To pomeni načrtno zavračanje, je odziv na vedenje druge osebe. Pogosto oseba, ki kljubuje, čuti, da se ji dogaja krivica, da zanjo nekaj ni pošteno. Prav je, da ima možnost o tem spregovoriti, čustvo opisati in povedati, kako ona to doživlja v konkretnih situacijah. (Betetto et al., 2011, str. 57 - 66).

Včasih je treba medianta soočiti z njegovimi čustvi. Mediator to ubesedi na način vprašanj: Vidim, da ste zelo razburjeni ..., To vas je moralo zelo potreti ..., Zdi se mi, da težko govorite o tej stvari ..., Kako se počutite, ko to opisujete? in podobno. Težava so lahko preveč izražena čustva (afekt) in premalo izražena čustva (zavrtost). Mediatorju naj ne bo škoda vprašanj in časa, ko z njimi raziskuje ozadje, morda še neprepoznano, lahko pa ključno za razrešitev.

3. Zaključek

Reševanje sporov je večplasten proces, v katerega se lahko vključijo vsi udeleženci konflikta. Kadar se dogovora ne da doseči med njimi samimi, se lahko odločijo za iskanje rešitve s pomočjo mediacije. Mediacija ni ponujanje pripravljenih ali najprimernejših rešitev, ampak je metodologija, ki opolnomoči stranke, da se začutijo dovolj močne, da same lahko predlagajo rešitve za nastalo situacijo.

Mediator je usposobljen strokovnjak za mediacijo. S svojim znanjem in izkušnjami pomaga strankama doseči cilj, sporazum. V vseh fazah procesa mediacije je zavezan k upoštevanju pravil in načel mediacije.

Vedno pa se ne da predvideti poteka dogodkov, saj se dejstva, pričakovanja in želje mediantov razkrivajo skozi proces sam. Lahko se tudi spreminjajo. V transformativni mediaciji gre ravno za preoblikovanje problema ali odnosa, za iskanje konkretne rešitve in izboljšanje odnosa med udeleženci. Mediatorjeva vloga je pasivna, je koordinator, posluša, opazuje, spodbuja, prepoznava in opolnomoči udeležence.

Če si konflikt predstavljamo kot priložnost za rast, je lahko velika dodana vrednost ob njegovi razrešitvi: da se je sploh razrešil, da se je razrešil ugodno za obe strani, da stranke dosežejo stopnjo, na kateri so zmožne priznavanja in odzivanja na položaj drugega. (Baruch Buch in Folger, 2010, str. 98).

Tisto, kar se naučimo, postane naše. Kar je naše, je v nas in nas bogati. Morda nam olajša življenje ali pomaga drugim.

4. Viri in literatura

Baluch Buch, R. A., Folger, J. P. (2010). *Obljuba mediacije: odzivanje na konflikt z opolnomočenjem in priznavanjem*. Ljubljana: Zavod RAKMO.

Betto, N. et al.. (2011). *Mediacija v teoriji in praksi: veliki priročnik o mediaciji*. Ljubljana: Društvo mediatorjev Slovenije.

Kabat-Zinn, J. (2011). *Kamorkoli greš, si že tam: z meditacijo iz spanca avtomatizma v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Iskanja.

Kaj je čuječnost? Pridobljeno s <https://www.cuječnost.org/cuječnost/>.

Mindfulness Project. *Sem tukaj in zdaj: ustvarjalna pot k čuječnosti*. (2015). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Poštuvan, V. (2015). *Program NARA – moč strokovnjakom skozi čuječnost: 6-tedenska oblika: priročnik za izvajanje vaj čuječnosti v okviru programa*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Prgić, J. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija: vse, kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Prgić, J. (2014). *Teorija šolske in vrstniške mediacije*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Škopalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

The Art Of Mindful Living. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=dDXcIaUKHDU>.

Williams, M., Penman, D. (2015). *Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.

Kratka predstavitev avtorja

Lučka Palir Mavrič je po poklicu profesorica razrednega pouka, zaposlena kot učiteljica v osnovni šoli in kot šolska knjižničarka. Njen poklic ji je neizčrpen vir različnih strokovnih in osebnostnih izzivov. V stroki se izpopolnjuje preko formalnih izobraževanj, tečajev in srečanj. Je mediatorica, ljubiteljsko se ukvarja s pisanjem in je aktivna na literarnem področju v svojem kraju. Zasebno je mati, ljubiteljica kulturnih dogodkov, filmov, glasbe, risarica, skrbnica živali. Življenje doživlja kot vznemirljivo potovanje, ki ga je treba videti iz razdalje, saj se na njem vse in vsi prepletamo in dopolnjujemo.

»Stretching« kot metoda za sproščanje in ozaveščanje lastnega telesa

Stretching as a Method for Relaxing and Awareness of Your Own Body

Melita Meglič

*Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana
melita.meglic@gjp.si*

Povzetek

»Stretching« je metoda za razvijanje gibljivosti, ki je povzeta iz joge. Vadba poleg razvijanja gibljivosti sklepov in elastičnosti mišic sprošča na naše telo, uravnava delovanje vegetativnega živčnega sistema in poudarja dihanje. Tako je posameznik med vadbo osredotočen na lastno telo in dihanje, pravimo, da je popolnoma prisoten v danem trenutku. Takšna vadba pomirja, umirja in sprošča, kar je pomembna protiutež današnjemu stresnemu načinu življenja. Pouk športne vzgoje je idealen način, da s to metodo seznanimo učence in dijake ter jih naučimo pravilne uporabe in izvedbe.

Ključne besede: dihanje, gibljivost, mišice, sklepi, stretching, športna vzgoja, vegetativni živčni sistem.

Abstract

Stretching is a method for developing physical flexibility, which is derived from yoga. But this exercise is much more, than just a method for making joints and muscles flexible. It has a calming effect on our body, regulating the activity of the vegetative nervous system and attaching great importance to breathing techniques. During the activity the individual is focused on his own body and breathing, therefore he is completely present at the given moment. Such activity calms and relaxes providing a good balance to our stressful way of life. Teaching sport at school is a great way for students to learn this method and to be shown how to use it correctly.

Keywords: breathing, education, flexibility, joints, muscles, physical, stretching, vegetative nervous system.

1. Uvod

Vemo, da so dijaki in učenci v šoli stalno izpostavljeni stresu zaradi ocen, boju za točke, pritiskom učiteljev na eni strani in pričakovanjem staršev na drugi strani. Stres je do neke mere dober, spodbuja nas k napredku, kadar pa je stresnih situacij preveč, se v telesu poruši ravnotežje. Posledica so številne psihične težave ali bolezenska stanja. Pomembno je, da našo mladino naučimo metod, s katerimi se lahko sprostijo, umirijo in znajo biti preprosto prisotni v danem trenutku.

Rek *Zdrav duh v zdravem telesu* so poznali že stari Grki. Vse, kar čutimo, se odraža v našem fizičnem telesu in fizično počutje vpliva tudi na naše duševno stanje. Telo je oblika, v kateri živimo, je na nek način naš dom, od tega je odvisno, kako se počutimo in kako delujemo v družbi. Zdrav, telesno močan posameznik izžareva drugačno energijo in samozavest ter se lažje

sooča z vsakodnevnimi izzivi življenja. Za svoje telo moramo skrbeti na zdrav, prijazen in neagresiven način.

V nadaljevanju bom predstavila raztezanje t. i. stretching, ki ga poznamo predvsem kot metodo za razvijanje gibljivosti, vendar je ta vadba veliko več kot le sklop gimnastičnih vaj. Med vadbo se morajo vadeči osredotočiti na svoje telo, mišice, ki jih raztezajo, in na dihanje. Tak način vadbe pa posameznika avtomatično pripravi do tega, da je med vadbo osredotočen na mišice in dihanje ter tako prisoten v sedanjem trenutku, tukaj in zdaj.

2. »Stretching« ali pasivno raztezanje

»Stretching« je beseda angleškega izvora in pomeni raztezanje, natezanje, raztegovanje. V slovenščini bi »stretching« lahko imenovali tudi pasivno raztezanje mišic v aktivnem položaju. Poznamo več vrst raztezanja, »stretching« je le ena od metod razvijanja gibljivosti, ki se je uveljavila v številnih športih, izraz pa se je tudi pri nas zelo dobro uveljavil kot eden od načinov razvijanja gibljivosti, zato bom tudi v nadaljevanju članka uporabljala angleški izraz za to metodo raztezanja.

Metoda pasivnega raztezanja mišic se je razvila iz joge in je prilagojena zahodnjaškemu načinu življenja. Za pionirja »stretchinga« lahko štejemo Boba Andersona, ki je sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja izdal prvo knjigo o tem. Vaje je najprej nekaj let preizkušal na sebi, nato pa skupaj z ženo Jane in prijatelji razvil metodo raztezanja, primerno za vsakogar. Ameriški »fitnes bum« se je takrat šele začel in na milijone ljudi se je pričelo ukvarjati s športom ter odkrivati pomembnost gibljivosti kot del fitnes programa. Anderson je začel sodelovati s številnimi ameriškimi klubi, amaterskimi športniki, celo z olimpijci v različnih športnih panogah. Več let je potoval po ZDA in preučeval »stretching« na športnomedicinskih klinikah in tekaških kampih. Od tod se je metoda razširila po celem svetu in postala del vsakega športnega treninga. Njegova knjiga, prevedena tudi v slovenščino, je bila prodana v več kot 3 milijonih izvodov.

Pri vadbi se raztezamo tako, da vztrajamo v nekem določenem položaju. Prednost tega je, da se raztezamo le do določenega položaja, ki ga prožnost oziroma elastičnost naših mišic še dopušča, nato v tem položaju vztrajamo. Lahko bi rekli, da v nekem pasivnem položaju aktivno raztezamo določeno mišico ali mišično skupino.

Vendar je »stretching« več kot le metoda za razvijanje gibljivosti. Zaradi načina izvedbe spreminja obliko sklepov in mišic, tako lahko s to metodo do neke mere preoblikujemo telo. Zaradi zavestnega, globokega in mirnega dihanja sproščujoče deluje na naše duševno počutje. »Stretching« nas duhovno sprošča in pripravi naše telo na vadbo. Omogoča lažje in svobodnejše gibanje. Zaradi ekonomičnega gibanja olajša zahtevne športe, kot so smučanje, tek, tenis, plavanje, ter telo predhodno pripravi na aktivnost. Spomni nas na to, kar smo že popolnoma pozabili, in sicer da se telo giba zaradi sebe samega in ne zaradi tekmovanja ter lastnega ega.

Položaj pri »stretchingu« se zavzema postopoma. V končnem položaju vztrajamo najprej 6 do 8 sekund. Napetost v mišici počasi popušča, mišica postane bolj sproščena, mehkejša, tako da se razteg v tem času poveča in v končnem položaju lahko nato vztrajamo še približno 10 do 15 sekund. Prvo fazo je Bob Anderson imenoval »easy stretching« (lahko raztegovanje), drugo pa »development stretch« (razvojna faza). Vadba gibljivosti pomembno vpliva na naše sklepe, mišice, vegetativno živčevje in dihanje zato ima pozitivne učinke na naše telo. S pravilno sistematično vadbo lahko ponovno vzpostavimo fizično in psihično ravnovesje v telesu.

3. Gibljivost

Z zmanjšano telesno aktivnostjo se zmanjšuje tudi gibljivost. Telo postaja vedno bolj togo in negibljivo, zmanjša se pretočnost energije, posameznik pa v gibanju postaja vedno bolj omejen in težko izvaja že osnovna vsakdanja opravila.

Slabša gibljivost zavira uspešno usvajanje gibalne tehnike, negativno vpliva na razvoj moči, hitrosti in koordinacije, zaradi nje hitreje prihaja do poškodb, zmanjšana pa je tudi ekonomičnost mišičnega dela. Omejena gibljivost poleg slabše učinkovitosti vpliva tudi na izraznost, pogosto se pozablja na kakovost in estetiko giba.

V procesu vadbe pri šolski športni vzgoji je pomembno razvijati in vzdrževati gibljivost hrbtenice, zlasti v prsnem delu, gibljivost ramenskega obroča in kolčnega sklepa.

Pri tem ne gre za ekstremno gibljivost, temveč za optimalno, ki zagotavlja najbolj ekonomično gibanje, skladen razvoj drugih motoričnih lastnosti in pomemben prispevek k oblikovanju telesne drže.

4. Spremembe, ki jih povzročata »stretching« v organizmu

Z redno »stretching« vadbo dosežemo določene pozitivne učinke na organizem. Redna in pravilna raztezna vadba pozitivno vpliva na sklepe, mišice, vegetativno živčevje in dihanje.

4.1. Spremembe, ki jih povzročata »stretching« v sklepih

Pri »stretchingu« ni hitrih in sunkovitih gibov. Sklepi so enakomerno obremenjeni. Skrbimo predvsem, da vsako vajo izvedemo le do določenega položaja, ki nam ga omogoča gibljivost naših sklepov, ob sklepnih struktur in prožnost mišic, nato v tem položaju vztrajamo. Sestava hrustančnega tkiva nam omogoča, da do določene mere lahko preoblikujemo sklepne površine (sklepna čašica in sklepna glava). Hkrati pa se pod vplivom vadbe počasi razteza tudi sklepna ovojnica, kar povečuje gibljivost sklepa. moramo pa se zavedati, da spremembe v sklepih nastajajo počasi, skoraj neopazno in je proces razvijanja dolgotrajen ter učinkovit le ob redni vadbi.

4.2. Spremembe, ki jih povzročata »stretching« v mišicah

Pravilna mišična aktivnost ugodno vpliva skoraj na vse organske sisteme v človekovem organizmu, še posebej na živčni in kardiovaskularni sistem. Pri fizični aktivnosti se organizem bolje oskrbuje s krvjo in hitreje izloča škodljive snovi. Tako postajamo duševno in telesno odpornejši ter stabilnejši.

S »stretchingom« mišice raztezamo. Mišica je torej v fazi, ki ji rečemo raztegnjena. To je poseben položaj za mišico, saj se mišica sama ni sposobna raztegniti, temveč je za to potrebna zunanja sila.

Pri hitrih in sunkovitih gibih, kot je zamašni način raztezanja, se v mišici aktivira refleks natega, ki mišico skrči. To je zaščitni mehanizem v mišici, ki prepreči poškodbo le-te. Če kolikor pritisk na mišico ne popusti, popusti refleks natega in se aktivira delovanje golgijevega tetivnega organčka, ki sprosti še zadnje napetosti v mišici in na ta način prepreči, da bi se mišica natrgala, pretrgala.

Z vztrajanjem v določenem položaju dosežemo, da se v mišici sprosti napetost. Čim bolj je mišica sproščena, tem bolj jo lahko raztezamo. Kadar napeto, nesproščeno mišico sunkovito raztezamo, jo lahko poškodujemo.

Ker smo nenehno izpostavljeni številnim stresnim situacijam, so naše mišice napete in slabo prekrvavljene. S počasnim postopnim raztezanjem pa napetost v mišici počasi popušča, hkrati s popuščanjem napetosti v mišici popušča tudi napetost v našem telesu. Telo postaja vedno bolj voljno, lahko in sproščeno.

Pri raztezanju se vedno osredotočimo na mišico, ki jo raztezamo, tako vzpostavimo stik s svojim telesom, se na ta način spoznavamo in razvijamo zavedanje lastnega telesa.

Z raztezanjem se izboljša tudi prekrvavljenost mišice. Raztezanje mišico popolnoma izprazni, hkrati pa se izločijo tudi strupene snovi. Kakor hitro raztezanje preneha, mišica zavzame prvotni položaj in vsrka svežo kri, bogato s kisikom in hranljivimi snovmi.

4.3. Vpliv »stretchinga« na vegetativni živčni sistem

Vegetativno živčevje ureja delovanje notranjih organov. Deluje samostojno, zato ga imenujemo tudi avtonomno živčevje. Glede na funkcijo in anatomsko mesto izvora delimo vegetativno živčevje v simpatično in parasimpatično.

Simpatično živčevje povečuje sposobnost organizma, za premagovanje večjih telesnih naporov: pospešuje utrip srca, širi bronhiole, dviga krvni tlak, zavira črevesno peristaltiko. Simpatično živčevje se aktivira takrat, kadar smo pod stresom. Stres ima do določene mere na organizem pozitiven vpliv, kadar pa smo predolgo izpostavljeni stresnim situacijam, se v telesu poruši ravnotežje.

Parasimpatično živčevje zmanjšuje število srčnih utripov, znižuje krvni tlak, oži bronhiole in s tem umirja dihanje, pospešuje peristaltiko prebavne cevi in izločanje prebavnih sokov. Parasimpatik prevladuje v spanju in po jedi, zato smo takrat pogosto nekoliko »leni«, zaspani. Delovanje parasimpatika je nasprotno simpatičnemu živčevju. Oba sistema povezujeta vse organe in delujeta usklajeno. V zdravem telesu sta torej v ravnovesju. Dolgotrajni stres in prekomerna telesna aktivnost večajo pripravljenost na napore in nesorazmerno povečujejo delovanje simpatika. Tako stanje imenujemo vegetativna distonija in vodi k različnim boleznim.

»Stretching« zelo blagodejno vpliva na vegetativni živčni sistem, saj med vadbo zavestno umirjamo dihanje in tako aktiviramo parasimpatično živčevje. Posledično se upočasni tudi delovanje notranjih organov.

4.4. Ventilacija

4.4.1. Vrste dihanja

Dihanje je pomembno življenjsko gonilo. Brez hrane lahko prebijemo cele tedne, brez vode nekaj dni, brez zraka pa le nekaj minut. Vsi življenjski procesi so vezani na oksidacijo, brez kisika ni življenja. Pri preskrbi s kisikom so naše celice odvisne od tega, koliko kisika priteče po krvi. Kri, bogata s kisikom, izboljša vitalnost naših notranjih organov in posledično celega organizma. Vdih je aktivna ritmična kontrakcija dihalnih mišic, ki je vodena preko centra za

dihanje. Izdih je pasivna posledica vdiha. Za ustrezno oskrbo s kisikom je zelo pomembno pravilno dihanje. Glede na sodelujoče mišične skupine ločimo tri načine dihanja:

Trebušno dihanje

Pri tem načinu dihamo tako, da se prepona spusti v trebušno votlino. To dihanje ni samo sproščujoče, ampak je tudi eno najaktivnejših gibal krvnega obtoka. Prepona je drugo srce, saj kot bat napihuje spodnji del pljuč, ki tako vsrkajo veliko venozne krvi. Poveča se dotok venozne krvi v srce in posledično se izboljša ves krvni obtok. Stalno gibanje prepone pa nežno in obenem intenzivno masira trebušne organe.

Prsno dihanje

Prsno dihamo tako, da razširimo rebra in kot meh napihnemo prsno votlino. S tem dihanjem napolnimo srednji del pljuč. Z njim prodre v pljuča manj zraka kot s trebušnim dihanjem. Prsno dihanje v kombinaciji s trebušnim učinkovito prezrači pljuča.

Dihanje z vršički pljuč

Zrak vstopi v zgornji del pljuč, ko dvignemo ključnici. Tako dobi svež zrak samo zgornji del pljuč. To je najslabši način dihanja in je značilen predvsem za ženske.

Popolno in globoko dihanje je pomembno za pravilno delovanje notranjih organov, telesno aktivnost in duševno ravnotežje (Van Lysebeth, 1975).

4.4.2. Vpliv »stretchinga« na dihanje

- »Stretching« vpliva na gibljivost prsnega koša in elastičnost dihalnih mišic in pljuč.

Ena največjih nevarnosti za neovirano dihanje je nepravilna telesna drža. Povešena ramena zategujejo in s časoma skrajšujejo mišice prsnega koša. To vodi k zmanjšanju gibljivosti sklepov v ramenskega obroča in prsnega koša, kar seveda ovira prsno dihanje. Stretching s številnimi raztezanji ramenskega obroča in mišic trupa preprečuje takšno držo.

Številne vaje pri »stretchingu« raztezajo ali stiskajo pljuča preko običajne včasih pa celo čez aktivno dosegljivo mejo. Zato so vsi deli pljuč dobro prezračeni in ohranjajo elastičnost tkiva.

- »Stretching« zavestno uči pravilno dihati.

Pravilno dihanje ima že samo po sebi zelo pozitiven vpliv na raztezanje. Globoko in počasno izdihovanje lahko občutno prispeva k sproščenosti telesa, pomembno je za dobro počutje, zato naj bi se samostojno vadilo. »Stretching« je idealna priložnost za to.

5. »Stretching« pri športni vzgoji

Kot smo ugotovili, ima »stretching« poleg tega, da zelo učinkovito razvija gibljivost lokomotornega sistema, še nekatere druge pomembne učinke, ki so nedvomno zelo koristni tudi za šolsko populacijo.

S pomočjo vadbe razvijamo zavedanje in občutenje lastnega telesa. Med vadbo se učenci osredotočajo na mišico, ki jo raztezajo, na ta način spoznavajo lastno telo. Zavejo se lastnih telesnih sposobnosti, omejitev in skritih virov energije. Gibanje učencev postaja bolj koordinirano, usklajeno in ekonomično.

Pri »stretchingu« so gibi počasni in nadzorovani, zaradi povečane gibljivosti pa je manjša možnost za poškodbe tudi pri drugih športih ali kadar so slabše ogreti.

Obvladanje in zavedanje lastnega telesa pomeni tudi spremenjen odnos do svojega telesa. Dobro vemo, da sta duša in telo medsebojno povezana, vse, kar mislimo in čutimo, je povezano z našim telesom. Kdor obvlada svoje telo, bo veliko bolje obvladal tudi sebe. Učenci, ki obvladajo svoje telo, so duševno stabilnejši in samozavestnejši, pogosto tudi uspešnejši.

5.1. Nasveti za trening

Če želimo s »stretchingom« doseči želeni učinek, je seveda najbolj pomembna pravilna vadba:

- *Natančna izvedba vaje* je predpogoj pravilnega raztezanja. Že majhna odstopanja lahko obremenjujejo druge mišične skupine. Zaradi napačne izvedbe lahko pride do prevelike obremenitve sklepov in obrabe sklepnega hrustanca.
- *Stopnjevanje vadbe* je pomembno pri začetnikih, ki so slabše gibljivi. Vedno se raztezamo le do točke neugodja. Med vadbo nikoli ne pretiravamo, saj to lahko pripelje do poškodbe mišic ali sklepov.
- *Prilagajanje vaj* za začetnike je nujno, saj morajo najprej obvladati nekaj najosnovnejših vaj, šele ko jim te nič več ne povzročajo težav, lahko preidejo na težje, zahtevnejše vaje.
- *Pravilno dihanje* je osnova vadbe. Raztezni položaj se vedno zavzema počasi in v fazi izdiha. Med vztrajanjem v raztezni položaju je dihanje enakomerno in globoko, saj v nasprotnem primeru mišice ne dobijo dovolj kisika in vadba nima zelenega učinka. Pravilno dihanje pa, kot smo že omenili, uravnava delovanje vegetativnega živčnega sistema.
- *Osredotočanje na mišično skupino*: vedno se osredotočamo na mišico, ki jo raztezamo. Med vadbo moramo vedno občutiti mišico, ki jo raztezamo. Pogosto med vadbo vadeči pri isti vaji občutijo različne mišice, razlog je različna stopnja gibljivosti v določenem predelu telesa.
- *Upoštevanje osebnih mej*: vsak ima svoje osebne meje, zato se pri raztezanju ne tekmuje. Posameznik vadbo prilagodi lastni telesni gibljivosti. Gibljivost lahko povečamo le z redno, pravilno in postopno vadbo.

5.2. Nasveti za vodenje treninga

»Stretching« vadba zahteva od učiteljev in trenerjev veliko strokovnega znanja, sposobnosti in poslušanja za vadeče.

- Vsako vajo moramo najprej natančno razložiti in demonstrirati.
- Pomembno je, da med vadbo opazujemo vadeče in popravljamo napake.
- Ob demonstraciji vaje je nujna tudi razlaga, katere mišice sodelujejo in kakšni so občutki med izvedbo. Učitelj mora vedno dobiti povratno informacijo od učencev.
- Posameznik lahko z rahlo pomočjo še izboljša občutek za raztezanje.

- Učitelj vadbo prilagodi sposobnosti vadečih. Začnemo vedno z lažjimi vajami in postopno povečujemo zahtevnost vaje.
- Vadbo povežemo v neko harmonično celoto. Vaje so povezane in počasi prehajamo z ene vaje na drugo.
- Izbor vaj je odvisen tudi od namena vadbe in od tega, ali bomo »stretching« uporabili pri ogrevanju, kot glavni del ure ali pri sproščanju na koncu ure.

6. Zaključek

Zaradi hitrega in stresnega življenja je potrebno najti neko protiutež v življenju. Prav »stretching« je lahko način, s katerim najdemo tisto ravnotežje, kjer s pomočjo ozaveščanja našega telesa in osredotočanja na dihanje telo umirimo in sprostimo. Športna vzgoja je idealen način, da s pomočjo vadbe zmanjšamo stres pri dijakih in učencih, prav tako pa jim damo neko zdravo popotnico za življenje. Dijaki, ki se bodo takšne vadbe naučili pri pouku, jo bodo mogoče uporabljali tudi kasneje v življenju ali pa se bodo zaradi pozitivnih učinkov, ki so jih spoznali pri uri športne vzgoje, kasneje udeleževali vodenih vadb s podobno vsebino. Zdrav duh je le v zdravem telesu.

7. Literatura

- Anderson, B. (2001). *Stretching, raztezna vadba*, Ljubljana: Grahovac.
- Boškovič M. (1987). *Anatomija človeka*, Zagreb, Beograd: Medicinska knjiga.
- Brumec V. (1984). *Funkcionalna anatomija človeka*, Maribor: Pedagoška akademija, Univerza Maribor.
- Guyton G. (1982). *Fiziologija*, Zagreb.
- Jesudian S., Hajh E. (1981). *Joga i sport*, Beograd.
- Pocajt, Širca (1985). *Anatomija in fiziologija*, Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Sternad D. (1989). *Richtig stretching*, Zurich: BVI.
- Van Lysebeth (1985). *Učim se joge*, Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Welch R. (1987). *Popolna lepota*, Maribor: Založba obzorja.

Kratka predstavitev avtorice

Melita Meglič je svojo pot v vzgoji in izobraževanju pričela na osnovni šoli, sedaj pa več kot dvajset let poučuje na Gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana. Že med študijem je delala v fitnessih, kjer je vodila različne vodene vadbe za osnovnošolce, srednješolce in odrasle. »Stretching« je redno vključevala v vadbeni proces. Zaradi številnih pozitivnih učinkov se je odločila vadbo podrobneje preučiti, zato je na to temo napisala tudi diplomsko nalogo. Iz angleščine v slovenščino je prevedla knjigo Boba Andersona *Stretching* (Založba Grahovac, 2001), kasneje pa tudi knjigo *Od joginga do maratona* avtorja Jeffa Gallowaya.

IV
MINDFULNESS IN THE NATURE
ČUJEČNOST V NARAVNEM OKOLJU



Približajmo naravo otrokom

Bringing Children Closer to Nature

Marija Jakelj

*OŠ Josipa Vandota Kranjska Gora
marija.jakelj@guest.arnes.si*

Povzetek

Na naši šoli želimo približati učne vsebine učencem z različnimi metodami dela. Vsako leto v 7. razredu izvedemo planinski tabor – šolo v naravi.

V prispevku smo se osredotočili na naravoslovne dejavnosti, ki jih izvajamo na taboru. Cilji, ki smo jih želeli doseči pri učencih so: opazovati, se gibati, se zavedati opazovanega, zaznati naravo z vsemi čuti, razvijati čustveno socialne veščine in uporabiti čutila in gibala za učenje v naravnem okolju. Učenci so prek različnih iger, s poudarkom na čuječnosti, spoznavali, da gozd niso samo drevesa. Pestrost rastlin in talnih živali v gozdu pa so spoznavali s strategijami formativnega učenja. Podprli smo učence, ki potrebujejo dodatno pomoč in tudi tiste, ki želijo več znanja.

Ključne besede: čuječnost, naravoslovne dejavnosti, strategije formativnega učenja.

Abstract

Our school wants to adapt the learning content to its pupils by using different methods of work. The 7th graders attend a mountain school camp every year.

This article focuses on the natural science activities carried out during this school camp. The objectives we aimed to achieve were the following: get the pupils to observe, engage in physical activity, be aware of the observed elements, take in the nature with all their senses, develop emotional and social skills and use their senses and motor skills to learn in a natural environment. The pupils were taught that the forest does not only consist of trees through a variety of games with an emphasis on mindfulness. They were acquainted with the diversity of plants and forest-floor animals through the strategies of formative learning. We supported the pupils that needed additional assistance as well as those that wanted to learn more.

Keywords: formative learning strategies, mindfulness, natural science activities.

1. Uvod

Zanimalo nas je, kako lahko vsakega učenca podpremo v naravoslovju. Ob vse večji raztresenosti, nepozornosti in ne zanimanju za šolsko snov smo naš cilj, naučiti otroke naravoslovnih vsebin, dosegli, z ustvarjanjem okolja, kjer so se učenci počutili sprejete in vključene. Učence smo navajali na osredotočenost, opazovanje, poslušanje drug drugega, avtentičnost in kritično razmišljanje. Teden v naravi je eden izmed načinov, ki omogoči, da se učenci povežejo, pridobijo nove izkušnje, se umirijo, najdejo stik s samim seboj, razvijajo

socialne veščine, se učijo in uporabljajo znanje. Naš cilj je bil dobro strukturirano znanje (Schneider in Stern, 2013), ki bo odgovarjalo na izzive vsakdanjega življenja.

Vsako leto v 7. razredu izvedemo planinski tabor – šolo v naravi v okviru pouka. Dvanajstletniki tako spoznajo in se tudi vzpenjo na bližnje hribe in gore. Program obsega spoznavanje postopkov prve pomoči - PP, seznanjanje s pravilno hojo in spoznavanja pravil obnašanja v hribih. Poleg tega sami skrbijo za red v sobah in v jedilnici. Učijo se plezanja – plezalni vrtec. V popoldanskem času imajo predavanja in različne delavnice. Večer je namenjen družabnim igram. En dan imajo likovno delavnico in rišejo v naravi. Imajo tudi naravoslovni popoldan. Tu spoznavajo rastline in živali okolice. Seznanijo se s preživetjem v gozdu. Iz materiala, ki ga najdejo v gozdu, gradijo bivališča. Iz vej izdelajo male kresove in tekmujejo, kateri kres bo najprej in najdlje gorel.



Slika 1: Učenci so zakurili svoj kres



Slika 2: Prva pomoč - primer imobilizacije



Slika 3: Spoznavanje veščin plezanja



Slika 4: Zaslužen počitek na vrhu Male Mojstrovke

V nadaljevanju predstavljamo naravoslovne dejavnosti, ki smo jih izvajali na taboru.

2. Čuječnost v naravoslovju

Cilji, ki smo jim sledili so bili: opazovati oblike, barve, se zavedati opazovanega, zaznati naravo z vsemi čuti, zbrano, pozorno poslušati, slediti navodilom sošolca, razvijati empatijo in

uporabiti učne vsebine v naravnem okolju. Ker so se učenci učili prek osebnih izkušenj, so učne vsebine boljše razumeli in se jih lažje zapomnili.

2.1 Zvoki in barve v gozdu

- Vsak učenec je poiskal prostor primeren sebi.
- Zaprli smo oči in se osredotočili na dihanje.



Slika 5: Doživljanje gozda

2.2 Srečanje z drevesom



- Sošolcu so zavezali oči in ga peljali prek navideznih ovir do drevesa in po drugi poti na izhodiščno mesto.
- Učenci so si sneli trakove in poiskali svoje drevo.
- Ta igra je bila učencem zelo všeč, in igrali bi se jo kar naprej.

Slika 6: Moje drevo

2.3 Zbrano, pozorno poslušanje sogovornika

- Učenci so oponašali gibanje neke živali, v določenem trenutku so se postavili v naključne pare in si povedali, kateri predmet je kdo izbral, nato kateri vonj je kdo izbral, kateri zvok je kdo slišal.... Pari so se spreminjali.
- Udeleženci so se zbrali v krog. Vsak član je stopil na sredo kroga, naključni sogovorniki so ga predstavili z informacijami, ki so jih zbrali med igro.



Slika 7: Vživljanje v naravo



- Učenci so se igrali še igro Divji prašič, Listjelovci, Določevanje (Cornell, 1994)

Slika 8: Tekmovanje skupin v poznavanju nabranih rastlinskih delov

2.4 Opazovanje, avtentično razmišljanje

Učenci so dobili nalogo, da poiščejo:

- sled živali
- sled rastline ali delov rastline
- sled človeka
- nekaj, ki zbada
- vejo nenavadne oblike
- košček odpadlega lubja
- nekaj, lahko vohaš
- nekaj mehkega
- nekaj, kar ne sodi v naravo



Slika 9: Iz nabranih materialov so oblikovali svojo zgodbo.

3. Raziskovanje talnih živali

V okviru vsebin *Zgradba in delovanje ekosistemov v 7. razredu osnovne šole* smo obravnavali tudi poglavje »Gozd kot ekosistem«. Odločili smo se za raziskovalno delo »Živali v tleh«, ki je potekalo pa načelih formativnega učenja z vključevanjem posameznika.

Predmet	Naravoslovje 7
Izobraževalna raven	Osnovna šola, 7. razred
Cilji iz učnega načrta	Uporabljajo osnovno strokovno izrazoslovje pri opisovanju živali. Pridobivajo in vrednotijo podatke iz različnih virov. Razvijajo eksperimentalne spretnosti in metode raziskovanja: Navajajo se na uporabo in izbiro pravilne laboratorijske opreme ter obvladovanje veščin terenskega in laboratorijskega dela. Opredelejo dejavnike poskusov (eksperimentov); razlikujejo med konstantami in spremenljivkami. Učijo se ocenjevati natančnost in zanesljivost pridobljenih rezultatov.

	Interpretirajo rezultate raziskovanja, jih povežejo s teorijo in argumentirano oblikujejo zaključke.
Predznanje	Vedo, da v listnem odpadu živijo številna živa bitja, ki pomembno prispevajo k nastajanju prsti. Poznajo metodologijo raziskovanja.
Aktivnosti učencev	Skupinsko delo, sodelovalno učenje, razgovor, eksperimentalno delo, poročanje.
Predviden čas	5 šolskih ur
Načrtovanje pouka z elementi formativnega spremljanja in vključevanjem posameznika	<p><u>Nameni učenja:</u> S postopki raziskovanja učenci usvojijo znanje o zgradbi in delovanju mokrice, deževnika, mravlje in strige.</p> <p><u>Kriteriji uspešnosti:</u> S sodelovalnim delom v skupini učenci izpolnijo delovni list, ki jih vodi skozi raziskovalno delo. Oblikujejo miselne vzorce. Nazorno in suvereno razložijo miselne vzorce sošolcem. Izdelajo križanko za sošolce. Vsak učenec napiše, kaj se je naučil, kdaj je užival, kaj se mu je zdelo težko, kaj mu ni uspelo, kaj je pogrešal, kaj mu je bilo všeč.</p> <p><u>Dokazi:</u> V skupini, s sodelovalnim učenjem ob delovnem listu, izvedejo raziskavo in izpolnijo delovni list, načrtujejo svojo raziskavo.</p> <p><u>Povratna informacija:</u> Predstavijo spoznanja sošolcem v obliki miselnega vzorca, z vključevanjem rezultatov poskusa in teorije (bralno gradivo).</p> <p><u>Vprašanja v podporo učenju:</u> Presodijo razumljivost, strokovnost in nazorno predstavitev izdelkov.</p> <p><u>Vrstniško vrednotenje:</u> Izdelajo izpolnjevanke - križanke za sošolce in jih pregledajo.</p> <p><u>Samovrednotenje:</u> Samostojno napišejo čim več povedi o talni živali, ki so jo spoznali. Ovrednotijo namene in cilje učenja, ki se nanašajo na vzgojne vidike dela.</p>

Učenci so živali iskali pod trhlimi drevesi, kamni, panji in pod vejami. S pinceto so dali talne živali v kozarčke z lupo. Nekaj časa so jih opazovali, se pogovarjali, primerjali. Nato je vsaka skupina izbrala žival, ki jo bo raziskovala.

3.1 Primer delovnega lista

RAZISKOVALNO DELO - ŽIVALI TAL

KAJ ŽE VEŠ O ŽIVALI, KI SI JO NAŠEL?	NARIŠI JO!

Kaj bi želel preveriti ali raziskati? Kaj o njenem vedenju te zanima?

--

RAZISKOVALNO DELO PO KORAKIH (Moravec, 2017)

V skupini oblikujte raziskovalno vprašanje (v pomoč vam je material, ki ga imate na voljo):

Oblikujte vašo napoved/ hipotezo (kaj menite, da se bo zgodilo):

Opreделите spremenljivke poskusa:

NEODVISNA SPREMENLJIVKA (Kaj boste spreminjali?)	
KONTROLIRANE SPREMENLJIVKE – KONSTANTE (Kaj bo ostalo nespremenjeno?)	
ODVISNA SPREMENLJIVKA (Kaj boste merili, opazovali? Kako? Na kakšen način?)	

Zapišite in skicirajte potek poskusa.

--

Kaj potrebujete?

--

Potek poskusa:

Rezultati poskusa:

Povzetek (kaj ste ugotovili, bi kaj spremenili, je bilo poučno kar ste delali)?



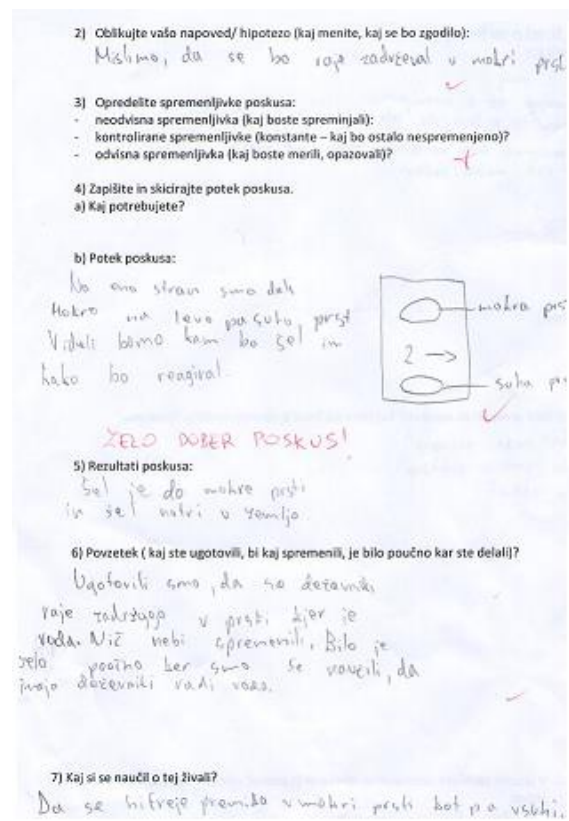
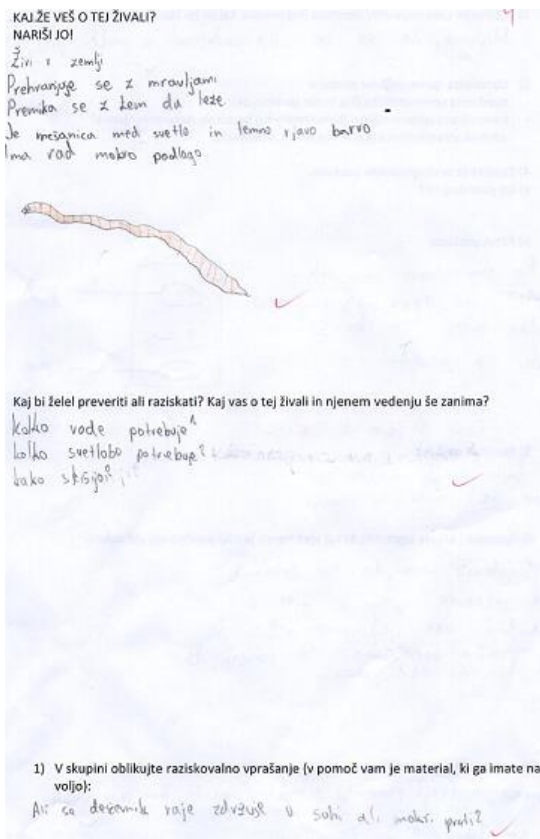
Slika 10: Opazovanje navadnega deževnika (*Lumbricus terrestris*)

3.2 Raziskovalno delo učencev

Učenci so pri opazovanju uporabljali vid, tip, voh in sluh. Imeli so dovolj časa, da so opazovali gibanje živali. Zanimalo jih je, kako se živali obnašajo, ko so skupaj, na svetlobi, v temi, če je vlažno ali suho, kako se premikajo na različnih podlagah, s čim se prehranjujejo. Kot najtežje so opredelili oblikovanje hipoteze, določanje spremenljivk in pripravo poskusa. Pri opredelitvi spremenljivk smo jih usmerjali in pomagali. Potrebovali so dodatno razlago. Učence smo opomnili, da morajo poskus izvesti glede na hipotezo, ki so jo postavili. Če so se rezultati poskusa razlikovali od hipoteze, so učenci razlike tudi pokomentirali. Nekateri učenci bi spremenili pogoje poskusa. Veliko učencev je napisalo, da je bilo delo poučno in zanimivo. Po začetnih nesoglasjih jim je bilo delo v mešanih skupinah všeč.

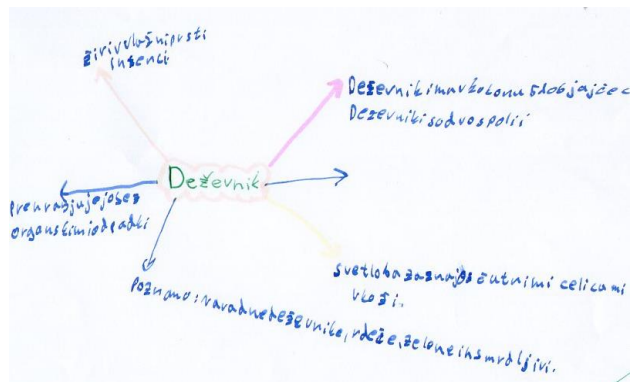
3.3 Primeri izdelkov

3.3.1 Raziskovanje in delovni listi



Sliki 11, 12: Z raziskovalnim delom so potrdili hipotezo: deževniki se zadržujejo v vlažni prsti.

3.3.2 Miselni vzorci učencev



Sliki 13, 14: Miselni vzorci (zgradba, delovanje, odnosi v ekosistemu, uvrstitev v sistem, razmnoževanje, predstavniki skupine)

Tu so učenci povezali spoznanja, ki so jih dobili pri poskusih s podatki iz bralnega gradiva.

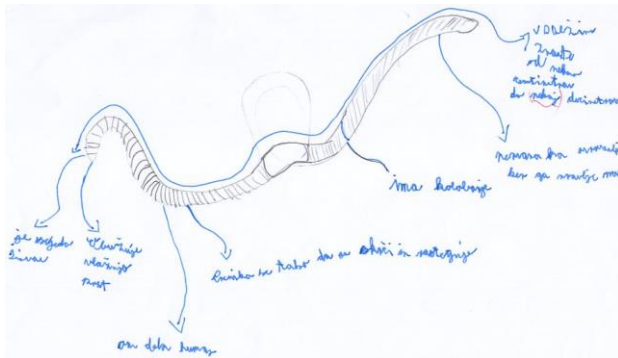
3.3.3 Vrstniško vrednotenje: Izpolnjevanke - križanke

Z izpolnjevančkami - križankami, ki jih je skupina izdelala za drugo skupino, so učenci preverjali razumevanje podane snovi pri sošolcih.



Slika 15: Izpolnjevanka - križanka

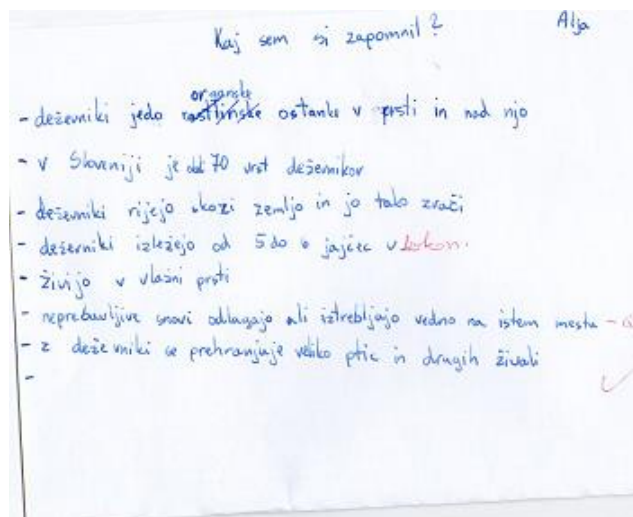
3.3.4 Samovrednotenje - Kaj smo se naučili



Slika 16: Izdelek učenca, ki je učno zelo šibek

Primer naučene snovi učenca s posebnimi potrebami. Navedel je življenjski prostor, pomen deževnika v tleh, način premikanja, osnovno zgradbo in velikost.

Učenec, ki ima višje ocene, je navedel kako se deževnik prehranjuje, pomen deževnika v ekosistemu, način razmnoževanja, življenjski prostor in plenilce deževnika. Uporabil je pojme, kot so kokon in glistina.



Slika 17: Izdelek učno uspešnega učenca

Ugotovili smo, da so se učenci z veseljem učili, saj so vedeli, kaj se od njih pričakuje. Ob raziskovanju so se jim porajala avtentična vprašanja, na katere so iskali odgovore, tako v gradivu, kot pri opazovanju živali in medsebojnem pogovoru. S sodelovalnim učenjem so učenci v okviru skupine razvijali sposobnost opazovanja, se zavedali opazovanega, o tem razmišljali, spoznanja povezali s teorijo in usvojeno znanje tudi predstavili. Učitelji smo bili pri tem pozorni na posebnosti posameznih učencev, tako tistih, ki so potrebovali dodatno pomoč in tistih, ki predstavljajo s svojimi vprašanji zahtevnejši izziv.

4. Zaključek

Dolgo je veljalo, da je pri učenju in poučevanju ključnega pomena povratna informacija, ki jo učečemu posreduje učitelj. (Logaj, 2016). Danes se učitelji vse bolj zavedamo, da se učenci najbolje učijo takrat, ko razumejo, kaj se učijo in vedo, kaj se od njih pričakuje. Vključevanje elementov formativnega spremljanja v pouk je eden od načinov aktivnega vključevanja učencev v učno vzgojni proces. Gre za oblikovanje miselno spodbudnega, psihološko varnega in sproščenega učnega okolja. S pravilno izbranimi vsebinami in metodami dela, na planinskem taboru, so učenci oblikovali delčke znanj (Schneider in Stern, 2013), ki so prispevali k oblikovanju odnosa do narave in razumevanju gozda kot celote.

5. Literatura

Cornell, J. (1994). *Približajmo naravo otrokom*. Celje: Mohorjeva družba.

Holcar Brunauer, A. et al. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Moravec, B. (2017). *Vrnimo naravo v razred* (Študijsko srečanje 2017/18 za predmete BIO, GOS, KEM, NAR, ZRSS, OE Koper). Pridobljeno s https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/605103/mod_page/content/5/Gradivo%20%C5%A0_2017_18%20MOKRICE_POTEK%20POUKA.pdf

Podprimo vsakega učenca v naravoslovju (Študijsko srečanje 2017/18 za predmete BIO, GOS, KEM, NAR, ZRSS). Pridobljeno s <https://skupnost.sio.si/mod/page/view.php?id=306835>

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.

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 in razvija naravoslovno znanje učencev 2. in 3. triade, jih poskuša razumeti in jim pomaga na poti odraščanja. Zanimajo jo novi načini poučevanja in dela z učenci.

S čuječnim učenjem v naravnem okolju do ustvarjalnih idej in trajnejšega znanja

With Mindful Knowledge in the Natural Environment to Creative Ideas and more Permanent Knowledge

Jožica Kozel

*Osnovna šola Ljudski vrt
jozica.kozel@os-ljudskivrtptuj.si*

Povzetek

Kot na vseh področjih, tudi na področju vzgoje in izobraževanja v 21. stoletju doživljamo korenite spremembe. Globalizacija je omogočila hitrejši pretok informacij in novih vedenj o učinkovitejših sodobnih pristopih v učenju in poučevanju. Eden izmed njih je tudi pristop učenja s čuječnostjo v naravnem okolju. Zagotovo je prav naravno okolje tisto, ki nudi dodano vrednost pri usvajanju trajnejšega znanja in razvijanju ustvarjalnih idej. Učni načrt prve triade predpisuje opazovanje in raziskovanje narave ter omogoča pristen stik z naravo in doživljanje le te z vsemi čutili. Neposredna okolica naše šole s šolskim dvoriščem in vrtom ter parkom, ribnikom in gozdom omogoča izvajanje dejavnosti v naravi. Posebno priložnost za učenje in razvijanje ustvarjalnih idej pa imajo učenci na naravoslovnem taboru, ki ga izvajamo ob koncu triade na Pohorju.

Ključne besede: čuječnost, naravno okolje, naravoslovni tabor, učenje, ustvarjalne ideje.

Abstract

According to all areas as well as in education and schooling in the twenty first century there have been essential changes. Globalization enabled the better flow of information and the new knowledge of more effective contemporary accessions in teaching and learning. One among them is the accession of mindful learning in the natural environment. However only the natural environment can offer the additional value creating more permanent knowledge and development of creative ideas. The lesson plan in the first three years of primary school provides surveillance and research of the nature and enables its contact and taking experience with all the sense organs. Direct suburban of our school with the school yard, its garden, the park, the fish pond and the forest allows carrying out of activities in the nature. The special opportunity for learning and creating new ideas for the children is the natural history camp, which we carry out at the end of the first three years education in Pohorje.

Key words: creative ideas, learning, mindfulness, natural environment, natural history camp.

1. Uvod

Aktivno učenje s pomočjo različnih oblik in metod dela ima pri vzgojno-izobraževalnem procesu čedalje večji pomen. V zadnjem obdobju se močno spreminja strategija poučevanja in učenja vseh predmetov. Učitelji moramo stremeti k učinkovitim in sodobnim metodam, oblikam, učnim stilom. Učenca je treba oskrbeti, ne zgolj z znanjem, ampak tudi s spretnostmi in stališči, torej ga moramo celostno usposobiti za nadaljnje izobraževanje in poklicno delovanje. Eden od pristopov za posodabljanje vzgojno-izobraževalnega procesa je čuječnost. 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. S čuječim učenjem v naravnem okolju učenca pripeljemo do ustvarjalnih idej in trajnejšega znanja. Kadar pri učencih izvajamo čuječe opazovanje, jim ponudimo priložnost za uresničevanje ustvarjalnih idej na vseh področjih. Znanje, ki ga z raziskovanjem pridobijo v naravnem okolju je trajnejše od znanja, ki jim ga posredujemo v učilnici. Ob koncu prve triade na naši šoli organiziramo tri dnevni izobraževalni tabor na Pohorju. Bivanje, učenje in ustvarjanje v naravi nam omogoča medpredmetno povezovanje, možnost upoštevanja idej in želja posameznih učencev, sproščenost in aktivnost vseh udeležencev. *V prispevku bo organizacija in izvedba te dejavnosti podrobno predstavljena.*

2. Kaj je čuječnost

»Čuječnost pomeni biti prav posebno pozoren: namenoma v tem trenutku in brez predsodkov« (Jon Kabat-Zinn). Avtorji navajajo, da smo čuječi, ko se uglasimo s svojimi čuti in tistim, kar prav v danem trenutku čutimo v telesu. Čuječe zaznavamo z vsemi čutili, torej z očmi, z nosom, s prsti, z jezikom, z ušesi (The Mindfulness Project, 2015).

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 v danem trenutku, ob katerem se zavemo svojih misli, telesnih občutkov in zunanjega dogajanja. S čuječnostjo se naučimo gledati stvari kot da so nove, ujamemo pomembne detajle ali razlike. Smo sposobni strpnosti do samega sebe, bolje uravnavamo svoja čustva in smo v odnosih z drugimi pozornejši, občutljivejši, stabilnejši in mirnejši. Gre za spretnost, ki jo je mogoče razvijati z redno dnevno disciplino. Čuječnost je zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku (Otok Peska, 2016).

Beseda čuječnost je v slovenskem jeziku že od nekdaj, vendar se je v vsakdanji komunikaciji redko uporabljala. V zadnjih letih 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 (Škobalj, 2017).

Čuječnost zagotavlja neskončne priložnosti boljšega zavedanja naših misli, lažje se osredotočimo in razvijamo svoje notranje vire za učenje ter potencialno spreminja naše razmišljanje v modrejše, srečnejše in zagotavlja na splošno boljše počutje.

Zaradi pritiskov in zahtev sodobne družbe znanje čuječnosti postaja vse bolj aktualno. Zaposleni v ustanovah, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem pogosto izpostavljajo, da je eden izmed največjih problemov današnje mladine dokaj nizka koncentracija oziroma raztresenost. Raztresenost je postala splošen problem in pomeni, da o stvareh ne razmišljamo, ker imamo misli razpršene. Gre za nezmožnost načrtno zbrati in usmeriti našo pozornost.

Opazovanje je bistvenega pomena, je v resnici prisotnost duha. Ko opazujemo, svojo pozornost namenjamo objektu opazovanja. Z opazovanjem pridemo do svoje lastne izkušnje in

vedenja. Vedenje, ki ga pridobimo z opazovanjem, ima mnogo čvrstejše korenine od tistega, ki smo ga prejeli ali slišali od drugih. Najbrž smo najbližje resnici, če rečemo, da se opazovanje in čuječnost prepletata in medsebojno dopolnjujeta. Bolj, ko opazujemo, več čuječnosti raste v nas in bolj, ko smo čuječi, globlje je naše opazovanje. Osnovni namen čuječnosti je, da je posameznik sposoben upravljati s svojo pozornostjo. Če obvladujemo pozornost, misli ne begajo in je možno doseči poglobljeno opazovanje (Škopalj, 2017).

3. Opazovanje

Opazujemo vse, tako notranji, kot zunanji svet. Opazujemo rastline od brstenja, cvetenja, nastajanja in rasti plodov, njihovega zorenja ter odmiranja, lahko pa tudi odzive ljudi. Ko resnično opazujemo, se tudi že učimo. Največji izziv je opazovati, kaj je v našem umu. Da bi se otroci lahko razvili v pozorne opazovalce, jih je potrebno te veščine učiti. Učni načrt spoznavanja okolja za prvo triado devetletne osnovne šole temelji na izkustvenem učenju z veliko opazovanja. Tako se učenci učijo opazovanja v razredu in v naravnem okolju. Pri otrocih je potrebno razvijati zanimanje za šport in umetnost. Predvsem je pomembno, da otroke navdušimo in jim privzgojimo ljubezen do sveta in dogajanja v njem ter razvijemo njihov čut za naravo in ljudi. Prav to lahko dosežemo z usmerjenim opazovanjem in ustvarjanjem v naravnem okolju.

4. Naravoslovni tabor

Ob koncu tretjega razreda za učence organiziramo tri dnevni naravoslovni tabor. Poteka na Treh Kraljih na Pohorju. Osnovni namen je samostojno učenje in ustvarjanje v naravnem okolju. Poudarek je na izvajanju dejavnosti v naravnem okolju, ko so učenci prvič za nekaj dni ločeni od svojih staršev. To je priložnost, ko se učijo samostojnosti in skrbi za svojo osebno higieno, za druženje s sošolci, socializacijo, razvijanje pozitivne samopodobe.

4.1. Cilji

- Učenci se seznanijo z značilnostmi kraja, kjer bomo preživel tri dni,
- spoznajo pripravo taborniškega ognja,
- si znajo pripraviti hrano v naravi,
- spoznajo živali na Pohorju in vlogo lovca,
- seznanijo se z rastlinskim in živalskim svetom Pohorja ter z raznovrstnimi značilnostmi tega področja,
- seznanijo se tudi z vodovjem na Pohorju in značilnostmi Črnega jezera,
- spoznajo partizansko bolnišnico Jesen in njeno okolico,
- se povzpnejo na Veliki vrh na razgledno točko,
- spoznajo osnove taborništva in pohodništva,
- skrbijo za varovanje narave in za zaščito pred klopi,
- telovadijo in izvajajo različne športne igre,
- se seznanijo z lokostrelstvom,
- se navajajo na sodelovanje v skupini in razvijajo dobre medsebojne odnose,
- se navajajo na red in čistočo v sobah,
- se navajajo na kulturno obnašanje pri hrani,
- se sproščajo ob plesu,

- se naučijo napisati razglednico in oblikovati dnevnik dejavnosti,
- ozavestijo pomen čuječnega učnega okolja in opazovanja z vsemi čutili.

4.2. Priprave pred odhodom

Že meseca februarja pripravimo skupni roditeljski sestanek, na katerem starše seznanimo s cilji naravoslovnega tabora. Predstavimo jim lokacijo tabora ter ceno in jim ponudimo možnost obročnega odplačevanja. Prosimo jih za pomoč pri pripravi otrok in njihovih potrebščin pred odhodom. Učence navdušimo za aktivno udeležbo na naravoslovnem taboru. Pripravimo jim seznam potrebščin in ga skupaj z njimi temeljito pregledamo in osmislimo. S pomočjo predstavitev jim predstavimo nastanitvene pogoje in pripravimo raspored učencev po sobah. Pripravimo skupni pravilnik obnašanja na avtobusu, v naravi, jedilnici in sobah. Poudarimo pomen spoštljivih medsebojnih odnosov in skrbi za sošolce. Ozavestimo pomen osebne higiene, bivanja in športnega udejstvovanja v naravi ter poudarimo pomen pozornega opazovanja in ustvarjalnega udejstvovanja v naravnem okolju. S pomočjo zemljevida določimo geografsko lego kraja izvajanja naravoslovnega tabora, njegovo nadmorsko višino in z njo povezane klimatske značilnosti. Skiciramo si načrt potovanja in ga tudi časovno opredelimo. Zavedamo se, da so le motivirani učenci ustvarjalni.

4.3. Dejavnosti na taboru

Prvi dan:

Vožnja z avtobusom ter prihod in nastanitev v sobah. Po nastanitvi sledi krajša predstavitev destinacije Treh Kraljev na Pohorju (Slika 1). Sledilo je kosilo, počitek in urejanje ter poimenovanje sob (Slika 2). Odpravili smo se na pohod Trije kralji - partizanska bolnišnica Jesen – Trije kralji. Malicali smo na pohodu. Pred večerjo so učenci pripravili taborni ogenj. Material zanj so poiskali v gozdu. Sledila je večerja in po večerji kurjenje tabornega ognja, rajanje ob njem ter peka krompirja v žerjavici (Sliki 3 in 4). Po zaužitju pečenega krompirčka, so učenci samostojno poskrbeli za osebno higieno ter se pripravili na spanje.



Slika 42: Predstavitev Treh Kraljev



Slika 43: Namestitve v sobe



Slika 44: Taborni ogenj



Slika 45: Peka krompirčka

Drugi dan:

Po zajtrku so se učenci udeležili pohoda do Črnega jezera (Slika 5). Trajal je ves dopoldan. Malico so imeli v nahrbtniku, prav tako so imeli s seboj lupe za opazovanje gozdnih tal. Med pohodom so izvajali načrtovane opazovalne naloge ter aktivno predelali gozdno učno pot s spoznavanjem rastlinskega in živalskega sveta Pohorja (Slika 6).



Slika 46: Črno jezero



Slika 47: Naravoslovna gozdna učna pot

Po kosilu so zabeležili svoja opažanja v za to pripravljen dnevnik. Popoldan so delali v skupinah. Udeleževali so se v športnih dejavnostih z žogo, lokostrelstvu ter ustvarjalnih delavnicah (Sliki 7 in 8). Te so učencem ponudile možnost aktivnega opazovanja pri nabiranju naravnih materialov ter ustvarjalnega udeleževanja na likovno tehničnem področju (Slika 9).



Sliki 7 in 8: Športne dejavnosti



Slika 9: Izdelki ustvarjalnih delavnic

Po popoldanski malici je učencem živalski svet Pohorja predstavil še lovec. Ta je učencem poskusil približati tudi vlogo lovca v naravi (Slika 10). Sledila je večerja in nato spoznavanje Pohorja s planincem Frančkom. Skupaj z njim smo tudi zapeli in se naučili veliko novega. Učenci so se nato lepo urejeni udeležili družabnega srečanja vseh udeležencev tabora (Slika 11).



Slika 10: Predstavitev lovca



Slika 11: Družabno srečanje udeležencev tabora

Tretji dan:

Po zajtrku so otroci napisali razglednice, ki so jih poslali po pošti. Pospravili so sobe in pripravili prtljago. Sledil je še tretji pohod, ki je bil namenjen orientaciji in možnosti opazovanja širše okolice. Povzpeli so se na Veliki vrh, od koder se razprostira pogled na večji del Pohorja ter na ravnino pod njim. Po kosilu je sledilo slovo in odhod domov.

5. Zaključek

Čutim, da imam v življenju veliko srečo, saj opravljam poklic, ki me osrečuje in izpopolnjuje. Zavedam se, kako pomembno vlogo imamo učitelji v življenju učencev. Veliko mi pomeni, da se z učenci dobro razumem, predvsem pa, da se v učilnici vsi dobro počutijo. Trudim se biti čuječa učiteljica. Čuječnost je namreč orodje za vzpostavitev reda in discipline v razredu. Učence navdušujem za učenje, pri njih povečujem zanimanje za delo in ustvarjalnost. Z njimi vzpostavljam pristne odnose in natančno spremljam njihov napredek skozi vsa tri leta prve triade. »Najpomembnejša stvar, ki jo starši lahko naučijo svoje otroke, je, kako shajati brez njih« (F. A. Clark). Učitelj prve triade ima veliko moč, da staršem pri učenju samostojnosti pomaga. Prav to je glavni cilj organizacije in izvedbe naravoslovnega tabora v tretjem razredu.

6. Literatura

Otok Peska. (2016). *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu*. Pridobljeno s <http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cujecnosti-v-razredu/maj>.

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.

Kratka predstavitev avtorice

Jožica Kozel je profesorica razrednega pouka. Poučuje na OŠ Ljudski vrt Ptuj in ima 26 let delovnih izkušenj. Zaposlena je kot učiteljica v prvi triadi, trenutno poučuje v drugem razredu. Nekaj let je bila vodja prve triade. Skrbi za permanentno izobraževanje na različnih področjih in novosti zavzeto vnaša v svojo prakso. Velik del svojega prostega časa preživi v naravi, saj je aktivna planinka. Več let je mentorica planinskega krožka na šoli.

Čuječno doživljanje živali

Mindfulness Animal Experience

Doroteja Smej Skutnik

OŠ Polzela
doroteja.smej@gmail.com

Povzetek

Živali so zelo čuteča bitja, ki dobro zaznavajo naše razpoloženje in namere. Med učenci je zaznati pogoste predsodke do živali, kar je lahko velika ovira v življenju posameznika, v naravi pa je zaradi njih storjeno veliko škode. Pri odpravljanju napačnih predstav in neprimernega odnosa do živali je ključnega pomena izkustveno učenje. Učencem zato omogočimo doživljanje živali z vsemi čutili, ter soočenje s svojimi predsodki. V prispevku je predstavljen model pouka za odpravo predsodkov do živali, ter izvedba celostnega naravoslovnega dne Pisani živalski svet. Ko učenec pride v neposredni stik z živalmi, spozna, kaj je resnično nevarno in kaj ne, ter se lažje znebi morebitnih predsodkov. Učenje skozi lastno izkušnjo razvija občutljivost do sebe in drugih, ter razvija sposobnost empatije. Tako učenje je v veliki meri čustvena izkušnja. Učence učimo, kako naravo občutiti, spoštovati in živeti z njo, brez pretiranih in namišljenih strahov. Učenci naravo in njene zakonitosti bolje razumejo in so jo pripravljene tudi varovati.

Ključne besede: čuječnost, naravoslovni dan, predsodki, strah, živali

Abstract

Animals are very sensitive beings, who perceive our mood and intentions well. It is common among pupils to detect frequent prejudices against animals, which can be a major obstacle in the life of an individual, while a lot of damage is done in nature due to them. Experiential learning is of a key importance in eliminating misconceptions and inappropriate attitudes towards animals. We therefore enable pupils to experience animals with all their senses, and to confront their prejudices. The article presents the model of a class for the elimination of prejudices against animals and the implementation of the overall natural science day Colourful Animal World. When a pupil comes into direct contact with animals, he realizes what is really dangerous and what is not, and he gets rid of possible prejudices easier. Learning through one's own experience develops sensitivity to oneself and others, and develops the ability of empathy. Such learning is largely an emotional experience. We teach pupils how to feel, respect and live with nature, without exaggerated and imaginary fears. Pupils understand the nature and its laws better and are prepared to protect it.

Keywords: animals, experiencing, experiential learning, fear, mindfulness, prejudices.

1. Uvod

Učiteljevo poslanstvo je, da učenci pridobijo znanje, ki jim omogoča razumevanje narave in razvijejo pozitiven ter odgovoren odnos do naravnega okolja. Pri odpravljanju napačnih predstav in neprimernega odnosa do narave so ključnega pomena neposredne izkušnje, podprte s primernim zgledom. V prispevku je predstavljena izvedba celostnega naravoslovnega dne

Pisani živalski svet – čuječno doživljanje živali, ki smo ga izvajali na OŠ Polzela. Predstavljen je tudi model za odpravo predsodkov do živali (kač).

Kot učiteljica naravoslovnih predmetov si prizadevam, da teoretično znanje, pojme ter zakonitosti, združimo s celovito izkušnjo opazovanja, eksperimentiranja, izkustvenega učenja ter doživljajske pedagogike. Učencem omogočim čim bolj polno doživljanje narave z vsemi čutili. Učitelj tako ni zgolj prenašalec znanja, temveč učencem prepušča načrtovanje izkušnje, izražanje svojih potreb, želj, čustev, misli itd. S čuječnim pristopom poučevanja se spodbuja kreativnost in inovativnost pri učencih, kritično mišljenje in reševanje avtentičnih problemov, obvladovanje čustev in konfliktov, ter premagovanje stresa.

2. Predsodki

Predsodki so neutemeljena in pogosto neupravičena stališča, ki niso argumentirana in preverjena. Težko jih spreminjamo, ker jih spremljajo močna čustva. (Ocepek, 2012) opozarja, da so zelo pogosti predsodki do živali. Živalim pripisujemo negativne lastnosti, ki jih v resnici nimajo, zato bežimo pred njimi, jih preganjamo in tudi pobijamo. Predsodki do živali so lahko velika ovira v življenju posameznika, v naravi pa je zaradi njih storjeno veliko škode. Ko nam uspe premagati predsodke, lahko zaživimo veliko bolj svobodno in odgovorno (prav tam, 2012).

Pomembno čustvo, ki vpliva na naše ravnanje, je strah. Ob strahu se poveča delovanje možganov ter krvožilja, v mišice in druge dele telesa pa priteče več s kisikom ter hrano obogatene krvi, kar organizem pripravi na beg ali boj. Močni predsodki lahko povzročijo razbijanje srca, težko dihanje, vrtoglavico, bolečine v trebuhu, slabost itd. (prav tam, 2012). Strah pred malimi živalmi je povezan z gnusom, oba delujeta obrambno. Strah varuje predvsem pred fizičnimi poškodbami, gnus pa pred okužbo. Opredelimo lahko tri poti, preko katerih so določene živali pridobile status spodbujevalca gnusa, zaradi česar se jih povezuje s strahom. To so živali, ki jih povezujemo s širjenjem bolezni ali okužbe (podgane, miši, netopirji, ščurki), ki so sluzaste ali navidezno sluzaste (kače, polži, deževniki, žabe) in živali, ki se jih naključno povezuje z umazanijo (Davey, v Ocepek, 2012).

Ob rojstvu predsodkov še nimamo, pridobimo jih kasneje, ne da bi preverili njihovo smiselnost. To so torej sodbe brez predhodnega sojenja. Najpomembnejšo vlogo imajo starši, ki na otroke prenašajo svoje namišljene in pretirane strahove. Pogosto imajo predsodki, ki jih spremljajo močna negativna čustva, korenine v osebnostnih lastnostih posameznika, tj. v negotovosti, nezadovoljstvu, agresivnosti, ki so posledica pritiska okolice. Takšnim posameznikom so predsodki sredstvo za blažitev osebnostnih težav in jih je zato težje odpraviti (prav tam, 2012). Tudi pedagoški delavci lahko prenašajo predsodke na otroke, zato je pomembno, da jih odpravijo. Namišljene in pretirane strahove lahko obvladamo tako, da se soočimo z virom strahu.

Pri premagovanju predsodkov lahko pomaga le učitelj, ki zna z učenci vzpostaviti zaupljiv odnos. Njegova sposobnost prepričevanja je odvisna od odnosa do učencev in živali, ter od njegove sposobnosti vživljanja v čustveni in miselni svet drugih. Učiteljevo poslanstvo je, da učenci pridobijo znanje, ki jim omogoča razumevanje narave in oblikovanje pozitivnega ter odgovornega odnosa do naravnega okolja. Pri odpravljanju napačnih predstav in neprimerne odnosa do narave so ključnega pomena neposredne izkušnje, podprte s primernim zgledom (prav tam, 2012).

3. Izkustveno učenje

*»Le znanje, pridobljeno z izkušnjo, lahko pomembno vpliva na ravnanje ljudi.«
Carl Rogers (v Ocepek, 2012, str. 241)*

Izkustveno učenje z refleksijo je pomembno za učinkovito doživljajsko pedagogiko, ki ji v današnjem času pripisujemo velik pomen. Kot trdi Krajncan (2007), je to celosten pedagoški pristop, ki v otroku zbudi vse receptorje, zato se je za tovrstno pedagogiko uveljavil moto »z glavo, srcem in rokami«. Doživljajska pedagogika zagovarja dejstvo, da odgovora za rešitev nekega problema ne najdemo z branjem knjig, temveč je potrebno to dejansko aktivno poskusiti v realnih situacijah. To od udeležencev vsekakor zahteva psihično, fizično in pogosto tudi socialno aktivnost, skozi katero rastejo in pridobivajo izkušnje z lastnim doživetjem (Krajncan, 2007).

Načrtovanje in izvajanje izkustvenega učenja od učitelja zahteva mnogo znanja, strokovnosti, spretnosti in fleksibilnosti za prilagajanje nastali situaciji, interesu, potrebam in sposobnostim učencev. Od učitelja zahteva sposobnost vživljanja v udeležence. Poleg dobre učiteljeve priprave je potrebno na izkustveno učenje pripraviti še učence. Ustvariti je potrebno primerno klimo in najti ravnotežje med usmerjanjem učencev ter dopuščanjem iniciative (Marentič Požarnik, 2000).

Izkustveno učenje je zagotovo privlačnejše od tradicionalnih metod izobraževanja. Učenci so bolj motivirani in zavzeti za delo ter pridobivajo spretnosti komunikacije in sodelovanja z drugimi. Učenje skozi lastno izkušnjo razvija občutljivost do sebe in drugih ter povečuje sposobnost vživljanja v drugega. Učenci razvijajo sposobnosti prilagajanja novim okoliščinam, saj se morajo znajti v nepredvidljivih, kompleksnih situacijah. Znanje, pridobljeno z izkustvenim učenjem, je trajnejše in bolj uporabno, ker razvija zmožnost celovitega dojetja in sinteze. Tako učenje je v veliki meri čustvena izkušnja (Marentič Požarnik, 1987).

4. Čuječnost kot izobraževalna moč pri pouku naravoslovja

Čuječnost je stanje oz. način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. Uči nas svojo pozornost usmeriti na izkušnjo v danem trenutku, ob katerem se zavemo svojih misli, telesnih občutkov in zunanega dogajanja. Čuječnost je zavedanje dogajanja sedanjega trenutka (Černetič, 2005 in 2011).

Da bi elemente čuječnosti uporabljali v šoli, moramo poznati vrednost takšnega pristopa poučevanja. Raziskave so pokazale, da učenci z urjenjem čuječnosti bolje uravnavajo svoja čustva, so bolj zbrani, bolj odreagirajo v neprijetnih situacijah, izboljšajo komunikacijske veščine in so bolj sočutni. Čuječnost vpliva na boljše zavedanje sebe, strpnosti do sebe in svojih sposobnosti, kako lažje uravnavati stresne situacije. Izboljšuje organizacijske sposobnosti ter dvigne nivo optimizma in veselja v razredu. Učenci se začnejo zanimati za svoje misli in čustva (Roman, 2015). Strpni so do sebe, v odnosih z drugimi pozornejši, občutljivejši, stabilnejši in mirnejši (Rebula, 2011). Čuječnost omogoča neskončne priložnosti boljšega zavedanja naših misli, lažje se osredotočimo in razvijamo svoje notranje vire za učenje, ter zagotavlja na splošno boljše počutje (Kabat-Zinn, 2012).

Narava je naša najboljša učiteljica. Opazovanje, poslušanje, dotikanje, vonjanje ter okušanje spodbudijo čudenje in občudovanje, sprožijo prijetna doživljanja. Doživljanje pa je temeljno za ponotranjanje vrednosti. Z umirjenim preživljanjem časa v naravi se energetsko uravnovesimo, umirimo v svojih mislih, uskladimo srčni utrip z utripom narave in se tako lažje osredotočimo na sedanji trenutek. Naravno okolje ponuja učitelju neomejen vir možnosti za učenje čuječnosti oz. izvajanje različnih tehnik: čuječe dihanje (ang. mindful breathing), čuječe opazovanje (ang. mindful observation), čuječe ozaveščanje (ang. mindful awareness), čuječe poslušanje (ang.

mindful listening), čuječi trenutki (ang. mindful immersion) itd. (Bajt, 2016). Gre za spretnost, ki jo je mogoče razvijati z redno dnevno vadbo. Pri izvajanju tehnik čuječnosti učencev ne silimo izven njihove ravni udobja. Smo spodbudni, z učenci se zabavajmo, da ustvarimo sproščeno in prijetno vzdušje. Veliko vaj o čuječnosti pa pravzaprav že poučujemo, vendar jih ne dojemamo kot urjenje za boljšo prisotnost sedanjega trenutka.

5. Pisani živalski svet – čuječno doživljanje živali

Celostni naravoslovni dan smo izvedli za učence od 1. do 9. razreda, v dveh dneh. Pri pripravi ter izvedbi so poleg učiteljev, učencev ter staršev sodelovali tudi drugi zunanji strokovnjaki (veterinarka, Biotehniška fakulteta Ljubljana, gozdarji, lovci, čebelarji, kmetje, društvo za zaščito živali, konjerejci). Večino delavnic je potekalo izven šolskih prostorov. Pripravili smo tudi razstavo s katero smo učencem približali živali, ki jih obravnavajo pri pouku naravoslovja in biologije: polž ahatnik, ptičji pajek, škorpion, afriška stonoga, paličnjaki, črički, kobilice, argentinski ščurki, mokarji, grška želva, kameleon, bradata agama, ameriški rdeči gož, papige, zebrice, kanarčki, afriški beloprski ježek, mini kunci, morski prašički, ruski in zlati hrčki, bele miške (slika 1, slika 2, slika 3).



Slika 1: Doživljanje kameleona

Slika 2: Doživljanje ježka

Slika 3: Doživljanje konja

Osrednja ideja naravoslovnega dne je bila čuječno doživljanje živali, odnos do živali. Splošni cilji naravoslovnega dne so bili, da učenci poglobijo, razširijo in nadgradijo že osvojeno znanje, trdneje povežejo teorijo z vsakdanjim življenjem, se učijo odgovornega ravnanja z živimi bitji v naravnem in antropogenem okolju, razvijajo pozitiven in odgovorni odnos do narave ter spoštovanja do vseh oblik življenja, poglobijo spoznanja o nujnosti varovanja narave in živih bitij v njej, tesneje povežejo biološko znanje s strokami in poklici, ki temeljijo na biološkem znanju.

Delavnice, v katere so bili vključeni učenci so bile: razstava malih živali, Malteška konjenica, moj hišni ljubljencek, odnos do živali skozi literaturo, živali na kmetiji, Društvo za zaščito konj in malih živali, čebele in čebelarstvo, gozd in gozdne živali, življenje rjavega medveda (Biotehniška fakulteta Ljubljana), male živali (veterinarka). Naravoslovni dan se je izvajal z aktivnimi metodami dela, izkustvenim učenjem ter doživljajsko pedagogiko, kar učence popelje v »stanje« stalne prisotnosti, ter posledično dosežejo doživljanje pristnejših izkušenj, dolgoročneje pomnjenje in postavljanje lastnih zaključkov. Faze izkustvenega učenja tekom naravoslovnega dne so bile izvedene po modelu Marentič Požarnik (1987):

1. načrtovanje (ugotovimo učne potrebe učencev, zmožnosti in pripravljenost, opredelimo cilje in načrtujemo izkušnje, pripravimo prostor in pripomočke);
2. motivacija (ugotovimo pričakovanja učencev do načrtovane izkušnje, predstavimo način in pravila dela, poskrbimo za pozitivno vzdušje, podamo navodila za posamezne

aktivnosti, odpravimo negotovosti, pozornost usmerjamo na proces in ne le na vsebino ali končni izdelek);

3. faza aktivnosti (učenci so aktivno udeleženi, dajemo navodila za prehajanje med podfazami, spremljamo celoten proces in se vključujemo le po potrebi);
4. faza analize (vodimo razpravo, ki uredi in osmisli izkušnjo, vsebine in procese, učenci dobijo povratne informacije o delu ter lastna občutja posredujejo drugim);
5. faza povzetka in evalvacije (transfer med izkušnjo in vsakdanjim življenjem, povezovanje s cilji, oblikujemo realistične sklepe).

S tehnikami čuječnosti smo pri izvajanju različnih dejavnosti, učence povezali z naravo na pristen in svojstven način, predvsem v smislu spoštovanja, ohranjanja in varovanja narave ter naravnega okolja. Izvajali smo različne vaje čuječnosti. Ena izmed uvodnih vaj pri mlajših učencih je bila »Živalski vrt« (Srebot in Menih, 1996). Učitelj pri tej vaji določi žival, ki jo učenci po trenutnem navdihu posnemajo. V drugem delu učitelj določi gibanje, da ciljno razteza oziroma sprošča mišice in s tem pripomore k učenčevemu zavedanju le-teh. Primer otresanje mravelj: učenci si predstavljajo, da po njih leze veliko nadležnih mravelj; otresejo jih lahko tako, da stresajo roke, noge in telo; telesa se ne dotikajo z rokami, saj jih tako lahko mravlja piči. Primer galebi: učenci postanejo galebi, razširijo roke ter breztežno lebdijo na nebu, medtem ko jih rahel veter varno pozibava malo v levo in malo v desno; z nogami so trdno na tleh, gibajo se le z gibčnim in prožnim delom telesa. Primer 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. Primer lev: učenci postanejo levi in globoko vdihnejo, iztegnejo jezik, vrat potisnejo naprej in na široko odprejo oči; po nekaj sekundah izdihnejo in zaprejo usta. Primer štokrlja: učenci postanejo štokrlje, 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).

Ob koncu naravoslovnega dne je potekala čuječa refleksija dneva. Učenci so sedeli v krogu, se prijeli za roke in začutili toplino drug drugega, se povezali preko stiska rok. Učence smo povabili, 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. Enako povedo tudi učenci, ki to želijo (Trampuž A. in Trampuž M., 2013–2016). S to vajo učence navajamo, da so pozorni na lepe stvari, ki se jim vsak dan dogajajo, saj nas to dela zadovoljne in bolj srečne.

6. Model odprave predsodkov do živali (kač)

Nekateri učenci imajo močne predsodke do živali. Taki otroci niso sposobni ozavestiti svojih neutemeljenih strahov, zato potrebujejo pomoč učitelja. Pri premagovanju predsodkov je zelo pomemben zaupljiv odnos, sposobnost vživljanja v čustveni in miselni svet drugih. Pred delavnicami doživljanja živali je potrebno pridobiti soglasje staršev. Predstavljam model čuječega doživljanja kače, ki ga uporabljam pri pouku (prilagojeno po Ocepek, 2012).

6.1 Ureditev prostora in sprejem učencev

Delavnica poteka v mirni učilnici, ki je prijetna in pomirjujoča. Učilnica mora biti dobro prezračena, osvetljena, primerno topla. Vsak učenec dobi svoj stol ali mehko blazino, ki so

razporejene v polkrogu, da imajo vsi učenci enakovredne možnosti za stik z živalmi. Poskrbimo za pomirjujočo glasbo, da se učenci lažje umirijo, zberejo, vztrajajo. Učencem podamo kratka in jasna navodila glede poteka delavnice.

6.2 Čuječe doživljanje prijetne živali (kunca)

Učencem predstavimo kunca, ker je mehka in topla žival, do katere učenci nimajo predsodkov in jim vedno pritegne pozornost. Učencem pokažemo pravila rokovanja, jih opozorimo, da živali prijemajo s čim večjo površino rok. Nato kunec potuje od učenca do učenca; ob tem moramo zagotoviti varnost učencev in živali. Pri učencih, ki so mirni, prijazni, ter upoštevajo njegova občutja, se kunec prepusti. Pred napetimi in nemirnimi učenci, kunec zbeži ali se skriva. Na ta način učencem pokaže, da morajo spremeniti svoje vedenje. To je dobra iztočnica za pogovor o živalih kot čuječih bitjih, ki zelo dobro zaznavajo čustva in namere. Pred stikom z njimi se moramo umiriti in sprostiti.

Učenci v prvem delu samostojno doživljajo kunca, ga spoznavajo. Učitelj je le opazovalec, iskalec njihovega znanja, odnosa, predstav. V samostojno doživljanje se vključi le, če oceni, da sta žival ali učenec v nevarnosti. Nekateri učenci potrebujejo več navodil ter zgleда, da znajo rokovati z živalmi. Pri samostojnem doživljanju so učenci tako osredotočeni na žival, da večinoma niso sposobni sočasno slediti učiteljevi razlagi in sodelovati v razgovoru. V drugem delu poteka vodeno doživljanje živali. Učitelj se osredotoči na tisto, česar učenci sami niso opazili, jim pomaga, da presežejo napačne predstave in predsodke. Učence vodimo z zgledom in vprašanji, da učence čimbolj miselno aktiviramo. Na vprašanja odgovarjamo le, če sami ne najdejo odgovora. Ob koncu vodene doživljanja kunca umaknemo, da se učenci umirijo in zberejo svoje misli.

6.3 Povzemanje doživetega

Učencem damo nekaj časa, da dobro premislijo o doživetem. Nato jim v sproščenem pogovoru, kjer lahko vsak učenec izrazi svoja občutja in misli, pomagamo urediti in povzeti izkušnjo pridobljeno s spoznanji. Učenci zaključke zapišejo in po potrebi nadgradijo s teoretskimi osnovami.

6.4 Raziskovanje predstav o kačah

Učencem razložimo kako smo kot učitelji premagali strah pred kačami (če smo imeli to izkušnjo). Učenci nato lažje zaupajo svoje strahove in pomisleke, zakaj se jih bojijo, zakaj jih ne marajo. Večinoma naštevajo sledeče: ker imajo sluzasto kožo, ker se levijo in slečejo celo kožo, ker so mrzle, ker pičijo z jezikom, ker imajo dva dolga zoba v zgornji čeljusti, ker se njihov ugriz lahko konča s smrtjo, ker so vse kače v Sloveniji strupene, ker so slepe, če kačo ubiješ, se zvija.

6.5 Raziskovanje in pogovor o resničnih lastnostih kače

Učenci s pomočjo literature (knjige, učbenik, internet) kritično ocenijo njihova prepričanja ter opišejo resnične lastnosti kače (tabela 1).

Tabela 1: Zmotna prepričanja in resnične lastnosti kač

Zmotno prepričanje:	Resnične lastnosti kač:
Kače imajo sluzasto kožo.	Njihova koža ni sluzasta, ker v koži nimajo žlez, ki bi izločale sluz. Koža je suha, pokrita z roževinastimi luskami, ki jih varujejo pred izsušitvijo.
Kače z levitvijo slečejo celo kožo.	Z levitvijo slečejo odmrle zunanje dele kože. Levijo se, da lahko zrastejo.
Kače so mrzle.	Imajo nestalno telesno temperaturo, ki je odvisna od okolja. Ugaja jim toplota, zato se hodijo gret na sonce in se umikajo v senco, ko jim je pretoplo.
Kače pičijo z jezikom.	Kače z jezikom tipajo in vonjajo. Njihov jezik je mehak in nežen, z njim nas ne morejo poškodovati. Kače ne pičijo, ampak ugriznejo.
Kače imajo dva dolga zoba v zgornji čeljusti.	Imajo več kratkih, zelo ostrih, nazaj ukrivljenih zobcev, s katerimi zagrabijo žival in jo požrejo v celoti, ker plena ne morejo razgristi. Navadno žival ubijejo preden jo požrejo, ker so plenjene živali lahko nevarne. Nestrupene kače se ovijejo okoli plena in ga močno stisnejo, strupene kače pa svoj plen zastрупijo. S strupniki ugriznejo tudi takrat, ko se počutijo ogrožene.
Ugriz kače se lahko konča s smrtjo.	Kače po navadi bežijo pred človekom. Ugriznejo nas lahko, če jih ponesreči pohodimo ali primemo. Nestrupene kače pri ugrizu povzročijo le plitve površinske poškodbe, ki se po navadi hitro zacelijo. Pri strupenih kačah pa je odvisno od strupenosti kače, količine strupa, od mesta ugriza. Takrat je potrebno pravočasno poiskati zdravniško pomoč. Če zelo strupena kača ugrizne človeka v kakšno večjo žilo in odmeri veliko strupa, lahko že v nekaj minutah nastopi smrt.
Vse kače v Sloveniji so strupene.	V Sloveniji živi 11 vrst kač, od katerih so strupene le 3 vrste: navadni gad, laški gad, modras.
Kače so slepe.	Kače imajo dobro razvite oči, niso slepe.
Če kačo ubiješ, se zvija.	Imajo dobro razvito hrbtenjačo, zato lahko še nekaj časa miga, nato pogine.

6.6 Sproščanje z dihanjem

Učenci se usedejo na stol, položijo noge na tla, da se podplati z vso površino dotikajo tal. Se vzravnavajo, naslonijo, roke položijo na kolena z navzgor obrnjenimi dlanmi, zaprejo oči, sprostijo mišice, ob poslušanju pomirjujoče glasbe enakomerno in globoko dihajo. Dihajo s trebušno prepono. Ko vdihnemo s prepono, imamo občutek, kot da trebuh polnimo z zrakom, ko izdihnemo, občutimo, da se nam trebuh prazni. Krajši in globok vdih, daljši in umirjen izdih. Vdihujemo in izdihujemo skozi nos, da se dihanja ne sliši. Med izdihi v mislih izgovarjamo besedo »miiir« (Ocepek, 2012).

6.7 Stik s kačo – čuječe doživljanje

Kače so zelo čuteče živali in se pred močno prestrašenimi učenci umaknejo. Za stik s kačo smo izbrali ameriškega rdečega goža. Učencem povemo, da je kača navajena stika z ljudmi, da

jo bodo lahko božali, vzeli v naročje, si jo dali za vrat, če bodo želeli. Povemo jim, da kača še ni ugriznila nikogar in da ga tudi danes ne bo. Tudi če bi koga ugriznila, bi bile posledice zanemarljive, ker lahko s svojimi zobmi naredi le drobne ranice v koži.

Pred stikom jim pokažem rokovanja s kačo. Nato lahko kačo potipajo preko zavezane vreče. Učitelj se nato umakne, vzame kačo iz vreče in ko so učenci dovolj sproščeni, jim kačo približamo. Pred stikom s kačo umaknemo rep in glavo, ker se ju učenci najbolj bojijo. Učence spodbudimo, da globoko dihajo, nežno položijo prst na kačo in štejejo vsaj do deset. Ko zmorejo in želijo, kačo primejo z več prsti, jo dobijo v naročje in za vrat. Učencem, ki so zelo prestrašeni najprej približamo lev kače. Tiste, ki se kače ne upajo dotakniti, tipajo posredno – svoje roke položijo na roko sošolca, ki se dotika kače. Spodbujamo jih, da se čim bolj sprostijo z dihanjem, da sprostijo mišice rok in vsakega posebej vodimo pri tipanju.

Kačo lahko približamo še obrazu – oči, ki jih v nevarnosti nezavedno čuvamo (refleksno zapremo veke). Učenci nekaj časa ne slišijo vprašanj in se ne morejo pogovarjati. Nekateri ob tem zajokajo, ker privrejo potlačena čustva. Učencem dovolimo, da izrazijo negativna čustva. Kmalu se napete obrazne mišice sprostijo, pojavi se nasmeh, strah in odpor se postopoma spremenita v zanimanje, razumevanje in sprejemanje.

7. Zaključek

Pri odpravljanju napačnih predstav in neprimernega odnosa do narave so ključnega pomena neposredne izkušnje, podprte s primernim zgledom učitelja. Izkustveno učenje z refleksijo je pomembno za učinkovito doživljajsko pedagogiko, ki v otroku zbudi vse receptorje. Čuječnost in izkustveno učenje sta močno povezani. 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. Tako pridobljeno znanje je trajnejše in bolj uporabno.

Živali so zelo čuteča bitja, imajo veliko sposobnost občutenja in vživljanja, kar lahko učitelji izkoristimo za delo z učenci. Živali so odlično motivacijsko sredstvo, krepijo občutek skupinske pripadnosti, pogovarjanja, opozarjanja, sodelovanja, podpiranja, spodbujanja. Učenci so bolj mirni, manj je kričanja, veliko je veselja, nežnosti, smeha in sprostitev. Živali imajo precej ugoden vpliv na nemirne in osamljene učence. Živali so čudežna bitja.

Učitelj ima pri razvijanju čuječnosti in kritičnega mišljenja pomembno vlogo. S prihodom praks čuječnosti se nam odpirajo nove možnosti raziskovanja. Ali jih bomo znali izkoristiti pa je izziv za vsakega posameznika.

8. 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.
- Černetič, M. (2005). *Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja*. Psihološka obzorja, 14(2): 73–92.
- Černetič, M. (2011). Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija. *Kairos*, 5(3–4): 37–48.
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for beginners* (kindle edition). Canada: Sounds True.
- Krajncan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Ocepek, R. (2012). *Premagajmo predsodke do živali*. Ljubljana: Agencija Baribal.

- Rebula, A. (2011). *Čuječe življenje ali mindfulness*. Pridobljeno s <http://www.alenkarebula.com/alenkadrupal/node/316>.
- Roman, K. (2015). *Seven fun ways to teach your kids mindfulness*. Pridobljeno s <http://www.mindbodygreen.com/0-18136/7-fun-ways-to-teach-your-kids-mindfulness.html>.
- Srebot, N., Menih, K. (1996). *Potovanje v tišino: sprostitvena vzgoja za učence*. Ljubljana: DZS.
- Trampuž, A., Trampuž, M. (2013–2016). *Necto-program kakovosti odnosov in življenja, delavnice*. Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja

Doroteja Smej Skutnik je profesorica biologije, kemije in naravoslovja na OŠ Polzela. Velik izziv ji predstavljajo tudi otroci s posebnimi potrebami ter nadarjeni učenci, zato je opravila še študij inkluzivne pedagogike. S preseganjem običajnih pedagoških metod odpira mlade glave, ter pritegne njihova srca s svojo naklonjenostjo, prijateljskim odnosom in ljubeznijo do otrok, poučevanja in narave.

Izkustveno učenje v naravnem okolju – primer utrjevanja in nadgradnje znanja pri pouku naravoslovja

Outdoor Experiential Learning – A Case Study of Developing and Upgrading Skills in Natural Science Lessons

Petra Lukan

*Osnovna šola Gorje
petra.lukan@guest.arnes.si*

Povzetek

V učnem načrtu je med splošnimi cilji predmeta naravoslovje in tehnika na prvem mestu zapisano, da imajo učenci pri predmetu možnost in priložnost naravo in tehniko izkustveno doživljati. Učiteljeva ključna vloga pri tem je, da jim z izbiro spodbudnega učnega okolja in situacij to omogoča. Sodoben način življenja pogosto povzroča vse večjo ločenost človeka od narave in okolja. Glede na dejstvo, da danes mnogi naši učenci izgubljajo stik z okoljem in veliko časa preživijo v zaprtih prostorih, pred računalniki in drugimi sodobnimi napravami, se avtorici zdi pomembno, da v šolah čim bolj pogosto v skladu z možnostmi, ki jih ponuja lokalno okolje, izvajajo nekatere izkustvene oblike pouka tudi na prostem. Kot primer izkustvenega učenja v naravnem okolju predstavlja naravoslovni dan, ki ga je ob upoštevanju ciljev, standardov znanja in didaktičnih priporočil iz učnega načrta Naravoslovje in tehnika pripravila v 4. razredu za učni sklop Živa bitja. Učenci v naravnem okolju domačega šolskega okoliša ob podpori tehnik čuječnosti in s pomočjo različnih opazovalnih nalog v enem dopoldnevu večinoma samostojno utrdijo in nadgradijo znanje o živih bitjih in njihovih življenjskih okoljih, ki so ga pri delu v učilnici pridobili iz učbenikov in drugega gradiva. Ker pri reševanju nalog okolje spoznavajo in opazujejo z več čutili in ker je osnova dejavnosti konkretna izkušnja, so pri doseganju ciljev uspešnejši, znanje je dolgotrajnejše.

Ključne besede: čuječnost, izkustveno učenje, naravno okolje, pouk na prostem, učni načrt za naravoslovje in tehniko, živa bitja.

Abstract

The very first paragraph of Slovenian science curriculum frame states that students should have the possibility to learn science and technics in an experiential way. It is teacher's key role to make such learning possible by creating an adequate learning environment and situations. Our contemporary way of living often causes the feeling of separation of people and nature and natural environment. Regarding the fact that many of our students nowadays constantly lose the pristine contact to the natural world by spending their time in closed rooms, sitting in front of their computers or other devices, the author thinks important for the schools to execute some of outdoor experiential learning methods, in accordance with the possibilities, given by the local environment. As an example of outdoor experiential learning, a natural science day in grade 4 is presented in this paper, prepared by the author according to the goals, standards and educational recommendations of the Curriculum. The students strengthen and upgrade their knowledge of living beings and their natural environment that they know from their text books. They do it in their local school environment by methods of observing in one single morning.

independently and supported by various mindfulness techniques. That way, students perceive the environment through many senses and the basis of the activity is a tangible experience; thus, their knowledge lasts longer and they are more successful at reaching their goals.

Key words: experiential learning, living beings, mindfulness, natural environment, outdoor teaching and learning, science curriculum framework.

1. Uvod

Nazaj k naravi – slavni izrek izhaja iz 18. stol., iz obdobja razsvetljenstva. Znameniti francoski filozof Jean-Jacques Rousseau je z njim izražal nasprotovanje napredku v znanosti, umetnosti, tehniki, gospodarstvu, saj naj bi po njegovem vse to vodilo k osiromašenju izvirne človeške narave, sreče in harmonije. Če danes pomislimo na našo ujetost v svet tehnologije in tempo življenja, ne bi mogli trditi, da se je zelo motil. V svojih razmišljanjih o vzgoji je med drugim zagovarjal vzgojo otrok preko izkustev (Jean-Jacques_Rousseau., b. d.).

Danes se izkustveno učenje ponovno ali pa še vedno uvršča med najbolj učinkovite načine poučevanja.

Namen pouka v današnjem času ni več le pridobivanje različnih podatkov in informacij, saj različni mediji omogočajo dostop do njih na vsakem koraku. Sodobni načini poučevanja zelo poudarjajo izkušensko učenje, zato mu moramo v šoli nameniti dovolj časa in pozornosti. V okviru predmeta naravoslovje in tehnika se v povezavi z doseganjem različnih ciljev kar same ponujajo različne možnosti, da okolje neposredno približamo učencem in jim s tem omogočimo stik s konkretnimi predmeti in pojavi. Tak je bil tudi namen naravoslovnega dneva o živih bitjih, ki pogloblja in dopolnjuje znanje, ki so ga učenci 4. razreda pridobili med rednim poukom naravoslovja in tehnike.

2. Izkustveno učenje in pouk na prostem

2.1. Opredelitev izkustvenega učenja v učnem načrtu

Učni načrt za naravoslovje in tehniko (2011) poudarja vlogo učitelja, ki naj bi ustvarjal spodbudno učno okolje in situacije, ki omogočajo učencu razvijanje naravoslovnih spretnosti in veščin.

V splošnih ciljeh predmeta naravoslovje in tehnika je posebej izpostavljen cilj izkustvenega učenja. Učenci naj del svojega časa preživljajo v različnih naravnih in umetnih okoljih, kjer sistematično opazujejo s preprostimi opazovalnimi pripomočki. Ob tem se izkustveno seznanjajo z nekaj preprostimi naravnimi (niso odvisni od posegov človeka) in umetnimi (odvisni od posegov človeka) sistemi, tako da neposredno opazujejo, kako delujejo in kako so sestavljeni. Če spoznavajo, opazujejo z vsemi čutili ali vsaj z več čutili in če je osnova dejavnosti konkretna izkušnja, so pri doseganju ciljev uspešnejši, znanje je dolgotrajnejše.

2.2. Čuječnost kot podpora izkustvenemu učenju

Čuječnost je duševna sposobnost vsakega človeka. Je zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku. Pomeni tudi nabor tehnik in metod, s katerimi sistematično razvijamo način zavedanja svojega doživljanja in lahko vključuje tako notranje (npr. misli, čustva) kot zunanje dogajanje (zvoki in druge zaznave) (Kaj je čuječnost, 2017).

V izobraževanju sodi med sodobne pristope. Tehnike in metode čuječnosti med drugim pri učencih spodbujajo radovednost, kreativno razmišljanje in inovativnost, kritično razmišljanje in učinkovito reševanje avtentičnih problemov oz. problemov povezanih z življenjem. Pomaga jim, da se lažje umirijo, usmerijo pozornost v trenutno dejavnost, se povežejo s svojimi čutili oziroma zaznavami in ohranijo zbranost (Vaje za urjenje čuječnosti v razredu, 2016).

2.3. Vsebinski in organizacijski vidiki pouka na prostem

Najširša opredelitev pouka na prostem je, da je to organizirano učenje, ki poteka na najrazličnejših lokacijah zunaj šolskih stavb. Sklicuje se na filozofijo, teorijo in prakso izkustvenega učenja in okoljske vzgoje.

Za pouk na prostem obstaja veliko različnih razlogov, kot so npr.:

- omogoča učencem realno, pozitivno izkušnjo,
- izboljša fizično in mentalno zdravje učencev,
- poveča motivacijo, navdušenje, samozavest; manj je težav z motnjami pozornosti,
- izboljša vedenje učencev v razredu (timsko delo, povezanost skupine itn.),
- poveča ročne spretnosti, koordinacijo, ravnotežje; manj je poškodb,
- izboljša učne dosežke,
- omogoča socialni razvoj (sodelovanje, zaupanje itn.),
- spodbuja individualne učne metode,
- poveča skrb in odgovornost za okolje (vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj),
- omogoča medpredmetno povezovanje (Skribe Dimec, 2014, str. 79, 80).

3. Naravoslovni dan Kraljestvo rastlin in živali

3.1. Namen priprave naravoslovnega dne

Namen naravoslovnega dne je bil, z učenci 4. razreda v konkretnem okolju ponoviti in utrditi ter nadgraditi znanje o življenjskih okoljih in živih bitjih, ki so ga v predhodnih urah že spoznali pri pouku v učilnici. Namen je poglobiti znanje na način, da začutijo konkretno naravno okolje in pestrost, prilagoditve ter povezanost živih bitij v njem, da razmišljajo o vplivu človekovih dejanj na ogroženost narave in skrbi za ohranjanje naravne dediščine. V pripravo so zajeti še drugi cilji: medpredmetno povezovanje, diferenciacija, aktivno vključevanje in medsebojno sodelovanje vseh učencev in učenk (Dnevi dejavnosti, 1998).

3.2. Načrtovanje in izvedba naravoslovnega dne

Dejavnost izvajamo z vsemi učenci oddelkov 4. razreda hkrati, običajno je to približno 30 otrok.

Pouk na prostem (naravoslovni dan) izvajamo v od šole slabo uro hoda oddaljenem gozdu, ki leži v Triglavskem narodnem parku ob reki Radovni. Prostor je dovolj velik in varen, da lahko sprejme večjo skupino otrok in ponuja zelo raznoliko učno okolje.

Izhodišče za načrtovanje je učni načrt za naravoslovje in tehniko, učni sklop Živa bitja.

Tabela 1: Razvrščanje živih bitij (Učni načrt za naravoslovje in tehniko, 2011, str. 17, 22)

<i>Operativni cilji (obvezni in izbirni)</i>
Učenci znajo: <ul style="list-style-type: none">• razvrstiti živa bitja v skupine po skupnih značilnostih,• opredeliti vrsto kot osnovno enoto za razvrščanje in da so glavne skupine živih bitij kraljestva,• prepoznati najpogostejše vrste rastlin, živali in gliv v neposrednem okolju,• razložiti zunanjo zgradbo rastlin,• razlikovati med rastlinami s cvetovi in rastlinami brez cvetov,• prepoznati najpogostejše drevesne in grmovne vrste, ki rastejo v ožjem okolju (po listih, cvetovih in plodovih),• prepoznati les najpogostejših drevesnih vrst v ožjem okolju,• razložiti zunanjo zgradbo živali,• razlikovati med nevretenčarji (polži, školjke, žuželke, pajki, kolobarniki) in vretenčarji (ribe, dvoživke, plazilci, ptiči in sesalci),• povezati zunanji videz živali z njenim načinom življenja, spolom, okoljem ipd.
<i>Naravoslovni in tehnični postopki in spretnosti</i>
Učenec zna: <ul style="list-style-type: none">• natančno in sistematično zaznavati/ opazovati s čim več čutili,• meriti oziroma uporabljati merilne pripomočke (meter, tehtnica, termometer, merilni valj, manometer idr.),• razvrščati (sam določa merila), uvrščati in urejati (npr. zaporedje dogodkov),• prikazati in brati podatke iz grafičnih zapisov (prikaz s stolpci in vrsticami, figurni prikaz in črtni prikaz),• uporabljati večino eksperimentalnega dela ob izvajanju preprostih poskusov,• načrtovati in izvajati preprosto raziskavo, oblikovati sklepne ugotovitve in poročati,• varno uporabljati orodja in pripomočke.
<i>Vsebine</i>
mahovi, praprotnice, semenke, rastline s cvetovi in brez cvetov, drevesne in grmovne vrste v ožjem okolju, nevretenčarji, vretenčarji

Dejavnosti, ki jih izvedemo, hkrati ponujajo možnost medpredmetnega povezovanja z različnimi predmeti. SPO – čutila, moje telo, ŠPO – hoja in gibanje v naravi, DRU – ponovitev različnih geografskih pojmov, LUM – skiciranje, risanje, prostorsko oblikovanje, SLJ – branje, razumevanje, izražanje, zapisovanje, opisovanje, sporočanje, MAT – merjenje, razvrščanje, uporaba preglednic, GUM – slušno zaznavanje in prepoznavanje različnih zvokov.

Učenci so razporejeni v skupine po 4 ali 5. Skozi različne dejavnosti jih usmerja učni list z nalogami. Skupinam omogoča samostojno delo. Vsak posamezni učenec v skupini dobi lastno individualno nalogo: nadzornik dela – skrbi, da pri reševanju nalog sodelujejo vsi člani skupine, varuh časa – skrbi, da bo skupina končala pravočasno, varuh potrebščin – edini, ki smejo skupini prinašati potrebščine in so odgovorni za njihovo vrnitev, zastopnik – prihaja na posvete z učiteljem, prenaša skupini navodila in informacije ... Razdelitev vlog omogoča, da je delo v skupini bolj pripadno in odgovorno (Gilbert in Smith, 2012).

Naloga učiteljev razrednikov in spremljevalcev na naravoslovnem dnevu je predvsem v usmerjanju in opazovanju dela učencev.

Učenci pri delu uporabljajo svoje peresnice, podlage za učne liste in podlage za sedenje. Za pomoč pri reševanju nalog imajo na voljo literaturo s slikovnim materialom, določevalne ključe, lupe, plastične lončke in posodice, cedila, metre, termometre, ki so zbrani na skupnem prostoru in jih po potrebi prosto uporabljajo.

Čas in kraj reševanja si učenci prilagajajo in izbirajo sami, določen je čas za malico in skupni zaključek.

Kot uvod v samostojno delo uporabimo vodeno meditacijo, ki kot pristop s področja čuječnosti, učence umiri, pomaga, da se ugledajo s svoji čuti in usmerijo pozornost v trenutno dejavnost.

3.3. Potek naravoslovnega dne

Prva priprava na dejavnosti poteka že pri uri naravoslovja in tehnike, kjer se učenci seznanijo z namenom in vsebino naravoslovnega dneva. Slabo uro dolgo pot do gozda se opravi peš. Pot po dolini reke Radovne, že omogoča prvi stik in povezovanje z naravo.

Po prihodu v gozd oblikujemo skupine, učence pa ponovno seznanimo s cilji naravoslovnega dneva in našimi pričakovanji (samostojnost, raziskovanje, odgovornost, znanje, prizadevnost, skrb za varnost ob mlaki in reki, odnos do okolja v katerem gostujemo). Učencem razdelimo učne liste, predstavimo časovni okvir dejavnosti in omejimo prostor, v katerem lahko opravljajo svoje naloge.

Preden začnejo z delom se zberejo v krogu, kjer izvedemo vodeno meditacijo.

Naslednji dve šolski uri sta namenjeni samostojnemu delu, kjer imajo učenci možnost raziskovati gozd, mlako in rečni breg.

V zaključnem delu izvedemo kviz, predstavitev rezultatov in naredimo kratko analizo dela, ki služi kot povratna informacija učencem in učiteljem. Natančnejši pregled učnih listov in pogovor o rešitvah se izvede pri naslednji uri naravoslovja. Pot do šole se ponovno opravi peš.

3.4. Uvodna meditacija

Z vodeno meditacijo se učenci umirijo, usmerijo pozornost na sedanji trenutek, uporabo vseh čutil ter zbrano opazovanje. Učencem pomaga vzpostaviti spoštovanje in empatijo do živih bitij in okolja, v katerem živijo. V času meditacije lahko ležijo ali sedijo, če komu ni prijetno, ga pustimo in predlagamo samo umirjeno sproščeno dihanje. Ko se vsi pripravijo in umirijo pričnemo z meditacijo.

Namestite se v udoben položaj, zaprite oči in umirite svoje dihanje. Dihajte skozi nos, počasi in sproščeno. Mislite samo na dihanje, ki je počasno, umirjeno, sproščeno. Počutite se prijetno. Danes je lep sončen dan, občutiš prijetno toplino sončnih žarkov. Sprehajaš se po travniku. Sonce je visoko na nebu, vse je mirno. Pozoren si na svoje dihanje. Počasi globoko vdihneš skozi nos, izdihneš skozi usta ... Občutiš svoje telo. Svoje občutke zdaj usmeriš v posamezne dele svojega telesa in občuti kako se sproščajo in z vsakim vdihom in izdihom postajajo lahkotni (glavo, vrat, rame ...). Tvoje telo je lahkotno, kot metulj in zdaj lahko poletiš. Počasi se dvigaš v zrak in poletiš do najlepšega cveta. Dobro ga poglej, to je najlepši cvet na tem travniku. Bodi pozoren na barve, na obliko, na lepoto, na to, kako se pozibava z ostalimi cvetovi. Potipaj ga s prsti in občuti nežnost in mehkobo njegovih listov. Z nosom se skloni nadenj in začuti vonj, ki prihaja v nosnice. Vdihni globoko in uživaj v prijetnem vonju. Dobro prisluhni in bodi pozoren, kako iz daljave na cvet prihaja čebela. Poslušaj tiho brenčanje. Čebela se je usedla na cvet in srka sladek nektar. Zdaj si ti ta čebela in v ustih občutiš sladek nektar. Sladkaš se z medicino in dobro in prijetno se počutiš po celem telesu. Še vedno si čebela in zdaj s cveta preko travnika odleti nazaj na svojo blazino, kjer ti je prijetno. Še trikrat počasi in globoko vdihneš in izdihneš. Začutiš spet svoje telo, ki je mehko, toplo in sproščeno. Počasi se pretegneš, napneš in sprostiš vse dele svojega telesa in odpreš oči. S svojo skupino greš v tišini raziskovat živa bitja.

3.5. Naloge za učence

Naloge so zapisane na učnih listih. Vsak učenec dobi svoj snop, naloge rešujejo večinoma skupinsko. Omogočajo kombinacijo samostojnega učenja, odkrivanja, izkušanja, doživljanja ter vodenega učenja, kjer v čim večji meri poskušajo slediti ciljem in kriterijem naravoslovne pismenosti, ki je skupek:

- poznavanja pojmov, razumevanja pojavov in procesov,
- naravoslovnih postopkov (sposobnosti in spretnosti): zaznavanje, delo s podatki (zbiranje, zapisovanje, urejanje, branje), primerjanje, razvrščanje, uvrščanje, urejanje, merjenje, napovedovanje, izvajanje poskusov, oblikovanje domnev, načrtovanje in izvajanje preproste raziskave, zaključevanje itn.,
- stališč: vedoželjnost, objektivnost, kritičnost, občutljivost, natančnost itn.,
- splošnih dejavnosti: aktivnost pri skupinskem delu, sodelovanje z vrstniki, upoštevanje navodil, vzdrževanje reda na delovnem prostoru (Mršnik, Novak., 2014, str. 16).

Prva uvodna naloga v gozdu učence umiri in jim omogoči, da v tišini in z vsemi čutili začutijo okolico oziroma prostor okoli sebe. Vse naslednje naloge jih vodijo po vrsti skozi sistem živih bitij. Vsaka naloga se začne s kratkim uvodom, ki učencem s ključnimi podatki pomaga razumeti in rešiti nalogo.

Tabela 2: Pregled vsebine nalog na učnih listih

Cilj/Standard Učenec:	Vsebina naloge
<ul style="list-style-type: none"> • zna natančno in sistematično zaznavati/opazovati s čim več čutili 	<p>1. V gozdu poišči miren kotiček. Usedi se, utihni, nekaj minut samo opazuj in občuti okolico. Bodi pozoren na zaznave z vsemi čutili (slika čutil).</p> <p><i>Kaj si opazil? Napiši in primerjaj s sošolci. (preglednica – mokrega, starega, zelenega, novega, glasnega, toplega, gladkega, dišečega, neznanega ...)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • ve, da so živa bitja prilagojena okolju v katerem živijo • zna prikazati podatke v preglednici 	<p>2. Živa bitja so na okolje, v katerem živijo, prilagojena z barvo, obliko telesa, vedenjem ...</p> <p><i>Sprehodite se po bližnji okolici, dobro pogledajte okoli sebe in poiščite tri primere živih bitij iz rastlinskega in živalskega kraljestva. V preglednice vpišite imena živih bitij, narišite skice in zapišite čim več prilagoditev na okolje (preglednica za 3 primere – ime, skica, prilagoditve).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • ve, da živa bitja razvrščamo v skupine glede na skupne značilnosti • pozna in poimenuje najpogostejše rastline, živali in glive v neposrednem okolju • ve, da so živa bitja prilagojena okolju, v katerem živijo 	<p>3. Poleg rastlin in živali so ena izmed skupin živih bitij glive. Živijo v vseh življenjskih okoljih, celo na koži.</p> <p><i>Poiščite predstavnika gliv. V kakšnem okolju uspevajo glive (suho ali vlažno)? Kakšen vonj imajo? Skicirajte in opišite, kje in kaj ste našli (preglednica – ime, skica, opis življenjskega prostora).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • zna razlikovati med rastlinami s cvetovi in rastlinami brez cvetov • pozna in poimenuje najpogostejše rastline, živali in glive v neposrednem okolju 	<p>4. Rastline, ki imajo cvetove in semena, so semenke. Oprašujejo jih živali, veter ali voda. Rastline, ki nimajo cvetov, so alge, mahovi in praprotnice.</p> <p><i>V tabelo vpišite čim več predstavnikov, ki jih opazite v svoji okolici. Če ne poznate imena, zapišite kratek opis rastline in rastišča (preglednica za 8 primerov – semenke/alge, mahovi, praprotnice).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • ve, da živa bitja razvrščamo v skupine glede na skupne značilnosti • prepozna osnovne značilnosti nekaterih večjih skupin rastlin in živali • zna razlikovati živa bitja po zunanji zgradbi, prehranjevanju in po življenjskem okolju • meriti oziroma uporabljati merilne pripomočke 	<p>5. Tudi živalsko kraljestvo je razdeljeno. Ena skupina živali so polži, školjke, kolobarniki (deževniki in pijavke) (fotografije predstavnikov, opis kolobarnikov).</p> <p><i>Poiščite primere okoli sebe, jih opazujte in skicirajte. Razvrstite in primerjajte jih po velikosti, zapišite rezultate merjenj. Če poznate imena, jih tudi zapišite. Kakšno je njihovo življenjsko okolje, kje ste jih našli? Ali veste, s čim se prehranjujejo (preglednica za 4 primere – ime, skica, bivališče, hrana, velikost)?</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • zna razvrščati, uvrščati in urejati 	
<ul style="list-style-type: none"> • ve, da živa bitja razvrščamo v skupine glede na skupne značilnosti • prepozna osnovne značilnosti nekaterih večjih skupin rastlin in živali • zna razvrstiti živa bitja v skupine po skupnih značilnostih • pozna in poimenuje najpogostejše rastline, živali in glive v neposrednem okolju • zna (varno) uporabljati orodja in pripomočke 	<p>6. Druga skupina živali so členonožci. Imajo zunanje ogrodje. To so raki, stonoge, pajkovci in žuželke. Med seboj se razlikujejo po številu okončin (fotografije s poimenovanjem delov telesa – raki, stonoge, pajkovci, žuželke).</p> <p><i>Kdo je členonožec na sliki? Kaj veste o njem (slika – klop)?</i></p> <p><i>Poiščite nekaj predstavnikov členonožcev, njihovo zgradbo pogledajte pod lupo in jih uvrstite glede na zgornje primere. Pomagajte si s ključem za razvrščanje (preglednica – število opazovanj za posamezne predstavnike skupine, skica enega primera, kam sodi).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • prepozna osnovne značilnosti nekaterih večjih skupin rastlin in živali • zna razvrstiti živa bitja v skupine po skupnih značilnostih • pozna in poimenuje najpogostejše rastline, živali in glive v neposrednem okolju 	<p>7. Živa bitja, ki imajo hrbtenico zgrajeno iz vretenec, se imenujejo vretenčarji. Ločimo 5 skupin: ribe, dvoživke, plazilci, ptiči in sesalci.</p> <p><i>Kateri predstavniki živijo v okolju, v katerem se nahajate? Napišite nekaj primerov. Vsaki živali pripišite tudi, kje ste jo našli (preglednica – primeri po skupinah, najdišča).</i></p>

3.6. Zaključni del s kvizom

Po končanem reševanju nalog od 1 do 7 se skupine pripravijo na zaključni kviz. Pregledajo vprašanja za pripravo, se posvetujejo in skupaj odločajo o pravih rešitvah. Če s pripravo končajo pred dogovorjenim časom, lahko prosto raziskujejo po okolici, čas namenijo igri ali počitku. Ena od ponujenih dejavnosti je tudi postavljanje rečnih kamnov v različne skulpture.

Pri kvizu se vsi udeleženci zberemo v krogu na rečnem bregu. Predstavniki skupin iz vrečke izberejo po 1–2 vprašanja in nanje odgovarjajo.

- Izberi rastlino, ki cveti. Imenuj jo in pokaži njene rastlinske organe.
- Izberi rastlino v okolici in povej, kateri deli cveta privabljajo opraševalce.
- Naštej pet živali, ki jih najdeš v krošnjah dreves. V katero skupino živalskega kraljestva sodijo?
- Naštej 5 prilagoditev gozdnih živali ali rastlin na svoje življenjsko okolje.
- Naštej pet živali, ki jih najdeš v mlaki. V katero skupino živalskega kraljestva sodijo?
- Naštej pet živali, ki jih najdeš na gozdnih tleh. V katero skupino živalskega kraljestva sodijo?
- Obrni nekaj kamnov ob robu reke. Opiši žival, ki jo najdeš, v katero skupino sodi. Pomagaj si z določevalnim ključem.

- Človek in narava sta neločljivo povezana. Komentiraj naš odnos do narave. Kako jo lahko zavarujemo?
- Katere dele narave moramo še posebej varovati? Navedi tri primere.
- Kaj pomenita izraza ogrožena rastlinska in živalska vrsta? Navedi po en primer.
- Kaj je struga, imenuj reko v bližini, kje sta njen levi in desni breg?
- Izmeri in primerjaj temperaturo vode v reki in mlaki. Ugotovitve pojasni.
- Prisluhni in imenuj vsaj 5 zvokov, ki jih prepoznaš v okolju.
- Kateri del žive narave je najbolj pomemben za obstoj drugih dveh (živali, rastline ali ljudje)?
- Miže otipaj 3 drevesne liste in ugotovi, kateri rastlini pripadajo (hrast, javor, bukev).
- Po vonju prepoznaš trohneči in zdrav les ...

4. Zaključek

Že prva izvedba naravoslovnega dne je preseгла pričakovanja, zato smo tako ali podobno obliko izvedli že večkrat. V enem dopoldnevu uspejo učenci večinoma samostojno, s pozornostjo in mirnostjo postopoma uresničiti zastavljene cilje in pri tem ponoviti celoten učni sklop o živih bitjih za 4. razred. Pouk v naravnem okolju jim omogoča večjo sproščenost, samostojnost, povezanost, motiviranost, kasneje pri preverjanju in ocenjevanju pa obsežnejše in bolj poglobljeno znanje. Pri delu izkazujejo spoštljiv odnos do narave in živih bitij. Glede na vsakokratno zadovoljstvo vseh udeležencev in kvalitetno znanje s tem naravoslovnim dnevom dokazujemo, da je intenzivnost izkustvenega pouka v naravi ob podpori čuječnosti veliko večja kot intenzivnost poučevanja v razredu, hkrati pa vpliva tudi na izgradnjo pozitivnih medsebojnih odnosov.

5. Literatura

- Balon, A., Gostinčar Blagotinšek, A., Papotnik, A., Skribe Dimec, D., in Vodopivec, I. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf
- Battelli, C., Nolimal, F., Novak, L., Marentič Požarnik, B., Mršnik, S., Žakelj, A., ... Skribe Dimec, D., idr. (2014). *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Naravoslovje*. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-spozn-okolja.pdf>
- Dnevi dejavnosti*. (1998). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Dnevi_dejavnosti.pdf
- Gilbert, I., Smith, J. (2012). *Iznajdljivi učitelj: kako se vaši učenci naučijo več, medtem ko ste sami obremenjeni manj. Preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kaj je čuječnost*. (2017). Pridobljeno s <https://www.cujecnost.org/cujecnost/>
- Vaje za urjenje čuječnosti v razredu*. (2016). Pridobljeno s <http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cujecnosti-v-razredu/>
- Jean-Jacques_Rousseau*. (b.d.). Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques_Rousseau

Kratka predstavitev avtorice

Petra Lukan je profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Gorje. Ima strokovni naziv svetovalka. V več kot 27 letih dela se redno in aktivno vključuje v različne dejavnosti v okviru šole. Pri svojem delu še posebej velik poudarek daje stiku z naravo ter drugim naravoslovnim in okoljskim vsebinam.

Gozd je naša učilnica

Forest is our Classroom

Janja Benedik Špendal

*Osnovna šola Orehek Kranj
janja.spental@osorehek.si*

Povzetek

Prispevek prikazuje, kako učenci 1. razreda razumejo ustvarjalnost in kako izkazujejo svojo ustvarjalno žilico. V bližini šole stoji gozdiček, ki je učencem kar nekaj časa predstavljal učilnico na prostem. V njem so likovno in glasbeno ustvarjali, dramatizirali, raziskovali in se učili na sebi najbolj naraven način – z ustvarjalno igro. Z različnimi dejavnostmi in nalogami so bili doseženi cilji likovne umetnosti, glasbene umetnosti, spoznavanja okolja, slovenščine in športa. Navodila za delo so bila skromna prav z namenom, da učence pri delu niso preveč omejevala in da so jim omogočala svoboden pristop k reševanju problemov. V desetih šolskih urah so učenci sestavili igrišče za gozdne palčke, ustanovili ansambel in predstavili pevsko-plesno točko, uprizorili gledališko igro, zgradili bivak in oblikovali bivalni prostor. Povsem mimogrede pa so pridobili še nova znanja o ekologiji, povezanosti živih bitij med seboj, različnih življenjskih okoljih in pogojih za življenje.

Začetne bojzani, da bo pouk oz. delo v gozdu težko nadzorovati, da bo aktivnost učencev sorazmerno majhna in da bodo rezultati dela skromni, so se kmalu izkazale kot neutemeljene. Učenci so v gozdiček odhajali z navdušenjem, pri delu so bili samostojni, delo v skupinah pa je potekalo odgovorno in učinkovito. Učenci so gozd doživeli kot izkustveni učni prostor, kjer gradimo svoje spoznavno področje, krepimo socialne veščine in oblikujemo odgovoren odnos do narave.

Ključne besede: gozd, izkustveno učenje, učilnica na prostem, ustvarjalnost, ustvarjanje v naravi.

Abstract

The following article presents how Grade 1 pupils understand creativity and how they express it. A forest in the school's vicinity represented an outdoor classroom for pupils for a period of time. Pupils were able to express themselves in art, music and drama; they were able to explore the nature and learn in the most natural way – through creative play. The objectives of art, music, nature studies, Slovene and sports were attained through various activities and tasks. Pupils were given few instructions for work, so that these did not limit them, and enabled them a free approach to problem-solving. During ten lessons pupils built a playground for forest dwarfs, established a band, prepared a singing and dancing performance, staged a theatre play, built a shelter and designed a living quarters. Simultaneously, children gained new knowledge about ecology, connectedness among living beings, various living environments and conditions for life.

The initial worries, such as - the lessons and work in forest will be hard to control, the activity of pupils will be relatively low and work results will be poor - soon proved to be wrong. Pupils were excited about going to the forest; they worked independently, while group work was responsible and efficient. Pupils experienced the forest as experiential learning area, where we build our perceptions, strengthen social skills and develop a responsible attitude towards our environment.

Keywords: creating in nature, creativity, experiential learning, forest, outdoor classroom.

1. Čuječnost in naravno okolje

Alexsandar Frey in Autumn Totton (Frey in Totton, 2015) čuječnost opredeljujeta kot preprosto in zelo močno vajo v pozornosti, ko smo brez predsodkov pozorni na to, kar se dogaja tukaj in zdaj (občutki, misli in čustva). Vaje čuječnosti nas lahko odvadijo, da se izgubimo v mislih, povečini o prihodnosti ali preteklosti, kar nam nagrmači še več stresa na pritisk, ki smo ga deležni v vsakdanjem življenju (prav tam). James Barez (prav tam, str. 4) pa pravi, da »čuječnost pomeni, da se zavedamo, kaj se dogaja prav zdaj, ne da bi želeli, da bi bilo drugače; da uživamo v prijetnem, ne da bi se ga oklepali, ko mine (kar bo); da se počutimo neprijetno brez strahu, da bo vselej tako (ker ne bo)«.

Zelo jedrnat pa je v svoji definiciji Pdraig O'Morain. »Čuječnost je sprejemajoče preusmerjanje vaše pozornosti od vaših misli na vaše doživljanje v tem trenutku.« (O'Morain, 2017, str. 11).

Poklicu učiteljice in vzgoji ter izobraževanju pa se najbolj približa opredelitev čuječnosti, kot jo v svojem delu navaja Eva Škobalj. Čuječnost opisuje kot stanje notranje budnosti, zbranosti in zmožnosti koncentracije in osredotočenja (Škobalj, 2017). Znano je, da je osnovni problem sodobne generacije nizka sposobnost koncentracije. Po drugi strani pa raziskave kažejo, da je učenje otrok v naravnih okoljih učinkovitejše, ker v teh okoljih otroci lažje usmerjajo in ohranjajo pozornost.

Iz tega lahko izpeljemo logičen zaključek, da sta čuječnost in učenje v naravi tesno povezana in prepletena. Naravno okolje spodbuja učenje in razvoj otrok. Z učenjem na prostem otroci izboljšujejo svoje gibalne sposobnosti, sodelovanje, ustvarjalnost, učijo se reševati avtentične probleme, učijo se odreagirati situaciji primerno, predvsem pa imajo možnost ohranjati svojo sposobnost gibljivega razmišljanja.

2. Zakaj pouk zunaj učilnice

V letnem delovnem načrtu Osnovne šole Orehek Kranj za šolsko leto 2016/17 smo prvič kot eno izmed prednostnih nalog šole opredelili tudi pouk zunaj učilnice. Učitelji smo k temu pristopili tako, da smo znotraj učnega načrta poiskali vsebine, ki bi jih lahko izvedli zunaj učilnice. Tak pristop že vnaprej določa vsebino dela in posledično omejuje možnosti, ki jih naravno okolje omogoča. Zato smo razmišljali, kako izvesti pouk na prostem in pri tem izhajati iz tistega, kar nam ponuja naravno okolje in ne iz tistega, kar piše v učnem načrtu. Ključno izhodišče je bilo zaupati otroški radovednosti, njihovi prvinski notranji motivaciji, naravni želji po raziskovanju in prirojeni zmožnosti učenja. Načrtovanih je bilo 10 šolskih ur na temo »ustvarjalnost na različnih področjih«. Učencem je bila prepuščena (učiteljica priznava, da v začetku nekoliko v dvomih) vloga učitelja, učiteljica pa je prevzela organizacijo dela in se prepustila vlogi učenca.

3. Kaj je ustvarjalnost

Pred odhodom v gozd je učiteljica z učenci želela razjasniti pojem »ustvarjalnost«. Slovar slovenskega knjižnega jezika ustvarjalnost opredeljuje kot lastnost, značilnost ustvarjalnega in našteva različne oblike ustvarjalnosti (človeška ustvarjalnost, ustvarjalnost igralca/pisatelja, miselna/tehnična ustvarjalnost, umetniška ustvarjalnost, filmska/glasbena ustvarjalnost). Glede na to definicijo, so bila učencem zastavljena različna vprašanja, na katera so odgovarjali z metodo viharjenja možganov.

1. vprašanje: Kaj je ustvarjalnost? Ustvarjalnost je, če:

- nekaj ustvarjaš;
- rišeš slike za knjigo;
- si nekaj izmisliš;
- nekaj izrežeš, nalepiš, napišeš;
- slikaš;
- nekaj delaš in ti nekaj nastane;
- spečeš kakšne nove piškote, po svojem receptu in jih po svoje okrašaš;
- imaš domišljijo.

Že Zupančič (Zupančič, 2004) je ugotovil, da bistvo ustvarjalnosti ni v nekakšnem ustvarjanju, nabor dobljenih odgovorov pa dokazuje ravno nasprotno. Učenci besedo ustvarjalnost najprej povezujejo z likovno umetnostjo. Samo zadnji odgovor nakazuje, da je ustvarjanje možno na različnih področjih.

2. vprašanje: Poišči primer ustvarjanja v šoli. Ustvarjali smo:

- ko smo slikali hišico iz kock, ko smo tiskali pomladni travnik, ko smo tkali iz papirja, ko smo oblikovali glineno hišico, ko smo delali zimski kolaž, ko smo izrezovali snežinke, ko smo sestavljali robota iz škatlic, ko smo gubali letala iz papirja (torej vse, kar smo delali pri likovni umetnosti);
- ko smo izdelovali glasbila iz različnih predmetov;
- ko smo sestavljali glasbeno pravljico;
- ko smo si izmišljevali pravljice, pesmice;
- ko smo ustvarjanje gledališko predstavo;
- ko smo v telovadnici sami sestavili poligon.

Dobljeni odgovori ponovno dokazujejo, da je prva asociacija učencev na ustvarjanje likovna umetnost. Kar nekaj časa je namreč trajalo, da so učenci ustvarjanje začeli povezovati tudi z drugimi predmetnimi področji. Zaključna izjava neke učenke lepo prikazuje bistvo, ki so ga učenci dojeli z odgovarjanjem na to vprašanje: »Ustvarjanje je torej lahko vse, kar delaš, ampak si moraš to sam izmisliti.«

3. vprašanje: Kaj lahko ustvarjamo v gozdu? V gozdu lahko:

- pišemo in rišemo s palčkami po zemlji;
- izdelamo lestev iz vej;
- zgradimo zavetje;
- naredimo naglavne venčke;
- izdelamo pasti za živali;
- sestavljamo uganke/pesmice/zgodbice o gozdu in gozdnih živalih;
- izdelamo lutke in stvari, ki jih najdemo v gozdu, in zaigramo lutkovno predstavo;
- si izmislimo vaje za trening, šport;
- združimo različne zvoke in ustvarimo novo glasbo;
- izdelamo pot z nalogami.

Prva izjava, da v gozdu ne moremo ustvariti ničesar, ker tam ni miz in stolov, je bila hitro preglasovana. Usul se je plaz idej, kaj vse bi lahko v gozdu počeli. Iz dobljenih odgovorov je razvidno, da so učenci pri iskanju idej poleg likovne umetnosti izhajali iz različnih predmetnih področij (slovenščina, spoznavanje okolja, glasbena umetnost, šport).

4. Krepitev čuječnosti v gozdni učilnici

Pravila zagotavljajo red, spoštovanje in enakost ter preprečujejo problematično, škodljivo in nevarno vedenje. Prvi dnevi v 1. razredu so bili namenjeni ravno postavljanju razrednih pravil. Torej je logično, da so učenci tudi prvi obisk gozda pričeli z oblikovanjem skupnega dogovora, kako se bodo obnašali, kaj je treba upoštevati in kaj ni dovoljeno. Učenci so izpostavili 4 pravila:

- smo primerno glasni, ker kričanje vznemirja živali;
- ne uničujemo rastlin, ne ubijamo živali;
- varujemo sebe;
- varujemo druge.

Pouk na prostem predstavlja učinkovit način razvijanja in krepitve čuječnosti:

- Učenec doživlja šolske obveznosti kot manj stresne, obenem pa spozna, da je učenje lahko zabavno in prijetno in da prinaša ugodje.
- Vedenjske in druge motnje se zmanjšajo. Nemirni učenci, njihova pomanjkljiva, kratkotrajna in odkrenljiva pozornost ter nizka delovna motivacija so namreč glavni vzroki neuspešnosti v razredu in pri tradicionalnem načinu pouka.
- Učenec v času pouka na prostem učinkoviteje, predvsem pa dalj časa ohranja pozornost na proces učenja. Osredotočenost na nalogo mu omogoča, da zbrano rešuje izziv v danem trenutku in da ne razmišlja o ničemer drugem (ne zanima ga, kdaj bo malica, kaj bodo delali potem, koliko je ura, kaj počne sošolec itd.). Osredotočen um učencu zagotavlja, da uspešno reši problem.
- Pouk na prostem pri učencih širi pozitivna čustva (izrekanje komplimentov, izrekanje hvaležnosti, sklepanje novih prijateljstev), spodbuja ravnanja, ki vključujejo več empatije in sodelovanja (biti prijazen s seboj in do drugih), omogoča ustvarjalno vzdušje, krepi vzdržljivost (zmožnost vztrajanja pri določeni nalogi) in občutek pomembnosti, povečuje motivacijo ter goji odprtost in zdravo radovednost. Čuječno osveščen človek si bo za svojo pot izbral učenje in nikoli ne bo rekel, da je dosegel že vse. Učenje se namreč nikoli ne konča, kakor tudi znanje ni nikoli dokončno (prirejeno po Škobalj, 2017)
- Pri pouku na prostem so učenci dejavni, aktivni, živi - so prisotni tukaj in zdaj. Čuječnost postavi učenca v aktiven položaj, ko lahko samostojno načrtuje, izvaja in sklepa.
- Pouk na prostem predstavlja priložnost krepitve čuječnosti tudi za učitelja. Učenje je namreč veliko bolj smiselno, navdihujoče in notranje izpopolnjujoče, če je učitelj čuječen do učečih. To pomeni, da se med izvajanjem nalog odziva na opažanja učencev ter za učenje, raziskovanje in razgovor izkoristi tudi tiste pripombe in opazke učencev, ki niso neposredno povezane z dano nalogo. Čuječni morajo biti tudi do narave. To pomeni, da znajo opaziti neomejen vir vprašanj in odgovorov, ki nam jih narava ponuja. Prvošolci v tem prispevku so npr. nabirali gozdne jagode in ob tem spoznavali možnosti preživetja v naravi. Smetišče, ki so ga odkrili ob robu gozda, je bilo izhodišče za razpravo o njegovem vplivu na okolje, o vzrokih divjih odlagališč, o primernem skladiščenju odpadkov in o razgradnji odpadkov ter ostalih snovi. Poginula ptica je sprožila razgovor o vzrokih smrti, povezanosti živih bitij med seboj in razgradnji živih bitij. Nasad majhnih smrek je bil povod za razgovor o varovanju našega planeta, o smotrni izrabi gozdnih plodov in vzrokih izsekavanja gozdov.

- Prestaviti učilnico iz umetnega v naravno okolje pomeni rešiti se avtomatizma vsakodnevnega poučevanja, spremeniti običajen način poučevanja in avtopilotu odvzeti nadzor nad upravljanjem.

Učenci so gozd obiskali petkrat. Tri naloge so izvedli v šolskem gozdičku (oblikovanje bivalnega prostora, uprizoritev gledališke igre, predstavitev pevsko-plesne točke), dve pa v gozdu Kozjanskih gričev, in sicer v sodelovanju z učitelji CŠOD Škorpion (gradnja zavetja, sestavljanje igrišča za gozdne palčke). Delo je vedno potekalo po skupinah (4–6 članov). Skupine so bile po spolu heterogene in niso bile stalne. Učenci so jih oblikovali za vsako dejavnost na novo, pri tem pa jih niso omejevale nikakršne zahteve.

4. 1 Oblikovanje bivalnega prostora

Navodilo za delo je bilo zelo kratko: »Oblikujte prostor in uporabite vse, kar imate na voljo.« Učenci so bili pri oblikovanju zelo kreativni. Poleg bivalnega prostora so bili pozorni še na inventar in dekoracijo. Oblikovali so pisateljevo hišo z razgledno točko, vanjo pa postavili črnilo s peresom (slika 1). Skupina deklet je oblikovala restavratorijo z jedmi z žara. Postavile so stole z blazinami (jopice), mize in kurišče, kjer si gostje sami spečejo hrano, ki jo naročijo (hrenovke, krompir, penice) (sliki 2 in 3). Pomislile so tudi na najmlajše goste in zanje postavile gugalnico, da se ne bi dolgočasili. Druga skupina deklet je oblikovala dnevni prostor s »smejnim naslanjačem«, jedilnim kotom in shrambo (slika 4). Omislile so si celo domačo žival Fifija (polža) (slika 5). Skupina fantov je zgradila vojaško postojanko, jo opremila z zasilnim izhodom in na ogled postavila raznoliko zbirko orožja (slika 6). Poskrbeli so za varnost sosedov in jih zavarovali z obzidjem (slika 7). Vsaka skupina je svoje delo predstavila, pri čemer je bilo njihovo besedišče zelo bogato, opisi namembnosti predmetov pa zelo slikoviti.



Slika 1: *Pisateljeva hiša.*



Sliki 2 in 3: Restavracija z jedmi z žara in kurišče za peko.



Slika 4: Dnevni prostor s »smejnim naslanjačem«.

Slika 5: Domača žival Fifi.



Slika 6: Vojaška postojanka.

Slika 7: Varnostno obzidje.

4. 2 Uprizoritev gledališke igre

Navodilo za delo se je glasilo: »Predstavite gozdno pravljico.«
Te naloge so se učenci lotili zelo različno. Nekateri so predstavili znano gozdno pravljico, drugi so znano gozdno pravljico pustvarili in jo obogatili s svojimi idejami, tretji pa so si izmislili

popolnoma novo pravljico. Izkazalo se je, da je bila od vseh nalog v gozdu ta najtežja. Učenci so potrebovali veliko usmeritev. Na začetku predvsem pri delitvi vlog, kasneje pa predvsem v smislu zgoščenega in smiselnega podajanja zgodbe ter ustvarjanja logičnega sosledja dogodkov. Na področju scene in oblikovanja rekvizitov so imeli sicer zanimive ideje, vendar so temu namenili preveč časa, zato je bila njihova zgodba nedodelana. Enake težave so se pojavljale tudi, ko so dramatizacijo pripravljali v razredu.

4. 3 Predstavitev pevsko-plesne točke

Navodilo za delo: »Raziskujte zvoke v gozdu. Pripravite pevsko-plesno točko in uporabite gozdne inštrumente. Svojo točko najavite tako, kot to počnejo na koncertu.«
Pri tej nalogi je domišljija učencev dobesedno poletela. Njihove predstavitve so bile unikatne, aktivnost vseh učencev je bila zelo velika, njihovo veselje in zadovoljstvo nad opravljeno nalogo pa neizmerno. Vsi učenci so poskrbeli za celosten izgled točke: predstavili so člane ansambla, predstavili so inštrumente, dogovorili so se za znak za začetek, pripravili so oder in mikrofone, predvideli prostor za publiko in celo stole za posebne goste. Ob takih rezultatih je prav neverjetno, zakaj se učiteljice izmed vsega ustvarjanja najbolj izogibamo prav glasbenega. Zgovorne so njihove izjave ob koncu nastopa: »Bravo jaz, premagal sem strah.« ali »Dobri smo bili – hip hip hura za nas.« ali »Ful sem imel tremo, sedaj je pa vse v redu.«

4. 4 Gradnja bivaka

Navodilo za delo: »Iz plahte in vrvice zgradite zavetje pred dežjem.«
Tudi pri tej nalogi smo izhajali iz načela otrokom ponuditi čim manj z namenom dobiti od njih čim več. Kakšne posebne motivacije učenci niso potrebovali. Zadoščalo je že eno odprto vprašanje, in sicer: »Kaj bi naredil, če bi te v gozdu ujel dež?« Gradnja zavetja iz naravnega materiala bi bilo logično nadaljevanje te aktivnosti, vendar je bilo v dogovoru z učiteljem Centra šolskih in občolskih dejavnosti odločeno, da bo učencem večji izziv predstavljala gradnja zavetja iz šotorskega krila in vrvice. V prvem delu so učenci zavetje postavljali brez posebnih napotkov. V drugem delu pa je bilo izpostavljeno delo ene skupine, ki se je najbolj približala rešitvi problema (slika 8). Učenci so dobili še namig, kako pritrčiti šotorsko krilo v tla, in to je zadostovalo, da so vse skupine zgradile stabilne bivake, ki bi v deževnem vremenu nudili zadostno zavetje. Bolj kot gradnja bivakov je bila pri tej skupini zanimiva dinamika odnosov – kdo je prodril s svojo idejo in zakaj, kako so si učenci razdelili naloge in sodelovali pri skupnem ustvarjanju in za skupen cilj, kako je potekalo sklepanje kompromisov. Bolj, ko so bili učenci spretni v teh veščinah, hitreje je bila naloga opravljena.



Slika 8: Šotorsko krilo napnemo čez vrvice.

4. 5 Sestavljanje igrišča za gozdne palčke

Navodilo za delo: »Sestavite igralni park za gozdne palčke.«
Pri tej aktivnosti je ključno vlogo odigrala motivacija. Čas hoje do mesta ustvarjanja je bil namenjen pogovoru o gozdnih prebivalcih: kdo so, kako izgledajo, kako se oglašajo, kje živijo, kaj imajo radi in česa ne ... Na ta način je bila pri učencih vzbujena ustvarjalna fantazija, ki pomaga, da si lahko predstavljaš, česar še nikoli nisi videl (npr. gozdnih palčkov). Na cilju so se učenci dobesedno zagnali v delo. Otroke ni bilo potrebno posebej prepričevati, da je igralni park za palčke izredno pomemben in da si palčki želijo zanimiva in atraktivna igrala. Navsezadnje je to nekaj, s čimer so se lahko poistovetili. Tudi tukaj je bilo zanimivo opazovati dinamiko dela – predvsem njihovo neizmerno voljo in vztrajnost, sodelovanje, zbranost pri delu, povezovanje zamisli v skupen projekt, spodbujanje pri delu, izrekanje pohvale in navdušenje nad uspehom pa kako je ena ideja sprožila nastanek nove itd. Nastal je bazen, gugalnica (slika 9), hiša strahov, tobogan – učenci pa so predstavili tudi delovanje teh igral oz. način uporabe.



Slika 9: Gugalnica.

5. Zaključek

Milan Adamič (Adamič, 2005, str. 77) opredeljuje pouk kot vzajemno dejavnost učencev in učitelja, v katerem potekata dve aktivnosti, in sicer: učenje kot učenčeva aktivnost in poučevanje kot učiteljeva aktivnost. Ustvarjanje in učenje v naravi od učitelja zahteva novo opredelitev odnosa in vloge obeh akterjev. Učitelji se morajo zavedati odgovornosti, ki jo imajo v procesu učenja in dejstva, da kakovostno poučevanje predstavlja pomemben dejavnik uspešnega učenja.

V desetih urah so prvošolci spoznali, da lahko ustvarjajo tudi zunaj učilnice in na različnih področjih, ne le na likovnem. Kot je izjavil eden izmed njih: »Vse je lahko ustvarjanje. Imeti moraš pa prave stvari in prave ljudi.« »Pravi ljudje« pa so učitelji. Njihova naloga in zaveza je, da učencem ponudijo spodbudno učno okolje, da izkoristijo njihovo vedoželjnost, da zaupajo njihovi ustvarjalnosti in verjamejo v pozitivno moč skupine in timskega dela. Predvsem pa morajo podpirati otrokovo/učenčevo radovednost in poskrbeti, da ne bodo izgubili veselja do učenja (Gürtler, 1994). Prav to veselje, radoživost in navdušenje, ki so ga učenci izkazovali ves čas njihovega ustvarjanja v naravi je zadostna potrditev, da je tak pouk smiseln in učinkovit. Kot pravi Simsova (Sims, 1994), bi bilo čudovito, če bi bil sleherni dan učenčevega življenja zapolnjen z veseljem nad učenjem.

In zakaj ravno pouk na prostem? Ker učencem že sam po sebi dopušča več kreativnosti in ustvarjalnosti, učiteljem pa omogoča, da v polni meri izkoristijo svojo pravico do avtonomije.

Pravico do avtonomije, na katero se mnogokrat sklicujejo, vendar je prevečkrat nočejo (ali pa ne upajo) izkoristiti.

»Osnovna strateška surovina inovativne družbe sedanjosti, še bolj pa prihodnosti, je človeški ustvarjalni um, ki je sposoben reševati probleme in slediti izzivom časa.« (Zupančič, 2004, str. 135). Če torej učitelji želijo, hočejo vzgajati ustvarjalne osebnosti, osebnosti, ki si upajo zgraditi svojo pot in po njej hoditi, bi morali več pozornosti nameniti ozaveščanju možnosti uporabe okolice šole za izvajanje pouka, predvsem pa bi si morali prizadevati, da se pouk na prostem uredi na sistemski ravni. Učne izkušnje v resnični situaciji so namreč tiste, ki dajejo krila. Tovrstne situacije ne ponujajo pravih in napačnih odgovorov, temveč učencem dovolijo izraziti svoj »jaz«. To pa je osnovni predpogoj ustvarjalnosti. Brajkovič in Tomažin sta to odlično povzeli v misli: »Ustvarjalnost pomeni različnost. Zato je vsak človek lahko ustvarjalen na svoj način.«

6. Literatura

Adamič, M. (2005). Vloga poučevanja. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 76-88.

Brajkovič, I. in Tomažin, A. *Temeljna vrednost človeka – ustvarjalnost*. Pridobljeno s https://www.csod.si/uploads/file/SVN_CLANKI/Temeljna_vrednota__cloveka_ustvarjalnost_and_reja_tomazin_irena_brajkovic.pdf

Frey, A. in Totton, A. (2015). *Sem tukaj in zdaj: ustvarjalna pot k čuječnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gürtler, H. (1994). *Joj, šola! Resnost življenja?* Ljubljana: Kres.

Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. (2005). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.

O'Morian, P. (2017). *Čuječnost za zaskrbljene*. Ljubljana: Vita.

Sims, P. (1999). *Spodbujanje odličnosti*. Tržič: Učila.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Zupančič, M. B. (2004). Šola, avtoriteta in ustvarjalnost. V D. Macura in J. Babšek (ur.), *Kakšna bo šola prihodnosti?* (str. 51–59). Radovljica: Didakta.

Kratka predstavitev avtorja

Janja Benedik Špendal je profesorica zgodovine, profesorica razrednega pouka ter diplomirana pedagoginja. Poučuje 23 let in sicer na OŠ Orehek Kranj kot razredna učiteljica v 1. triadi. Je vodja podružnične šole, že vrsto let pa tudi vodja aktiva strokovnih delavk 1. triade. Je članica Šolskega razvojnega tima in vodja Šolskega tima za spodbujanje bralne pismenosti. Sodelovala je v projektu Mentorska mreža šol, v razvojno-raziskovalnem projektu uKVIZ ter v projektih Comenius in Erasmus+.

Pomladni travnik ali kaj me žgečka

Spring Meadow or What is Tickling Me

Jerca Šolar Rihtar

OŠ Gorje
jerca.solar@gmail.com

Povzetek

Vplivi narave na razvoj otroka so pozitivni. Otroci se več gibljejo, bolj so zdravi, imajo boljšo motoriko. Večkratni obiski narave izboljšajo pozornost, koncentracijo in motivacijo za učenje. Otroci razvijajo domišljijo, bolje opazujejo. Imajo boljše socialne odnose. Doživljajo manj stresa in nenazadnje so bolj samozavestni.

Travniki kot življenjski prostor nam ponujajo neštete možnosti poučevanja in učenja. Spodbujajo učenje znotraj otrokovih interesov, omogočajo učenje po meri otroka, omogočajo gibanje, nudijo prostor in čas, dopuščajo učenje z vrstniki in ob njih, omogočajo izbiro za način dela in nenazadnje je odlično izhodišče za interdisciplinarni pristop.

Vaje čuječnosti na travniku, kjer se učimo svojo pozornost usmeriti na trenutno izkušnjo v danem trenutku, ob katerem se zavemo svojih misli, telesnih občutkov in zunanjega dogajanja. S čuječnostjo ujamemo pomembne stvari, ki jih ob hitenju ne opazimo.

Didaktične enote so zasnovane aktivno in spodbujajo otrokov raziskovalni duh. Učenci večinoma sami raziskujejo, zapisujejo, iščejo, poslušajo, doživljajo gozd. Oblikovanje različnih dejavnosti spodbuja inovativnost in kreativnost otrok. Povezovanje vseh dejavnikov je avtorico vodilo k razmišljanju, načrtovanju, izvedbi in vrednotenju pouka na travniku.

Ključne besede: čutenje sebe in narave, naravno okolje, naravoslovno raziskovanje, travnik – inovativno učno okolje, zavedanje in sprejemanje doživljanja.

Abstract

The nature has positive influence on child's development. Children exercise more, are healthier, have better-developed motoric functions. Numerous visits to the meadow improve focus, concentration and learning motivation. More imagination, better observation ability and better social skills as well as less stress and greater self-confidence are among positive effects too.

Meadow as a habitat enables numerous possibilities for teaching and learning. As innovative learning environment, the meadow enables learning according to pupils' interests. It enables child costumed learning and physical activity, provides space and time, enables learning with and by the class mates, provides a wide choice of teaching methods. Last but not least, it is a perfect starting point for an interdisciplinary approach, even more: the interdisciplinary approach outside, where different knowledge and skills are merged into deeper knowledge, represents a challenge for teachers.

When implementing mindfulness techniques we learn how to direct our attention to the present moment, are aware of our thoughts, physical sensations and external events. Applying mindfulness techniques gives us an opportunity of becoming aware of important things that in everyday haste escape our attention.

Didactical units are shaped for active participation. They encourage pupils' experimental spirit. Pupils are independent in researching, taking notes, exploring, listening and experiencing the meadow. Different activities encourage innovation ability and creativity of children.

Key words: awareness, experimental learning, meadow – innovative learning environments, mindfulness, natural venue.

1. Uvod

Poučevanje v naravnem okolju se v mojem razredu izvaja že nekaj let. Medpredmetno poučevanje na prostem in naravoslovno raziskovanje sta osnovi pouka v zunanjem okolju.

V naravi, na travniku smo bolj sproščeni, pripravljeni na učenje skozi igro, na dejavnosti, ki učence motivirajo in vodijo v raziskovanje. Travnik je novo, torej inovativno okolje, ki omogoča učenje, v katerega so vključeni otroci tukaj in zdaj. Znanje ob polnem zavedanju sebe je trajnejše in globlje.

Navdušenje in pozitivna naravnost učencev in učiteljice, da gremo na travnik, združi razred in ga poveže v enotno skupino. Začutiti sebe in okolje in s tem vzpodbuditi veselje do raziskovanja na travniku, je klicalo po vključitvi čuječnosti v pouk na prostem.

Prva naloga za izvedbo dejavnosti na prostem je dobro poznavanje ciljev posameznih predmetov. Natančno moramo načrtovati izvedbo in čas pouka. Izbrati moramo primeren prostor v naravi. Poznati je treba razvojno stopnjo otrok in temu primerno organizirati dejavnosti.

V učni pripravi so vključene dejavnosti in vaje, ki vzbudijo pozornost in zavedanje učencev. Zavedanje doživljanja in sprejemanje doživljanja sebe in travnika je vodilo učne ure na prostem. Poudarek je na odnosu, torej naravnosti sebe do narave. Čutenje sebe in sprejemanje narave je ključno pri poučevanju v naravnem okolju.

2. Travnik - učno okolje

Travnik je življenjsko okolje oziroma ekosistem, kjer prevladujejo trave in druge cvetnice. Travnike je ustvaril človek, ko je krčil gozd. Lahko pa nastajajo tam, kjer klimatske in talne razmere ne dopuščajo, da bi se gozd razvil. Za travnik je značilna izredna pestrost rastlinskih vrst, s svojimi cveticami pa privlači mnoge žuželke. Le-tu lahko najdemo vrsto talnih živali, malih sesalcev in ptic.

Spoznavanje, razumevanje, doživljanje in ohranjanje travnika nam mora biti skrb in vrednota. Travnik je odprt učni prostor, ki ga z učenci radi obiščemo. Spodbuja učenje znotraj otrokovih interesov, omogoča učenje po meri otroka, omogoča gibanje, nudi prostor in čas, dopušča učenje z vrstniki in ob njih, omogoča izbiro za način dela, nenazadnje je odlično izhodišče za zavedanje sebe in svojih občutij.

3. Učenje po meri otroka – razvojna stopnja

Otroci v drugem triletju so stari od 9 do 11 let. V tem obdobju so še v fazi konkretnih operacij. Le počasi prehajajo na abstrakten način razmišljanja. Na stvari gledajo iz različnih zornih kotov. Razmišljajo lahko o več vidikih problema istočasno. Pojavijo se miselne operacije, pri katerih lahko kombinirajo, razvrščajo po več lastnostih, poznajo tudi že reverzibilnost. Počasi ne gledajo na svet le iz svoje perspektive, ampak so zmožni empatije, torej presoditi nekaj iz vidika nekoga drugega. Otroci kljub omenjenim miselnim operacijam še vedno potrebuje nazorno razlago, ogled stvari v okolici oziroma naravi.

Predvsem pa otroci v tem obdobju potrebuje veliko gibanja, veliko različnih aktivnosti, ki jih vsaka po svoje vabi in motivira za delo in učenje. Gibalni razvoj je v tesni povezanosti s

čustvenim, socialnim in intelektualnim razvojem. Gibanje pri tej starosti otrok pomeni, da je otrok zdrav in celostno razvit.

Naravne oblike gibanja, kot so hoja, tek, preskoki, visenje, plezanje, guganje, lazenje, skakanje, metanje, lovljenje, so tiste, ki nam jih ponuja sprehod in obisk travnika. V naravi ne potrebujemo nobenih pripomočkov.

Konkretnost in gibanje sta najbolj pomembni za otroka, starega od 9 do 11 let.

4. Splošni cilji predmeta naravoslovje in tehnika v 4. razredu

Učenci imajo priložnosti, da izkustveno doživljajo naravo, naravne procese in pojave. Učenci se učijo preudarno spreminjati okolje. Spoznajo, da moramo varčevati z naravnimi viri, torej ohranjati različnost in pestrost v naravi. Oblikujejo pozitiven odnos do narave in tehnike ter kritičen odnos do posegov v naravo. Urijo se v metodologiji raziskovanja, si zastavljajo vprašanja, oblikujejo domneve, zbirajo podatke, oblikujejo podatke, sporočajo svoje ugotovitve (Vodopivec, Papotnik, Gostinčar Blagotinšek, Skribe Dimec, in Balon, 2011).

Kot izhodiščni predmet sem si izbrala naravoslovje in tehniko.

5. Čuječnost - nov pristop k poučevanju

Čuječnost bi lahko opisali kot sprejemajoče zavedanje tega, kar oseba doživlja v sedanjem trenutku, tukaj in zdaj. Ko smo čuječni, se kakršnega koli doživljanja preprosto zavedamo. Moramo biti odprti in sprejemati dani trenutek, dane misli, ne da bi jih poskušali zanikati ali se jim izogniti.

Černetič (2009) je ugotovil, da so številne raziskave, opravljene v zadnjih nekaj letih pokazale, da so posledice čuječnosti med drugim večja uspešnost pri delu na področju vzgoje in izobraževanja, zmanjšanje poklicnega in osebnega stresa, izboljšanje počutja in večja kvaliteta življenja, zmanjšanje tesnobe in depresivnosti, izboljšanje medosebnih odnosov, kvalitetnejše starševstvo, itd.

Ko uporabljamo čuječni pristop, se zavedamo sebe in se umirimo. Negativna čustva in misli, ki so sestavni del našega mišljenja, pridejo in odidejo kot oblaki na nebu. Ne borimo se proti tem mislim in čustvom, moramo biti pogumni in se soočiti z njimi. Če jih poskušamo zaježiti ali jih odrivati, bodo ravno tako »prestopila bregove« in napravila škodo. Sprejmemo jih in zato izgubijo uničujočo moč in ostrino.

Bistveno se je zavedati sebe, se sprejemati in biti naklonjen samemu sebi. Moč čuječnosti nam bo omogočila kvalitetnejše življenje nas samih in drugih okoli nas.

Pristop čuječnosti k poučevanju omogoča polno zavedanje in s tem tudi kvalitetno pomnjenje vsebin. Z raznimi dejavnostmi, didaktičnimi oblikami, aktiviramo več učenčevih čutil. Čuječi učitelj, čuječi učenci, srečni in veseli razredi.

6. Didaktika – oblike dejavnosti

Didaktika oziroma tehnike in spretnost poučevanja se v naravi, torej na travniku spremenijo. Dejavnosti so zasnovane aktivno. Usmerjene so v raziskovanje, odkrivanje, občutenje in doživljanje.

Vplivi narave na razvoj otroka so večinoma pozitivni. Otroci se več gibljejo, bolj so zdravi, imajo boljšo motoriko. Večkratni obiski travnika ali drugega naravnega okolja izboljšajo pozornost, koncentracijo in motivacijo za delo in učenje. Otroci intenzivneje razvijajo svojo domišljijo, njihove igre so bolj kreativne, bolj opazujejo. Imajo boljše socialne odnose.

Doživljajo manj stresa in so bolj samozavestni. Učence popeljemo v naravo po znanje in izkušnje.

Dejavnosti za čutenje in doživljanje so čuječe dihanje, čuječe opazovanje, čuječe ozaveščanje, čuječe poslušanje, čuječi trenutki in čuječe priznavanje (Otok peska, Vaje za urjenje čuječnosti, 2016).

7. Čuječnost in celostni razvoj

Celostni razvoj zajema gibalno, intelektualno in duševno raven. Vedno moramo gledati na človeka kot celoto. Razvijamo vse ravni človekove osebnosti in razvijamo vse zmožnosti, ki jih ima. Holistična vzgoja nas že od antične Grčije uči, da človek deluje na več ravneh. Dandanašnji pa v šoli, pri frontalnem pouku zanemarjamo fizično in duševno raven. V naravi, na travniku, pa lahko doživljamo, zaznavamo s čutili, ponotranjimo občutke, gradimo sebe kot celoto. (Rifel, 2017). Seveda se v naravi kar samo ponuja čutenje, povezovanje svojih občutenj z naravoslovnimi vsebinami. Zavedati se sebe in narave je osnovno za celostni razvoj. Učenci z opazovanjem, merjenjem in iskanjem pridobivajo znanje.

8. Priprava – praktična dejavnost

8.1. Opis

Za opis naravoslovnega raziskovanja na travniku smo izbrali 4. razred devetletke.

Izvedbo pouka na prostem smo prilagodili dnevu, ko je v razredu učna pomoč specialne pedagoginje. To je bil četrtek enkrat mesečno. Združili smo dve, včasih tri ure pouka, da smo lahko izvedli različne dejavnosti na travniku. Pri izvajanju pouka na prostem se namreč pojavi problem spremstva določenega delavca oziroma učitelja. Velikokrat je odhod v naravo onemogočen, saj nihče ne more z učenci in učiteljico.

V bližini šole imamo travnik, hrib, reko, dolino in gozd. Čas, ki ga potrebujemo, da pridemo do travnika, je 5 do 10 minut. Sprehod nam vedno ogreje telo in nas motivira za nadaljnje učenje.

Prostor, kjer z učenci delamo, je varen. Vedno se dogovorimo, do kod smejo raziskovati. To je vidno polje od njih do učiteljice.

Pri pouku vedno predvidimo čas za hojo do travnika, čas za igro, čas za počitek, čas za delo – aktivnosti, in čas za refleksijo ter čas za vrednotenje.

Pri načrtovanju je pomembno, da vemo, kaj morajo učenci znati, kako in katere dejavnosti bomo izvedli, kako bomo dosegli trdnejše znanje, zanje za vse življenje. V potek dela in učenja se vključujejo vaje čuječnosti.

8.2. Učna vsebina in cilji

Naravoslovje in tehnika - živa bitja, kraljestvo rastlin.

Likovna umetnost – opazovanje in risanje cvetlice.

Slovenski jezik – opis in izražanje doživljanja, opis rastline.

Šport – pomen gibanja na svežem zraku: naravne oblike gibanja: hoja in tek.

Okoljska vzgoja – zavedanje, da je človek odgovoren za trajnostni razvoj.

Minimalni standardi pri Nit – natančno in sistematično zaznavati/opazovati s čim več čutili, delati z viri: informacije pridobiti, jih uporabiti in biti do njih kritičen, prepoznati osnovne značilnosti nekaterih večjih skupin rastlin (npr. cvetnice, mahovi, praprotnice), poznati in

poimenovati najpogostejše rastline, živali in glive v neposrednem okolju. (Žakelj, A., Skribe Dimec, D., Mršnik, S., Novak, L., [et al.], 2014).

Pri poučevanju na prostem se individualna oblika dela prepleta z delom v paru in seveda s skupinsko obliko. Največkrat so prisotne vse tri. Metode dela so metoda razlage, metoda razgovora, praktična metoda, metoda raziskovanja, metoda demonstracije, metoda čuječnosti.

8.3 Potek in dejavnosti

Ob 8.20 odhod izpred šole. Sprehod do travnika.

Ob 8.40 navodila za gibanje, omejimo prostor, določimo središče, kjer se bomo ponovno zbrali.

Prvo aktivnost poimenujemo Moj kotiček ob Učenci si na travniku ali ob njem poiščejo kotiček, kjer jim je všeč. Tam se ustavijo, se usedejo, trikrat globoko vdihnejo in izdihnejo, zaprejo oči. Poslušajo zvoke narave, vohajo bližnje rastline, potipajo tla. Odprejo oči in si zastavijo vprašanje, zakaj jim je ta prostor všeč, zakaj so se tam ustavili, ali me je kaj žgečkalo. Si odgovorijo, prostor označijo (tam pustijo blazinico) in se vrnejo na središče. Individualna oblika dela. Zavedanje sebe in okolice.

Cilji prve aktivnosti so naravne oblike gibanja: hoja in tek – Špo. Aktivnost učenca motivira, da si po svojem občutju poiščejo prostor, kjer so zadovoljni in bodo lahko delali. Pri iskanju so samostojni, ustvarjalni in predvsem se zavedajo sebe in prostora, ki jim je všeč. Občutijo ga, poslušajo zvoke, vohajo cvetlice in tipajo tla oziroma trave.

Druga aktivnost je reševanje učnega lista. Učenci se združijo v enake barvne skupine (rumena, bela, zelena, vijolična) po štiri. Glede na barvo skupine so osredotočeni na cvetlice le-tiste barve. Čas za delo.

Cilj druge aktivnosti je natančno in sistematično zaznavati/opazovati s čim več čutili, delati z viri: informacije pridobiti, jih uporabiti in biti do njih kritičen, prepoznati osnovne značilnosti nekaterih večjih skupin rastlin (npr. cvetnice, mahovi, praprotnice), poznati in poimenovati najpogostejše rastline (Nit). Cilj Lum je natančno opazovanje cvetlice in risanje. Cilj Slj je opis rastline. Upoštevali smo intelektualno raven. Vključili smo čutila in zaznave ter njihov vtis na učenca.

Tretja aktivnost je igra Povej mi, kakšen je občutek. Te kaj žgečka? Učenci v paru (iz skupine dva para) drug drugemu polagajo v roke predmete iz narave. Prvi učenec ima zaprte oči, drugi učenec mu v roke položi npr. kamen, travno bilko, mravljico, list lapuha..... Prvi učenec mora predmet potipati in povedati kakšen je občutek ob tipanju – mehek, težek, trd, žgečka.... Po petih predmetih si vlogi zamenjata. Delo v paru. Igra.

Cilj tretje aktivnosti je poznati in poimenovati najpogostejše rastline (Nit) in izraziti doživljanje (Slj). Aktivnost je ustvarjalna in inovativna. Spoznavajo lastnosti naravnih materialov. Upoštevali smo intelektualno raven in duševno raven – zadovoljstvo ob igri.

Po reševanju si vzamemo čas za počitek in malico.

Četrta aktivnost je predstavitev rešenih učnih listov. Pred predstavitvijo imajo učenci na voljo nekaj minut, da sami pregledajo svoje delo. Ne rešujejo več, ampak premislijo, kako so delali, kaj je bilo dobro, kaj jim je nagajalo, kaj bi lahko popravili. Čas za refleksijo. Delo poteka frontalno.

Pri predstavitvi ima vsak učenec na voljo le tri povedi in listek za svoje misli, občutja. Izrazijo naj najpomembnejše, najzanimivejše stvari. Po končani predstavitvi skupine vsak učenec na listek napiše svojo misel, počutje ob zaključku dela. Listke dajo v kozarček. Vsem za delo in reševanje čestitamo in jih fotografiramo. Cilj četrte aktivnosti je govorno nastopanje. Upoštevali smo intelektualno raven – analizo in vrednotenje svojega dela, ter duševno raven –

zadovoljstvo s svojim delom in ponos, da so rešili učne liste. Izvedli smo vajo čuječega ozaveščanja Misel v kozarčku.

Ob zaključku se prosto uležemo na travnik, zapremo oči in se prepustimo žgečkanju trav, mravlji in sonca. Dihamo. Čas za zavedanje in sproščanje.

Ob 11.00 se odpravimo nazaj v šolo.

Tabela 1: Prikaz dejavnosti, oblik dela, čuječnosti, celostnega razvoja in ciljev pri učni pripravi

	DEJAVNOST	OBLIKE DELA	ČUJEČNOST	CELOSTNI RAZVOJ	CILJI
1.	Moj kotiček ob	Individualna.	Zavedanje sebe in prostora.	Telesna, duševna.	Osvojiti naravne oblike gibanja (Špo).
2.	Cvetnice določene barve – učni list.	Skupinska.	Čuječe poslušanje in opazovanje, zaznavanje, raziskovanje.	Intelektualna, duševna.	Natančno in sistematično zaznavati/opazovati s čim več čutili, pridobiti infor., jih uporabiti in biti do njih kritičen, prepoznati osnovne značilnosti nekaterih večjih skupin rastlin (npr. cvetnice, mahovi, praprotnice), poznati in poimenovati najpogostejše rastline (Nit). Cilj Lum je natančno opazovanje cvetlice in risanje. Cilj Slj je opis rastline.
3.	Povej mi, kakšen je občutek.	Delo v paru.	Čuječe ozaveščanje.	Intelektualna, duševna.	Poznati in poimenovati najpogostejše rastline (Nit) in izražanje doživljanja (Slj).
Odmor malica		Skupinska.	Počitek.		
4.	Predstavitev rešenih učnih listov.	Individualna, frontalna.	Refleksija, čuječe priznavanje in čuječe ozaveščanje.	Duševna, intelektualna.	Govorno nastopanje.
Zaključek	Ležanje v travi.	Skupinska, frontalna.	Čuječi trenutki.	Intelektualna, duševna in telesna.	Zavedanje in sproščanje.

9. Vrednotenje

Pri pouku na prostem, na travniku, sem delo dobro organizirala in vodila učence od ene aktivnosti do druge. Vsi so zavzeto delali, raziskovali, reševali in doživljali. Nekaterim učencem sem med delom pomagala, saj ne poznajo vseh cvetlic. V pomoč so nam bile tudi knjige o travniških rastlinah. Učenci so imeli čas za igro, čas za delo, čas za ustvarjanje, čas za

počitek in čas za refleksijo. Sproti in po izvedeni dejavnosti sem opravila SWOT analizo. Pri tej analizi se zavedamo priložnosti, odpravljamo slabosti, izkoristimo prednosti in se izogibamo nevarnosti.

Tabela 2: Prikaz SWOT analize dela – prednosti, slabosti, priložnosti, nevarnosti

PREDNOSTI/STRENGTHS	SLABOSTI/ WEAKNESSES
Interdisciplinarno načrtovanje, več ciljev.	Več časa, potrebnega za načrtovanje.
Več učiteljev, razdeljeno delo.	Ni učiteljev za spremstvo.
Vključitev več oblik dela in metod dela.	Poškodbe ob uporabi inovativnih pripomočkov.
Večji prostor za gibanje.	Strmo pobočje, vremenske neprilike.
Uporaba inovativnih naravnih pripomočkov.	Oddaljenost, pot.
PRILOŽNOSTI/ OPPORTUNITIES	NEVARNOSTI/ THREATS
Novi načini dela, moj kotiček, misel v kozarcu, ustvarjalnost.	Nove aktivnosti zahtevajo več časa.
Vključevanje učenčevih interesov, sposobnosti, občutkov.	Razkropljenost po travniku.
Razvoj čuječnosti.	Padci.
Pozornost pri poslušanju navodil.	Poslušanje in slišanje.
Spoznavanje novih rastlin.	Živali – ose, komarji.
Razvijanje raziskovalnega duha.	

10. Zaključek

Ob razmišljanju o pouku na prostem, natančneje na travniku, sem se vedno bolj zavedala, da ne moremo z razredom obiskati travnika kar tako. Lahko gremo na sprehod ali na planinski pohod, ampak za doseganje ciljev posameznih predmetov, za medpredmetno poučevanje, je treba poznati nekaj zakonitosti, ki jih ima pouk na prostem.

Pouk na prostem zahteva novo znanje, nove pristope, nove aktivnosti in novo oziroma drugačno organizacijo. Vsa ta znanja, aktivnosti, pristope in organizacijo je treba povezati v učno pripravo.

Travniki kot nov inovativen prostor nam nudi nešteto možnosti za delo in učenje ter igro. Tudi sama sem presenečena, kako se nam vsakokrat, ko pridemo nazaj v šolo, zazdi, da smo naredili na travniku mnogo več, bolj zanimivo in bolj sproščeno. Učenci so vedno bolj ustvarjalni tudi pri drugih izzivih in delu v razredu. Gradijo in večajo svojo samozavest.

Vključevanje pristopa čuječnosti nam je pri delu in učenju omogočalo večje zavedanje, boljše čutenje in globlje pridobljeno znanje. Učenci so vaje čuječnosti sprejeli kot igro. Začutili so sebe in okolico.

Z novimi pristopi lahko dosegamo učne, fizične, čustvene, intelektualne in socialne cilje. Na travniku učencem na inovativen in ustvarjalen način omogočimo zavedanje in sprejemanje doživljanja. Učenca gradimo v celostno in srečno osebnost.



Slika 1: Učenci pri zaključni dejavnosti - ležanju v travi.

11. Literatura

- Vodopivec, I., Papatnik, A., Gostinčar Blagotinšek, A., Skribe Dimec, D. in Balon, A. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika*. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Žakelj, A., Skribe Dimec, D., Mršnik, S., Novak, L., [et al.], (2014). *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Naravoslovje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-spozn-okolja.pdf>
- Rifel, T. (2017). *Inovativno učno okolje z vidika celostne vzgoje*. Pridobljeno s file:///C:/Users/uporabnik2/Downloads/Inovativno_URN-NBN-SI-DOC-ESBZ2E8P.pdf
- Černetič, M. (2018). *Pet pasti pri ukvarjanju s čuječnostjo*. Pridobljeno s <http://potnaprej.si/index.php/ujenost/205-pet-pasti-pri-ukvarjanju-s-ujenostjo>
- Černetič, M. (2017). *Struktura konstrukta čuječnosti: zavedanje doživljanja in sprejemanje doživljanja. (Psihološka obzorja, znanstveni pregledni prispevek)*. Pridobljeno s http://potnaprej.si/gradiva/struktura_konstrukta_cujecnosti.pdf
- Otok peska, Inštitut za osebnostni razvoj. (2016). *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu*. Pridobljeno s <http://www.otokpeska.si/cujecnost/>

Kratka predstavitev avtorja

Jerca Šolar Rihtar, profesorica razrednega pouka. V osnovni šoli dela 24 let. Večinoma poučuje v drugi triadi. Na začetku delovne dobe je delala tudi kot računalničarka. Vodila je računalniške seminarje v okviru RO – računalniškega opismenjevanja. Vodila in sodelovala je v dveh Comenius šolskih projektih. Kasneje se je

izobraževala na področju športa (alpsko smučanje, planinstvo, tek na smučeh, plavanje) in učenja na prostem. Je mentorica planinskega krožka na šoli. Udeležila se je Erasmus + programa stalnega strokovnega izobraževanja o učenju na prostem na Islandiji. Od takrat veliko aktivnosti izvaja na prostem, na igrišču, na travniku ali v gozdu. Tako kot v hribih postanemo, se razgledamo, zadihamo, je treba to narediti tudi v vsakdanjem življenju in v šoli pri pouku. Njen moto je zdravje, narava, šport, razvoj.

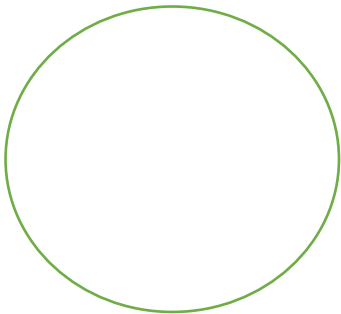
PRILOGA št. 1:

Pomladni travnik

Učni list

Člani skupine so: _____

1. Poišči primeren prostor, usedi se, tiho in mirno opazuj travnik. (5minut)
- a) Vzemi barvice in pobarvaj krog z vsemi barvami, ki jih vidiš na travniku.



c) Ali te kaj žgečka? Kaj?

- b) Napiši in opiši 4 zvoke, ki si jih slišal:

2. Oglej si travnik. Najprej z očmi poišči rastlino tvoje barve (zelene, rumene, vijolične/modre, bele). Nato jo slikaj. Poišči njeno ime v knjigi in ga napiši v razpredelnico. Odtrgaj rastlino in jo prilepi na označeno mesto. Nariši jo.
V šoli boš sliko iz naprave natisnil. Pri iskanju imena rastline si lahko pomagaš s knjigami.

Slika rastline:	Risba rastline:
Prilepljena rastlina:	Opis rastline: Ime: Rastišče: Datum: Cvet: Listi: Steblo: Korenina: Zanimivosti:

Primer dobre prakse: pouk v in z naravo v povezavi s čuječnostjo

An Example of Good Practice: Teaching in and with Nature in Conjunction with Curiosity

Majda Fortuna Gregorčič

*Osnovna šola Ivana Cankarja Vrhnika
mfort@11sola.si*

Povzetek

V pedagoško delo se vpleta vse več stresa, ki so ga deležni tudi učenci pri doseganju svojih kratkoročnih in dolgoročnih ciljev. Pomembno je, da se jih že v tej dobi odraščanja oboroži s čuječnostjo, z zavedanjem sebe in okolice in s tehnikami umirjanja ter samoevalvacije. Prispevek predstavlja potek dneva pouka v in z naravo, ki vodi k tem ciljem. Navedene so vse faze izpeljave tega dneva, od načrtovanja do dejavnosti, s katerimi so se srečali. Prispevek se zaključí z evalvacijo uspešnosti dneva, na podlagi kratkega evalvacijskega lista, ki so ga izpolnili učenci po tem dnevu. Ta odraža, da imajo učenci radi drugačne pristope k pedagoškemu delu in da znajo biti čuječni. Povezali so se z okolico in s samim seboj.

Ključne besede: čuječnost, narava kot učiteljica, pedagoško delo, pouk v naravi, pouk z naravo, socialne igre.

Abstract

More and more stress is involved in pedagogical work, which students also have in reaching their short and long-term goals. It is important that at this age of growing up, they are armed with awe, with awareness of themselves and their surroundings, and with the techniques of calm and self-evaluation. The contribution represents the course of the day of instruction in and with the nature that leads to these goals. All stages of the implementation of this day, from planning to the activity they met, are indicated. The paper concludes with the evaluation of the performance of the day, based on a short survey completed by students after that day. This reflects that pupils like different approaches to pedagogical work and that they can be audible. They connected with the surroundings and with themselves.

Keywords: curiosity, instruction in nature, instruction with nature, nature as a teacher, pedagogical work, social games.

1 Uvod

Čuječnost – zavedanje tega, kar doživljamo v danem trenutku. Še odrasli imajo velikokrat probleme s tem zavedanjem, otroci se v svojem doživljanju še težje zaustavijo in se ga resnično zavedajo. Pri tem jim moramo pomagati starši, vzgojitelji in tisti, ki z njimi preživimo znaten čas v prehodu v odraslo dobo, učitelji.

Pri pedagoškem delu opazamo vse več stresa, ki so ga deležni učenci pri doseganju svojih kratkoročnih in dolgoročnih ciljev. Zato je pomembno, da jih že v tej dobi odraščanja

oborožimo s tehnikami protistresnega ravnanja, z zavedanjem sebe in okolice, s samoevalvacijo doživljanja neke situacije, s tehnikami umirjanja in pozitivnega razmišljanja.

Se spomnite, kdaj ste se nazadnje premetavali po postelji, ker so vam po glavi rojile misli, kaj vse morate oz. bi že morali narediti? Ob tem ste si želeli, da bi se vam um umiril, da bi preprosto utihnil in bi se lahko naspali. Toda naj ste poskušali to ali ono, vse je bilo zaman. Ves naslednji dan ste imeli nasprotno težavo – hoteli ste ostati budni, a ste se morali pošteno potruditi, da niste ves čas zehali, mučili ste se z delom, a niste mogli biti zares pri stvari. (Mark Williams, Danny Penman, 2015). Tudi otroci in mladostniki so preobloženi z delom, skrbmi, izvenšolskimi dejavnostmi, kar jih pelje v izčrpanost, preobremenjenost in brezvoljnost. Sami težko prepoznajo in ozavestijo težave in poiščejo pomoč. Otrokom in mladostnikom je potrebno priti nasproti in jih naučiti spoprijeti se z življenjem. Tudi s pomočjo čuječnosti.

Pri čuječnosti gre za opazovanje brez kritiziranja; sebe in druge moramo naučiti, da smo sočutni do sebe, s pomočjo čuječnosti lahko zalotimo negativne miselne vzorce, jih prekinemo in prevzamemo nadzor nad lastnim življenjem, kar lahko privede do dolgotrajne spremembe razpoloženja, ravni sreče in počutja. Ni zanemarljivo, da čuječnost izboljšuje spomin in povečuje ustvarjalnost (Mark Williams, Danny Panman, 2015). Obojega si pri šolskem delu želimo. Res je, da čuječni ne moremo biti neprestano, vendar že majhni odmerki le-te povečajo našo produktivnost.

V prispevku je predstavljen potek dneva pouka, ki smo ga z učenci preživeli v naravi. Narava je že sama po sebi zdravilen in pozitiven element, ki nam pomaga učiti na drugačen način, v ta element pa lahko prenesemo tudi čuječnost. V prispevku so navedene vse faze izpeljave tega dneva, od načrtovanja do korakov, ki pripeljejo k željenim ciljem. Prispevek se zaključuje z evalvacijo uspešnosti dneva, na podlagi kratke ankete, ki so jo izpolnili učenci po tem dnevu.

2 Načrtovanje

Pred izvedbo so bili zastavljeni naslednji cilji: ponoviti vedenje o bajki; spoznati mit o Argonavtih; s pomočjo rekvizitov iz narave izpeljati dramatizacijo; spoznati terensko delo in ga izvajati; povezati se z okolico in med seboj, ozavestiti svoje misli in čustva.

Planirano je bilo, da bomo odšli na vzpetino nad Vrhniko, ki ponuja lep razgled na Vrhniko. Delo naj bi večidel potekalo po skupinah. Učenci so bili že prej razdeljeni v skupine, pri tem je bila pozornost na tem, da so bili v različne skupine razvrščeni učenci, ki se v razredu največ družijo med seboj. To je bilo narejeno z namenom spodbuditi njihovo motivacijo za povezavo z ostalimi sošolci, s katerimi imajo manj stikov.

Poleg samega dela so bile predvidene tudi socialne igre, ki so imele namen povezati razred.

3 Izpeljava pouka v in z naravo

3.1 Prihod na prostor za učenje v in z naravo

Že sam prihod na izbrani prostor je za učence pomenil podvig. Vsaka skupina je morala s sabo nesti daljšo vejo. Pri nošenju so morali sodelovati vsi v skupini, kar jih je oviralo na razgibani gozdni poti, a obenem učilo, da je potrebno medsebojno usklajevanje in trud vseh, obenem pa so se bolj zavedali danega trenutka in iskali boljšo in manj naporno pot.

Po prihodu na cilj so se učenci lahko poljubno namestili, nekateri so se zleknili v travo, drugi so raje sedeli, tretji poiskali podrto drevo ...

3.2 Uvodna motivacija

Pusti, da je narava tvoja učiteljica. Je narava lahko naša učiteljica? S tem vprašanjem so bili po prihodu na izbrani prostor učenci spodbujeni k razmišljanju o tem, da ni nujno, da naše izobraževanje oz. učenje poteka le v šoli v obliki formalnega izobraževanja, da bodo danes doživeli učenje v in z naravo. Naštevali so asociacije ob besedni zvezi učenje z naravo. Na kratko jim je bilo predstavljeno, kako so se včasih, že v prazgodovini, izobraževali preko izkustvenega učenja. Takrat je bilo zelo pomembno, da so odrasli mlajši generaciji posredovali svoje znanje in izkustva, saj so jim s tem zagotovili preživetje. V zvezi s tem je bil izpostavljen pregovor: »Ne daj Janezku rib, ampak nauči Janezka loviti ribe.« Od učencev smo želeli izvedeti, ali razumejo ta pregovor. Razumeli so ga in se strinjali, da je bolje, da se nečesa sami naučimo, saj nam lahko to izboljša kakovost življenja in odstrani nepotreben stres.

3.3 Delo po skupinah

V nadaljevanju so se učenci razdelili v skupine. V razredu so že osvojili teorijo o bajki, njene značilnosti so sedaj le obnovili. Vsak, ki je povedal eno značilnost bajke, je dobil možnost, da lahko zamenja skupino, v katero je bil razporejen. Učenci so kar tekmovali med seboj, kdo zna več značilnosti. Vsaka skupina je nato dobila 10 lističev, na katerih je bil del zgodbe o Argonavtih, ki je povezana z Vrhniko (priloga 1). Te lističe so morali učenci po smislu razvrstiti tako, da je nastala dejanska zgodba. Ko je skupina uspešno končala s sestavljanjem zgodbe, je lahko začela z vajo za uprizoritev dogajanja v zgodbi. Nekaterim skupinam je to uspelo prej, nekatere so potrebovale pomoč. Vse skupine so dobile navodilo, da izberejo vodjo in pripravijo dramatzacijo, vse potrebne rekvizite in kostume pa poiščejo v naravi okrog sebe oz. izdelajo iz različnih materialov, ki so na voljo.

Učenci so se zagnano lotili dela, po razdelitvi vlog so pridno valili kamenje, nabirali rože, jih pletli, trgali šope trave, lomili veje, nosili prst, kopali luknje ... Vsaka skupina se je znašla po svoje in si uredila svoj prostor za uprizoritev in pripravila kostume ter rekvizite. Ob določeni uri so morale končati s pripravo dramatzacije vse skupine, kar je vodilo k temu, da so bile določene skupine bolj pripravljene, druge so se morale zateči k improvizaciji, kar je bila tudi dobra šola za življenje.

Po zaključku dramatzacij so učenci vsake skupine dobili 5 enakih palic. Za vsako skupino so morali dvigniti toliko palic, kot jih je po njihovem mnenju zaslužila njihova dramatzacija.

S tem so se dotaknili kritičnega razmišljanja in ocenjevanja. Po razglasitvi zmagovalca je sledila malica.

3.4 Socialna igra

Po malici se je razred razdelil v dve skupini. Dekleta so predstavljale eno skupino, fantje pa drugo skupino. Določili smo dve črti, narazen druga od druge 10 metrov. Znotraj teh 10 metrov smo določili še dve črti, med seboj oddaljeni 5 metrov. Za ti dve črti so se postavili učenci, dekleta za eno, fantje za drugo črto. Nato so jim bile brane trditve. Če je bila trditev pravilna, so morali steči fantje in ujeti dekleta, preden so ta prečkale črto 10 metrov. Če pa je bila trditev nepravilna, so morala steči dekleta in pred črto, ki je označevala 10 metrov, ujeti fante. Ujeti učenci so izpadli iz igre. Zmagala je skupina, ki je imela na koncu v igri več članov. Trditve so bile preproste, povezane z Vrhniko in snovjo, ki so se je učili pri slovenščini, npr. rimsko ime za Vrhniko je Nauportus; 1. slovensko umetno pripovedko je napisal Jože Levstik; samostalniki moškega spola na -e podaljšajo osnovo s črko j; poznamo tri glagolske naklone ...

Učenci so med igro uživali, se spodbujali, bili tekmovalni in zagrizeni. Pokazali so pravi timski duh.

3.5 Vizualizacija

Po igri so polegli po travi, kakor jim je bilo ugodno. Izvedeli so, da bodo imeli vizualizacijo. Naprošeni so bili, da so tiho in se udobno namestijo ter se prepustijo napotkom, ki sledijo.

Potek vizualizacije: sproščeni ste in umirjeni, enakomerno dihate. Zaprite oči. Ste na mehki blazini. Dobro se počutite. Nič vas ne skrbi. Prijetno vam je v svoji koži. Sonce vas prijetno boža. Čutite toploto žarkov. Nežen veter prijetno pihlja. Globoko zadihate. Kaj vonjate? Rože? Pokošeno travo? Slišite ptice? Slišite bitje svojega srca? Šelestenje gozda? Brenčanje čebel? Prijetno vam je. Nasmehnete se ... pretegnete, stegnete roke, nato še noge in počasi, počasi odprete oči.

Učenci so se umirili in sledili napotkom.

Čuječnost je nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku. Tako zavedanje lahko vključuje notranje (npr. misli, čustva) kot zunanje dogajanje (npr. zvoki). (Marija Černetič, 2017) Lahko jo dosežemo z različnimi vajami, kot so npr. čuječno dihanje, čuječno opazovanje, čuječno poslušanje, čuječnostni trenutek ... Z dobro vizualizacijo dosežemo vse te nivoje čuječnosti. Učenci so se sprostiti v trenutku in ozavestili svoje misli in čustva, ob tem pa zaznali tudi okolico okoli sebe. Tudi sami se lahko učenci naučijo izvajanja kratke vizualizacije doma, npr. pred pisanjem domače naloge, pred učenjem, zvečer, ko ne morejo zaspati oz. se umiriti, pred pisanjem kontrolne naloge ...

4 Zaključek

Na koncu so vsi učenci rešili kratek evalvacijski list o dnevu učenja v in z naravo (priloga 2).

Pregled teh evalvacij je pokazal, da so bili učenci zelo zadovoljni, veseli novih metod in oblik dela. Vsi učenci (brez izjeme) so označili zelo veselega smeška kot odraz počutja v tem

dnevu. Všeč jim je bilo, da so v naravi iskali predmete in uživali so ob socialnih igrah. Tudi vizualizacija je bila zanje nekaj novega. Sporočali so, da si želijo še več takih dni pouka.

Vsakdanje življenje ponuja neskončne priložnosti, da se ustavimo, zberemo in se opomnimo, da moramo biti popolnoma čuječni in pozorni na to, kaj se dogaja prav ta hip. (Mark Williams, Danny Penman, 2015) Vsakdanje življenje današnjih otrok in mladostnikov se večidel dneva odvija v šolskih prostorih. Torej je čas, da čuječnost potrka na šolska vrata. Pa tudi čas, da se pouk večkrat pomakne v manj formalne prostore nabiranja znanja in novih izkušenj, kje se učenci lažje sprostijo, se igraje marsičesa naučijo in so čuječni.

5 Viri in literatura

Černetič, M. (2017). *Čuječni pristop pri delu z otroki in mladostniki*. Šolsko svetovalno delo, 21 (1), 37-42.

Williams, M., Penman, D. (2015). *Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.

Pridobljeno s: <http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cujecnosti-v-razredu/>

Pridobljeno s: http://www.dijaski.net/gradivo/slo_dob_evripid_medeja_02__obnova?r=1

Kratka predstavitev avtorice

Majda Fortuna Gregorčič je univerzitetna diplomirana bibliotekarka in profesorica slovenščine. Na Osnovni šoli Ivana Cankarja Vrhnika poučuje slovenščino. Srečuje se z razredništvom. Več let je vodila Šolsko skupnost. Izvaja dopolnilni pouk in priprave na Cankarjevo tekmovanje. Bralna značka in Literarni natečaji sta dve interesni dejavnosti, ki ju izvaja. Je predstavnica učiteljev v Svetu šole in vodja aktiva slovenščine.

Priloga 1: Mit o Argonavtih

Ko je stari kralj umrl, bi prestol moral prevzeti starejši sin Ajzon, vendar se je prestola polastil prekanjeni in kruti Pelias. Ajzona je pregnal iz mesta, ta pa se je naselil na deželi. Bal se je, da bi mu Pelias ubil sina Jazona, zato je razglasil, da je Jazon umrl, sina pa skrivaj poslal v gore k modremu in plemenitemu kentavru Hironu. Kentavri so bili pol ljudje, pol konji.

Jazon je živel v kentavrovi votlini, kjer je krepil svojo moč ter se uril v različnih spretnostih. Ko je bil star 12 let, je zapustil Hirona in se odpravil v mesto k Peliasu, da bi od njega zahteval prestol, ki mu pripada. Oče Ajzon je bil takrat že mrtev. Pelias je v zameno za prestol zahteval, da mu Jazon prinese zlato runo iz Kolhide. Jazon je sprejel željo, ni pa vedel na kakšno nevarno potovanje se podaja. Pelias pa je bil prepričan, da ga ne bo nazaj.

Izkušeni ladjedelec Argos je junakom zgradil trdno ladjo ARGO, junaki na njej pa so se imenovali ARGONAVTI. Na ladjo so prišli največji grški junaki; Heraklej in Tezej ter pevec Orfej. Popotovanje je bilo težko, polno ovir in nevarnosti, vendar je Jazona pred vsem varovala Boginja Hera, starica, ki ji je na poti v mesto Jazon pomagal čez reko.

Ladja je bila že dolgo na poti, Argonavte je mučila žeja, na ladji je primanjkovalo vode. Pristali so ob najbližji obali. Medtem ko je nekaj mornarjev na ladjo nosilo pitno vodo, se je ladji približal shujšan, slep stariček Finej. Imel je preroški dar, ki ga je zlorabljal, zato so mu boginje maščevanja vzele vid in vsak dan na njega pošiljajo harpije, ki mu kradejo hrano od ust. Ko so Argonavti slišali za njegovo usodo, so starcu dali hrane, z meči in puščicami pa odgnali harpije. Starček jim je v zameno povedal, kaj jih čaka na poti. Naleteli bodo namreč na dve veliki skali, ki plavata v morju in se butata druga ob drugo. Najprej mora vmes poleteti golobica, šele nato lahko zaplujejo mednju.

Preden so prispeli do Kolhide, so na obali samotnega otočka naleteli na 4 mladeniče v raztrganih oblekah, ki so klicali na pomoč. Njihovo ladjo je burja raztreščila in valovi so jih vrgli na ta samotni otok. Bili so otroci Ajtesove hčere Halkiope in Friksosa, ki pa je že umrl. Jazon je rade volje pomagal sorodnikom, saj so imeli isto pot.

Ko so zjutraj prispeli do Kolhide, je prišlece prva opazila Medeja, najmlajša kraljeva hčerka. Iz palače je pritekla Halkiopa in pohitela k svojim pogrešanim sinovom. Kralj pa je tujce povabil v svoj dom. Medeji je bil Jazon takoj všeč. Eden od Friksosovih sinov je kralju Ajtesu povedal, da so tujci Grki, ki jih vodi Jazon in da so prišli po zlato runo. Kralj Ajtes ni bil navdušen nad tem, kar je zvedel. Jazon ga je sam vljudno prosil za zlato runo.

Ajtes je Jazonu dal težko nalogo. Moral je zorati njivo in premagati vojake. Halkiopini otroci so poprosili svojo mater, da se priporoči Medeji, ki bi pomagala Jazonu s čudeži in čarovnijami. Zgodaj zjutraj je Medeja res dala Jazonu čudežno mast, ki ga lahko obvaruje pred ognjem in orožjem, vendar samo za en dan. Dala mu je še en nasvet: ko bo zmajeva setev zrasla, naj vrže med bojavnike kamen, za katerega se bodo vsi spopadli in imel bo lahko delo. Jazon je ubogal Medejin nasvet in z lahkoto zmagal.

Ko je Ajtes to videl, je bil prepričan, da mu je pomagala Medeja. Tudi Medeja je čutila, da oče nekaj pripravlja. Opozorila je Jazona in odpluli so proti zlati runi. Medeja je tamkajšnjega zmaja pomirila s pesmijo. Jazon je snel zlato ovčje runo z debla in srečno sta se vrnila na ladjo. Pobegnili so. Ajtes je kmalu zvedel, da so mu tujci pobegnili z Medejo in zlato runo. Svoje vojščake s sinom Absirtom na čelu je nagnal za njimi. Pristali so na otoku boginje Artemide, kjer je Jazon ubil Absirta, Argonavti pa njegove spremljevalce.

Odpluli so proti domovini. Po dolgi in naporni plovbi so spet zagledali obalo. Ko je Pelias videl, da se Jazon vrača, je dal zapreti vsa vrata v mesto. Medeja se je spremenila v starico, ki prodaja mazila, ličila in dišeča olja, ki pomlajujejo. Kraljeve hčere so bile priča preizkusu. V kotel so dale kuhat starega ovna, iz njega pa je skočil mlad bel jagenjček. Kralj Pelias ni hotel verjeti temu čaru. Zato je še sam skočil v

kotel, da bi se pomladil in s tem postal dovolj močan, da bi premagal Jazona in mu onemogočil, da prevzame prestol. Vendar je v vreli vodi umrl.

Meščani, ki niso marali kralja, so bili veseli novice. Odpirali so vrata in slavnostno spustili Argonavte v mesto. Medeja ni bila srečna. Jazon si je našel drugo nevesto, pozabil je na obljube. Zato je Medeja mlado Jazonovo nevesto pogubila in za večno izginila.

Priloga 2: Evalvacijski list (pouk v in z naravo)

Obkroži, kako si se danes počutil med poukom na prostem.



Kaj ti je bilo najbolj všeč?

Bi želel kaj sporočiti učiteljici?

Gnezdilnica čuječnosti

The Nest Box of Mindfulness

Alenka Mavrič Čefarin

Šolski center Nova Gorica, Biotehniška šola
alenka.mavric-cefarin@guest.arnes.si

Povzetek

Skozi izobraževalni proces lahko dijaka popeljemo po različnih korakih. Katero pot učitelj izbere, da bo dosegel želeni cilj, je odvisno od mnogih dejavnikov. Strokovne module v srednjem strokovnem izobraževanju sestavlja poleg teoretičnih znanj tudi praktični pouk, preko katerega lahko dijak usvoji določena znanja neposredno preko izkustvene aktivnosti, v katero je vključen. Izdelava šolskih gnezdilnic dijaka usmeri k razmišljanju o poznavanju glavnih vrtnih vrst ptic, njihovih ekoloških zahtev glede bivališč, izdelavi gnezdilnic, postavitvi gnezdilnic in njihovem vzdrževanju. V vseh fazah dijakove aktivnosti pa so vključene komponente čuječnosti, kajti njihova osredotočenost na faze procesa vpliva na končni izdelek.

Ključne besede: čuječnost, gnezdilnica, izkustvena aktivnost, praktični pouk, znanje.

Abstract

Students are normally taken through the educational process in several steps. The teacher's choice of the path how to achieve the desired goal depends on many factors. Professional modules in secondary education comprise theoretical knowledge as well as practical lessons, through which students can acquire certain knowledge directly through the experiential activity in which they are involved. When building bird nest boxes, for example, students get acquainted with the main garden bird species and the ecological requirements for their habitats, what is more, they learn about the construction, placement and maintenance of a bird nest box. At all stages of the students' activity, different components of mindfulness are included, because they are aware of the fact that their focus on individual process phases will affect the final product.

Keywords: bird nest box, experiential activity, knowledge, mindfulness, practical lessons.

1. Uvod

Načini sprejemanja in dojetanja novih znanj lahko dijaku predstavljajo velik izziv ali pa veliko monotonost in nalaganje vedno novih informacij. Poučevanje v razredu od dijaka zahteva dolgotrajno zbranost pri poslušanju, sedenju, zapisovanju, kar pa zagotovo ni enostavno in najbolj učinkovito. Najbolj se ta neučinkovitost kaže z nezbranostjo, ne zapisovanjem učne snovi, motenjem pouka. Dijaki v srednjem strokovnem izobraževanju pa imajo možnost pridobiti nova znanja v strokovnih modulih, preko praktičnega pouka. Seveda jih takšen način poučevanja vodi predvsem do novih praktičnih znanj, ki pa so osnova za razumevanje tudi teoretičnih vsebin. Praktični pouk lahko poteka v delavnici ali na prostem v sadovnjaku, vinogradu ali v gozdu, odvisno od strokovne usmeritve. Videti in doživeti razliko

v takšnem izobraževalnem procesu, kjer se dopolnjujeta teorija in praksa, je neprecenljivo. Kako pomemben je za dijaka neposreden stik z okolico, materialom, orodjem, z naravo ... Izkušnjsko učenje pripomore k doseganju boljših rezultatov, tako na kognitivnem kot konotativnem področju. Z izdelavo gnezdilnice za pogoste vrtno ptice sem dijake popeljala skozi vse faze procesa, preko katerih so dosegli zastavljeni cilj, ne da bi se pri tem zavedali, koliko informaciji so pridobili, ker so bili sami s svojim notranjim zavedanjem, pozornostjo, poslušanjem, gibanjem, radovednostjo, skratka - tukaj in zdaj, aktivno vključeni v vzgojno izobraževalni proces. Čuječnost se je v pravem pomenu besede razvila v prakso.

2. Koraki izdelave gnezdilnic za pogoste vrtno ptice

2.1. Poznavanje pogostih vrtnih ptic

- Pogovor o najbolj poznanih vrtnih pticah. Skozi sproščen pogovor dijaki naštevajo najpogostejše vrtno ptice, ki jih srečujejo v svojem okolju (lišček, sinica, plavček, vrabec, vrana, bela pastirica ...).
- Dijaki nato dobijo opazovalni karton s fotografijami najpogostejših vrtnih ptic, za lažje prepoznavanje.
- Razdelijo se v skupine, vsaka skupina se omeji na opazovano območje (okolica šole, sadovnjak, prostor ob potoku, naselje ...).
- Dijaki prejmejo točna navodila glede opazovanja ptic glede varnosti, časovnice, zapisovanja podatkov, fotografiranja.
- Poročanje: vsaka skupina je svoja opazovanja ptic v kulturni krajini predstavila s pomočjo slik in številčno.
- Glede na največjo pogostost opazovanih in zabeleženih ptic se pogovorimo o njihovih ekoloških zahtevah glede hrane, gnezdenja, ogroženosti

2.2 Iskanje razlogov in zahtev za postavljanje gnezdilnic

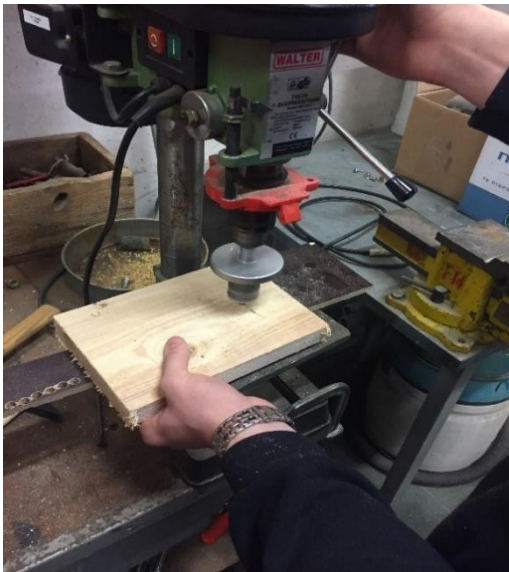
Dijaki iščejo razloge za postavljanje gnezdilnic: zaradi naših človeških posegov primanjkuje naravnih dupel, odstranjujejo se vsa poškodovana in odmrta drevesa, v katerih si detli in žolne kot primarni duplarji dolbejo svoja dupla, ta dupla pa potem naslednja leta zasedejo sekundarni duplarji: sinice, brglezi, poljski in domači vrabci, pogorelčki Vse te vrtno ptice so zelo zaželeno v vrtovih, sadovnjakih, kjer pobirajo žuželke in njihove ličinke, ter na ta način skrbijo za ravnovesje žuželk kulturne krajine. Vse omenjene ptice lahko omogočajo biološko pridelavo vrtnin, sadja in poljščin! Prav lepota ptic in neskončna melodija njihovega petja sta lahko tudi razloga, da jih s postavitvijo gnezdilnic zvabimo v našo bližino. Dijaki ugotovijo, da je razlog za postavitev gnezdilnic tako naravovarstveni, trajnostni kot sociološki.

Z naših opazovanih lokacij so dijaki ugotovili, da se gnezdilnice lahko namesti v sadovnjaku, po vrtovih, parkih, gozdovih, v naselju. Glede glavnih zahtev pri postavitvi gnezdilnic pa si ogleđamo spletno stran <https://gnezdilnice.si/>. Tu najdemo točna navodila o varnosti, funkcionalnosti, prostornosti, velikosti vhodne odprtine, vzdrževanju, načrtu izdelave ...

2. 3 Izvedba načrta za izdelavo gnezdilnic

Glede na najpogostejšo vrsto ptic v našem opazovanem okolju se odločimo za izdelavo gnezdilnice za sinice (slike od 1 do4), ki pa jo bodo lahko koristile tudi druge vrste ptic. Dijaki s pomočjo načrta pregledajo, izmerijo ter določijo količino potrebnega materiala, ki ga bomo uporabili za izdelavo (les, žblji), predvidijo pripomočke (žaga, kladivo, brusilni papir, klešče ...).

Pri žaganju nam je pri delu pomagal hišnik, zaradi varnosti, vse ostale komponente delavnega procesa pa so izpeljali dijaki: sestavljanje delov gnezdilnice, zabijanje, vrtanje vhode odprtine, glajenje lesa.



Slika 1: Vrtanje vhodne odprtine gnezdilnice. Slika 2: Sestavljanje gnezdilnice.



Slika 3: Zbijanje končnih delov gnezdilnice.

Slika 4: Dokončana gnezdilnica.

2.4 Postavitve gnezdilnic na opazovana mesta

Dijaki so lahko svoj končni izdelek postavili na mesta (sliki 5, 6), kjer smo ugotovili, da je največje število sinic in drugih ptic, ki bi glede na velikost vhodne odprtine zasedale gnezdilnico.

Za izvedbo končne faze so dijaki potrebovali: lestev, žablje, kladivo.

Dijaki so pri namestitvi morali upoštevati: primerno višino gnezdilnice, usmerjenost vhodne odprtine, senčnost ter svojo varnost.



Slika 5: Postavljanje gnezdilnice.



Slika 6: Pravilno nameščena gnezdilnica.

2.5 Vzdrževanje postavljenih gnezdilnic

Dijaki bodo morali vsako leto v primernem času (zima) gnezdilnice tudi primerno vzdrževati (očistiti, pregledati nosilnost, vrata za odpiranje), zaradi morebitnih zajedavcev, ki bi se naselili, zamakanja, raznih poškodb.

2.6 Realizacija izvedenega dela s pomočjo delavnega lista

Dijaki so na koncu opravljenega dela prejeli delavne liste, ki so jih rešili kot povzetek učne snovi ter gradivo za učenje.

Primer delavnega lista:

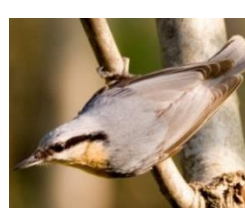
Predmet: **VARSTVO NARAVNIH VREDNOT**, praktični pouk – **ŠOLSKE GNEZDILNICE**

Delavni list št. _____ ime, priimek: _____ datum: _____

Cilj:

- Vzdrževanje, izdelava gnezdilnic.
- Poznavanje glavnih vrtnih vrst ptic ter njihovih ekoloških zahtev glede bivališč, gnezdišč ter temu primernih gnezdilnic.

1. Zapišite imena najbolj pogostih vrtnih ptic. (slike, vir: <https://gnezdilnice.si/>)



2. S pomočjo opazovalnega kartona zabeležite število opazovanih vrst ptic ter zapišite najbolj pogoste opazovane vrste.

3. Navedite razloge zakaj postavljamo gnezdilnice.

4. Naštejte glavne zahteve za postavitev gnezdilnic.

5. Zakaj je potrebno gnezdilnico vsako leto očistiti?

6. Zakaj je pomembna velikost vhodne odprtine ter kakšne so mere?

7. Katerim pticam so namenjene gnezdilne niše?

8. Navedite najpogostejše napake pri postavitvi gnezdilnic:

9. Poimenujte najpogostejše plenilce gnezdilnic. (slike, vir: <https://gnezdilnice.si/>)



10. Preberi članek: **Opazovanje nenavadnega gnezdenja velike sinice**, izpiši 10 ugotovitev!

11. Preberi članek: **Ptice v različnih tipih gozda**, izpiši 10 ugotovitev! (dobijo fotokopijo članka)

3. Vključevanje čuječnosti v posamezne faze izdelave gnezdilnic

Najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na takšen način pridobivanja novega znanja, je postopnost. Delo se je začelo v razredu s posredovanjem glavnih informacij in tudi postavitvijo ciljev. Bistveno pa je, da dijaki nalogo vidijo kot izziv. Zato naj bo delo izziv (Cowley, 2008). Dijakom predstavimo naša pričakovanja in poudarimo, da so za to dejavnost dovolj sposobni.

Delo se je nadaljevalo zunaj, kamor so bili dijaki tudi usmerjeni (oklica šole, sadovnjak ...). Da so dijaki prepoznali najpogostejše vrtno ptice, so morali poslušati, opazovati, biti dovolj radovedni in umirjeni. Predvsem pa so morali biti dovolj pozorni. V prvem koraku so dijaki morali prepoznati s pomočjo opazovalnega kartona najpogostejše vrtno ptice, jih prešteti in fotografirati in poročati dobljene rezultate. Ta dejavnost je bila omejena na dve šolski uri. Če bi cilj, ki sem si ga zastavila za prvi korak, da dijaki prepoznajo najpogostejše vrtno ptice, potekal v razredu, bi bili dijaki prikrajšani za opazovanje, poslušanje, sproščenost, umirjenost in odgovornost. V naravi pa so aktivirali čutila. Aktivacija le-teh pa jim je predstavljala pripomoček, da lažje, hitreje in bolj doživeto pridejo do želenega rezultata.

Drugi korak izvedbe začel se je začel s predstavitvijo dela dijakov na terenu. Pri predstavitvi so se na podlagi opazovanj morali odločiti, kateri tip gnezdilnice bodo izdelali. Obenem pa je rezultat prvega koraka dijake vodil k razmišljanju. Zakaj postavljati gnezdilnice? Dijaki so v tem koraku dokaj hitro prišli do ugotovitve, da so gnezdilnice v kulturni krajini pomembne.

Človek je s svojimi posegi spremenil in odvezel vrtnim pticam življenjski prostor. Glavne zahteve pri postavitvi gnezdilnic so dijaki poiskali kar na spletu. Ampak informacije niso bile dovolj, kajti za nadaljnje načrtovanje je bilo potrebno tudi razmišljanje. Razmišljanje potrebujemo tudi zato, da še bolj izrabimo informacije (De Bono, 1998). Glede na vrsto ptice so poiskali glavna izhodišča glede funkcionalnosti, prostornosti, velikosti vhodne odprtine, vzdrževanja in načrta izdelave.

Tretji korak je predstavljal najtežji del. Izvedbo načrta za izdelavo gnezdilnic. Dejavnost je potekala v delavnici. Dijaki so uporabljali les kot osnovni material. Čutili so ga, otipali, vonjali. Sestaviti so morali posamezne dele gnezdilnice v celoto, pri tem pa so morali sodelovati, se poslušati, počakati, da se izrezala vhodna odprtina, izmeriti posamezne dele, zabijati, opazovati, razumeti načrt ...V tej fazi je pri dijakih bila zelo pomembna zbranost, osredotočenost in strpnosti do sebe in drugih. Zbranost se je kazala kot sposobnost osredotočenja na neko stvar in pri tem izločitev vseh motečih dejavnikov (Cowlwy, 2007). Dijaki so morali ostati zbrani, pozorni in natančni, da so lahko izdelali končni izdelek pravilno in varno.

Ta faza je vodila do spoznanja, da lahko tudi šibkejši dijaki prej poiščejo odgovore in se bolje poistovetijo z danim problemom. Zato razmišljanje v dani situaciji ni namenjeno samo bistrim ljudem. Vsakdo lahko ob različnem času uporablja razmišljanje (De Bono, 1998). Razmišljanje kot orodje, ki se pri praktičnem delu lahko veliko bolje obnese pri dijakih, ki v razredu težje dokažejo svoja znanja in sposobnosti, zaradi obsežnosti teoretičnih znanj.

Zadnji korak, postavitve gnezdilnic na opazovana mesta in vzdrževanje postavljenih gnezdilnic. Ta aktivnost potekata na prostem. Postavitve izdelanih gnezdilnic dijakom predstavlja veliko zadoščenje in tudi zadovoljstvo, saj so spoznali, da so sami izdelali nekaj, kar bo v naravi imelo nek pomen. Vzdrževanje gnezdilnic pa v njih vzbudi odgovornost do žive narave in s tem življenja.

4. Zaključek

Dijakom so ves delovni proces, ki je delno potekal v razredu in delavnici, večino pa v naravi, vzbudil v njih veliko ustvarjalnosti. Ustvarjalni ljudje uživajo v lepoti vzhajajočega sonca, razmišljajo o prihodnjih možnostih človeštva, gradijo ptičja zavetišča ... (Keong, 2007).

Dijaki so bili sproščeni, nasmejani, (kar prikazuje slika 7), znali so prisluhnuti novim informacijam, jih uporabiti v procesu. Posamezne faze izdelave so si sledile postopoma tako, da so se koraki navezovali, kar pa je dijakom pomenilo rdečo nit, da so delovnemu procesu lepo sledili.

Prepričana sem, da si bodo najpogostejše vrtno ptice, razloge za izdelavo gnezdilnic, samo izdelavo, postavitve in pomen vzdrževanja gnezdilnic zapomnili veliko bolje, kot če bi učno snov obravnavali samo v razredu. Kajti vse faze so doživeli, videli, občutili. Po navadi si vidne predstave boljše zapomnimo kot besede. Vizualno prepoznavanje je malodane popolno (Russell, 1979).

O čuječnosti govorimo takrat, ko človek svoje čute zavestno usmeri v spremljanje določenega pojava v sebi ali v okolici (Žorž, 2005). Dijaki so morali svoje čute usmeriti v proces izdelave, da so izdelali končni izdelek. V procesu so usmerjali svojo pozornost na zvoke

iz narave. Preko delavne aktivnosti so spoznali čutno zavedanje in zavedanje drugega (Žorž, 2005). Spoznanje, da je ta sklop učnih ur praktičnega pouka dijake vodil preko čuječnosti do zelenega cilja, potrjuje, da lahko v sam učni proces vključimo čuječnost, kot orodje za doseganje zelenega znanja.



Slika 7: Nasmejani dijaki s končnimi izdelki.

5. Literatura

Cowley, S. (2008). *Kako mularijo pripraviti do razmišljanja*. Ljubljana: Modrijan založba.

De Bono, E. (1998). *Naučite svojega otroka misliti*. Maribor: Založba Rotis.

Keong, Y. K. (2008). *Vsi smo ustvarjalni*. Varaždin: Založba Katarina Zrinski.

Russell, P. (1979). Predstave in spomin. Željko J. (ur.), *Knjiga o možganih* (str. 91-99). Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Žorž, B. (2005). Krepite svoje zavedanje. Remše M. (ur.), *Svetovati ali poslušati* (str. 58-68). Celje: Društvo Mohorjeva družba.

Pritekelj, A. (2006). *Gnezdilnice, zakaj jih postavljamo?* Pridobljeno s <https://gnezdilnice.si/>.

Kratka predstavitev avtorja

Alenka Mavrič Čefarin je profesorica biologije in gospodinjstva na Biotehniški šoli Šempeter pri Gorici, kjer je zaposlena 18 let. Poučuje strokovne predmete naravovarstva, naravoslovja in gospodinjstva. Več let je vodja Zdrave šole, trenutno je vključena v mednarodni projekt INNTEREG CONA, kjer z dijaki proučuje biotsko funkcijo potoka Korn. Je vodja programskega učiteljskega zbora za naravovarstvo ter poklicno maturo.

Čuječnost z raziskovalnim delom v naravnem okolju »Zeleni wellness na Žabljeku«

Mindfulness with Research Work in the Natural Environment "Green Wellness at Žabljek"

Simona Luetić

*Srednja šola Slovenska Bistrica
simonal@sss.si*

Povzetek

Čuječnost je duševna sposobnost vsakega človeka in je učinkovito orodje za osebno rast in psihološko spoprijemanje z novimi izzivi. Ko smo čuječi, je naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo. 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 osebne rasti, ki je za vsakega edinstvena. Z raziskovalnim delom se dijakom omogoča optimalni razvoj njihovih potencialov. Z medsebojnim sodelovanjem se razvijajo ideje in pri tem med njimi nastaja ustvarjalno vzdušje. V času izvajanja raziskovalnega dela učitelj povezuje in združuje umsko in praktično delo, mišljenje in aktivnosti. V prispevku je opisan primer raziskovalnega dela v naravi v okviru prostih izbirnih vsebin. Gre za že obstoječo pohodno pot v lokalni skupnosti s popestrjeno in razširjeno ponudbo različnim ciljnim skupinam. Pri raziskovalnem delu učitelj združuje umsko in praktično ustvarjalno delo, mišljenje in aktivnosti z namenom pridobivanja dolgotrajnejšega znanja.

Ključne besede: čuječnost, pohodna pot, raziskovalno delo.

Summary

Mindfulness is a mental capacity of every human being and is an effective tool for personal growth and psychological coping with new challenges. When we are in the state of mindfulness, our focus is on the current experience. Mindfulness is not just a technique, but it is a process of getting to know, accepting, and changing. It is a way of living that is reflected in all areas of our lives. A clear perception and distinction of events in our experience gives us a path of personal growth that is unique to each individual. Through research, students are able to optimally develop their potentials. With cooperation, ideas are developed, creative atmosphere develops among them. At the time of performing the research work, the teacher connects and combines mental and practical work, thinking and activities. The article describes an example of research work in nature in the framework of free optional content. It is an already existing hiking route in the local community, with rich and extended offer to different target groups. In the research work, the teacher combines mental and practical creative work, thinking and activities in order to gain long-term knowledge.

Keywords: hiking trail, mindfulness, research work.

1. Opredelitev pojma čuječnosti

Čuječnost pomeni sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku. Ko smo čuječi, smo v stiku s tem, kar trenutno doživljamo in svoje doživljanje tudi sprejemamo. Čuječnost je tako sestavljena iz dveh komponent, ki pa nastopata hkrati. Gre za zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku in zaznav iz zunanjega sveta, ki se v posamezniku odvijajo v danem trenutku (Černetič, 2017). Na takšen način pomeni čuječnost vzeti si čas zase, posvetiti se sebi in svojemu doživljanju v sedanjemu trenutku, tukaj in zdaj s položaja nepristranskega opazovalca. To posamezniku omogoča, da se zaveda subjektivnosti svojih misli in čustev ter dejstva, da so vsa občutenja v življenju prehodna in minejo. Z zavedanjem čuječnosti se osredotočimo na pozornost. Posamezniku omogoča, da se preneha istovetiti z vsebino zavesti s svojimi mislimi in pogleda na lastno doživljanje z večjo jasnostjo in objektivnostjo. Namesto da bi bil posameznik potopljen v dramo, je zmožen stopiti vstran in zgolj opazovati. S pomočjo čuječnosti lahko posameznik prestreže nezaželene besede in dejanja, preden se ti manifestirajo v vedenju. Na takšen način čuječnost omogoča kontrolo vedenja in preprečuje pojav neustreznih vzorcev, ki smo se jih naučili v preteklosti (Siegel in Bryson Payne, 2014).

2. Čuječnost kot izobraževalna moč pri raziskovalnem delu

Pri svojem raziskovalnem delu poskušam vnašati metode, ki spodbujajo ustvarjalnost pri dijakih. Dijakom prepuščam svobodo, da izkažejo svoje potrebe, da so pri svojem delu ustvarjalni, kajti le takrat bodo dosegli zelene uspehe. Učitelj torej mora biti čuječen, poučevati čuječno in vzbuditi čuječnost tudi pri dijakih. Pri raziskovalnem delu sem z dijaki uspela združiti teoretično-abstraktna znanja, pojme in zakonitosti. Louise L. Hay (2004) je zapisala: »Sami ustvarjamo naša življenja vsak dan.« Zavedati se moramo, da ustvarjamo vsak trenutek svojega življenja - od najbolj običajne stvaritve do čustvenih odzivov sedanje službe, bančnega računa, ... Pomembno je, da smo zadovoljni s tem, kar počnemo. Pomembno je, da imate v sebi željo, da bi nekaj ustvarili. Hrepenenje po ustvarjanju vas bo vodilo in prinašalo uspeh. Kot pa je še zapisala avtorica Louise L. Hay, je potrebno sproščati svojo ustvarjalnost na milijon in en način. Velikokrat se spomnim teh besed in jih poskušam z dijaki vključiti v raziskovalno delo, kajti vemo, da ima vsak dijak svoje ustvarjalne talente. Torej s čuječim sprejemanjem vodimo in usmerjamo dijake, kako biti bolj ustvarjalni. Tradicionalno šolsko učenje, ki zanemarja čustvene potrebe, so velikokrat kritizirali zaradi neučinkovitosti. Prišlo je do tega, da so začeli v šoli razmišljati, kako napraviti učenje prijetnejše in bolj učinkovito. Pri tem pa je seveda zelo pomembno izkustveno učenje, ki povezuje človekovo čutno in čustveno izkušnjo, razmišljanje, analiziranje in delovanje v celoto (Marentič Požarnik, 2000).

Aktivne in raziskovalne metode učenja na terenu so dober primer tehnike čuječnosti, ki omogočajo dijaku zavedanje svojega doživljanja (Černetič, 2005). Prav tako daje raziskovalno delo občutek pomembnosti, saj dijak samostojno pridobiva izkušnje, omogoča svobodo gibanja in kreativnosti. Vse to pa krepi samoopazovanje, zavedanje svojih misli, čustev in telesnih občutkov. Dijaki prevzemajo odgovornosti za lastno delo in prepričanje. Spontano učenje skozi igro pa v dijaku ustvarja občutek veselja, ob katerem prepozna smisel učenja. V svojem prispevku želim pokazati, kako lahko dijaki s svojo ustvarjalnostjo

3. Izvajanje aktivnosti v naravi

Aktivnosti izvajamo v krajinskem parku Žabljek, ki se nahaja na gozdnatem območju med vasjo Cigonca, kjer so nekoč kopali glino.

Videž naj bi ime dobil zaradi svoje višje lege (kraj, od koder se dobro vidi), za Žabljek pa lahko samo sklepamo, da je bil poimenovan zaradi žab. Glede na to da je na tem območju šest ribnikov, so poleg rib v njih naseljene tudi žabe. Zgodovina teh krajev še ni natančno zapisana, na šoli pa imamo v načrtu tudi izid monografije, ki bo opisovala lani načrtovano pot šestih ribnikov.

Ker je krajinski park poimenovan po kraju Žabljek, je logotip našega projekta žaba, ki uživa v wellnesu. V parku se nam ponuja možnost zelenega butičnega turizma v smislu gibanja, masaže v naravi, eko turizma, spoznavanja naravne in kulturne dediščine in ob možnosti večje investicije tudi sprememba enega od ribnikov v plavalnega. Glede tega smo pridobili mnenje Zavoda za naravno in kulturno dediščino, ki projekt ocenjuje kot dober in navaja možnost preoblikovanja ribnika v plavalnega ob pridobitvi ustreznih soglasij. Postavitev eko drevesnih hišic znotraj parka zaradi varovanega območja ni možna.

4. Delavnica za otroke

Namen te delavnice je, da bi krajinski park skupaj z ribniki ponudili različnim uporabnikom. Do sedaj na tem območju še ni bilo nobene turistične ponudbe razen Gostišča Iršič. S predšolskimi otroki in otroki prve triade osnovne šole izvajamo eko program preživljanja prostega časa v naravi, ki ga lahko tržimo kot ponudbo končnega šolskega izleta za osnovno šolo in vrtec.

Otroci v krajinskem parku po organiziranem prevozu in kratkem sprehodu od gostišča do prvega ribnika spoznajo lutko z imenom Ekovedek. To je pravljичno bitje iz zbirke zgodb pisatelja Zdenka Kodriča. O naravi in ekologiji ve vse, zelo pa se razjezi, če se otroci do narave ne obnašajo spoštljivo in jo onesnažujejo. Lutka Ekovedka otroke poučuje o naravi (npr. o rastlinskih in živalskih vrstah) ter o ekologiji.

V posebni eko igrici otroci iščejo smeti in jih razvrščajo, lutka pa jim je pri tem pomagala. Tako z narai prijazno vzgojo začnemo že pri najmlajših. Otroci spoznajo zgodbo o Zlatem teletu, ki govori o skritem zakladu kralja Atile. Znotraj krajinskega parka obstaja gomila, za katero velja, da je v njej po legendi zakopan zaklad. Otroci izdelajo krone iz naravnih materialov in se igrajo igro skriti zaklad v gozdu. Na koncu sledi ogled gomile.

Otroci si lahko ogledajo vse ribnike ter spoznajo zgodbo o ribici in grofu Attemsu. Zatem sledi delavnica, kjer otroci ribico izdelajo iz naravnih materialov v gozdu. V gostišču Iršič otroci malicajo z lokalno pridelano ekološko hrano. Na že obstoječih eko počivalnikih iz evro palet se spočijejo ob razgledu na ribnik, degustirajo pa tudi zdrave smoothije. V ta namen je oblikovana blazina za sproščanje v obliki žabe. Na koncu je možnost ogleda Cerkve Srca Jezusovega na Žabljeku, kjer otroci spoznajo zgodbo o njenem nastanku.

4.1 Z Ekovedkom v naravi

Dijaki in otroci vrta se odpravijo proti gozdu v krajinskem parku Žabljek. Za otroke je pripravljenih nekaj zanimivih in poučnih iger, s katerimi jih pritegnemo k čisti naravi. Ko

prispejo v gozd, otroke pričaka Ekovedek, ki jih pozdravi in jih povpraša o tem, kako oni ločujejo odpadke in ali se jim zdi to pravilno.

Po pogovoru z Ekovedkom, jih le-ta napoti naprej. V gozdu otroke čakajo zanimive igre, v katerih ločujejo papir od embalaže, otroci presojujejo, katere odpadke lahko pustimo v naravi in na koncu skupina nariše junaka Ekovedka. Vsaka igra je točkovana. Tista skupina, ki prejme največ točk, na koncu prejme priznanje za najbolj eko skupino. Na koncu pa se otroci preizkusijo še v iskanju skritega zaklada. Otroci se postavijo v vlogo kralja, v vrtcu pa si izdelajo krone iz papirja. Po najdbi zaklada, se le-ti z njim posladkajo, saj so v skritem zakladu čokoladni cekini. Z veliko dobre volje in pozitivnih izkušenj se delavnica zaključí. Naše druženje se tako zaključí, otrokom pa obljubimo, da jih Ekovedek, ki so ga tako vzljubili, pride še kdaj obiskat.



Slika 1: Ekovedek

4.2 Razčlenitev aktivnosti za otroke

Zajema:

- ogled krajinskega parka z lutko Ekovedek (pravljичno bitje iz zbirke zgodb pisatelja Zdenka Kodriča);
- eko igrice, v katerih otroci iščejo smeti in jih razvrščajo, pri tem pa jim pomaga lutka;
- spoznavanje zgodbe o Zlatem teletu;
- izdelava kron iz naravnih materialov in igranje igre Skriti zaklad kralja Atila;
- sproščanje na eko počivalnikih z degustacijo smoothijev;
- nakup unikatno oblikovane toaletne torbice z motivom zelene žabe;
- nakup unikatno oblikovane blazinice za sproščanje v obliki žabe.



Slika 2: Aktivnosti z otroki

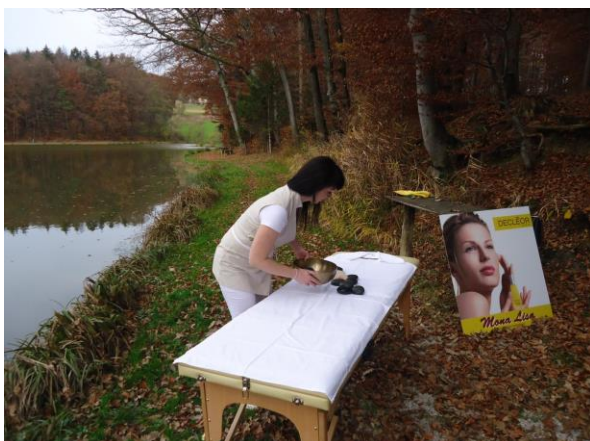
5. Delavnica za odrasle

Sestavljena iz treh možnih organiziranih načinov prihoda v krajinski park, in sicer peš – pohod, s kolesom (možnost izposoje na šoli) ali s turističnim kombijem. Na podlagi tega je oblikovan program, v katerem uporabnik sam izbere način prihoda v predhodni prijavi. Pohodniki, kolesarji in uporabniki kombija spoznajo krajinski park, njegove naravne, zgodovinske in etnološke značilnosti. Med potjo spoznajo zgodbe, ki so nastale oz. so jih našli na tem območju. Odrasli si izberejo masažo v naravi z vročimi kamni in sproščanje na eko počivalnikih prav tako z degustacijo smoothijev. V gostišču imajo možnost najema sobe s tušem. Kot turistični spominek je na voljo naravna kozmetika iz zelišč, ki raste v parku in unikatno oblikovana toaletna torbica z motivom zelene žabe (logotip). V gostišču Iršič pripravijo kosilo in postrežejo z unikatno sladico. Na koncu programa sledi še ogled omenjene cerkve in povratek domov.

5.1 Razčlenitev aktivnosti za odrasle

Zajema:

- spoznavanje krajinskega parka, njegove naravne, zgodovinske in etnološke značilnosti;
- masažo z vročimi kamni in uporabo naravne kozmetike, pripravljene iz zelišč, ki rastejo na območju parka
- promocijo vadbe Pilatesa
- sproščanje na eko počivalnikih z degustacijo smoothijev
- nakup unikatno oblikovane toaletne torbice z motivom zelene žabe



Slika 3: Priprava na masažo ob ribniku



Slika 4: Masaža ob ribniku



Slika 5: Unikatni produkti

6. Zaključek

Ob zaključku dela sledi priprava poročila in predstavitev v avli šole. Povzamejo se določeni sklepi in zaključki. Dijaki so bili ves čas aktivni in vpeti v delo, prenesejo teoretično znanje v konkretno okolje. Pri takšnem delu dijaki pokažejo vedoželjnost, ustvarjalnost ter zavzetost. 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). Raziskovalno delo tako dijakom omogoča celostni osebnostni razvoj, ne samo na spoznavni ravni, temveč tudi in predvsem iz vidika empatičnosti, socializacije, spontanosti in čutnega učenja. Čuječnost nas spodbuja, da opustimo nezavedne miselne in vedenjske navade, ki nam preprečujejo, da bi zares zaživel. Veliko vrednostnih sodb in samokritičnih misli se poraja zaradi običajnih načinov razmišljanja in vedenja (Williams in Penman, 2015). Torej je pri čuječnosti pomembno, da se zavemo čuječe pozornosti. Le-ta posamezniku omogoča, da se preneha istovetiti z vsebino zavesti (npr. s svojimi mislimi) in pogleda na lastno doživljanje z večjo jasnostjo in objektivnostjo (Černetič, 2016).

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 Srednji šoli je, da umirimo naglico pri odraslih in da se zavedamo sedanjosti trenutka skupaj z našimi dijaki in otroki. 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 in dijaki srečni in zadovoljni.

7. Literatura

- 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
- Glasser, W. (2007). *Nova psihologija osebne svobode. Teorija izbire*. Ljubljana: Založba Louisa.
- Hay, L. (2004). *Meditacije*. Brežice: Založba Primus.
- Payne Bryson, T., Siegel, D. (2014). *Celostni razvoj otroških možganov*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- Požarnik, M. (2009). *Moč učnega pogovora: Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Williams, M. in Penman, D. (2015). *Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.

Kratka predstavitev avtorice

Simona Luetič, univ. dipl. ekon. je profesorica ekonomskih predmetov na Srednji šoli v Slovenski Bistrici. Poleg poučevanja se vrsto let ukvarja z najrazličnejšimi projekti, tudi mednarodnimi. Projekt, ki je povezal celotno lokalno skupnost, je bil projekt z naslovom Socialni in kulturni kapital. Gre za projekt, kjer smo z različnimi dejavnostmi ustvarjali socialno mrežo v lokalnem okolju, jo povezovale in širile.

Čuječnost v letni šoli v naravi

Mindfulness in Annual School of Nature

Janko Sotošek

OŠ Sava Kladnika Sevnica
janko.sotosek@guest.arnes.si

Povzetek

Otroci se nenehno srečujejo s situacijami, ki za njih predstavljajo vedno nove izzive. Do vstopa v šolo so predvsem starši njihov pomemben vir informacij, praktičnih znanj in zgled, ki mu sledijo. Ko se začne šolsko obdobje, pa so učitelji tisti, ki prevzamejo večji del odgovornosti za oblikovanje otrokove celostne podobe na učnem in mnogokrat tudi na vzgojnem področju. Poleg pouka, so otroci v šoli in izven nje, deležni tudi različnih aktivnosti, kot na primer ekskurzije, udeležbe v Centrih šolskih in občolskih dejavnosti in šole v naravi. Slednje so zelo primerne za razvijanje čuječnosti. So pomemben vir praktičnih znanj, omogočajo prvinski stik z naravo in dajejo možnosti za razvoj različnih spretnosti ter pridobivanja izkušenj, ki jih bodo potrebovali v življenju. Aktivnosti, ki se izvajajo v letni šoli v naravi, morajo biti za otroke raznolike, zanimive in poučne. Ustrezno motivacijo otrok dosežemo predvsem z neposrednim, praktičnim delom in razvojem čuječnosti, ki je ne smemo vsiljevati in poudarjati, temveč jo tiho vpletemo v vsakodnevne aktivnosti. V prispevku so prikazane aktivnosti in situacije v letni šoli v naravi, kjer s pomočjo čuječnosti otroke navajamo odkrivati več, opazovati bolj zbrano, se zavedati sebe in upoštevati druge. Ko se otroci vrnejo iz letne šole v naravi, postanejo bolj vedoželjni, samostojni, samozavestni in manj odvisni od staršev, njihov način razmišljanja in sprejemanja okolice pa je bolj poglobljen in toleranten do drugačnih.

Ključne besede: aktivnosti, čuječnost, izkušnja, odgovornost, opazovanje, samostojnost.

Abstract

Children are constantly facing situations that present new and new challenges for them. Before entering the school, mainly parents are their important source of information, practical skills and an example to follow. When the school period begins, teachers are the ones who assume the larger part of the responsibility for shaping the child's overall image in the learning and, in many cases, also in the educational field. In addition to schooling, children both at school and outside also have different activities, such as excursions, participation in the School of Education, Secondary School and School in Nature. These are very suitable for the development of mindfulness. They are an important source of practical knowledge, they enable primal contact with nature and give them the opportunity to develop different skills and gain the experience they will need in their lives. Activities carried out in an annual School in Nature must be various, interesting and educational to the children. We achieve adequate child motivation primarily through direct, practical work and development of mindfulness, which should not be imposed and emphasized, but silently implicated in everyday activities. The article presents the activities and situations in an annual School in Nature, whereby with the help of mindfulness children are asked to discover more, observe with greater focus, be aware of themselves and consider others. When children return from an annual School in Nature, they become more curious, independent, self-confident and less dependent on their parents, and their way of thinking and accepting the environment is more profound and tolerant to different ones.

Keywords: activities, experience, independent, mindfulness, observing, responsible.

1. Uvod

Poleg šolskih aktivnosti v razredu so za otroke še bolj zanimive zunanje aktivnosti, na primer letne šole v naravi. Te so lahko načrtovane in izpeljane zelo površno, enostransko (samo plavanje), lahko pa so raznolike in zanimive, vključujejo elemente čuječnosti in otrokom predstavljajo nove izkušnje in doživetja. Škoda bi bilo izpustiti čudovito priložnost, da med igro, v prijetnem okolju in s pomočjo nenamernega učenja otrok ne navajamo na samostojnost in delavnost. In ravno to je tisto, kar me je spodbudilo, da opišem primer zanimive in poučne letne šole v naravi, v kateri lahko vplivamo na način razmišljanja pri otrocih. Pri vsaki aktivnosti moramo tudi pomisliti, kako bodo nanjo reagirali otroci, ali je izvedljiva in kakšen vpliv bo imela na otrokov osebnostni razvoj (Škobalj, 2017). Otroke navajamo prisluhniti okolju, opazovati bolj zbrano in prisluhniti sebi. Vsaka nova situacija lahko za otroka pomeni problem, ki vodi v obup, lahko pa je to izziv za vztrajno iskanje rešitve problema. Pri tem ima vsakdo drugačna pričakovanja. Postavitev meje, do kod zmorejo, je odvisna od mnogih dejavnikov, predvsem pa od njih samih.

2. Kaj je čuječnost

Pojem čuječnosti je začel pridobivati na veljavi šele v zadnjem času. Zaradi naglice in stresa, ki ga vsakodnevno doživljamo, je ena od pomembnih komponent, ki pomenijo protiutež v sodobnem načinu življenja, čuječnost (Škobalj, 2017). V isti knjigi avtorica čuječnost opisuje z besedami: »Je notranje stanje, ki pomeni notranjo budnost, zbranost in zmožnost koncentracije ter osredotočanja«. Njena misel: »Buden človek izlušči znanje iz dogodka«, je naredila name globok vtis. Pravi tudi, da je opazovanje bistvenega pomena in da z njim pridemo do svoje lastne izkušnje, ki predstavlja trdno osnovo za dobro razumevanje in pomnjenje (Škobalj, 2017).

3. Čuječnost v letni šoli v naravi

Za vse, ki sodelujejo v letni šoli v naravi je pomembno, da so čuječni, osredotočeni in to prenašajo na otroke, ki so jim zaupani v poučevanje in vzgajanje. V nadaljevanju so navedene nekatere aktivnosti v letni šoli v naravi, ki od otrok zahtevajo vedno nove načine reagiranja, ki jih usmerjajo k samozavedanju. Zgled je dober način kako navdušiti druge, da začno raziskovati in odkrivati nove reči. S pozitivnim pristopom in lastno aktivnostjo lahko otrokom pomagamo pri premagovanju lastnih strahov, pridobivanju novih spretnosti in upoštevanju drugačnosti drugih.

3.1. Pogovor otrok s starši pred začetkom letne šole v naravi

Uspešnost letne šole v naravi je odvisna od dobrega načrtovanja. Če starše prepričamo, da bodo naše dejavnosti usmerjene v nova, poučna in delovna doživetja, ki bodo oblikovala vedoželjne in odgovorne otroke, potem bodo svoja prepričanja prenesli tudi na otroke. Naloga staršev je, da se pred odhodom otrok v letno šolo v naravi o njej temeljito pogovorijo. Otrokom morajo pojasniti, da s seboj ne bodo nosili telefonov in računalnikov, ki zmanjšujejo koncentracijo, kradejo čas in potrebo po druženju s sošolci. S seboj naj raje vzamejo skupinske igre, kjer skozi komunikacijo razvijajo boljše medsebojne odnose. Za uspešen pogovor je pomembno, da je prostor umirjen, brez motečih dejavnikov in da poteka brez naglice, da je

pozornost otrok lahko dovolj velika. Čuječnost staršev je med pogovorom zelo pomembna. Z otroki pregledajo seznam potrebnih stvari in jih skupaj zlagajo v potovalno torbo. Otroci morajo vedeti, kaj vse imajo s seboj, da bodo to prinesli tudi nazaj. Napačno je, če starši vse postorijo namesto otrok, saj jim s tem ne dajejo možnosti, da postanejo samostojni.

3.2. Poslavljanje in vožnja z avtobusom

Starši se morajo zavedati, da z lastnimi reakcijami lahko otroku olajšajo ali otežijo odhod v letno šolo v naravi. Dolga nagovarjanja ali celo jok otrokom ne daje potrebne samozavesti, da bo tudi brez staršev vse v redu. Zadostuje objem in prijazen napotek: »Bodi priden in dobro se imej« (slika 1) in že so otroci z mislimi na avtobusu. Tu jih čakajo učitelji, ki morajo biti še kako čuječni, da vse steče gladko. Otroke pozdravijo, preštejejo, njihovo čuječnost pa preverijo z vprašanjem, kako poskrbimo za svojo varnost v avtobusu v primeru sunkovitega zaviranja. Vsi, ki so dovolj pozorni in so nas slišali, bodo odgovorili, da s pripenjanjem s pasovi. Med vožnjo lahko podamo tudi navodila, naj bodo pozorni čez koliko viaduktov, tunelov in krajev se bodo peljali. Seveda pa morajo opazovati tudi sebe, svoje počutje, da jim v primeru slabosti pravočasno pomagamo. Tisti bolj sproščeni med vožnjo iščejo nova poznanstva, nekateri bolj zaspani pa med vožnjo celo spijo (slika 2).



Slika 1: Poslavljanje



Slika 2: V avtobusu

3.3. Spoznavanje rastlin in sprehod po parku

Ko otroci pridejo v kraj bivanja letne šole v naravi, si želijo ogledati okolico. Učitelj biologije jim pojasni navodila obnašanja in razkaže park. Motivacija otrok je takrat zelo velika, prav tako čuječnost. Učenci se ob ogledu neposredno seznanjajo z rastlinami, ki rastejo v parku, mnoge tudi potipajo (slika 3 in slika 4), povonjajo in s tem pridobijo dragocene izkušnje za trajno pomnjenje. Kot izziv jih učitelj pozove, naj med ogledom poiščejo rastline, ki jih poznajo in jih lahko uporabljamo kot začimbe ali v zdravilne namene. Zavedanje, da zmorejo z opazovanjem sami prepoznati in poimenovati rastline, ima nanje zelo vzpodbuden vpliv. Naenkrat se začno vsi »prebujati«, oglašati, vsakdo bi rad drugim povedal kakšno zanimivost, ki jo pozna o rastlinah. Plodove nekaterih rastlin lahko z dovoljenjem učitelja tudi poizkusijo, na primer murve. Le redki to rastlino poznajo, plodovi pa so okusni vsem. Ko spoznajo, da jo lahko uporabljamo tudi za marmelade in da na njih gojiljo sviloprejke, poslušajo z odprtimi usti, dobesedno.



Slika 3: *Ginkgo je res nenavaden*



Slika 4: *Aravkarija ima ostre liste*

3.4. Podajanje navodil in obvestil

Za učinkovito delo je potrebno učence vnaprej obveščati, katere aktivnosti bodo izvajali. To storimo preko oglasne table, na kateri piše razpored vsakodnevnih dejavnosti (slika 5) ali pa neposredno, pred apartmaji, ko zberemo vse učence (slika 6) in jih nagovorimo. Pred podajanjem navodil počakamo, da se učenci umirijo. Zelo pomembno je, da nam prisluhnejo in razumejo, kaj od njih zahtevamo. Vsaka napaka v pomanjkanju čuječnosti ima na primer kasneje, na bazenu, za posledico pozabljene kopalke, brisačo ali očala za plavanje. Izgovorov ni in posameznik mora nazaj do apartmaja in v sobo po pozabljene stvari.



Slika 5: *Dnevni red aktivnosti*



Slika 6: *Pred odhodom na aktivnosti*

3.5. Jutranja telovadba in biološki kotiček

Vsak dan eden od učiteljev športa poskrbi za jutranjo telovadbo, ki se je udeležijo vsi učenci, brez izjem. Tisti, ki zamudi, točno ve, da bo moral zaostale vaje kasneje sam narediti, zato so učenci pozorni, da nihče od sošolcev ne manjka (slika 7). Že pred jutranjo telovadbo pa vsak dan učence v biološkem kotičku čakata dva nova organizma, ki ju morajo s pomočjo stenskih plakatov, knjig in predznanja prepoznati (slika 8). Pri tej aktivnosti ne potrebujejo nobene motivacije, saj vsi organizme radi opazujejo in tekmujejo za najboljšega naravoslovca. Zavedanje, da pozna imeni organizmov, postavlja učenca v položaj, kjer je potrebno veliko discipline in samokontrole, da tega ne pove nikomur drugemu. Nekateri učenci si upajo napisati imeni organizmov kar brez pomoči knjig in plakatov, kar je lahko dobra vaja za utrjevanje samozavesti in potrjevanje dobrega znanja.



Slika 7: Jutranja telovadba



Slika 8: Biološki kotiček

3.6. Delo v bazenu - plavanje in plavalni maraton

Glavni namen letne šole v naravi je izpopolniti plavalne tehnike otrok in osvojitve plavalnih priznanj, delfinčkov. Pravila, ki veljajo na bazenu, morajo biti učencem jasno predstavljena in jih morajo strogo upoštevati: ni tekanja, skakanja, kričanja, škropljenja, plavanja pod vodo. Učenci morajo biti čuječni, poslušajo in upoštevajo navodila plavalnih učiteljev, učijo se, da s svojim ravnanjem ne škodijo sebi ali drugim. Če želijo osvojiti najboljše delfinčke, morajo biti odločni, vztrajni, veliko plavati in biti sposobni premagovati napore (slika 9). Eden od izzivov je za otroke tudi udeležba na plavalnem maratonu (slika 10). Tukaj ni kategorij, ni ločevanja na deklice in dečke, šteje le pogum, vztrajnost in zavedanje, da to zmorejo.



Slika 9: Plavanje v bazenu



Slika 10: Plavalni maraton

3.7. Skoki v vodo in skoki s pomola

Udeležba na tekmovanju v skokih v vodo je za izkušene učence zabava, za tiste, ki so se skakanja na glavo naučili v letni šoli v naravi, pa lahko predstavlja veliko premagovanje strahu (slika 11). Najprej doživljajo strah pred samim skokom in nato še strah pred neuspehom, ko jih gledajo sošolci. Pa vendar vsi, ki se prijavijo, po dvakrat skočijo. S pomola pa si v času plime nekateri učenci, pod učiteljevim nadzorom, upajo skočiti celo v morje (slika 12). Vsi, ki se odločajo za skok s pomola, se morajo najprej umiriti, prisluhniti sebi, razčistiti z dvomi in se odločiti. Vsi ne skočijo. Nekateri se premislijo, ker niso dovolj samozavestni. Spet drugi si še enkrat premislijo in naposled skočijo. To je zmaga, o kateri bodo lahko pripovedovali doma. Nasmehanih ust in žarečih oči se po lestvi vračajo na pomol, doživetje je bilo zanje enkratno in nepozabno.



Slika 11: Skoki na glavo



Slika 12: Skok s pomola

3.8. Izlet z ladjico v Piran in akvarij

Izlet z ladjico do Pirana in nazaj učenci vedno nestrpno pričakujejo. Ker se večina učencev z ladjo še ni peljala, so nekateri sprva do nje nezaupljivi (slika 13). Ko pa izvedo, da ladja brez težav pljuje že od leta 1911 in da so na njej posneli film *Bratovščina Sinjega galeba*, so pomirjeni. Preprosto uživajo dane trenutke, opazujejo morje, obalo in pristanišče Piran. Na Piranskem trgu se nekateri sprašujejo, zakaj violinistu Giuseppeju Tartiniju manjka violinski lok. V akvariju učenci opazujejo barvitost in raznolikost živali, ki jih je v naravi težko najti (slika 14). Sprašujejo in razmišljajo o nevarnosti morskih psov. V akvariju so tako majhni, da se jih ne bojijo. Upali bi si jih celo dotakniti, če bi smeli. Strah pred njimi je izginil.



Slika 13: Ladjica za Piran



Slika 14: Konjiček v akvariju

3.9. Športne aktivnosti in raziskovanje kamnite obale

Pri športnih aktivnostih v letni šoli v naravi opazimo pravi značaj učencev. Za nekatere je pomembna le zmaga, zato so pri igrah pogosto zelo vzkipljivi in zamerljivi (slika 15). Potrebno jih je umirjati, da z vajo spreminjamo avtomatično reakcijo v zavesten in kontroliran odziv. Drugi se zadovoljijo že s sodelovanjem v ekipi ali pa poiščejo miren kotiček obale, kjer v družbi nekaterih sošolcev raziskujejo in delajo kamnite možice (slika 16). Njihova zbranost in zadovoljstvo pri delu prispevata k dobremu počutju in zmanjšanju stresa, ki ga zanje prinaša večdnevna ločitev od staršev.



Slika 15: *Vlečenje vrvi*



Slika 16: *Kamnit možic ob morju*

3.10. Večerne aktivnosti in ples

Večeri za učence v letni šoli v naravi nikoli niso dolgočasni. Učenci tekmujejo v kvizu in se predstavijo z naj frizurami, ki morajo biti čim bolj inovativne in smeje. Pri njih lahko uporabijo vso svojo domišljijo in iznajdljivost. Kasneje učenci pripravijo dekoracijo osrednjega prostora, kjer so dobrodošle nove ideje (slika 17). Tukaj se zberejo, se za nekaj časa umirijo in svojo pozornost usmerijo v opazovanje barvitosti lučk, ki so jih sami izdelali. Nato se začne ples. V začetku so fantje običajno precej sramežljivi, plešejo skupaj (slika 18), kasneje pa se učenci pomešajo in uživajo v druženju. Več kot jih je, manj tesnobe občutijo pri plesu tisti, ki niso ravno rojeni plesalci. Vsak ima svoj stil. Zavedanje, da so lahko drugačni, pomeni sprejemanje sebe (Črnetič, 2017), kar jim dviguje samozavest do te mere, da jih na koncu komaj spravimo s plesišča. Pozitivna izkušnja, ki jo doživijo s plesom, se jim vtisne v spomin, da bodo v podobnih situacijah reagirali bolj sproščeno.



Slika 17: *Dekoracija za ples*



Slika 18: *Fantje plešejo skupaj*

3.11. Delo v delavnicah in detektivske zgodbe

Del časa v letni šoli v naravi je namenjen tudi delu učencev v praktičnih delavnicah. Učenci v naravi rišejo, sestavljajo, pišejo, barvajo in pri tem pustijo domišljiji prosto pot. Pri delu so nekateri tako zbrani, osredotočeni, da izključijo okolico. Umaknejo se v svoj notranji svet, zadržujejo dih, medtem ko delajo (slika 19). Klica učiteljic, da je čas za malico, ne slišijo. Zanje je najpomembnejši ta trenutek, ko nekaj ustvarjajo in jim je to v zadovoljstvo. Učence zelo pritegnejo tudi detektivske zgodbe in uganke, ko se znajdejo v vlogi detektiva. Če so dovolj zanimive, jih poslušajo kar stojijo in potem z veliko vnemo postavljajo vprašanja (slika 20). Pripovedovalec na njihova vprašanja odgovarja le z DA ali NE. Zaradi tega morajo poglobljeno razmišljati in navajati bolj ali manj verjetne situacije, ki bi pomagale pri razjasnitvi problema. Vsi zbrano poslušajo, sodelujejo, se dopolnjujejo in ne odnehajo, dokler ne rešijo zavozlanega primera.



Slika 19: Barvanje izdelka



Slika 20: Detektivske zgodbe

4. Zaključek

V članku sem opisal potek zanimive in raznolike letne šole v naravi, kjer učenci veliko pridobijo na čuječnosti. Zato so potrebni čuječni učitelji, ki dobro opazujejo učence, jim nenehno dajejo nove izzive, jih usmerjajo, pomagajo in včasih pustijo tudi same, da vidijo, kako se bodo učenci lotili reševanja problema. Omejitve pri spodbujanju čuječnosti si postavljajo učitelji sami, ki lahko s svojim ravnanjem navdušijo učence za učenje in ustvarjalnost. V prihodnje bo še naprej potrebno potrpežljivo delati z učenci, spremljati njihove odzive, sprejemati njihove pobude in jih postopno vzgajati v odgovorne ljudi.

5. Literatura

Černetič, M. (2017). Čuječni pristop pri delu z otroki in mladostniki. *Šolsko svetovalno delo*, 21(1), 37-42.

Rutar, C. (2017). *Dragi starši: s čuječnostjo do harmonije odnosov: vodič za starše mlajših otrok na poti samozavedanja*. Dobrova: Animayush.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet, 17-42.

Kratka predstavitev avtorja

Janko Sotošek je profesor biologije in proizvodno-tehničnega pouka ter učitelj kemije. Zaposlen je na OŠ Sava Kladnika v Sevnici in že 32 let poučuje in vzgaja mlade. Pri svojem delu uporablja vedno nove pristope, ki otroke usmerjajo k raziskovalnemu delu, izvajanju različnih projektov, udeležbi na tekmovanjih na biološkem, kemijskem in tehničnem področju. V zadnjem času raziskuje o pomenu in vplivu čuječnosti pri zaznavanju, motivaciji in izvajanju različnih aktivnosti v letnih šolah v naravi, kjer ima kot biolog in učitelj plavanja pri delu z mladimi 30-letne bogate izkušnje.

Športni vikend na Kolpi

Sports Weekend on Kolpa

Peter Jovanović

*Šolski center Celje
Srednja šola za storitvene dejavnosti in logistiko
peter.jovanovic@sc-celje.si*

Povzetek

Prispevek predstavlja vsebino, načrtovanje, organizacijo in koristnost izvedbe športnega vikenda v okviru 3. ure športne vzgoje za dijake in dijakinje v srednji šoli. Športni tabor smo izvedli v vasi Fara, ki leži v neposredni bližini reke Kolpe in meje s Hrvaško. Pouk športne vzgoje v naravnem okolju s pestrimi in nevsakdanjimi športnimi vsebinami obogati pedagoški proces in poskrbi, da se dijaki in dijakinje seznanijo s čuječnostjo pri pouku športne vzgoje. Cilj športnega vikenda je bila predstavitev športov, ki se v šoli ne izvajajo. Dijake in dijakinje smo želeli navdušiti in motivirati, da se bodo v prihodnje s temi športi še srečevali in si s tem bogatili osebnostne lastnosti in telesne sposobnosti. Športni vikend je po odzivu dijakov in profesorjev spremljevalcev dodana vrednost ne samo pouka športne vzgoje, temveč tudi izobraževanja in vzgoje nasploh.

Ključne besede: aktivnosti v naravnem okolju, čuječnost, Kolpa, srednja šola, športni vikend, 3. ura športne vzgoje, vzgoja.

Abstract

In the contribution, the author presents the contents, planning, organization, and the benefits of a weekend sports camp qualifying as the third weekly class period of physical education (PE) for high school students. The sports camp took place in the village of Fara located in the direct vicinity of the Kolpa River and the national border with the neighbouring Croatia. Physical education classes in a natural environment, with a variety of unconventional contents, enriches the pedagogical process and ensures that the students encounter the concept of mindfulness at PE classes. The purpose of the weekend sports camp was to present to high school students the sports that are not practised at school, to inspire their enthusiasm about such sports, and to motivate them to engage with these sports again in the future and to thus enrich their personalities and physical abilities. Judging from the response by the students and accompanying teachers, the weekend sports camp certainly adds considerable value to both physical education, and education and upbringing in general.

Keywords: 3rd PE class period, activities in natural environment, education, high school, Kolpa, mindfulness, weekend sports camp.

1. Športni vikend

Športni vikend je izraz, ki zajema spekter vzgojno-izobraževalnih vsebin, metod in udeležencev. S sodelavci smo se zanj odločili, ko smo iskali način, kako izboljšati in popestriti pouk športne vzgoje in hkrati navdušiti dijake, da bi se z različnimi športi ukvarjali redno (rekreativno), ne samo priložnostno. Na naši šoli smo športni vikend umestili v učni načrt za nekatere oddelke v obliki 3. ure športne vzgoje, ki zajema 35 ur v tekočem šolskem letu.

Posebna oblika izobraževanja omogoča, da se odnosi med udeleženci okrepijo, posamezniki se naučijo podrediti skupini in skupnim interesom. Poleg vseh pozitivnih psihofizičnih vidikov izvedbe športnih aktivnosti v naravi dijaki izoblikujejo še pozitiven odnos do narave, spoznajo prostočasne dejavnosti v naravi in pridobijo veliko praktičnih veščin in splošno uporabnih znanj za življenje (Burnik & Mrak, 2010). Lahko bi rekli, da ima njuno mnenje o pouku v naravi marsikaj skupnega s čuječnostjo, katere najpomembnejši del je poleg zavedanja, sprejemanje - to pomeni, da sprejmemo sebe, svoje občutke, telo in okolje brez sodbe, točno takšno, kakršno je (Spasojević, 2015).

Moderni človek je napet, nepotrpežljiv, živčen in zaskrbljen. Stalna živčna razdraženost mu ne dovoljuje, da bi bil kos zahtevam neizprosne moderne življenja, ki za podobo udobja in ljubeznivosti skriva nečloveški mehanizem in neizprosno borbo za življenje (Lysebeth, 1979, v Sitar, 2016). Kot je znano, je čuječnost nekakšen protistresni mehanizem, ki človeka usmerja stran od nepotrebnih negativnih in nepotrebnih misli ter pogledov v vsakdanjem življenju. Eden od načinov, kako čuječnost uvesti v svoj vsakdan, je, da se osredotočimo na svoje čute. Povahajmo rožico, prisluhnimo petju ptic in žuborenju reke, zazrimo se v daljavo, osredotočimo se na dihanje ... (Spasojević, 2015). Čuječnost smo zaradi njenih pozitivnih učinkov vključili v izvedbo športnega vikenda.

Na Srednji šoli za storitvene dejavnosti in logistiko Celje imajo dijaki in dijakinje različnih vzgojno-izobraževalnih programov (srednje strokovno izobraževanje in poklicno-tehniško izobraževanje) del pouka športne vzgoje razdeljen na osnovni program in del na program izbirnih športov. Športni vikend smo umestili v program izbirnih športov, katerih namen je dijakom in dijakinjam predstaviti šport tako, da se bodo družili, se razvedrili in se tudi kaj novega naučili. Glede na to, da je program organizacije oziroma razporeditve ur izbirnih športov prepuščen šoli in je zaželeno, da so ure razporejene tako, da je vzgojno-izobraževalni proces načrten in nepretrgan, smo profesorji športne vzgoje organizirali in izvedli tridnevni športni vikend v Fari na Kolpi.

2. Načrtovanje športnega vikenda

Načrtovanje in organizacija športnega vikenda se začeta s prijavo na razpis Centra šolskih in občolskih dejavnosti (CŠOD) na željene termine za naslednje šolsko leto. Pri pošiljanju prijav je treba biti pozoren na čas, ko so počitnice, da ne pride do zapletov. Profesorji športne vzgoje v sodelovanju z vodstvom šole glede na učni načrt določimo, katere razrede bomo odpeljali na športni vikend. Naša praksa je, da športni vikend izvedemo v septembru, aprilu ali maju. Ko ponudnik potrdi datume prijav (CŠOD), jih umestimo v letni delovni načrt, hkrati pa moramo paziti na razporeditev razredov, da se termini športnih vikendov časovno ne prekrivajo s praktičnim usposabljanjem z delom oddelkov, ki jih želimo peljati na športni vikend. Na začetku šolskega leta izračunamo približen strošek za vsakega dijaka (bivanje, hrana, kopanje in prevoz) in obvestimo vodstvo šole ter razrednike, da na prvem roditeljskem sestanku te informacije posredujejo staršem. Starši dijakov in dijakinj, ki imajo finančne probleme, lahko pisno zaprosijo za finančno pomoč šole, ki jim vedno pomaga poravnati stroške s sredstvi iz šolskega sklada. Pomemben del načrtovanja pred začetkom izvedbe športnega vikenda so tudi

soglasja staršev za udeležbo njihovih otrok ter posledično soglasje spoštovanja pravil, ki jih morajo upoštevati na vikendu.

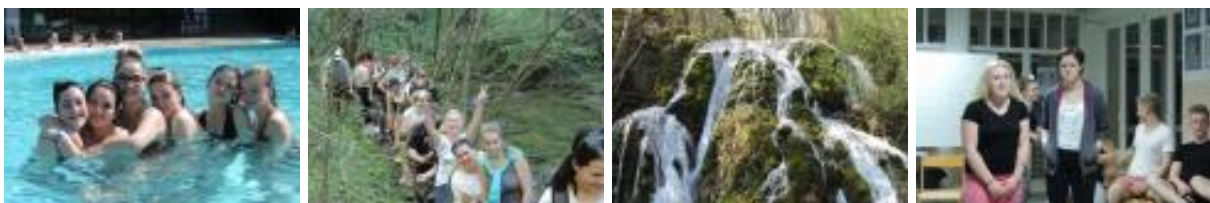
Pri načrtovanju aktivnosti smo posebno pozornost namenili temu, kje ter kdaj bi lahko dijake opozorili na zavedanje lepote okolja, v katerem se nahajajo, svojih občutkov, ki jih doživljajo ob aktivnostih v naravnem okolju, in s tem vključevanja čuječnosti v pouk športne vzgoje. Vključevanje elementov čuječnosti smo načrtovali in kasneje tudi izvajali pri nizko intenzivnih aktivnostih (raztezne vaje) ali med odmori med njimi. Osredotočili smo se na zavedanje, opazovanje in zavest vsakega posameznika (Pečenko, 2014). Vse našteje elemente čuječnosti smo izvajali tudi v povezavi z dihalnimi vajami v naravnem okolju (ob reki), ker smo menili, da bo učinek podajanja čuječnosti med dijake in dijakinje uspešnejši in lažje izvedljiv.

3. Program in izvedba športnega vikenda

Na športni vikend sta odšla dva razreda naenkrat (približno 40 dijakov in dijakinj). Natančen program izvedbe športnega vikenda smo dijakom in dijakinjam razdelili teden dni pred odhodom pri urah športne vzgoje in jim pojasnili morebitne nejasnosti. Na ta dokument smo zapisali:

- čas in kraj izvedbe športnega vikenda;
- vso potrebno opremo in pripomočke, ki jih morajo vzeti s seboj;
- časovno izvedbo aktivnosti in obrokov prehrane;
- pravila obnašanja;
- uro ter mesto odhoda in prihoda.

Z izvedbo športnega vikenda smo začeli v petek zjutraj, ko smo se z avtobusom odpeljali v Dolenjske Toplice, kjer smo se kopali in nato okoli poldneva nadaljevali pot proti Fari. Že na avtobusu smo dijake opozorili na najpomembnejše pravilo, da med aktivnostmi ne smejo uporabljati mobilnih telefonov. Po prihodu v Fara je sledila namestitev, upravnik je razložil hišni red. Po krajšem počitku smo se odpravili na pohod po »lehnjakovi« učni poti do slapa Nežica. Po prihodu v dom je sledila večerja in nato družabno-zabavni večer. Po družabnih igrah so imeli dijaki prosto in ob 22.00 je sledil nočni počitek.



Slike 1,2,3,4: Petkove aktivnosti (plavanje, pohod po učni poti do slapa Nežica, družabni večer)

V soboto so po zajtrku sledila navodila za nadaljnje aktivnosti (rafting in športne igre). Dijake smo razdelili v dve številčno enakovredni skupini, od katerih je ena odšla na rafting po Kolpi, druga pa je ostala v telovadnici (odbojka, košarka) doma Fara. Ko se je prva skupina vrnila, sta skupini zamenjali vloge ter nadaljevali z aktivnostmi do kosila. Sledil je dnevni počitek. Nato smo se razdelili v tri skupine, sledile so popoldanske aktivnosti (plezanje v adrenalinskem parku, lokostrelstvo in zipline), ki smo jih izvajali na zunanjih kapacitetah CŠOD Fara. Aktivnosti so trajale do večerje, nato smo ponovno izvedli družabni večer.



Slike 5,6,7,8: Sobotne aktivnosti (rafting, adrenalinski park)



Slike 9,10,11,12: Sobotne aktivnosti (zipline, lokostrelstvo, družabni večer)

Po nedeljskem zajtrku smo odšli na pohod do naravoslovnega muzeja (lovstvo, gozdarstvo in ribolov) Brod na Kupi. Po vrnitvi v dom je sledilo pospravljanje sob, nato kosilo in vožnja z avtobusom v Celje, kamor smo prispeli v poznih popoldanskih urah.



Sliki 13,14: Nedeljska aktivnost (pohod do naravoslovnega muzeja Brod na Kupi)

Med potjo domov smo profesorji dijakom vsakega razreda dali list in jih prosili, da nanj zapišejo vtise s športnega vikenda. Zapisali so:

»Vikend je presegel naša pričakovanja. Vseč nam je bilo spoznavanje novih stvari, kot so adrenalinski park, zipline in rafting. Zelo smo bili veseli sproščenega urnika z zanimivimi dejavnostmi, kot so streljanje z lokom, pohodi, odbojka in družabni večeri. Uživali smo tudi v sproščeni družbi profesorjev. Kmalu smo opazili, da se znajo z nami tudi pošaliti in zabavati. Za naše lačne trebuščke sta zelo dobro poskrbeli kuharici z okusno hrano. Športni vikend je bil super.«

»Organizacija vseh zaposlenih in naših profesorjev je bila odlična. Motile so nas škripajoče postelje in neudobne blazine. Pogrešali pa smo samo sladki desert, ki bi se nam zelo prilegel.«

4. Zaključek

Organizacija športnega vikenda zahteva veliko sodelovanja, natančnega načrtovanja in usklajevanja vseh sodelujočih. Vsakič znova se kljub trudu pri načrtovanju zgodi kakšen nepredviden dogodek, ko je treba biti iznajdljiv in včasih tudi kaj improvizirati. V takšnih primerih je dobro, da ima organizator ob sebi dobre sodelavce, ki s skupnimi močmi rešujejo morebitne zaplete in probleme. Aktivnosti v naravnem okolju z dodajanjem elementov čuječnosti so se izkazale za odlično kombinacijo. Odzivi dijakov in dijakinj so bili zelo pozitivni, kar nas je še dodatno motiviralo za organiziranje podobnih dogodkov in aktivnosti,

ki razvijajo tako um kot duha in telo, torej človeka v celoti. Profesorji smo po evalvaciji športnega vikenda potrdili učinkovitost sodobnega pouka in popestritev pouka športne vzgoje.

5. Viri in literatura

- Burnik, S., in Mrak, I. (2010). Mountaineering as an important part of outdoor education. V: *Encountering, experiencing and exploring nature in education: collection of conference papers*. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.
- Pečenko, P. (2014). *Pot pozornosti: osnove budistične meditacije*. Nova Gorica: Eno.
- Sitar, U. (2016). *Vpliv vadbe čuječnosti na ravnotežje in reakcijske čase (Diplomsko delo, Fakulteta za šport)*. Pridobljeno s <https://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22110046SitarUrsa.pdf>.
- Spasojević, N. (2015). *6 načinov, kako vnesti čuječnost v vsakdan*. Pridobljeno s <https://www.svetloba.si/cujecnost/5-nacinov-kako-vnesti-cujecnost-v-vsakdan>.

Kratka predstavitev avtorja

Peter Jovanović je po izobrazbi profesor športne vzgoje in poučuje na Srednji šoli za storitvene dejavnosti in logistiko na Šolskem centru Celje. Med študijem je aktivno igral košarko v 1. slovenski košarkarski ligi. Kot osnovnošolec je treniral plavanje, ob koncu osnovne šole se je resneje posvetil košarki. Avtor zelo rad izvaja pouk športne vzgoje v naravnem okolju in poskuša dijake in dijakinje navdušiti za ukvarjanje z različnimi športnimi aktivnostmi v povezavi s sproščujočimi učinki le-teh.

Čuječnost med športno aktivnostjo

Mindfulness during Sports Activity

Matej Švegl

Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo, Ljubljana
matej27svegl@gmail.com

Povzetek

Slovenski srednješolci so izjemno podvrženi stresu, nekateri trpijo zaradi motenj pozornosti in koncentracije, mnogi celo resno psihično obolevajo. Podatki nekaterih raziskav kažejo, da imajo občutek, da so brez prijateljev in nikomur ne pripadajo. Učitelji se zato trudimo dijakom predstaviti načine in poti, ki bi jim olajšale pot v odraslost, hkrati pa jih vključiti v dejavnosti, s katerimi krepijo tako samoodgovornost, kot odgovornost do drugih.

V članku predstavljamo dobre prakse, ki jih prinaša udejstvovanje v izbranih interesnih dejavnostih, kot sta rafting in kajak. Prav čuječnost v okviru teh dveh dejavnosti, ki se odvijata na vodi je namreč tista, ki najstnikom pomaga premagati strah in se dokazati na podlagi, ki predstavlja človeku »stresno območje«. Skozi dejavnosti so dijaki urili koncentracijo in vztrajnost, razvijali samostojnost, sodelovali v skupini in reševali probleme tako, da so se ves čas zavedali sebe, lastnih občutij, želja in potreb.

Ključne besede: kajakaštvo, koncentracija, naravno okolje, rafting, reševanje problemov, samostojnost, veslanje.

Abstract

Slovenian secondary school students are extremely vulnerable to stress, some suffer from disturbances of attention and concentration, many have seriously psychologically disorder. Some research shows that they feel lonely, non-attached to nobody and do not belong to anyone. Teachers are therefore trying to present them ways and paths that would facilitate their way to adulthood and at the same time involve them in activities that strengthen both self-responsibility and responsibility to others.

In the article good practices are presented that are brought about by engagement in selected interest activities such as rafting and kayaking. It is precisely the negligence within these two activities that unfold on the water that helps teenagers overcome fear and prove themselves on the basis of what is "a stressful area" for humans. Through the activities, the students trained concentration and perseverance, developed autonomy, participated in the group and solved the problems by constantly being aware of themselves, their own feelings, desires and needs.

Key words: autonomy, concentration, kayaking, natural environment, rafting, rowing, problem solving.

1. Uvod

Kot vse srednje šole v Sloveniji, tudi Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo v Ljubljani, organizira interesne dejavnosti za svoje dijake. Interesne dejavnosti, s katerimi želi dijake spodbuditi za spoznavanje novih področij, ali pa jim omogočiti ukvarjanje s tistimi, ki jih imajo najraje (šport, raziskovanje, umetniške dejavnosti) so razdeljene na tri dele: enotni skupni obvezni del, vsebine, povezane s programom in vsebine, povezane s prosto izbiro dijakov v trajanju 24 ur (SSI). Slednja je predstavljena kot tista, v kateri ima posameznik možnost spoznati sebe, se primerjati z drugimi in se najti v skupini.

Velikokrat se učitelji športa sprašujejo kako dijakom šport predstaviti ne le kot fizično rekreacijo, temveč tudi kot sprostitvev duha, možnostjo zlivanja z naravo, kot iskanje lastnega jaza predvsem pa kot dejavnosti, skozi katero lahko razvijajo pozitivno samopodobo, najdejo prijatelje in z njimi kvalitetno družbo za preživljanje prostega časa (Tušak in Faganel, 2004). Bogatejša socialna mreža je tista, ki posamezniku zagotavlja uspešnejše spopadanje z najrazličnejšimi težavami in izzivi tako v času odraščanja, kot kasneje v poklicnem in zasebnem življenju. Prav tako velja, da so socialno pomembni posamezniki uspešnejši na šolskem področju in zanje velja večja verjetnost uspešnega zaključka šolanja (Peklaj idr., 2009). Dijaki v času ukvarjanja s športom znižajo raven negativnega stresa, kljub temu, da ga nekaj ob vsaki dejavnosti mora ostati. Vsak pa se mora naučiti kako stopnjo negativnega stresa znižati oz. ga premagati (Kajtna, 2005).

2. Teoretična izhodišča – razvijanje čuječnosti skozi interesne dejavnosti v srednji šoli

Temeljni namen organiziranja športnih interesnih dejavnosti, je uporaba pridobljenih vedenj in znanj za preživljanje prostega časa, kar lahko služi kot izhodišče za nadaljnje izobraževanje. Povezovanje in druženje v ožjem in širšem okolju na osnovi interesov, ustvarja ugodno klimo za razvoj pozitivne osebnostne podobe. Z vidika vseživljenjskega učenja je tovrstno navajanje na samoorganizacijo oziroma »samoregulacijo« izjemno pomembno, saj omogoča razvoj posameznika tudi na drugih področjih in v različnih obdobjih življenja. Hkrati pa se posamezniki navajajo na aktiven in kreativen življenjski slog. (Kovač, Jurak, 2010) Seveda ne smemo pozabiti, da gre ob tem predvsem za sprostitvev, stanje, ki posameznika osrečuje, saj gre pogosto za uresničevanje človekove osebnosti, intimno doživeto ustvarjalnost in vzpostavljanje ravnotežja med napetostmi vsakdanjika in šolskih obveznosti ter vsestransko sproščene razvoja osebnosti (Lešnik, 1982).

Stanje čuječnosti lahko opišemo kot notranjo budnost, zbranost in zmožnost koncentracije ter osredotočanja. Čuječnostna praksa nam pomaga, da se osredotočimo, umirimo, smo manj anksiozni ter mislimo bolj jasno. (Tang, Posner, 2013) Sicer je na področju vpliva čuječnosti pri mladostnikih zaenkrat opravljenih manj raziskav, kot pri odraslih, ki kažejo na pozitiven vpliv čuječnosti na pozornost, socialne in emocionalne strategije, a velja opozoriti na digitalni svet, v katerem so mladi danes izjemno aktivni, tudi zaradi tega pa njihove misli ves čas begajo sem in tja, preobremenjenost z informacijami in zahteve po »multitaskingu«. Le-ta daje posamezniku občutek, da opravlja dve opravili ali več, v resnici pa gre za izgubljanje koncentracije in neučinkovito skakanje od enega opravila k drugemu, na kar kažejo nevroznanstvene raziskave. Nevroznanstvenik Poldrock je celo dokazoval, da učenje med večopravnostjo, npr. ob hkratnem gledanju televizije, povzroči, da gre informacija v napačen del možganov – striatum (del, ki je odgovoren za skladiščenje novih procedur in spretnosti) in ne v področje, ki je odgovorno za dejstva in ideje. Če ne bi bilo televizije, bi šla informacija v hipokampus, ki je organiziran na več načinov in jo zato lažje priključimo. (Foedre idr, 2006)

Tudi sicer naj bi pretirana navezanost na digitalne pripomočke nižala nivo koncentracije in zmanjševala možnosti doseganja dobrih rezultatih tako na učnem, kot na delovnem področju. Ko so med raziskovanjem in dokazovanjem neželenih učinkov digitalne tehnologije odstranili tovrstne moteče dejavnike, se je uspešnost reševanja nalog pri raziskovalni skupini povprečno povečala za 6% (Beland in Murphy, 2015).

Interesne dejavnosti na vodi ne dovoljujejo hkratne uporabe digitalnih sredstev, zato prav te, s ciljem po razvijanju notranje budnosti, zbranosti in osredotočanja, predstavljamo kot primer dobre prakse v slovenskem srednješolskem sistemu vzgoje in izobraževanja.

3. Kajak in rafting – dejavnosti na vodi za vsakogar

V nabor interesnih dejavnosti po izbiri dijaka smo ponudili dejavnosti, s katerimi se lahko ukvarja skoraj vsak, ni pa nujno dostopna vsem, saj potrebuješ za tovrstno udejstvovanje tako znanje, kot posebno športno opremo. To sta kajak in rafting, atraktivni dejavnosti, ki se odvijata v naravnem okolju ter prispevata k ozaveščanju pomena čistega okolja za zdravo življenje. Sicer pa je prav voda tisto športno okolje, v katerem je potrebno racionalno in instinktivno uporabiti različna čutila. Potrebno je biti osredotočen na divjo vodo, jo znati »brati« in predvidevati nekatere situacije. V nasprotnem primeru se kaj hitro lahko zgodi, da se kajak prevrne. Posledice le tega so seveda znane. Zato smo v to dejavnost vključili čuječnost, ki lepo sovпада in se dopolnjuje z dejavnostjo na vodi.

3.1 Kajak

Čolni z vpetimi vesli so odraz razvoja predvsem obmorskih narodov. Uporabljali so jih za prevoz po mirnejših rekah, jezerih in morjih. Ob severnih morjih in divjinah Severne Amerike pa so razmere povsem drugačne. Zanje so primerni čolni, ki jih uporabljamo s prostimi vesli. Značilna predstavnika takih čolnov sta indijanski kanu in eskimski kajak (Vest, 1988). Kajakaštvo delimo na kajakaštvo na divjih vodah in kajakaštvo na mirnih vodah. Razlika med obema disciplinama je predvsem hitrost pretoka vode ter oblika čolna. Kajak na divjih vodah je krajši ter širši, kar pomeni bolj okreten in stabilnejši, vendar slabše drži smer. Kaja na mirnih vodah pa je daljši in ožji. Zato je hitrejši in bolje drži smer, zaradi ostrejše oblike dna pa je manj bočno stabilen, kar pa na mirni vodi ne predstavlja posebnih težav. Za veslanje uporabljamo dvolistno veslo v sedečem položaju. (Murko, 2012)

3.2 Rafting

Na kratko bi pojem raftinga, kot ga poznamo danes, lahko razložili kot spust z gumijastimi čolni po divjih vodah, ki je med plovili najbolj stabilen. V raftu je lahko od tri do deset potnikov. Pomembna je usklajenost vseh na čolnu, za kar skrbi vodnik rafta, ki tudi usmerja čoln ter skrbi za varnost. Raft ima štiri napihljive komore ter napihljivo dno, kar omogoča prilagajanje pri vožnji preko čeri. Nameščene ima tudi vrvi, ki omogočajo, da si z njimi ljudje v raftu zataknejo noge in tako učvrstijo stik s čolnom. Pomembna lastnost je samodejni sistem odtoka vode, ki ga predstavlja odprtina na krmi, nameščena malo nad višino vode. Za razliko od kajaka, raftarji uporabljajo eno listno veslo v sedečem položaju. V manjših raftih pa je položaj telesa v klečečem položaju. Plovno pot pogosto ovirajo različni dejavniki. Prvi je vsekakor naklon

rečnega dna in geološki vplivi. Različne oblike skal in drugih geoloških vplivov močno vplivajo na naravo rečne strug, ki tvorijo različne vodne tvorbe. (Kravanja, 2016).

3.3 Izvedba dejavnosti

K dejavnosti se je prijavilo deset dijakinj in dijakov. Med njimi tudi dijak, ki je med rednim poukom večinoma nemiren in ima težave zaradi kratkotrajne koncentracije. Dejavnost je bila izvedena v sodelovanju s športnim centrom Skok iz Ljubljane. Poskrbeli so za vso potrebno športno opremo in s svojimi izkušenimi inštruktorji izvedli šolo kajaka in raftinga. Šestdnevne dejavnosti so potekale na reki Savi, na odseku med Medvodami in Tacnom ter na reki Ljubljanici, v samem centru mesta Ljubljane. Vsak dan je bil načrtovan samostojno in z različno vsebino, a vseeno skupnim ciljem.

Dejavnost smo pričeli s tridnevno kajak šolo, ki se je pričela na reki Savi, četrti dan pa je sledil samostojni spust s kajaki, kjer so dijaki preverili svoje znanje in se soočili sami s seboj v realnih okoliščinah. Zadnja dneva sta se nadaljevala s spustom z rafti in s kajakaštvom po reki Ljubljanici s potovalnimi kajaki.

Dijaki niso imeli pred pričetkom dejavnosti nobenega predznanja, zato so pričeli s kajak šolo, kjer so se spoznali z zaščitno opremo ter z osnovami varnega veslanja po mirni in lažji divji vodi. Spoznali so osnovno veslaško opremo, varnost na vodi, vstop v kajak, pravilno držo vesla in se naučili nekaj osnovnih zaveslajev, s katerimi usmerjajo kajak v željeno smer. Vse to so usvojili prvi dan kajak šole, ki je potekala na mirnem odseku Save. Naslednji dan so dijaki nadgradili svoje znanje s prvega dne in se spopadli z nekoliko zahtevnejšimi prvinami ter občutili že nekoliko hitrejšo vodo. Spoznali so kako nagibati kajak, da se ne prevrača, kako pravilno vstopiti in prečkati tok reke ter kako vstopiti v protitok. Vse to so počeli na že nekoliko hitrejši vodi, kjer so morali biti pozorni, zbrani in osredotočeni na vodo ter vodenje čolna. Zadnji dan šole kajaka so dijaki svoje že pridobljeno znanje še poglobili z izpeljavo zahtevnejših zaveslajev, posvetili pozornost drsenju kajaka, pravilnim in natančnim vstopanjem v tok in protitok, močnejšemu nagibanju kajaka ter branju vode. Na koncu so se za popestritev in zabavo preizkušali še v eskimotaži - prevračanju čolna na glavo in ponovno obračanje nazaj s pomočjo vesla. Za to prvine je potrebno veliko vaje in vztrajnosti ter mirnosti. Dijaki so morali zbrati kar veliko poguma, da so se zavestno obrnili na glavo v vodo in potem poskušali, ne da bi izplavali iz čolna, obrniti čoln nazaj s pomočjo vesla. Seveda so pri tem morali ostati mirni in dovolj dolgo zadrževati sapo pod vodo. Med udeleženci je bila tudi dijakinja, ki se nikakor ni mogla spoprijeti z izzivom. Kljub pomoči in motivaciji inštruktorice se ni upala prevrnil na glavo. Po pogovoru na suhem in temeljitem razmisleku, ko se je zavedala, da je vse odvisno samo od njene želje in volje, se je odločila premagati strah ter se spoprijela z izzivom. Največja njena zmaga je bila v tem, da se je odločila, da bo sama usmerjala svoja dejanja in jih nadzorovala. V trenutku, ko je naznanila, da bo vsekakor poskusila, je postala »glavna zvezda«. Po uspešno izvedeni vaji, je požela val aplavza in navdušenja ostalih dijakov. S tem si je pridobila nove simpatije in priljubljenost med dijaki.

Po uspešnem zaključku šole kajaka je sledil samostojni spust po reki Savi od Medvod do Tacna. Dijaki so lahko preverili svoje naučeno znanje v realnih okoliščinah. Na celotni dolžini vodnega odseka, jih je čakalo nekaj brzic, s katerimi se še niso srečali. Prečkati so morali vodni tok, ki je bil zelo hiter. Uporabiti so morali vse svoje znanje, ki so ga pridobili v preteklih treh dneh. Poleg tega so se morali ves čas osredotočati nase, si zaupati in sprejemati prave odločitve. Začutili so morali drsenje čolna, znati prebrati vodo, pravilno nagniti čoln in ga usmeriti v točno določen del brzice. Motorično bolj spretnim in zato tudi nekoliko samozavestnejšim je sicer

uspevalo bolje, a so tudi nekoliko okornejši dobro premagovali vse ovire na vodi. Pred najdaljšo brzico so dobili še zadnja navodila, saj so vedeli, da bo morda prišlo do prevračanja. To izkušnjo so že imeli, zato so znali in zmogli izplavati iz čolna ter se rešiti in priplavati na breg. Ker so med vožnjo po najdaljši brzici uživali in jim je bilo zabavno, so se odločili, da bodo to brzico odpeljali še enkrat. Ob obali so prenesli čolne nazaj na začetek in se še enkrat spustili.

Peti dan je sledil spust z raftom po istem odseku Save, ki so ga preveslali že s kajaki. Vodnik rafta jim je predstavil opremo, ki se je razlikovala od kajaka predvsem v drugačnem veslu in načinu veslanja. Spust z raftom je bil zanje veliko enostavnejši, kot s kajaki. Tako so se lahko veliko bolj sprostiti in uživali v veslanju. Vsak od njih je imel enolistno veslo, a so morali kljub vsemu veslati usklajeno, po navodilih vodnika rafta. To je bil povsem drugačen pristop in način od tistega v kajaku. Premagovanje brzic je bilo enostavno, saj se raft ne teh brzicah ne more prevrniti. Spoznali so nekoliko drugačno, manj zahtevno veslanje po reki v primerjavi s kajakom, ki se ga lahko udeleži vsakdo.

Zadnji dan interesne dejavnosti je sledilo težko pričakovano veslanje po reki Ljubljanici s potovalnimi kajaki. Potovalni kajaki so namenjeni predvsem veslanju po morju, jezerih in mirnih delih rek. So daljši, hitrejši, bolj stabilni, kot sicer in se jih obvladuje brez posebnega veslaškega znanja. Veslanje se je začelo na Livadi v Ljubljani, od koder smo se odpravili proti toku v smeri Vrhnike. Tam smo zavili v manjše pritoke Ljubljanice. Ta dan je bil namenjen predvsem opazovanju narave in živali ter umirjenemu podoživljanju celotne dejavnosti. Reka je bila skoraj stoječa. Znano je, da ima Ljubljanica zelo majhen padec in je zaradi tega zelo počasna. Primerna ravno za tako umirjeno veslanje. Dijaki so se poglobili v opazovanje različnih vodnih ptic in spoznali še eno možnost koristnega preživljanja prostega časa v sobivanju z naravo. Raziskovali so obalo, manjše pritoke ter vegetacijo. Ob koncu nas je pot vodila nazaj s tokom proti centru Ljubljane do Tromostovja. Dijakom se je ponujal edinstven pogled na center mesta z druge, vodne perspektive. Posebno doživetje je bilo veslanje pod Tromostovjem, kjer so jih pozdravljali številni opazovalci.

Popotovanje po Savi in Ljubljanici se je zaključilo s podelitvijo diplom za uspešno opravljeno dejavnost.

4. Zaključek

Učitelji, zaposleni v slovenskih srednjih šolah sporočajo, da je eden največjih problemov današnje mladine dokaj nizka sposobnost koncentracije (Škobalj, 2017). Prav to je bila tudi osrednja tema interesne dejavnosti, ki smo jo predstavili kot primer izvedene dobre prakse v sistemu vzgoje in izobraževanja - interesne dejavnosti, v trajanju 24 ur, ki jih izberejo dijaki sami. V okviru ukvarjanja s športi na vodi so bili mladi izjemno telesno, pa tudi psihično dejavni, kljub vsemu pa so ob koncu poročali o zadovoljstvu, sproščenosti in veselju ob novo pridobljenem znanju.

Pozornost, osredotočenost nase in na vodo ter okolico, je bil pogoj za uspešno doseganje ciljev, hkrati pa tudi možnost sproščanja, samodokazovanja in veselja dijakov. Ugotavljamo, da je prav športna dejavnost tista, ki pomaga mladostnikom vzpostavljati osebnostno ravnovesje in jim daje občutek zadovoljstva samih s seboj, po opravljeni dejavnosti. Dijaki so razumeli, da morajo upoštevati navodila, biti pozorni na priložnosti in ovire. Na divji vodi lahko prihaja do veliko zapletov. Zato je bilo pomembno, da so se dijaki osredotočili nase in budno opazovali okolico. Pri tem je bil zanimivo, zelo uspešen tudi dijak, za katerega velja, da se težko skoncentrira, predvsem pa je njegova koncentracija kratkotrajna.

Interesna dejavnost kajak šola in rafting je odlično uspela. Dijaki so bili zelo zadovoljni s programom, poleg tega so pridobili veliko novega znanja. Pokazali so veliko mero samostojnosti in nenazadnje tudi čuječnosti. Osredotočali so se na naloge in izzive, ki so bile pred njimi ter jih uspešno opravili. Predvsem takrat, ko so morali sami veslati po divji vodi so spoznali, da so lahko kos še tako navidezno težkim izzivom. Uspeli so odmisлити druge zadeve in se osredotočili na naloge, ki so bili pred njimi. Spoznali so nov, drugačen način preživljanja prostega časa in drugačno sobivanje z naravo. Poleg tega so bili aktivni in naredili nekaj za svoje zdravje. Postali so samozavestni, veseli, sproščeni in željni novih izzivov. Verjamemo, da so razumeli kaj pomeni slišati svoje želje, si zastaviti cilje ter strmeti k uresničitvi.

Pritrditi moramo teoriji, ki pravi, da ko opazujemo, svojo pozornost namenjamo objektu opazovanja. Z opazovanjem pridemo do svoje lastne izkušnje in vedenja. Ob vsaki taki novi izkušnji pa širimo obzorje, izkušnje, razumevanje, odgovornost (Škobalj, 2017).

5. Literatura

- Beland, L., Murphy, R. (2015). *III Communication: technology, Distraction in Student Performance*. Center for Economics Performance Discussion Paper No. 1350, London: London School of Economics.
- Foerde, K., Knowlton, B. J., Poldrack, R. A. (2006). *Modulation of competing memory systems by distraction*. Proc. Of Natn'l Acad. of Sciences, 103(31), 11778-11783, doi: 10.1073/pnas.0602659103.
- Kajtna, T. (2005). Začetek in vzdrževanje redne vadbe ter vadba pri adolescentih V: *Psihologija športne rekreacije* (71-134), ur. Kajtna, Tanja in Tušak, Matej. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Kovač, M., Jurak, G. (2010). Šolske športne interesne dejavnosti. V: Kovač, M., Jurak G. *Izpeljava športne vzgoje: didaktični pojavi, športni programi in učno okolje* (29-36). Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Kravanja M. (2016). *Usposabljanje vodnikov rafta v Sloveniji in tujini* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani Fakulteta za šport. Ljubljana. Pridobljeno s <https://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22060760KravanjaMiha.pdf>.
- Lešnik, R. (1982). *Prosti čas: delo, človek, družba, vzgoja*. Maribor: Založba Obzorja.
- Murko T. (2012). *Metodični postopki treninga v kajaku prostega sloga s poudarkom na ravnotežju in moči* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani Fakulteta za šport, Ljubljana. Pridobljeno s <https://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22068920MurkoTomaz.pdf>.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Lepuvšček, M. in Ajdinšek, N. (2009) *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Škobalj E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Srednje strokovno izobraževanje. Interesne dejavnosti. Pridobljeno s <http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi/interesne/interesneSSI.htm>.
- Tang, Y. Y., Posner, M. I. (2013). *Tools of the Trade; Theory and Method in mindfulness science*. SCAN, 8, 118-120./doi:10.1093/scan/nss112.
- Tušak, M. in Faganel, M. (2004). *Jaz – športnik. Samopodoba in identiteta športnikov*. (34-47) Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Kratka predstavitev avtorja

Matej Švegl je profesor športne vzgoje na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo v Ljubljani. Pred tem, je nekaj let poučeval še na osnovni šoli. Z organizacijo in izvedbo interesnih dejavnosti ter taborov različnih vsebin ima veliko izkušenj. Je tudi šolski mediator. Vsako šolsko leto ponudi svojim dijakom nekaj novih predvsem s športom povezanih vsebin. Poleg tega za svoje dijake organizira različne strokovne ekskurzije v tujino.

FOTOGRAFIJE DEJAVNOSTI



Slika 1: Vadba pravilnega zaveslaja na suhem
(foto: Matej Švegl)



Slika 2: Prvi samostojni zaveslaji na mirnem delu reke
(Foto: Matej Švegl)



Slika 3: Vadba nagiba čolna
(Foto: Matej Švegl)



*Slika 4: Uspešno izplavanje iz čolna po prevračanju
(Foto: Matej Švegl)*



*Slika 5: Samostojni spust po Savi
(Foto: Matej Švegl)*



Slika 6: Na raftu
(Foto: Matej Švegl)



Slika 7: S potovalnimi kajaki v enem od pritokov Ljubljanice
(Foto: Matej Švegl)



Slika 8: Pod Tromostovjem
(Foto: Matej Švegl)



Slika 9: Dvigovanje čolnov iz vode ob zaključku dejavnosti
(Foto: Matej Švegl)

Razvijanje čuječnosti pri malčkih v naravnem okolju

Stimulating Mindfulness with Children in the Nature

Lidija Vučko

Vrtec pri OŠ Prežihovega Voranca Bistrica
lidija.vucko74@gmail.com

Povzetek

Naravno okolje je naše največje bogastvo. Je prostor za sproščanje, meditiranje, igro in bivanje. V prispevku je predstavljeno spodbujanje čuječnosti pri vrtčevskih otrocih v naravnem okolju, razvoj spontane igre raziskovanja in počutja otrok ob zaporednih obiskih gozda in travnika. Otroci so skozi igro in raziskovanje z vsemi čutili celostno pridobivali neposredne izkušnje o naravi in tako gojili čuječno opazovanje. Opravljena je bila tudi samoevalvacija vzgojitelja glede lastnih odzivov na dogodke. Otroci so napredovali na vseh področjih kurikula. Poleg tega so v gozdu in na travniku uživali, se dobro počutili in bili notranje motivirani in sproščeni.

Ključne besede: čuječno opazovanje, čutila, dobro počutje, gozd, naravno okolje, predšolski otroci, travnik.

Abstract

Natural habitat is the biggest richness of humanity. It's a good place to relax, meditate, play and enjoy and stimulate mindfulness in the natural environment. The research shows how kids developed their mindful observation and playing in the nature. I escort them through their progress. At the end, I found that kids and also me as a teacher reached from nature a lot. While playing and walking in the nature we become more focused and improve in mindful observation. We also enjoyed our time in the nature, felt better and more motivated.

Keywords: children, forest, meadow, mindful observation, natural habitat, sense organs.

1. Uvod

V večopravilnem svetu, v katerem živimo zdaj, se odrasli ne znamo, nekateri se celo ne zmorejo, več ustaviti in te občutke prenašajo na otroke. Vsi, tudi strokovnjaki, ki se tveganja zavedamo, se ujamemo v večno hitenje, nove in nove zadolžitve ter projekte, ki jih moramo dokončati. Ustaviti se, zaživeti, tukaj in zdaj, se nam lahko zazdi silno težko. Paradoksalno, da ravno takrat, ko se zdi, da je težko, pretežko, ravno takrat je to dobro storiti.

Kako se ustaviti in zakaj? Kako to, da nas otroci in delo z njimi prisili, da se ustavimo. Ali otroci, ki so vedenjsko težavni pogosto vzpostavijo z nami nekakšen trenutek konflikta? Ali se otroci res tako hitro vsega naveličajo in jih nič več ne zanima? Na ta in podobna vprašanja bomo skušali odgovoriti in tako opremiti bralca, da bo razmišljal o čuječnosti kot možnosti, kako se približati sebi pa tudi otrokom, hkrati pa negovati dober odnos in istočasno poskrbeti sam zase. Morda bomo prav s čuječnostjo ponovno lažje zadihali.

Pri delu v vrtcu ugotavljam, da otroci v današnjih časih niso več tako blizu naravi, kot so bili nekoč. Občutek za naravo, ki je bil nekoč močno prisoten, se pri otrocih izgublja. Zato sem se odločila za spremembo pri delu ter otroke odpeljala v naravno okolje. Za spremembe v skupini sem se odločila iz večjih razlogov, in sicer: otroci so v skupini precej glasni, težko jih je motivirati, pozornost in vztrajnost sta nizki, občutek sem imela, da so vsega naveličani. Pozitivno naravnost do narave sem spodbujala s tem, da sem otrokom pripravila dejavnosti, ki so bile doživete, bogate in raznolike. Naravna okolja so priložnost za nove pustolovščine, presenečenja in neverjetne izkušnje, ki bodo pomagale okrepiti otrokovo samozavest in mu vliti pogum. Strokovnjaki pravijo, da je to prostor za raziskovanje, učenje o tveganju, krepitev samozaupanja in pobeg v domišljijo. V njem se lahko lovijo, iščejo ravnotežje, plezajo, skačejo, skrivajo ali se enostavno prepustijo čuječnosti in so srečni.

V prispevku bo predstavljeno postopno kontinuirano odhajanje v gozd z malčki kot primer dobre prakse vzpostavljanja pristnega stika z naravnostjo in krepitev čuječnosti pri najmlajših otrocih.

2. Čuječnost kot izhodišče pri delu z malčki v vrtcu

Če pomislimo na otroka, ki je živahen, pogumen, se intenzivno odziva, je vedno nasmejan, ritmičen v fizioloških potrebah, z nizkim zaznavnim pragom hkrati pa zelo vztrajen in pozoren, je to po navadi zelo uspešen otrok, vendar pa delo z njim ni enostavno. Gre za pravo »energetsko bombo«, ki ob podobno energetsko opremljenem učitelju oziroma vzgojitelju vzcveti in ga tudi obilno nagradi.

Večje težave so z otroki, ki so počasni, se počasneje prilagajajo, nivo njihove aktivnosti je nizek, začetna reakcija na nove dražljaje je negativna in manj intenzivna. Ob njih lahko izgubljam živce in imamo občutek, da je vse »bob ob steno«, čeprav temu ni tako. Potrebno je biti potrpežljiv, mu dati dovolj časa, ki pa ga v vrtcu in šoli pogosto nimamo. S takimi otroki je delo naporno, saj zahteva od nas stalno pozornost. Težko si privoščimo, da bi ravnali povsem intuitivno, saj to lahko privede do povsem neobvladljive situacije. Ko delamo s takimi otroki se moramo izogibati lastnemu čustvenemu odzivu. Trudimo se vzpostaviti vzdušje, ki je čim bolj nevtrarno. Otrokovega vedenja ne jemljemo osebno. Pri nekaterih vedenjih lahko »zamižimo« na eno oko, vztrajamo pri tistih, ki se nam zdijo pomembna. Naše vrednote in pričakovanja so pomembna, vendar občasno potrebujejo revizijo. Vprašati se moramo, ali so naša pričakovanja realna, primerna in ali so se naše vrednote tekom časa kaj spremenile. Pri takih otrocih je pomembno, da se čuječno osredotočimo na sedanji trenutek. Ne pozabimo pohvaliti specifična vedenja pri otroku, obenem pa ne pozabimo nase. Razmislimo o nas samih, kako morda lahko prilagodimo svoje vedenje otrokovemu. Za določene situacije že vnaprej vemo, da bodo težavne, zato načrtujemo in bodimo pripravljene nanje.

Delo z otroki od nas zahteva potrpljenje, osvoboditev od predsodkov, zaupanje, prizadevanje in navezanost. Naštete so lastnosti, ki jih v nas mojstri čuječnost. Biti tukaj in zdaj je v današnjem času ena od težjih odločitev, ki pa jo od nas zahtevajo prav otroci.

Čuječnost je poznana več tisoč let kot del meditativne prakse, ki zaradi specifičnega načina usmerjanja pozornosti omogoča osredotočenje na sedanji trenutek in tako umiriti misli in zmanjšati napetost. Kot tehnika, podobna meditaciji, je čuječnost navzoča tako v budistični kot krščanski kontemplativni tradiciji (Dimidjian in Linehan, 2003). Pred 40 leti je izšel članek o klinični uporabi čuječnosti v psihoterapevtske namene (Deatherage, 1975). Od takrat čuječnost in meditacija v povezavi le še pridobiva na pomenu. Čuječnost kot tehniko uporabljamo v

podporo izobraževanju in učenju (Kahane, 2011), delu kirurgov in zdravnikov (Esch, 2011; Balch in Shanafelt, 2010) ter v (Germer, Siegel in Fulton, 2013).

Čuječnost je vsestransko uporabna, saj integrira vsebine iz kognitivnih, vedenjskih, izkustvenih in psihodinamskih teorij. Čuječnost je najbolje ponotranjiti, ne razumeti le kot tehniko. Kabat-Zinn jo razume kot ne presojujoče zavedanje sedanjega trenutka (Kabat-Zinn, 1990). Dr. Eva Škopalj je čuječnost poimenovala kot zmožnost mentalne prisotnosti v danem trenutku in prebujanje aktivnega opazovalca. Povedala je tudi, da je čuječnost drug izraz za pozornost, kot smo jo pred desetletjem imenovali (Škopalj, 2017).

Čuječnost kot stanje psihološke svobode, v katerem je pozornost mirna in prožna, brez navezanosti na gledišče, je tudi osvoboditev od predsodkov do samega sebe. Samoopazovanje in samorefleksiranje šele omogočata odklopitev od nadzorov nad kognicijo in percepcijo. Najlažje to storimo z umirjanjem in z dihanjem. Poskusimo biti prisotni tukaj in zdaj, s seboj. Osredotočimo se na sedanjost, dihamo, se prepustimo, sprejemamo sebe, bolečino in stres. Ko opazimo, da nam pozornost odtava, dihanje uporabimo kot sidranje in se ponovno osredotočimo. Tako se odpremo in postanemo čuječni.

3. Čuječno spoznavanje naravnega okolja z malčki

V septembru sem se odločila izvesti prednostno nalogo oddelka, poimenovano Naravno okolje. Na prvem roditeljskem sestanku v mesecu septembru sem starše seznanila z izvedbo. Starši so se strinjali, kljub nekaterim pomislekom, da lahko otroci v imenovanem okolju dobijo klopa ali se umažejo in poškodujejo.

Dan po srečanju s starši sem vprašala otroke: »Kaj pravite, gremo v gozd na sprehod?« Otroci so me nekaj časa čudno gledali in mislim, da najprej niso vedeli, kaj jih sprašujem. Čez nekaj časa so starejše deklice odgovorile: »Idemo.« Tako sem dobila pozitiven odgovor in prednostno nalogo oddelka začela izvajati.

Nekaj dni po pogovoru smo se odpravili v bližnji gozd. Do tja je bilo slabe pol ure hoje. Dva najmlajša enoletnika smo peljali v vozičku, drugi (oddelek desetih najmlajših otrok: od 1 do 3 leta, vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice) smo pešali. Pot skozi gozd ni bila pokošena, zato smo mendrali po visoki travi. Dve deklici sta me prijeli za roke in začeli jokati. Vprašala sem ju, ali se bojita. Ena izmed njiju je odvrnila: »Vuk.« Zagotovila sem jima, da volka v tem gozdu ni, če bi pa prišel, ju bom čuvala. Nehali sta jokati, vendar sta se prestrašeno ozirali naokoli. V knjigi Čuječnost za zaskrbljene sem prebrala, da je tesnoba strah pred prihodnostjo in pred neznanim v sedanjosti (O'Morain, 2015). Drugi otroci so uživali, če so padli, so vstali in šli naprej. Nekaj težav smo imeli z vožnjo vozička, saj pot ni bila urejena. Ko smo prišli skozi, sem otroke vprašala, na kaj jih je spominjala pot. Odgovora nekaj minutah ni bilo, zato sem jih vprašala, ali so se peljali skozi tunel. Ena izmed starejših deklic je povedala, da se je peljala na morje skozi tunel, zato sem rekla, da smo tudi mi sedaj hodili skozi naravni tunel. Otroci so za mano ponovili »nel« in kazali na pot, kjer smo hodili. Eni so želeli nazaj po isti poti, vendar sem se bala, da ne bi zmogli, saj je bila daljša in polna ovir, kar bi jih dodatno utrudilo. Šli smo po krajši in lažje prehodni poti, obljubila sem jim, da bomo v kratkem zopet prišli.

Imeli smo srečo, da je bila jesen topla, sončna in suha. Večkrat tedensko smo šli v gozd. Na začetku so bile pobude z moje strani, vendar so otroci začeli v gozdu vedno bolj uživati, zato so kmalu začeli tudi sami že navsezgodaj spraševati, ali bomo šli v gozd. V gozdu so se počutili

varno, kar se je opazilo po oddaljevanju od strokovnih delavk. Začeli so se igrati z naravnim materialom, enoletnika sta želela iz vozička in hodila po poteh, se začela skrivati in se smeјati, deklici, ki sta na začetku jokali, sta začeli slediti vrstnikom, vendar še občasno z vprašanjem preverili, ali res ne bo prišel volk. O'Morain je zapisal: »Pomeni, da si za nekaj trenutkov dovolimo »opazovati« svoje doživljanje, takšno kakršno je.« (O'Morain, 2015). Čas bivanja v gozdu se je z vsakim obiskom daljšal, zato sem razmišljala, kako bi otrokom popestrila bivanje v njem. Odločila sem se, da si bomo izdelali kotichek v naravi.

V lastnem gozdu, ki je v neposredni bližini vrtca, sem skupaj s partnerjem pokosila travo in pripravila deske in krajše hlode. V tem času je nekdo pokosil travo po poti in nam olajšal mobilnost. Otroci so pripravljene naravne material opazili in pri njem počakali, da sem prišla z vozičkom do njih. Vprašala sem jih: »Kaj je to?« Brez odgovora so začeli kotaliti hlode, hoditi po deskah, sedati nanje, udarjati z vejami po njih, skakati z njih itd. Otrok sploh ni bilo treba motivirati za igro, konfliktov med njimi ni bilo, bili so manj glasni, včasih so kar utihnil. Našla sem jih pri odkrivanju naravnega okolja, kjer so se igrali z najdenim. V knjigi Čuječnost za zaskrbljene sem prebrala, da si pri čuječnosti pozoren na svoje dihanje, na opazovanje, kaj občuti telo, poslušanje glasov v bližini in doživljanje same hoje. V knjigi sem prebrala: »Potrebujemo metodo, ki bi nas pripeljala do čuječnosti v vseh situacijah, še posebej pa takrat, kadar smo nemirni. Preusmerjanje. Povabite tišino.« (O'Morain, 2015). Na koncu sem jim pokazala, kako lahko iz hloedov in desk naredijo klopi in mizo. Sedli so in poslušali zvoke. Deček je od daleč prepoznal zvok traktorja, deklica brnenje avtomobila, oglasil se je drugi deček, ki je prepoznal zvok žage, ker nekaj časa nismo slišali nič, sem jih spodbudila k vriskanju in smo poslušali odmev lastnih glasov. Po poslušanju odmevov smo utihnil in v tišini čuječno opazovali, kako je veter stresel z dreves jesensko listje. Preden smo se vrnili v vrtec, smo se odžejali z vodo. V skupini jo je pil samo en otrok, v gozdu vsi. Za sabo smo pospravili lončke in plastenke ter se odpravili proti vrtcu. Ko smo enoletnika dali v voziček, je začel jokati in kazati na gozd. Predvidevala sem, da je želel ostati, zato sem rekla, da moramo nazaj v vrtec, saj nas čaka kosilo, in da bomo še prišli. Deček se je umiril. Jaz pa sem vedela, da bomo v kratkem zopet prišli, ker sem tudi jaz v gozdu uživala.

Nekaj dni je minilo, ko smo se spet odpravili v naš naravni kotichek. Starejši otroci so šli naprej in obstali ob koticcku, kjer so ostale samo deske. Nekdo nam je odpeljal hlode. Bili smo vidno razočarani. Učitelj čuječnosti je zapisal: «Ko izvajamo čuječnost, usmerimo svojo pozornost na resničnost – na prvega psa – ko ugotovimo, da smo se oddaljili od dejanskih dogodkov. To nam pomaga, da se soočamo s sedanostjo manj vznemirjeni, manj obremenjeni in z manj težavami, kot bi se sicer. In z manj hudobnimi psi, seveda» (O'Morain, 2015). Otrokom sem obljubila, da bom priskrbela druge. Zmenili smo se, da bomo kotichek označili z otroškimi risbami in napisom. Pozornost sem preusmerila na opazovanje pihanja vetra, plesa drevesnih listov po zraku in na poslušanje šelestenja listja, ko smo hodili po njem. Otroci so pozabili na razdrti kotichek in uživali v lepem sončnem jesenskem vremenu. V gozdu je čas minil hitreje, kot bi si želeli, in otroke sem vedno težje motivirala, da smo se vrnili v vrtec.

V zimskem času smo zaradi varnosti, krajših dni in starosti otrok bili bolj redko v gozdu, čeprav so otroci velikokrat spraševali, kdaj bomo šli. Na enem izmed obiskov smo odkrili veliko globoko luknjo in otroke sem vprašala: »Kaj mislite, kdo jo je naredil, čigava je? Mislite, da je kdo v njej?« Otroci so odgovorili, da je v njej volk, pes, ena deklica mi je vprašanje zastavila nazaj. Odgovorila sem ji, da najverjetneje lisica. Na drugi strani so dečki krilili z rokami in kazali z rokami: »Tu, tu.« Našli smo še eno podobno luknjo, zato smo se odločili, da bomo odgovor poiskali v knjižnem in internetnem gradivu. Še nekaj časa smo strmeli v luknje in čakali. Učitelj čuječnosti pravi temu mirno opazovanje. »Za trenutek se usedite in mirno

pomislite na tiste neznane stvari, ki jih prinaša prihodnji dogodek« (O'Morain, 2015). Eden izmed dečkov je vzel palico in jo držal v luknjo ter čakal, če se bo kaj zgodilo. Čez nekaj časa jo je pri luknji odložil in šel naprej raziskovat. Ugotovili smo, da si takšna bivališča gradijo lisice. Seznanili smo se s pesmico »Lisica je prav zvita zver«.

Otroci so v zimskem času ugotovili, da na drevesih manjka listje, da ne slišijo nobenega zvoka in niso našli nobene živali. Našli smo led in ugotovili, da je mrzel, da se tali, če ga predolgo držimo v roki in se spreminja v vodo. V začetku je ene otroke zeblo in ga niso hoteli taliti v rokah, po večjih poskusih so se privadili in prišli pokazat mokre roke in da ledu ni več.

Zima je minila in prišla je pomlad. Vremenske razmere so nam dokaj hitro omogočile, da smo šli v gozd. Ugotovili smo, da nas je koticček počakal v stanju, kot smo ga pustili. Otroci so zaznali ptičje petje, odkrili so, da so ena drevesa majhna, druga velika, otroci so se jih dotikali, jih božali in gledali. Fantek je našel polža s hišico, zato smo šli bliže, da bi ga videli. Otroci so bili tiho in ga čuječno opazovali. Polž je pokazal rogljičke in ko so se ga hoteli dotakniti, jih je skril. To so počeli, dokler se polž ni skril v hišico. Pričakali so nas tudi zvončki, otroci so tekali od ene jase do druge, jih nabirali, vohali, kazali drug drugemu in nama. Deklica je pri trganju izpulila zvonček, kar je pokazala ostalim otrokom, večina ga je gledala in tipala. Prinesli so mi ga pokazat. Zanimalo jih je, kaj ima to (mislili so čebulico). S šopkom zvončkov, ki so jih nabrali, smo si polepšali mizo v skupini. Enoletnikom zvončkov ni uspelo nabrati, ker so trgali prekratke peclje in so jim sproti padali na tla. Starejšim otrokom trganje zvončkov ni predstavljalo težav. Kot sem zasledila v strokovni literaturi, gre za izvajanje čuječnosti, ki ni usmerjena na končni rezultat, ampak je osredotočena na postopek dela, s tem se zmanjša zaskrbljenost in strah (O'Morain, 2015). Ta dan smo šli v gozd brez vozička in vsem je uspelo prepešati pot tja in nazaj. Otrok, ki se je v njem vozil, je večino časa tekal po poti sem in tja. Zanimivo je bilo, da se sploh ni utrudil in je brez težav prišel še do vrtca. Odločila sem se, da v prihodnje puščamo voziček v vrtcu.

Pot do gozda nas je vodila mimo travnika in manjšega sadovnjaka. Otroci so opazili, da je odet v rumeni regrat in so se ustavili. Deklica je komentirala: »Teta glej rože«. Vprašala sem jih, če so jim všeč. Otroci so stali kar nekaj časa pri ograji in opazovali regrat. V tistem trenutku sem se odločila, da bom lastnika, ki sem ga poznala, vprašala, če se lahko igramo na njegovem travniku. Seveda je dovolil, zato smo se naslednji dan ustavili na travniku. Otroci so ugotovili, da poleg regrata cvetijo še manjše rožice bele barve (marjetice), iz katerih smo pletli venček. Deklica je na regratu našla čebelo. Poklicala me je in rekla: »Teta to je čebela, me je piknola, san jokala, bolelo«. Ugotovila sem, da je deklica že imela izkušnjo s čebeljim pikom in je zato bila precej previdna ob opazovanju le te. Ugotavljam, da je tudi ta dogodek del čuječnosti in sicer je deklica strah preprosto zaznala in ga sprejela. Učitelj čuječnosti ga uvršča med občutke (O'Morain, 2015). Pri najmlajših otrocih sem ugotovila, da ni bilo prisotnega nobenega strahu (tudi pred čebelo ne), saj so hoteli rokovati z vsem, kar so našli.

Dečki so našli v ozadju travnika manjši sadovnjak. Poklicali so me in povedali: »Teta to so tudi rože« in pokazali na cvetoče drevo. Povedala sem jim, da je to jablana da tudi drevesa cvetijo. Ugotovila sem, da otroci na travniku prav tako uživajo in se sproščajo, zato sem lastnika vprašala, če se lahko še kdaj ustavimo na njem. V knjigi Čuječnost in vzgoja sem prebrala, da spadajo dejavnosti, ki so jih izvajali otroci med tehniko notranjega pogovora ali merilo koristnosti. »Metoda notranjega pogovora je povezana z opazovanjem in temelji na logičnem razmisleku, kam nas pelje določeno razmišljanje. Pri tej metodi si postavimo vprašanje o koristnosti oziroma uporabnosti določene misli za doseganje cilja, ki smo si ga zastavili« (Škobalj, 2017). Dobili smo dovoljenje, zato smo se ustavljali na njem, dokler trava ni bila

previsoka. Takrat so ugotovili, da težko hodijo, da so na travniku druge cvetlice, so večkrat padli, na drevesih so se pojavili sadeži, poleg čebel, so našli mravljo in ostale žuželke, ki jih še sama nisem poznala. Poiskali smo jih na internetu in v enciklopediji in jih poimenovali. Na travnik smo se vrnili, ko je lastnik pokosil travo za živino.

Zato smo začeli zopet obiskovati gozd, kjer je bila vsaka naslednja pustolovščina bolj zanimiva. Polža brez hišice (lazarja) je deklica pohodila, zato smo se pogovarjali o odnosu do živih bitij, peli smo pesmi o najdenih živalih, dostikrat smo bili tiho in vsak se je mirno igral in raziskoval v svojem kotu. Deček je našel manjšo mlako in vejo. Vejo je namakal v vodo in opazoval, če se bo kaj zgodilo. Ker je to trajalo kar nekaj časa, sem ga vprašala, kaj počne. Odgovoril je: »Liba«. Tako sem ugotovila, da je lovil ribe. Mislila sem, da sem storila narobe, da sem ga zmotila pri dejavnosti, vendar sem skozi prebiranje strokovne literature ugotovila, da je tudi to ena izmed tehnik, ki se uporablja v čuječnosti. Imenujejo jo Tehnika z vprašanji. «Ta tehnika ima dva cilja. Pri prvem z ustreznim vprašanjem prekinemo miselni avtomatizem, torej tok misli, ki se v nas sproži avtomatično in brez premisleka, največkrat le zato, ker nas obvladujejo podzavestni vzorci ali pa smo nekaj slišali od drugih» (Škobalj, 2017). Ugotavljam, da sem se večkrat v prioritetni nalogi lotila te tehnike. Na koncu smo se zbrali v kotičku, kjer so vedeli, da se bomo okrepčali in šli nazaj v vrtec. Našli smo mravljo, pajka, pikapolonico, srne (ki so nas prestrašile prav tako kot mi njih). Nekaj otrok je večino časa preživljalo v kotičku na klopi.

Deklica, ki je dopolnila tri leta, je pokazala na grm in rekla: »To je bezeg.« Izkoristila sem priložnost in vprašala: »Kako veš, da je bezeg?« Odgovorila je: »Mama je delala sok.« Bezeg sva pokazali drugim. Naslednjič, ko smo prišli v gozd, so ga otroci prepoznali in ga pravilno poimenovali. Bezeg smo primerjali z drevesom in ugotovili, da je manjši oziroma nižji od drevesa in da so drevesa zelo, zelo velika. Ugotovila sem, da smo pri tem opazovanju uporabili »tehniko z motivacijskimi zgodbami«, saj sem jim tudi sama povedala izkušnjo z bezgovim sokom in bezgom. »Vem pa, da tudi tedaj, ko so me uspeli speljati od začrtane poti, ura ni bila izgubljena« (Škobalj, 2017).

Otroci so ugotovili, da je gozd vedno bolj zaraščen s travo, koprivami in divjimi robidami, zato so hodili po deskah, ki smo jih imeli postavljene, kotalili hlode, stopali po njih, skakali z njih, prestopali in ležali. Tisti bolj hrabri so gazili, opekle so jih koprive in nekateri so prijokali k meni (predvsem deklice) in kazali, kje jih boli. Vedno smo imeli s sabo vodo, robčke in prvo pomoč, zato sem jim mesta, kjer jih je peklo, ohladila in je bilo boljše ter so nadaljevali z raziskovanjem.

Prostor smo izkoristili za dramatiziranje in branje pravljice Muca Copatarica. Bila je dobra odločitev, saj so otroci doživeli prav to, kar so otroci v knjigi, zato sem jim izdelala hišo muce Copatarice, kjer so se igrali. Ostalo jim je v globokem spominu, saj so večkrat želeli ponovitev in o pravljici govorijo še sedaj.

4. Zaključek

Po opazovanju otrok in pogovarjanju z njimi in njihovimi starši lahko zaključim, da so občutki glede preživetega časa v naravnem okolju pozitivni. Na njihovih obrazih se je zrcalilo »počutim se prijetno, mirno, srečno, samozavestno in zadovoljno«. Dejanja v gozdu so se postopoma dopolnjevala: od proste igre, sprehajanja, tekanja in gibanja v naravi, do opazovanja dreves in drevesnih listov, čuječnega poslušanja ptičjega petja in drugih naravnih in umetnih

zvokov, iskanja in spoznavanja živali in rastlin, itd. Zmanjšal se je strah do naravnega okolja oziroma »volka«. S prednostno nalogo: Naravno okolje smo pripomogli k otrokovemu zdravemu intelektualnemu, čustvenemu in socialnemu razvoju in tako vplivali na celosten otrokov razvoj. Ugotovila sem, da so bili otroci notranje motivirani in njihova koncentracija ter pozornost je podzavestno rasla, se zasedla v njih, kar se je kazalo v želji po povečanem preživetem času v naravnem okolju. Ravno to so najpomembnejši rezultati, ki kažejo na potrebo po doživljanju lepega v naravi, potrebo po sprostitvi in umiritvi, biti čuječen, tukaj in zdaj.

Na poti do gozda smo srečevali starejše ljudi, ki smo jih pozdravljali in se z njimi pogovarjali. Otroci so si zapomnili, kje je doma mehanik, ki popravlja avtomobile. Tako smo spoznavali ožje in širše okolje.

Glede varnosti je potrebno izpostaviti, da je en otrok dobil klopa, ki ga je mama odstranila, in je bilo vse v redu. V gozd smo nosili škornje in vetrovke ter tako zaščitili oblačila in nevarnost pred klopi. Prisotna je bila odrgnina na roki deklice, ki smo jo oskrbeli z obližem.

Obenem sem ugotovila, da sem tudi sama osebnostno in strokovno napredovala. Treba se je bilo le spomniti vloge vzgojitelja, ki otrokom pripravi spodbudno učno in bivalno okolje in jim ponudi malo več proste igre, predvsem v naravnem okolju, in se kontrolirati oziroma zadržati in ne takoj poseči v otrokovo igro. Z zadnjim naštetim sem imela v začetku največ težav, dokler nisem po lastni refleksiji, ki sem jo delala sproti ugotovila, da s posegom motim otrokov spoznavni proces. V knjigi Čuječnost in vzgoja sem prebrala, da obstaja tehnika z zgledom. »Ena mojih osnovnih strategij v vzgoji je predstaviti mladim pomen ljudi; življenje vsakega človeka je sporočilo ali, še boljše, sklop sporočil« (Škobalj, 2017).

5. Literatura

- Balch, C. M. in Shanafelt, T. (2010). Combating stress and burnout in surgical practice: a review. *Advanced Surgery*, 44: 29 – 47.
- Deatherage, G. (1975). The clinical use of mindfulness meditation techniques in short-term psychotherapy. *Journal of Transpersonal Psychology*, 7 (2) : 133 - 143.
- Dimidjian, S. in Linehan, M. M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of mindfulness practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10: 166 - 171.
- Esch, J. C. (2011). Stress management and balance for the orthopaedic surgeon: mindfulness. *Institutional Course Lectures*, 60: 627 – 631.
- Germer, C. K., Siegel, R. D. in Fulton, P. R. (2013). *Mindfulness and Psychotherapy*; Guilford Press, USA.
- 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, USA.
- Kahane, D. (2011). Mindfulness and Presence in Teaching and Learning. V: Iain Hay (ur.) *Inspiring Academics: Learning with the World's Great University Teachers*. London: Open University Press, UK.
- O'Morain, P. (2015). *Čuječnost za zaskrbljene : premagajte vsakdanji stres in tesnobo / Padraig O'Morain ; (prevod Tanja Rojc)*. – Ljubljana : Vita, 2017
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Kratka predstavitev avtorja

Lidija Vučko je zaposlena kot vzgojiteljica predšolskih otrok v Vrtcu pri OŠ Prežihovega Voranca Bistrica z nazivom svetovalka. Je univerzitetno diplomirana socialna delavka z dokončano izobrazbo za delo na predšolski stopnji. Rada se udeležuje različnih ponujenih izobraževanj, bere strokovno literaturo, je mentorica dijakom na praksi, koordinatorica različnih projektov (Zdravje v vrtcu, UNICEF in Turizem in vrtec). Trenutno veliko časa posveča aktivnemu sodelovanju v ERASMUS+ projektu, v katerem se izpopolnjuje v znanju angleškega jezika.

Likovno ustvarjanje v naravnem okolju za učence prvega triletja

Visual Arts in Natural Environment for Pupils of First Educational Cycle

Valentina Žemva

Osnovna Šola Gorje
valentina.zemva@guest.arnes.si

Povzetek

Otroci so vse manj povezani z naravo in vse manj sposobni, da zaživijo za dani trenutek. Zato je pomembno, da jim učitelji nudimo čim več možnosti, kjer lahko dobijo tovrstne izkušnje. Za učence prvega triletja osnovne šole je likovna umetnost zelo primerna za doživljanje sproščenega ustvarjanja v naravi. Na ta način se z njo povežejo, hkrati pa ustvarjalno izrazijo svoja občutja danega trenutka. V prispevku predstavljam nekaj možnosti, kako lahko učenci prvega triletja zaživijo likovno ustvarjalnost v naravi. Tam lahko ustvarjamo kadarkoli, vendar pri ustvarjanju ne smemo biti časovno preveč omejeni. Izbrati moramo primeren prostor v bližnji ali bolj oddaljeni okolici šole. Materiale in pripomočke izberemo v naravi, ali jih prinesemo s seboj. Učencem prepustimo čim več izbire glede likovnega izraza.

Ključne besede: likovna umetnost, naravni material, naravno okolje, pripomoček, ustvarjanje.

Abstract

Children are less and less connected to nature and less and less capable of living in the given moment. Thus, our role as teachers to give them necessary experiences of that kind seems even more important. For students of the first three years of the Primary School (the First Educational Cycle) visual art is very suitable to experience relaxed creativity outdoors. This way they can connect with nature and express their emotions in the given moment at the same time. This paper shows some of the possibilities, how pupils of the first three years of the Primary School can fully experience visual creativity outdoors. They can be creative there whenever, but they should not be limited in time. The most suitable venue would be somewhere near the school. Materials and utensils that are needed for the process can be chosen outside or brought with. Pupils should have as much choice regarding their artistic expression as possible.

Key words: creativity, natural environment, natural material, utensil, visual art.

1. Uvod

V današnjem svetu hitenja, potrošništva in premnogih zunanjih impulzov, ki delujejo na vse nas, je umirjenost in življenje v danem trenutku izziv. Tako odrasli kot otroci smo na prvi pogled ujetniki neskončnega kolesja hitenja, ki večja vsakdanji stres, kar vodi v različne bolezni. Vendar iz tega začaranega kroga nemira lahko izstopimo, če le želimo. Za odrasle je to stvar osebne odločitve. Za otroke pa na zavedni ravni največkrat srečno naključje, da to možnost zanje izberejo njihovi starši, vzgojitelji, učitelji ... Na nezavedni ravni pa si vsi želimo in iščemo umirjen trenutek, saj to nujno potrebujemo za zdravo in ustvarjalno življenje.

Čuječnost je eden temeljnih kamnov, na katerem lahko gradimo svoj razvoj. Daje nam samozavest in notranjo moč, da smo kos različnim naporom in izzivom, s katerimi se srečujemo. Je eden od pogojev učenja in ustvarjanja. Penman (2016) trdi, da je čuječnost duševna sposobnost vsakega človeka in stanje mirne, odprte zavesti, ki ne sodi. Poleg tega meni, da je čuječnost popolno zavedanje sedanjosti, brez ujetosti v preteklosti in skrbi za prihodnost; živeti v tem trenutku, ne za ta trenutek.

Čuječnost in ustvarjalnost sta neločljivo povezani. Penman (2016) ustvarjalnost opredeljuje kot dojetanje sveta na nove načine in vključuje razmišljanje in proizvajanje. Med drugim ugotavlja, da čuječnost izboljšuje ustvarjalnost. Navaja, da so »s poskusi dokazali, da čuječnost povečuje ustvarjalnost predvsem zato, ker spodbuja divergentno mišljenje, vendar pa čuječnost spodbuja tudi veliko odlik, ki so povezane s konvergentnim mišljenjem« (Penman, 2016, str. 32). Človek, ki živi čuječnost, je ustvarjalen in ustvarjalen človek je čuječ. Vsakršna ustvarjalnost (likovna, glasbena, plesna ...) ima za pogoj biti tu, sedaj, v danem trenutku.

Zato sem se odločila, da bom svojim učencem omogočila čim več tovrstnih izkušenj, da jim pokažem način, kako povečati njihove sposobnosti za lažje učenje in razmah ustvarjalnosti. Samo na ta način bodo kot odrasli lahko doprinesli k razvoju družbe, hkrati pa se bodo razvijali tudi sami.

Tako sem v svoje delo začela vnašati elemente čuječnosti in jih povezovala z različnimi vidiki učenja in ustvarjanja. Ker je otrokom v prvem triletju likovno izražanje blizu, sem se odločila, da povežem čuječnost z likovnim ustvarjanjem. Ker pa uživam v naravi, sem se odločila, da čim več teh izkušenj učencem nudim zunaj, v bližnji in malo bolj oddaljeni okolici šole.

2. Preden se podamo izzivom naproti

2.1 Izbira primerne prostora v naravi

Za likovno ustvarjanje v naravi vnaprej poiščemo primeren prostor. Ta naj bo miren, po možnosti s čim manj zunanjimi dražljaji. Naj bo prijeten in varen. Kadar imamo v skupini učence s posebnimi potrebami (npr. gibalno ovirane) dobro pomislimo tudi nanje. Poiščimo prostor, kjer se nam bodo lahko pridružili vsi. Učenci naj imajo možnost, da so sproščeni in varni. To lahko dosežemo s predstavitvijo in upoštevanjem jasnih pravil obnašanja v posameznem naravnem okolju. Lahko je v neposredni okolici šole, lahko tudi bolj oddaljen. Prednosti neposredne okolice so, da smo hitro na kraju ustvarjanja, tja se lahko vračamo pogosto, učenci že poznajo pravila obnašanja, morebitne zunanje dejavnike že poznajo in niso zelo moteči pri ustvarjanju. Hkrati pa je marsikatera prednost lahko tudi slabost. Dobro poznavanje kraja lahko zmanjša motivacijo, ne predstavlja učencem izziva, nekateri elementi se lahko ponavljajo. Bolj oddaljen kraj od nas zahteva več priprave v organizacijskem smislu. Poskrbeti moramo za zadostno število učiteljev spremljevalcev, pot do kraja ustvarjanja nam vzame več časa. Morda moramo prilagoditi urnik, poskrbeti za malico, pijačo ... Hkrati pa je nov kraj lahko večji izziv, tematika, materiali in pripomočki so lahko bolj raznoliki. Ko izbiramo prostor za ustvarjanje, ne smemo pozabiti tudi na lastnike zemljišč. Če izberemo prostor v neposredni okolici šole oz. šolski vrt, igrišče, sadovnjak ..., nimamo težav. Kadar pa izberemo prostor, ki ni del šolskega prostora, se moramo z lastnikom o uporabi dogovoriti in pridobiti njegovo privoljenje. Seveda moramo prostor, kjer smo ustvarjali, zapustiti čist, nepoškodovan, s čim manj sledovi naše prisotnosti.

2.2 Likovni materiali in pripomočki

Likovne materiale in pripomočke, ki jih uporabimo za ustvarjanje, lahko prinesemo na mesto ustvarjanja, ali pa jih poiščemo na kraju samem in njegovi neposredni okolici.

Prav tako je pri izbiri materialov in pripomočkov pomemben cilj ustvarjanja. Kadar želimo, da je likovno ustvarjanje ena od oblik umetniškega izraza, smo pri naboru lahko zelo sproščeni. Včasih jih lahko enostavno prepustimo učencem. Kadar pa likovno ustvarjanje povežemo z drugimi izobraževalnimi vidiki, jih podredimo le-tem. Kadar ustvarjamo v naravi, je primerno, da izberemo naravne materiale in pripomočke.

Kadar ustvarjamo na ploskvi, ne smemo pozabiti na primerno podlago, kamor bomo ploskev položili med ustvarjanjem. Včasih je dovolj že podlaga iz tršega kartona ali tanjše plošče iz različnih trdih materialov. Priporočljivo je, da ta podlaga ni preveč težka, da jo lažje prenašamo. Ne smemo pozabiti tudi na druge pripomočke, ki nam bodo olajšali delo (npr. blazinica za sedenje, lončki za vodo, škarje ...).

2.3 Likovno področje

Pri izbiri likovnega področja ustvarjanja v naravi se lahko odločimo za ustvarjanje na ploskvi (risanje, slikanje, grafiko) in izrabimo različne podlage. Lahko pa izberemo oblikovanje v tridimenzionalnem prostoru (kiparstvo ali arhitekturo).

2.4 Likovni motiv

Za izbiro likovnega motiva pri ustvarjanju v naravi je najbolje, da ga izberemo v naravi. Pri nekaterih likovnih tehnikah pa izbiro motiva tudi prepustimo učencem.

2.5 Korelacija likovne umetnosti z drugimi predmeti prvega triletja

Likovno umetnost z malo domišljije zlahka povežemo z vsemi ostalimi učnimi predmeti v prvem triletju. K temu nas spodbujajo razmišljanja mnogih strokovnjakov s področja medpredmetnih povezav. V današnji praksi so zelo pogosti medpredmetni učbeniki in delovni zvezki, ki so namenjeni učencem prvega triletja. Na ta način učenci lažje povezujejo in sintetizirajo pridobljena znanja. Hkrati pa v vzgojno-izobraževalnem procesu ne smemo pozabiti na opredelitev predmeta likovne umetnosti. »Temeljna naloga likovne vzgoje je razvoj učenčeve likovne zmožnosti (kompetence), ki izhaja iz razumevanja vizualnega (naravnega, osebnega, družbenega in kulturnega) prostora in se izrazi v aktivnem preoblikovanju tega prostora v likovni prostor« (Kocjančič idr., 2011, str. 4).

3. Primeri likovnega ustvarjanja v naravi

3.1 Ustvarjanje na ploskvi v neposredni okolici šole, ko je likovno ustvarjanje eden od delov učnega procesa pri drugih predmetnih področjih

V korelaciji s spoznavanjem okolja smo v okviru učne enote Vreme odšli na šolski travnik, kjer smo našli primerno mesto za opazovanje oblakov. Za to delo nismo potrebovali veliko

pripomočkov. Izbrali smo suhe barvice, brezčrtni zvezek za SPO in blazinice za sedenje na tleh. Cilj opazovanja iz SPO je bil ugotoviti, kako se oblaki v kratkem času spremenijo. Cilj s področja čuječnosti pa osredotočanje na trenutek in doživljanje. Da bi delo šlo lažje od rok, smo z učenci najprej opravili enominutno meditacijo, skozi katero sem jih vodila. Tako so izključili vse zunanje dejavnike in se osredotočili nase. Šele nato so odprli oči in eno minuto v tišini opazovali oblak nad seboj. Tudi ta del sem vodila. Nato so oblak po spominu narisali s suhimi barvicami v zvezek. Enako vajo smo ponovili čez deset minut. Sedaj so izbrani oblak narisali na sosednjo stran v zvezku. Nato smo oblake primerjali in nadaljevali delo po načrtu za spoznavanje okolja.



Slika 1: Opazovanje oblakov



Slika 2: Risanje oblakov

3.2 Likovno ustvarjanje v tridimenzionalnem prostoru na kraju, ki ponuja različni likovni material

Dan pouka v naravi smo izkoristili za različne dejavnosti, ki smo jih povezali v ustvarjalno celoto. Priprava je zahtevala več dela (poskrbeti za spremljevalno učiteljico, malico in pijačo, obvestiti starše o delu izven šole, da so učenci primerno obuti, oblečeni, zaščiteni pred klopi, soncem, dogovor z lastnikom zemljišča ...). Ker je bil prostor tik ob reki, smo z učenci postavili jasna pravila o varnosti. Reka ob nabrežju, kjer smo ustvarjali, ni deroča, ob nasprotnem bregu pa kar precej.

Tudi tu smo začeli delo z vodeno meditacijo. Zaradi šuma reke sem podala k meditaciji manj usmeritev. Nato smo dodatno minuto z zaprtimi očmi poslušali reko. Za tem so učenci z zaprtimi očmi potipali kamne okoli sebe, si enega izbrali in ga dodobra spoznali le s tipom. Na ta način so se podrobno seznanili z likovnim materialom, s katerim so kasneje lahko ustvarjali.

Sledila so navodila za ustvarjanje. Likovna naloga je bila, da iz naravnega materiala, ki ga najdejo v neposredni okolici, izdelajo likovno stvaritev v smislu »land art«. S to zvrstjo umetnosti so se učenci že seznanili v eni od preteklih ur likovne umetnosti. Učenci so se razdelili v pare in se dogovorili o izboru likovnega motiva. Nato je sledilo ustvarjanje. Učenci so bili povsem predani delu. Uživali so v iskanju primernih rastlin, kamnov, suhih ostankov rastlin, storžev ... Še bolj pa so se posvetili ustvarjanju. Ker so delali v dvojicah, so hkrati skrbeli tudi za razvijanje čustvene inteligence, prijateljskih stikov, za spoštljive medsebojne odnose.



Slika 3: Zbiranje materiala



Slika 4: Ustvarjanje



Slika 5: Umetnina 1



Slika 6: Avtorici in umetnina



Slika 7: Umetnina 2

Po končanem ustvarjanju smo skupaj pogledali vse stvaritve, avtorji pa so nam pojasnili, kaj in kako so ustvarjali.

3.3 Likovno ustvarjanje v naravi iz kombinacije materialov, ki jih dobimo v okolju in materialov, ki smo jih prinesli s seboj

Včasih nam narava ne ponudi dovolj primerne materiala za izvedbo zastavljene likovne naloge. Morda bi našli primeren material, pa učenci nanj še niso pripravljeni. Učenci prvega triletja morda zanj še nimajo dovolj razvite motorike. Zato sem za izvedbo sledeče likovne naloge otrokom predhodno naročila, naj od doma prinesejo raznobarvne vrvice in škarje. V naravi pa smo nato poiskali preostali potrebni material.

Ustvarjanje smo začeli z vodeno meditacijo, nato pa prisluhnili okolju okoli sebe. Začutili smo ga z več čuti. Bili smo pozorni na toploto sonca, kjer ga čutimo na telesu in hlad sence, začutili smo veter, vonjali zrak okoli nas, tipali s prsti tla, kjer smo sedeli, preverjali, če so groba, trda, mehka, suha, vlažna, poslušali oglašanje ptic in druge zvoke iz okolja ... Nato je sledilo vodeno opazovanje okolja, predvsem rastlin, ki so nas obdajale. Bili smo pozorni na zunanji izgled rastline, njene dele, izgled in otip le-teh, barve posameznih delov ...

Sledila je predstavitev likovne naloge – izdelaj svojo »prepletenko«. Za ogrodje smo izbrali vejico primerne oblike (črka Y), ali pa smo nekaj vejic (tri ali štiri) povezali v primeren okvir. Pri tem delu naloge so učenci potrebovali največ pomoči. Nekaj tudi iz varnostnih razlogov, saj so primerno debelo vejico težko odrezali sami. Nato so med ogrodje prepletli vrvice. Izbor barv sem prepustila učencem. V zadnji fazi izdelave pa so v okolju poiskali primerne bilke, vejice, trave in travniško cvetje in jih vpletli med barvne vrvice.

Izdelane »prepletenke« smo si skupaj ogledali, avtorji so pojasnili svoj izbor rastlin, barv cvetja, barv vrvic in povedali, kako so sami doživeli postopek izdelave.



Slika 8: Prepletanje



Slika 9: Prepletenka

Zelo zanimiva likovna dejavnost je tudi slikanje ali risanje na različne podlage. V šoli za to navadno uporabljamo risalne liste, kar lahko kljub trudu učitelja postane monotono. Zato je prijetno, kadar ravno slikarsko podlago zamenjamo s tridimenzionalno.

Ker je bilo okoli nas še polno kamnov različnih oblik in velikosti, smo se odločili, da vsak učenec poslika svoj kamen. Kot slikarski oz. risarski material so izbrali vodene barve ali flomastre. Motivika je bila prepuščena učencem. Usmerila sem jih le toliko, naj si dobro ogledajo kamen, ga potipajo, obračajo v roki na različne strani, saj bodo tako začutili, kaj je najprimernejši motiv za izbrani kamen. Učencem sem pustila, da vzpostavijo stik z naravo in se ji prepustijo. Na ta način pa sem tudi dosegla, da so se učenci osredotočili na naravo (v tem primeru kamen), sebe in ustvarjanje.



Slika 10: Risanje na kamne



Slika 11: Umetnina 3

3.4 Likovno ustvarjanje iz naravnega materiala v tridimenzionalnem prostoru

Včasih je prijetno združiti ustvarjanje z drugimi dejavnostmi. Ko smo se pri SPO pogovarjali o značilnostih domače pokrajine, smo se odločili, da obiščemo enega od naravnih spomenikov v naši okolici, Pokljuško sotesko. Do tja nas je vodila pot po ozki dolini, vklesani med strma pobočja. Gre za eno izmed tistih poti, ki je sama prav tako navdihujoča kot cilj. Ob poti pa smo izkoristili obilico primerne naravnega materiala za ustvarjanje. Iz kamnov so poskušali postaviti kar najvišji stolp. Že samo zlaganje kamnov je meditativna dejavnost, saj zahteva umirjenega postavljalca. Zato smo začeli ustvarjanje brez predhodne meditacije. Posameznik se je moral povsem umiriti in prepustiti. Če smo pri postavljanju prehitri, se stolp lahko podre

in potrebno je začeti znova. Tresoče roke nam niso v pomoč. Vsak kamen je potrebno dobro opazovati, da najdeš zanj najprimernejši položaj v stolpu. Za ustvarjanje so najbolj primerni ploščati kamni.

Tovrstno likovno ustvarjanje je bilo za učence v začetku kar stresno, saj so prehitro želeli sestaviti stolp in so med seboj tekmovali. Šele ko so iz izkušenj ugotovili, da je potrebna predanost ustvarjanju, so doumeli lepoto trenutka in kar pozabili na čas. Nad svojimi izdelki so bili tako navdušeni, da je konec tedna kar nekaj družin obiskalo Poključsko sotesko in si spotoma ogledalo postavljene umetnine in dodali so še nove.

S to vrstno umetnostjo so se ukvarjala že starodavna ljudstva, saj so zlaganje kamnov v možice poznali že v antični Grčiji, poznajo jih na Islandiji, na Norveškem in tudi med Inuiti. Najbolj znani pa so možici iz Tibeta.



Slika 12: Ustvarjanje iz naravnega materiala v tridimenzionalnem prostoru

3.5 Likovno ustvarjanje iz naravnih materialov, ki ga začnemo v naravi in dokončamo v šoli

Narava nam ponuja v različnih letnih časih raznolike materiale za ustvarjanje. Pestrost barv in oblik se z letnimi časi spreminja. To lahko pokažemo tudi z odtisom letnega časa na tkanini. Delo smo pričeli z minutno meditacijo, nato pa vodeno opazovali okolico in bili pozorni predvsem na rastline na travniku in šolskem vrtu, barve njihovih cvetov, oblike stebelc, listov ... Rastline smo položili na kos bombažne tkanine, jo tesno ovili okoli palice in zvitke trdno povezali z vrvico. Nato so se zvitki dve uri kuhali v parni kopeli. Ti dve uri sta poskrbeli za magično pričakovanje. Ko so bili zvitki hladni, nas je pričakala čarovniija. Vsak je lahko odvil svoj zvitke in se prepričal o lepoti svojega izdelka.



Slika13: Polaganje rastlin



Slika14: Odvijanje zvitka



Slika15: Odtis na tkanini

4. Zaključek

Likovna umetnost, podobno kot tudi druge zvrsti umetnosti, temelji na čuječnosti. Vsakršno ustvarjanje je odsev ustvarjalčevega videnja zunanjega sveta, njegovega doživljanja. Odsev tega, kako se ga dotakne dogodek, trenutek, misel, narava ... Otroci so za tovrstna doživetja zelo dojemljivi. Prav zato je zelo pomembno, da jim pomagamo ozaveščati ta občutja in jih na ta način nanje navajati. Hkrati pa čuječnost pomaga otrokom pri umirjanju. To, da se otroci danes vse težje umirijo, zaznavamo vsi pedagogi pri svojem delu. Zato je še toliko bolj pomembno, da v svoje delo vnašamo vadbo čuječnosti. Seveda je pomembno, da se prilagodimo razvojni stopnji otroka. Za likovno ustvarjanje v naravi so otroci zreli zelo zgodaj, že v predšolskem obdobju. Iz tega izhaja, da je v prvem triletju osnovne šole to res lepa priložnost, ko učencem lahko učitelji damo več kot le izobrazbo. Pri tem pa ne potrebujemo veliko dodatnih materialov, ne veliko dodatnega dela, marveč le dobro voljo in pripravljenost na nove izzive.

5. Literatura

Kocjančič, N. idr. (2011). *Program osnovna šola. Likovna vzgoja Učni načrt*. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Peman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost. Kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.

Williams, M., Penman, D. (2015). *Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.

Kratka predstavitev avtorice

Valentina Žemva je profesorica razrednega pouka, ki poučuje na OŠ Gorje učence prvega triletja. V svoji 20-letni praksi poučevanja v svoje delo redno vnaša novosti, ki bogatijo pedagoško delo in širijo možnosti iskanja novih poti. Redno se izobražuje na različnih področjih, kar omogoča osebno rast in strokovni razvoj. Sodeluje v različnih projektih. Vseskozi pa je v stiku z naravo in lokalnim okoljem in k temu spodbuja tudi učence.

V

**MODERN APPROACHES TO TEACHING
MINDFULNESS**

SODOBNI PRISTOPI POUČEVANJA ČUJEČNOSTI



Čuječnost, samoučinkovitost in samoregulacija

Mindfulness, Self-efficacy and Self-regulation

Janja Horvat

OŠ Beltinci
h.janja@hotmail.com

Povzetek

Vsi želimo biti uspešni, ustvarjalni, močni, hitri, nenehno v gibanju itn. Stalni strokovni razvoj učitelja je dandanes nekaj nepogrešljivega, saj šola potrebuje učitelja, ki zna kritično razmišljati, je usposobljen za refleksijo in evalvacijo, sposoben poiskati in zagotoviti priložnosti ter zna spodbujati in podpirati učence v učnem procesu. Učitelj mora biti sposoben nadzorovati, uravnavati svoje misli ter vedenje in biti odprt za nove ideje. Učinkovitost vpliva na prizadevanje, da učitelj več vlaga v poučevanje, v cilj poučevanja ter svojo raven aspiracije. Učitelji z močnim občutkom učinkovitosti dosegajo višje ravni načrtovanja in organizacije ter so bolj notranje motivirani. Čuječnost pripomore k zavedanju učiteljevih odzivov na pozitivne situacije v razredu in ga pripravi na zahtevne preizkušnje. V prispevku želim predstaviti povezanost čuječnosti, samoučinkovitosti in samoregulacije ter njihov prispevek k boljšemu učiteljevemu počutju pri poučevanju. Vsi si v življenju želimo biti uspešni. Prepričana sem, da če smo čuječi, učinkoviti in se znamo usmerjeno nadzorovati, smo na pravi poti k lastnemu uspehu.

Ključne besede: čuječnost, notranja motivacija, samoregulacija, samoučinkovitost.

Abstract

We all strive to be successful, creative, strong, quick and in pace with changes, etc. Constant professional development is an indispensable part of teachers' lives as schools need teachers who are able of critical thinking, reflection and evaluation, capable of finding and guaranteeing opportunities and able to encourage and support pupils in the learning process. Teachers have to be able to control and balance their thoughts and behaviour, and be open for new ideas. Efficacy affects teachers in such a way that they invest more effort in their teaching, curriculum and level of aspiration. Teachers with a strong sense of efficacy achieve higher levels of planning and organisation, and have higher internal motivation. Mindfulness heightens the teachers' awareness of their responses to positive situations in classes and helps them rise to serious challenges. The goal of this article is to present a link between mindfulness, self-efficacy and self-regulation, and their contribution to improving the well-being of teachers while performing their work. We all long for success in life. If we are mindful, have a sense of self-efficacy and are able to control ourselves, I believe that we are on the right track to our own success.

Key words: internal motivation, mindfulness, self-efficacy, self-regulation.

1. Uvod

Koncept čuječnosti (angl. mindfulness) je v zadnjih dveh desetletjih v psihologiji in sorodnih vedah doživel izreden razmah. Černetič (2011) ter Brown in Ryan (2004) trdijo, da je čuječnost pojem, ki obsega posameznikovo zavedanje lastnega doživljanja v sedanjem trenutku. Vemo, da čuječnost blagodejno deluje na ljudi, toda kako se to kaže v vedenju

posameznika? Ali lahko s pomočjo čuječnosti dosežemo boljše samoregulatorno vedenje ter višjo raven učinkovitosti pri poučevanju? Imajo čuječnost, samoučinkovitost in samoregulacija kaj skupnega? Učinkovitost vpliva na prizadevanje, da učitelj več vlaga v poučevanje, na cilj poučevanja ter njegovo raven aspiracije. Bandura (1997) daje poudarek osebnim faktorjem in osebnim lastnostim, ki pa jih lahko vedno izboljšamo z različnimi aktivnostmi. Višja kot so predvidevanja, da bo neko vedenje prineslo rezultate, večja je verjetnost, da bo posameznik motiviran, da opravi določeno nalogo (Bandura, 1997). Prav tako vedenje lahko spreminjamo oz. na njega vplivamo s samoregulatornimi mehanizmi. Samoregulacija vpliva, da bo posameznik razvil učinkovite regulacije vedenja, kar bo lahko uporabljal skozi svoje življenjske preizkušnje.

Trdim, da čuječnost, samoregulacija in samoučinkovitost prispevajo k boljšemu poučevanju ter učiteljevemu počutju. Učiteljevo počutje je pri samem poučevanju vedno bolj pomembno, ker še vedno velja, da je v slovenskem vzgojno-izobraževalnem kontekstu prisotna močna tradicija komplementarne interakcije med učitelji in učečimi se posamezniki. Učitelj ima vlogo prenašalca znanja, kar pomeni transmisijo znanja in učenja ter jasno diferenciranost vlog obeh podsistemov, učiteljevega in učečega se posameznika. Učitelj je v tem primeru strokovnjak, ki se mu predpisuje večja odgovornost, učeči se posameznik pa je tisti, ki se mora naučiti in se mu pri tem predpisuje manjša odgovornost (Puklek Levpušček, 2001).

2. Čuječnost

Čuječnost je stara več kot tisoč let in pogosto jo omenjajo kot »jedro budistične meditacije«. Čuječnost je sprejemajoče preusmerjanje pozornosti od misli na doživljanje v danem trenutku (O'Morain, 2017). Sprejemanje svojih trenutnih izkušenj brez presojanja, analiziranja ali obsojanja. To ni predaja in ni odrekanje, ampak opazovanje svojih doživljanj (prav tam). Čuječnost pomeni »izostreno zavedanje« – občutek, da vsak hip vemo, kaj delamo, ko se tisto dogaja (Černetič, 2017).

Keng, Smoski in Robins (2011) prikazujejo prakticiranje čuječnosti in njene številne pozitivne učinke s povečanim subjektivnim blagostanjem, zmanjšanjem psiholoških simptomov in čustvene reaktivnosti ter izboljšano samoregulacijo vedenja. Černetič (2017) navaja raziskavo Cohena in Calamarija (2004), ki je preučevala kognitivno samozavedanje, to je težnjo k usmerjanju pozornosti na lastne misli in k zavedanju teh misli.

Poleg zavedanja lastnih fenomenoloških vsebin je potrebna še druga bistvena komponenta čuječnosti, in sicer sprejemanje svojega doživljanja oz. določena kvaliteta pozornosti, ki omogoča nepresojajoče, sproščeno, dopuščajoče in fleksibilno procesiranje. Omenjena pozornostna kvaliteta je brzkone bistvena za diferenciacijo čuječnosti od drugih psiholoških konceptov, ki se nanašajo na posameznikovo samozavedanje in nase usmerjeno pozornost (Černetič, 2017).

Refleksija pa predstavlja pogosto razmišljanje o sebi zaradi radovednosti in želje po spoznavanju tako pozitivnih kot negativnih vidikov sebe, odprtost za nove izkušnje in doživetja ter nagnjenost k abstraktnemu in filozofskemu razmišljanju. Avtor navaja model socialne fobije, ki sta ga razvila Herbert in Cardaciotto (2005), ter poudarja pomen sprejemanja v kontekstu nase usmerjene pozornosti. V tem modelu posameznikovo sprejemanje svojega doživljanja nastopa kot ključni dejavnik, ki odloča o izidu v situacijah, ko se v posamezniku vzbudijo z anksioznostjo povezana občutja in misli ter pri njem povzročijo porast vase usmerjene pozornosti. Černetič (2017) navaja, da ko je prisotno sprejemanje svojega doživljanja, kognitivnega in fiziološkega vzbujenja ne spremljajo poskusi nadzora, bega ali izogibanja in posledično je vpliv tega vzbujenja na posameznikovo vedenje minimalen. Ob

nizkem sprejemanju pa posameznik aktivira strategije (npr. racionalizacijo, tehnike distrakcije ter supresijo oz. odiranje misli), s katerimi skuša nadzorovati ali spremeniti obliko in/ali pogostost svojih neprijetnih misli in občutij (Černetič, 2017, povz. po Herbert in Cardaciotto, 2005).

Avtorji (Shapiro, Carlson, Astin in Freedman, 2006) dajejo poudarek načinu zavedanja ter menijo, da mora ustrezen model čuječnosti eksplicitno vključevati tudi vidik naravnosti oz. kvalitete pozornosti. Naravnost je po njihovem pomembna, saj omogoča mirnost in sprejemanje, kar pozitivno vpliva na zdravje, dobro počutje in srečo, kot kažejo znanstveni in medicinski dokazi (Jon Kabat-Zinn, v Williams in Penman, 2015).

V nadaljevanju bi predstavila dvodimenzionalni model čuječnosti (Cardaciotto, 2005; Cardaciotto idr., 2008). Po avtoričinem mnenju čuječnost sestavljata dve komponenti: zavedanje sedanjega trenutka in sprejemanje. Prva sestavina, zavedanje, predstavlja posameznikovo kontinuirano spremljanje oz. pozornost svojemu trenutnemu doživljanju. Druga sestavina, sprejemanje, pa označuje posameznikovo nepresojajočo držo do lastnega doživljanja. Visoka stopnja zavedanja ne pomeni nujno tudi visoke stopnje sprejemanja in obratno.

3. Samoučinkovitost

Bandura (1997) pravi, da imajo prepričanja o lastni učinkovitosti zelo pomembno vlogo pri delovanju posameznika. Prepričanja vzpostavljajo kontrolo nad njegovim mišljenjem, čustvovanjem in aktivnostjo. Avtor (Bandura, 1997) daje poudarek osebnim faktorjem in osebnim lastnostim, in sicer potrebi po dosežkih (ang. need for achievement). Učinkovitost vpliva na prizadevanje, da učitelj več vlaga v poučevanje, na cilj poučevanja ter njegovo raven aspiracije. Učitelji z močnim občutkom učinkovitosti imajo po navadi višje ravni načrtovanja in organizacije (Allinder, 1994, povz. po Tschannen in Woolfolk, 2001). Prav tako so bolj odprti za nove ideje in so bolj pripravljene na eksperimentiranje z novimi metodami za boljše zadovoljevanje potreb svojih učencev (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly in Zellman, 1977; Guskey, 1988, povz. po Tschannen in Woolfolk, 2001).

Večja učinkovitost učiteljev vpliva na njihovo vztrajnost tudi takrat, ko ne gre vse po načrtih in so manj kritični do učencev, ki delajo napake (Ashton in Webb, 1986), oz. jim poskušajo pomagati, da se borijo, učijo, vztrajajo na svoji poti (Gibson in Dembo, 1984). Prav tako so bolj odprti za nove ideje in so bolj pripravljene na eksperimentiranje z novimi metodami za boljše zadovoljevanje potreb svojih učencev (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly-ja in Zellman, 1977; Guskey, 1988; povz. po Tschannen in Woolfolk, 2001). Učinkovitost vpliva na prizadevanje, da učitelj več vlaga v poučevanje, na cilj poučevanja ter njegovo raven aspiracije. Pričakovani rezultati so lahko koristni, ki jih posameznik pričakuje od neke aktivnosti. S tem se podrobneje ukvarja teorija pričakovane vrednosti (angl. expectancy value theory), ki predvideva, da višja ko so predvidevanja, da bo neko vedenje prineslo določene rezultate, večja je verjetnost, da bo posameznik motiviran, da opravi določeno nalogo. S tem se strinja tudi Bandura, ki pravi, da rezultati raziskav na splošno kažejo na to, da posamezniki motivacijo za soočanje z neko nalogo lahko napovemo na podlagi pričakovanih rezultatov (Bandura, 1997).

Fesel Martinčević (2004) v svojem članku pravi, da samoučinkovitost zajema presojo sposobnosti, da lahko neki vedenjski vzorec izvedemo (npr. »Verjamem, da lahko to nalogo uspešno izvedem.«), medtem ko se pričakovanje izida nanaša na presojo o tem, kakšne posledice bo imelo določeno vedenje (npr. »Verjamem, da bo moje trenutno delo privedlo do zelenih posledic.«). Ocena samoučinkovitosti se običajno pojavi kot pričakovanje izida.

Bandura (1997) je predvideval, da lahko samoučinkovitost vpliva na pričakovanje izida, kar pa še ne pomeni, da sta pričakovanje izida in samoučinkovitost vedno konsistentna.

V vsakdanjem življenju se ljudje nenehno soočamo s situacijami, ko se moramo odločiti med različnimi aktivnostmi. Nekatere izbire nimajo večjega vpliva na naše življenje, druge, kot na primer izbira poklica, pa imajo lahko dolgoročne posledice. Moč prepričanj v lastno učinkovitost pri vplivanju na življenje posameznika s pomočjo procesov selekcije je najbolj razvidna iz raziskav o izbiri poklica in razvoju kariere. Močnejše je posameznikovo prepričanje v lastno učinkovitost in sposobnosti, o več možnih poklicih bo razmislil, boljše bo njegovo izobrazbeno ozadje in bolj bo vztrajen pri doseganju svojih ciljev (Bandura, 1997, 1989a). Posameznikova prepričanja vplivajo na to, kakšne scenarije si v določenih situacijah ustvari. Tisti, ki so trdno prepričani v samoučinkovitost, si postavijo visoke cilje ter imajo trdno voljo, da jih bodo dosegli. Tisti, ki ne zaupajo v lastno učinkovitost, zaznajo negotove situacije kot tvegane, zato je večja možnost, da bodo predvideli svoj neuspeh. Številne raziskave so pokazale, da imajo kognitivne simulacije, v katerih posamezniki vizualizirajo, da uspešno opravljajo določene naloge, pozitiven vpliv na kasnejšo uspešno izvedbo naloge (Bandura, 1997, 1989a).

4. Samoregulacija

Ljudje imamo pomembno sposobnost nadzora svojih notranjih stanj, procesov ter vedenja. Znamo jih načrtovati, se upreti lastnim impulzom, prilagajati in spreminjati trenutno vedenje, da bi dosegli svoje relativno oddaljene cilje. Samoregulacija in strateški pristopi na vseh področjih našega življenja postajajo vse pomembnejši za spoprijemanje z vedno večjimi in kompleksnejšimi zahtevami okolja (Lončarič in Peklaj, 2008).

Samoregulacija je sposobnost, ki omogoča kontrolo lastnega vedenja. Preko samoregulatornih mehanizmov lahko človek vpliva na lastno vedenje in ga spreminja. A zato je potrebna samorefleksija, ki jo Bandura (1997) obravnava kot najbolj značilno človeško lastnost in tudi najbolj pomembno lastnost socialno kognitivne teorije. Preko samorefleksije namreč človek osmišlja svoje izkušnje, raziskuje lastne kognicije in prepričanja o sebi, se samovrednoti in v odvisnosti od vseh teh procesov spreminja svoje mišljenje in vedenje. Med prepričanji, ki izvirajo iz samorefleksije, pa so najbolj ključna ravno prepričanja v lastno učinkovitost. Tem prepričanjem pravimo samoučinkovitost.

Samoregulacija obsega procese in mehanizme, ki so vpleteni v začetek, trajanje in rezultate nekega obnašanja. Včasih te procese spremlja možnost izbire, včasih pa ne (Doria, 2017).

Pojem samoregulacije se nanaša na uporabo kontrole nad samim seboj, predvsem takrat, ko se približujemo določenim standardom. Pri doseganju standardov sta prisotna dva različna, a kompatibilna procesa: opazovanje lastnega stanja pri doseganju ciljev, na drugi strani pa postopki za spreminjanje oz. izboljšanje posameznikovega trenutnega stanja (Baumeister, Bratslavsky, Muraven in Tice, 1988; povz. po Lončarič in Peklaj, 2008). Opazovanje lastnega stanja v povezavi z osebnimi cilji in standardi ter povratne zanke so ključni za samoregulacijski proces (Carver in Scheier, 1981). Zeidner, Boekaerts in Pintrich (2000) na podlagi pregleda številnih raziskav in definicij opredelijo samoregulacijo kot sistematičen proces, ki obsega postavitev osebnih ciljev in usmerjanje vedenja k doseganju zastavljenih ciljev. Samoregulacijsko vedenje vključuje povratno zanko, ki zmanjša razliko med idealnim in zaželenim vedenjem. Proces sestavljajo kognitivne, afektivne, motivacijske in vedenjske komponente, ki posamezniku omogočajo prilagoditev lastnih dejanj in ciljev, da bi dosegel zelene rezultate v okviru spreminjajočih se okoljskih pogojev. Večina konceptualizacij

samoregulacije vključuje postavljanje ciljev, vodenje procesov in strategij, povratno informacijo in samoevalvacijo (Lončarič in Peklaj, 2008). Strategije spoprijemanja so pomembne komponente samoregulacije, saj predstavljajo procese, ki izhajajo iz posameznikove volje in prispevajo k dejanskemu izvajanju odločitev, sprejetih pri spremljanju lastnega učnega procesa (prav tam).

Tradicionalno se je samoregulacija povezovala s proaktivnimi samoregulacijskimi vzorci, ki vključujejo elemente, kot so: občutek osebne kontrole, pripisovanje uspeha trudu, lastna učinkovitost, postavljanje učnih ciljev, regulacija navora, delovno, prostorsko in časovno uravnavanje, strategije spoprijemanja, učne strategije, strategije regulacije. V določenih primerih pa samoregulacija ni tako učinkovita (npr. pretirano opazovanje pri izvedbi avtomatiziranih odzivov), saj lahko ovira doseganje pomembnih ciljev (npr. prekomerna samoregulacija, ki vključuje obsesivno-kompulzivno vedenje). Samoregulacija je lahko neustrezna tudi v primeru, ko se posameznik usmerja k negativnemu cilju ali standardu. Takrat je za uspešnost pomembno spremeniti samoregulacijski vzorec ter na novo načrtovati cilje. Včasih lahko samoregulacija povzroči neželene rezultate, včasih pa se posameznik odloči, da ne bo reguliral svojega vedenja. V določenih primerih pa posameznik uporabi samoregulacijo zato, da ohrani svoje blagostanje in občutek lastne vrednosti (Lončarič, 2008).

Avtor omenja ravni motivacijskih komponent, in sicer se prva raven nanaša na kognitivna prepričanja, ki so povezana s prepričanjem, da je napor sredstvo za doseganje ciljev, ter s splošnim prepričanjem o stopnji možne kontrole v določenem procesu.

Druga raven se nanaša na komponento motivacijskih prepričanj. Komponenta pričakovanja je povezana z vprašanjem, »ali to lahko naredim«, in jo ugotavljamo z lestvico samoučinkovitosti. Komponenta vrednosti je povezana z vprašanjem, »zakaj to delam«, in jo ugotavljamo z lestvicami ciljne orientacije. Afektivna komponenta vključuje čustvene reakcije in je povezana z vprašanjem, »kako se pri tem počutim«. To komponento ugotavljamo z lestvico testne anksioznosti. Predpostavlja se, da so samoučinkovitost in cilji učenja del proaktivnega, anksioznost (fiziološka, emocionalna, kognitivna in vedenjska) ter drugi cilji (izogibanje naporu in doseganje popularnosti med vrstniki) pa del obrambnega samoregulacijskega vzorca.

5. Zaključek

Kakovost življenja, odnos do sebe in sveta, stopnja dobrega počutja, duševno ravnovesje, sreča, lahkotnost ter nadzor nad lastnim življenjem so temelji za dobro telesno in duševno zdravje (Jon Kabat-Zinn, v Williams in Penman, 2015). Opazovanje lastnega telesa je pomembno tako pri čuječnosti kot samoregulaciji. Če hočemo biti srečni, zadovoljni in zbrani, moramo dati poudarek na pozornemu zavedanju ali čuječnosti, ki se spontano poraja iz eksistencialnega modusa. Namerno učenje pozornosti, v tem trenutku, brez vrednostnih sodb, opazovanje stvari, kakršne so v resnici. Po zaslugi čuječnosti začnemo videti svet tak, kakršen je, ne takšnega, kakršnega pričakujemo, kakršnega hočemo ali kakršnega se bojimo. Je sposobnost, da povsem spremenimo perspektivo, ko je to potrebno (Williams in Penman, 2015). Kontrola in opazovanje lastnega vedenja sta prav tako pomembni pri samoregulaciji.

Samoregulacija pripomore, da se posameznikovo trenutno stanje izboljša. Lončarič in Peklaj (2008) omenjata pomembne komponente samoregulacije, ki izhajajo iz posameznikove volje in prispevajo k dejanskemu izvajanju odločitev, sprejetih pri spremljanju lastnega vedenja. To vodi k doseganju višjih življenjskih ciljev, ki je prav tako vodilo učinkovitosti, ki pravi, da več energije ko vlogaš v določeno situacijo, bližje si cilju. Bandura (1997) trdi, da prepričanja vzpostavljajo kontrolo nad mišljenjem, čustvovanjem in aktivnostjo. Učinkovitost vpliva na

prizadevanje, da učitelj več vlaga v poučevanje, v njegov cilj ter njegovo raven aspiracije. Večja učinkovitost učitelja vpliva na njegovo vztrajnost tudi takrat, ko ne gre vse po načrtih in je manj kritičen do učencev, ki delajo napake (Ashton in Webb, 1986, v Bandura, 1997) oz. jim pomaga, da vztrajajo na svoji poti (Gibson in Dembo, 1984, v Bandura, 1997). Učitelji z močnim občutkom učinkovitosti imajo višje ravni načrtovanja in organizacije.

Sklenemo lahko, da imajo čuječnost, samoučinkovitost in samoregulacija skupno opazovanje lastnega telesa in spreminjanje vedenja, ki izboljša telesno in duševno zdravje posameznika.

Menim, da potrebujejo učitelji, ki so v nenehnem stiku z drugimi, tehnike in strategije opazovanja lastnega telesa. Koristno je, da se dodatno izobražujejo in udeležujejo praktičnih delavnic tako čuječnosti kot samoregulacije, kajti odločilnega pomena je, da se učitelji zavedajo, da v veliki meri vplivajo tako na samopodobo učencev kot na njihovo vztrajnost in doslednost pri šolskem delu. Nujno je, da učitelji uporabljajo učinkovite strategije samoregulacije se dodatno izobražujejo in udeležujejo praktičnih delavnic ter se zavedajo, da morajo biti pri svojem poučevanju učinkoviti.

6. Literatura

- Allinder (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. V: Tschannen-Moran, M. in Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy. Capture an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), str. 783–805.
- Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175–1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. V: Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brown, K. in Ryan, R. M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 242–248.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. in Tice, D. M. (1988). Ego-depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252–1265. povz. po Lončarič, D. in Peklaj, C. (2008). Proaktivna in defenzivna samoregulacija pri učenju. *Psihološka obzorja*, 17 (4), 73–88.
- Cardaciotto, L. (2005). Assessing mindfulness: The development of a bi-dimensional measure of awareness and acceptance. V: Černetič, M. (2017). Struktura konstrukta čuječnosti: zavedanje doživljanja in sprejemanje doživljanja. *Psihološka obzorja* 26, 41–51.
- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E. in Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15, 204–223. V: Černetič, M. (2017). Struktura konstrukta čuječnosti: zavedanje doživljanja in sprejemanje doživljanja. *Psihološka obzorja* 26, 41–51.
- Carver, C. S. in Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control theory approach to human behaviour*. New York. Springer Verlag.
- Doria, J. (2017). *Samoregulativni mehanizmi : učenje je življenje*. Ljubljana: Atelje Doria.
- Cohen, R. J. in Calamari, J. E. (2004). Thought-focused attention and obsessive-compulsive symptoms: An evaluation of cognitive self-consciousness in a nonclinical sample. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 457–471.

- Černetič, M. (2017). Struktura konstrukta čuječnosti: zavedanje doživljanja in sprejemanje doživljanja. *Psihološka obzorja*, 26, 41–51.
- Fesel Martinčević, M. (2004). Samoučinkovitost v kontekstu organizacijske psihologije. *Psihološka obzorja*, 13 (3), 77–106.
- Herbert, J. D. in Cardaciotto, L. (2005). An acceptance and mindfulness-based perspective on social anxiety disorder. V: Černetič, M. (2017). Struktura konstrukta čuječnosti: zavedanje doživljanja in sprejemanje doživljanja. *Psihološka obzorja*, 26, 41–51.
- 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. V: Černetič, M. (2017). Struktura konstrukta čuječnosti: zavedanje doživljanja in sprejemanje doživljanja. *Psihološka obzorja*, 26, 41–51.
- Lončarič, D. in Peklaj, C. (2008). Proaktivna in defenzivna samoregulacija pri učenju. *Psihološka obzorja*, 17, (4), 73–88.
- Puklek Levpušček, M. (2001). Doživljanje vedenja učiteljev, motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje pri različno starih mladostnikih. *Psihološka obzorja*, 10 (4), 49–62.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. in Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373–386.
- Tschannen-Moran, M., in Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy. Capture an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805.
- Williams, J. in Penman, D. (2015). Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu. Tržič: Učila International.
- Zeidner, M., Boekaerts, M. in Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation, direction and challenges for future research. V: Lončarič, D. in Peklaj, C. (2008). Proaktivna in defenzivna samoregulacija pri učenju. *Psihološka obzorja*, 17 (4), 73–88.

Kratka predstavitev avtorja

Janja Horvat je učiteljica razrednega pouka na OŠ Beltinci. Je aktivna članica šolskega tima v projektu Eko šola. V septembru 2016 je postala magistrica znanosti s področja pedagoških znanosti. Velik pomen daje izobraževanju in nenehnemu strokovnemu usposabljanju.

Čuječnost pri obravnavi nasilja nad otroki

Mindfulness when Dealing with Child Abuse

Katja Pegam

*Center za socialno delo Kranj
k.pegam@gov.si*

Povzetek

Z nasiljem nad otroki se srečujejo strokovni delavci v vrtcih, šolah, zdravstvu oz. povsod, kjer pridejo v kontakt z družinami ali njihovimi posameznimi člani. Nasilje je širok pojem, ki je tudi zakonsko opredeljen. Srečevanje z nasiljem, obravnava nasilja, prijava nasilja, pomeni za strokovne delavce na eni strani velik strokovni izziv, po drugi strani pa tudi velike čustvene obremenitve. Soočanje z lastnimi čustvenimi odzivi, zavedanje le-teh ter odzivanje, ki je skladno z njimi, je pomembno za uspešno pomoč ogroženemu otroku in njegovi družini. Čeprav na uspešnost nudenja pomoči vpliva množica faktorjev, je malo takih, na katere strokovni delavci imajo vpliv in ena teh je urjenje lastne čuječnosti.

Ključne besede: čuječnost, odpor, ogroženost, nasilje nad otroki, zaščita otrok.

Abstract

Child abuse is encountered by professionals in kindergartens, schools, health care, wherever they come in contact with families or their individual members. Violence is a broad term, which is also legally defined. Meeting, dealing with and reporting violence is a great professional challenge for professional workers and a great emotional burden. Facing and being aware of their own emotional responses and acting in a way that is compliant with them is important for helping endangered children and their families. The success of such help is influenced by multiple factors and there are only few of them that can be influenced by professionals: one of them is their own mindfulness.

Keywords: child abuse, child protection, endanger, mindfulness, parental resistance.

1. Uvod

Nasilje v družini je velik družbeni problem, s katerim se pogosto srečujejo strokovni delavci na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja, v zdravstvu, socialnem varstvu, kakor tudi povsod drugje, kjer pridejo v kontakt z družinami. Gre za čustveno obremenjujoče situacije, v katerih morajo strokovni delavci poleg lastnih čustvenih stanj uravnavati tudi čustvena stanja udeležencev v procesu nudenja pomoči, hkrati pa strokovno postopati pri obravnavi in prijavi nasilja.

V članku se bomo osredotočili na nasilje staršev v odnosu do otrok, ter na delo strokovnega oz. svetovalnega delavca v procesu nudenja pomoči otroku kot žrtvi nasilja. Cilj članka je ozavestiti teže dela z nasiljem in pomen obvladovanja čuječnosti pri tem delu. Strokovni delavci se na temo nasilja veliko izobražujejo, v praksi pa niso pogosto v situaciji, ko se jim otrok izpove, za nasilje izvedo od drugih ali so nasilju priča in so dolžni nasilje obravnavati in

prijaviti. Poleg same obravnave nasilja zbuja tudi dolžnost prijave neprijetne občutke, vse skupaj pa predstavlja zahtevne stresne situacije, ki dolgoročno lahko vodijo tudi v izgorelost.

2. Nasilje nad otroki in vloga Centra za socialno delo

Nasilje v družini opredeljuje Zakon o preprečevanju nasilja v družini (2008), ki govori o fizičnem, spolnem, psihičnem ali ekonomskem nasilju enega družinskega člana proti drugemu družinskemu članu, kot nasilje pa se smatra tudi zanemarjanje (opuščanje skrbi) in naklepno ponavljajoče se neželjeno vzpostavljanje stika (zalezovanje).

Fizično nasilje je vsaka uporaba fizične sile ali grožnja z uporabo le te. Povzroča bolj ali manj opazne poškodbe in vključuje grobe, kaznovalne, nadzorovalne in nasilne načine vzgoje (npr. klofutanje, lasanje, metanje predmetov, zvijanje rok, privezovanje, tresenje, davljenje, pljuvanje ipd.). Otroci, žrtve fizičnega nasilja, imajo najpogosteje modrice na nenavadnih mestih, pogoste so bolečine, katerih vzroka starši ne znajo pojasniti. Podobno je pri spolni zlorabi, ki se pri otrocih lahko kaže tudi kot pogosta vnetja mehurja, bolečine v trebuhu, poškodbe v predelu spolnih organov, prsi, zadnjice, seksualizirano vedenje... Pod spolno nasilje spadajo kakršna koli ravnanja s spolno vsebino, ki jo otrok zaradi svoje stopnje razvoja ne razume, je vanje prisiljen, se mu z njimi grozi ali pa se o otroku objavljajo spolne vsebine.

Nadalje Zakon o preprečevanju nasilja v družini (2008) govori o psihičnem nasilju, ki ga opredeljuje kot ravnanja, zaradi katerih otrok doživlja strah, ponižanje, občutek manjvrednosti, ogroženosti in druge stiske. Pod to obliko nasilja spada kričanje na otroka, povzročanje občutkov krivde, izolacija, manipuliranje, stalno kritiziranje, grožnje, ustrahovanje, žaljenje in podobno.

Otroci so žrtve ekonomskega nasilja, kadar jih starši uporabljajo za delo, za druge dejavnosti ali izkoriščajo njihov dohodek. Tako k ekonomskemu nasilju spada tudi otroška prostitucija, ugrabitev otrok in/ali prodaja otrok z namenom delovnega izkoriščanja (Kaljenje, 2010, v Aničić, Hrovat, Hrovat Svetičič in Sušnik, 2015).

Zanemarjanje je lahko enkratno ali večkratno, običajno pa je dolgotrajno neskrbno in neustrezno ravnanje staršev (ali skrbnikov), ki ne zadovoljijo potreb otroka ali pa jih zadovoljijo na neustrezen način (Aničić idr., 2015). Zanemarjanje lahko ogroža otrokovo življenje ali pa negativno vpliva na njegovo zdravje in psihosocialni razvoj, kaže pa se kot npr. neobravnavane zdravstvene težave, otrok je pogosto sam doma, lačen, ima preveliko ali prenizko težo, pomanjkljivo higieno, pogosto je utrujen, pretirano plašen, skrbi za mlajše otroke v družini ipd.

Zalezovanje je opredeljeno kot nasilje šele od sprejetja novele Zakona o preprečevanju nasilja v družini leta 2017. Gre za ponavljajoče se neželjeno vzpostavljanje stika, zasledovanje, opazovanje, zadrževanje na krajih, kjer se žrtev giba.

Na centrih za socialno delo se strokovni delavci srečujejo z vsemi zgoraj naštetimi oblikami nasilja. Zakon o zakonskih zvezi in družinskih razmerjih določa, da je pravica in dolžnost staršev, da poskrbijo za svoje otroke, jim zagotavljajo uspešen telesni in duševni razvoj. Kadar starši ne zmorejo ali ne znajo skrbeti za svoje otroke in slediti njihovim razvojnim potrebam, je center za socialno delo dolžan zaščititi otrokove pravice in koristi. Pri tem skuša center skupaj z družino iskati možnosti za izboljšanje pogojev življenja otroka v družini oz. odpraviti razloge, zaradi katerih so kršene otrokove pravice ali niso zasledovane otrokove koristi.

V primerih kadar se nakazuje ogroženost otroka v matični družini in otrok ni ogrožen do stopnje, da ga je iz družine potrebno takoj umakniti, je v prvi vrsti fokus strokovnega delavca, kako podati, predstaviti informacijo, ki jo starši nočejo slišati. Skupaj z družino se išče možnosti za izboljšanje pogojev življenja otroka v družini oz. odpraviti razloge, zaradi katerih so kršene otrokove pravice ali niso zasledovane otrokove koristi. Poslanstvo centrov za socialno delo je, da zaščitijo otroka, poskrbijo za njegovo varnost, zato skušajo narediti vse, da do zlorab, ogrožanja, zanemarjanja v prihodnje ne bi več prihajalo in bi otrok lahko ostal v matični družini. Starše se vabi v svetovalne storitve centra, jih usmerja v ustrezne izobraževalne programe, delavnice, v ustrezne oblike strokovne pomoči v zdravstvenih domovih...

Staršem, ki ne sodelujejo, svojih ravnanj ne spremenijo, otroka še naprej ogrožajo, se odzame vzgoja in varstvo otroka, ki jo v nadaljevanju izvršuje rejniška družina ali vzgojno izobraževalni zavod. Tudi v takih primerih center še naprej skuša družini pomagati, da bi zmogla/znala samostojno in odgovorno opravljati svoje naloge. Nekaterim družinam to uspe in se otroci vrnejo nazaj, drugim ne.

2.1 Obravnava nasilja in pomen čuječnosti

Nasilje se pojavlja v mnogih oblikah in intenzitetah. Presoja, kdaj se opažanja prijavijo, je zelo odvisna od posameznega strokovnega delavca, saj so ocene, ali gre za nasilje ali ne, zelo subjektivne. Kar se enemu strokovnemu delavcu zdi popolnoma nesprejemljivo, je lahko drugemu še čisto normalno. Dilema, ali gre za nasilje in ali je potrebna prijava, povzroča različne stiske tudi pri strokovnih delavcih, saj je nasilje redko prisotno v taki obliki, da je nesporno potrebno takojšnje ukrepanje (npr. hudo pretepen otrok).

Strokovni delavec, ki sumi na nasilje, se mu je otrok zaupal, ali ima informacijo o nasilju od tretje osebe ali pa je bila sam priča nasilja, naj o tem naredi čim bolj natančen zapis dogodka / opažanj, informacij, pridobljenih od drugih, ali pogovora z otrokom, na podlagi katerih je posumil na nasilje nad otrokom. Pri zapisu dogodka je pomembno objektivno poročanje; prepoznavanje lastnih odzivov, čustev in eliminiranje le teh iz zapisa je pomembno iz vidika verodostojnosti zapsanega. Več kot je informacij, bolj jasna bo slika in lažje bo steklo nudenje pomoči otroku in družini, kakor tudi morebitni kazenski pregon zoper nasilneža.

Kadar otrok spregovori o kakršnikoli obliki nasilja, je pomembno, da strokovni delavec aktivno sodeluje v pogovoru z otrokom, je pozoren na to, kaj otrok govori oz. da se ne zgodi to, na kar opozarja Kabat-Zinn (1990), in sicer da so v kriznih situacijah in čustvenih pretresih posameznikove misli tako prevladujoče, da zlahka lahko zameglijo njegovo zavedanje sedanjosti. Iz vidika otroka je bistvenega pomena, da ima otrok pozitivno izkušnjo s pogovorom s prvo zaupno osebo (Aničić idr., 2015), da dobi podporo pri izpovedbi. Otroku strokovni delavec vedno verjame in poišče pomoč zanj, hkrati mora ukrepati (že na podlagi suma) in informacijo predati centru za socialno delo, policiji ali tožilstvu. Izhodišče pogovora z otrokom mora biti, da je za nasilje odgovoren samo tisti, ki je nasilje povzročil in da je nasilje neupravičeno sredstvo, ne glede na to, kakšno napako je otrok naredil. Za nasilje nikoli ni kriv otrok. Pomembno je, da je pri pogovoru strokovni delavec miren in otroka ne sili k odgovoru, ampak mu da čas. Kakor navajajo Aničić idr. (2015) je za otroka izjemno težko govoriti o nasilju zaradi čustvene navezanosti in odvisnosti od staršev, strahu pred izgubo družine in ponotranjenega občutka krivde. Osnovno sporočilo otroku mora biti, da se mu verjame, seznaniti pa ga je potrebno tudi s tem, da je nasilje nedopustno in se bo v zvezi s tem ukrepalo.

Hkrati se pri strokovnih delavcih ob informaciji o nasilju nad otrokom in obravnavi te problematike pojavlja stiska zaradi zakonske dolžnosti ukrepanja ob zaznavi nasilja. Strokovni delavci so sicer seznanjeni s postopki obravnave nasilja tako v šolstvu, zdravstvu kot drugih inštitucijah, vendar se z njimi večinoma redko srečujejo in jih zato težko priključijo v spomin. Prezemanje lastne odgovornosti, da se nasilje prijavi, sodelovanje v postopku, morebitno pričanje v zadevi... mnogim povzroča neugodne občutke. Razpeti so med dolžnostjo ukrepanja in možnimi negativnimi posledicami ukrepanja. Strokovni delavci se ne želijo izpostavljati, se bojijo nasilnih staršev, želijo otroka zaščititi na način, da se ne bo njegova življenjska situacija poslabšala zaradi prijave nasilja ipd. Gre za stresne situacije, s katerimi se strokovni delavec mora naučiti spoprijemati, pri čemer lahko pomaga čuječnost.

Čuječnost vključuje koncepte kot so zavedanje, pozornost in zavestnost ali kot jo je definiral Černetič (2005, str. 73) je nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje dogajanja v sedanjem trenutku. Pri prakticiranju čuječnosti posameznik opazuje svoje misli, čustva ter druge kognitivne, emocionalne in telesne pojave s položaja nepristranskega opazovalca, brez poskusov, da bi jih spremenil ali se jim izognil.

Po Žvelcu (Poštuvan in Tančič Grum, 2015) je čuječnost lahko v veliko pomoč strokovnjakom, ki se vsakodnevno soočajo s stresom ob pomoči drugim ljudem. Žvelc meni, da sprejemajoče zavedanje lastnih čustvenih odzivov ob stiku z ljudmi omogoča sprotno spoprijemanje s stresom in regulacijo avtonomnega živčnega sistema in da programi čuječnosti razvijajo sposobnosti zavedanja sedanjega trenutka, kar ima lahko odločilno vlogo tudi v ustreznem odzivu in komunikaciji z ljudmi v stiski. Enako je že Carl Rogers (1975, v Caldwell, 2011) verjel, da je sposobnost svetovalca, da je kongruenten, sprejemajoč in empatičen nujna, da se lahko klient spremeni.

Vsebine, s katerimi se strokovni delavci pri obravnavi nasilja v družini srečujejo (fizično nasilje, spolne zlorabe, hude oblike zanemarjanja), so zelo stresne, pomenijo velike čustvene obremenitve in posledično lahko tudi poklicno izgorelost, do katere pride, če se kopicijo nerešena vprašanja v zvezi z delom, ali kadar strokovni delavec stiske jemlje kot svoje, se preveč poistoveti in na problem ne zna gledati iz objektivnega zornega kota. Čuječnost omogoča boljšo empatijo s tem ko a) zmanjšuje stres, b) povečuje sočutje do sebe in c) rahlja identifikacijo z osebno, subjektivno izkušnjo (Caldwell, 2011), s tem pa pomaga tudi pri preprečevanju poklicne izgorelosti.

Samo nudenje pomoči družini je odvisno med drugim od sposobnosti strokovnega delavca, da jasno predstavi staršem problem, z njimi ustvari dober delovni odnos in skupaj z njimi išče rešitve. Odpor staršev je eden od bistvenih dejavnikov, ki oblikujejo naravo dela z družinami, v katerih so otroci ogroženi. Forrester, Westlake in Glynn (2012) so ugotovili, da so starši poročali o pozitivni izkušnji s centrom, kadar je socialni delavec z družinskimi člani vzpostavil učinkovit delovni odnos, ki je vključeval odkritost, poštenost, odprtost in zanimanje socialnega delavca za potrebe družine.

Ob omembi nasilja odraslih nad otroci, posebej če gre za nasilje staršev nad lastnimi otroci se v širši družbi večkrat pojavlja dvom v resničnost informacij, kar je zelo izrazito v primerih ko je nasilnež v nekem okolju dobro poznana oseba. Povzročitelji nasilja so namreč mnogokrat navzven zelo prijazni, prijetni ljudje, z dobrim socialnimi kontakti, zaradi česar je okolici težko sprejeti, da ima tak človek tudi drugo, ne tako prijetno plat. Po drugi strani se ob takih vsebinah pri ljudeh pojavlja paleta neprijetnih čustev: gnus, sovraštvo, nesprejemanje, obsojanje, želja po maščevanju ipd. V kolikor informacija o nasilju pride v medije, pogosto prihaja do javnega

linča nasilnežev preko socialnih omrežij. Z vsemi temi čustvi se sooča tudi strokovni delavec, ko prejme informacijo o ogroženosti otroka, in ko po poklicni dolžnosti mora vzpostaviti kontakt z otrokom, ki je žrtev nasilja, z domnevnim povzročiteljem in staršem, ki otroka ne ogroža. Vsak član družine pri strokovnem delavcu vzbuja določena čustva, ki pa jih mora strokovni delavec učinkovito nadzirati.

3. Zaključek

Lastna neprijetna čustva pri srečevanju z nasiljem nad otroki ne smejo biti ovira pri nadaljnjem nudenju pomoči družini, tudi povzročitelju nasilja. Tekom nudenja pomoči mora strokovni delavec svoja čustva zaznati, jih sprejemati, znati ubesediti. Čuječnost predstavlja majhen delež večšin strokovnega delavca, ki pa lahko v kritičnih trenutkih veliko pripomore k nudenju ustrezne pomoči družini in reševanju družinske stiske.

Pri načrtovanju pomoči družini se pogosto povezujejo strokovnjaki različnih profilov in iz različnih inštitucij. Pri tem lahko med njimi hitro pride do nasprotnih stališč ali različnih videnj problemske situacije, včasih tudi zato, ker so v odnosu en do drugega bistveno manj pozorni in čuječi kot v odnosu do oseb, ki jim nudijo pomoč. Timsko delo pomeni pomembni element pri zaščiti otrok, zato bi raziskovanja področja čuječnosti v odnosu med strokovnjaki lahko pomembno prispevalo k učinkovitejšemu nudenju pomoči družini.

4. Literatura

- Aničić, T., Hrovat, T., Hrovat Svetičič, T. in Sušnik, A. (2015). *Nasilje nad otroki: strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanje in/ali nasilje*. Ljubljana: Društvo za nenasilno komunikacijo.
- Caldwell, K.L. (2012). Mindfulness Matters: Practices for Counselors and Counselor Education. *VISTAS Online 2012*, 1(1), 1-9. Pridobljeno s https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/vistas_2012_article_14.pdf?sfvrsn=5a7cd3ff_13
- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, 14 (3), 73 -92.
- Forrester, D., Westlake, D. in Glynn, G. (2012). Parental resistance and social worker skills: towards a theory of motivational social work. *Child and Family Social Work*, 17(2), 118-129. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/f858/8a24f4e9a0d65b50164c62070634392ac4eb.pdf>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York, NY: Delacorte Press.
- Zakon o preprečevanju nasilja v družini/ZPND/* (2008). Uradni list RS, št. 16 (11.2.2008). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5084>
- Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih/ZZZDR/* (2004). Uradni list RS, št. 69 (21.5.2004). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO40>

Kratka predstavitev avtorja

Katja Pegam je po izobrazbi psihologinja, zaposlena kot strokovna delavka na centru za socialno delo na področju posebnega varstva otrok in mladostnikov. Izkušnje je predhodno nabirala kot vzgojiteljica otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojno-izobraževalnem zavodu ter kot strokovna delavka v materinskem domu.

Sprejeti in razumeti

Accept and Understand

Marko Laznik

*ŠC Ravne, OE Srednja šola Ravne
marko.laznik@srednjasolaravne.si*

Povzetek

Prispevek obravnava izkušnje in težave učiteljev pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, predvsem se osredotoča na dijaka z avtističnimi motnjami. V izobraževalni proces se namreč zadnjih nekaj let vključuje vse več otrok z različnimi motnjami, učitelji pa na delo z njimi nismo pripravljeni, saj je tudi za nas to nekaj novega in nimamo potrebnega znanja. V prispevku je predstavljeno delo z razredom, katerega obiskuje dijak z avtističnimi motnjami. Uvodni del zajema teoretična izhodišča s tega področja, nato pa so opisane izkušnje, pridobljene ob delu s tem razredom ter kako se je razvijala in krepila čuječnost pri dijakih. Predstavljene so ovire, ki jih je bilo treba premagati, in način, s katerim so dijaki, starši ter učitelji poiskali pravo pot, da je bila drugačnost sprejeta. Predstavljen je osebni pogled na vlogo učitelja in na drugačen pristop dela v razredu. Poudarjeno je, da k uspehu bistveno pripomore tudi sodelovanje z razrednikom ter drugimi strokovnimi službami na šoli, saj le tako uspemo ustvariti prijetno učno okolje in dijaku omogočiti, da je v skupini dobro sprejet.

Ključne besede: Aspergerjev sindrom, avtizem, individualno šolsko delo, spekter avtističnih motenj.

Abstract

The article deals with the experiences and problems of teachers in working with students with special needs, focusing especially on students with autism disorders. In the last few years, more and more children with various disorders are included in the educational process, whereas we, the teachers, are not competent enough nor do we have the necessary knowledge to work with them, as autism presents something new, unfamiliar. The article talks about teaching in a class, attended by a student with autism disorder. The introductory part covers the theoretical starting points from this field and then describes the experience gained from working with this class, and continues describing how the awareness of other pupils developed and strengthened. The article also deals with the obstacles that had to be overcome, as well as the way in which students, parents and teachers have found the right path towards accepting and understanding those with differences. A personal view of the teacher's role and a different approach to classroom work is also given. It is emphasized that cooperation with the class teacher and other specialist staff members at school is also significantly contributing to the success, since it is the only way to create a pleasant learning environment and allow the student with autism to be well accepted in the group.

Key words: Asperger syndrome, autism, autism spectrum disorder, individual school work.

1. Uvod

Učitelji v razredu, katerega obiskuje dijak z avtizmom, velikokrat ne vemo, kje začeti in kako naprej. Šolski sistem nas postavi v realno situacijo v razredu, potem pa se moramo znajti po svoje. Tako smo v lanskem šolskem letu v drugem letniku programa tehnik računalništva poučevali razred, kjer je bilo 27 dijakov, med njimi tudi dijak, prepoznan kot otrok z avtistično motnjo, in sicer ima Aspergerjev sindrom. Ure računalništva so bile polne novih izzivov in novih prilagajanj. Ker smo bili neveščni dela z otroki s posebnimi potrebami ter je dijak bil v razredu slabo sprejet, smo morali spremeniti naše delo in učne pristope ter spoznati nove načine dela. Seznaniti smo se morali, kaj sploh avtizem je in od kod izvira. Pojem avtizem izvira iz grške besede »autos«, kar pomeni sam, lasten, vsebinsko pa vase usmerjen (Kržišnik, 1994).

V šolski zakonodaji, točneje v Zakonu o usmerjanju iz leta 2011, je ena od skupin s posebnimi potrebami opredeljena kot otroci z avtističnimi motnjami. Pred letom 2011 v šolski zakonodaji otroci z avtističnimi motnjami niso bili samostojna skupina, bili so umeščeni v druge skupine otrok s posebnimi potrebami (Jurišić, 2016).

Otroci z motnjami avtističnega spektra imajo težave na treh glavnih področjih svojega razvoja (Whitaker, 2011):

- socialna interakcija in razumevanje;
- vsi vidiki komunikacije – verbalne in neverbalne;
- fleksibilnost mišljenja in adaptivno vedenje, vključno s težavami s predstavo.

Stopnja vsake od teh težav se občutno razlikuje od otroka do otroka. Prav tako obstajajo velike razlike v načinih, kako se težave kažejo navzven in kako vplivajo na vsakodnevno življenje. Vsak otrok ima svoj profil veščin in sposobnosti ter svojo edinstveno osebnost (Whitaker, 2011).

Drugačno procesiranje informacij se kaže v pomanjkanju imaginacije (ozkost interesov ipd.). Pojavljajo se vzorci ponavljajočega se vedenja, interesov ali aktivnosti (npr. v uporabi predmetov ali govora). Pogosto otroci z avtističnimi motnjami razvijajo tudi nefunkcionalne rutine in rituale (npr. sledenje določenemu vrstnemu redu), ki jim zagotavljajo varnost. Za uspešno delovanje v okolju je pomembno upoštevati njihove posebnosti v senzorični integraciji: zaradi hiper- ali hiposenzibilnosti so lahko njihove reakcije na zvočne, svetlobne idr. dražljaje iz okolja ali na notranje dražljaje iz njihovega telesa pretirane ali prešibke. Šolsko okolje z vsemi dražljaji (npr. med odmorom) je za otroka z avtističnimi motnjami pogosto »senzorična preobremenitev«. Specifično senzorično procesiranje je lahko vzrok tudi težavam s prijemom pisala, pritiskom na podlago, premočnemu zapiranju vrat, ščipanju ipd. Pri šolskem delu je treba vzroke vedenja in delovanja iskati v omenjenih značilnostih. Pogosto je mogoče opaziti motnjo pozornosti, odvisno tudi od motiviranosti (posebna interesna področja) in organizacije dela (prenos pozornosti ob prehajanju, usmerjanje pozornosti ob obilju »pomembnih« in »nepomembnih« dražljajev). Ta je tesno povezana z izvršilnimi funkcijami (organizacija, načrtovanje, delovni spomin, samokontrola in samokorekcija, razumevanje in uporaba). Veliko otrok z avtističnimi motnjami »razmišlja v slikah«, zato je vidna komponenta v učnem procesu pomembna. Kognitivne sposobnosti otrok z avtističnimi motnjami so zelo različno izražene, praviloma pa so neenakomerno razvite (obstajajo področja, ki so razvita zelo visoko, in druga na nizki stopnji). Pogosto otroci z avtističnimi motnjami z visokimi intelektualnimi zmožnostmi ne dosegajo pričakovane učne uspešnosti in naučenega niso sposobni prenesti v stvarne življenjske okoliščine (MIZŠ RS, 2014).

2. Delo v razredu in čuječnost

Kot vsako leto sem tudi lansko šolsko leto pri uvodni uri računalništva dijake drugega letnika prosil, da na list napišejo svoje ime, ga odložijo na mizo ter list dvignejo, ko so k temu poklicani. Tako smo se spoznavali med seboj in za uvodno uro skupaj ustvarili sproščeno vzdušje v razredu. Le en dijak je poleg imena narisal tudi risbico, in sicer letalo iz druge svetovne vojne in sramežljivo povedal svoje ime. Sedel je sam v prvi vrsti. Takoj potem, ko se je predstavljal sošolec, je njegov pogled znova bil na listu papirja, še naprej je risal letala in ladje. Zanimalo me je, kaj še riše, a mi ni želel odgovoriti in z rokama je prekril list. Nekaj trenutkov zatem, je sošolec rekel, da naj ga ne sprašujem, ker je on posebnež v razredu in »ima svoje muhe«. Ni se mi zdelo prav, da v razredu ni bil sprejet.

Nekaj dni pozneje sta svetovalna delavka in ravnateljica učiteljski zbor seznanili s sintezo ugotovitev o tem dijaku, in sicer:

- ima težave pri sprejemanju informacij in navodil, zato velikokrat potrebuje dodatno razlago in pomoč;
- navodila morajo biti jasna in kratka (ko so podana, se jih ne spreminja, saj ga to zmede);
- zanimajo ga specifične stvari (npr. pajki, bojna letala iz prve svetovne vojne, vlaki ...);
- včasih z mislimi odtava in ni toliko pozoren na posredovano vsebino;
- pri delu je treba večkrat preveriti (z dotikom, s tihim opozorilom njegovega imena) njegovo sledenje;
- je zelo spontan in iskren;
- zelo jasno pove, kaj mu pri določenemu človeku ni všeč;
- hitro se naveže na določene ljudi in postane zelo občutljiv, predvsem se boji, da ne bi koga razočaral;
- še vedno ima težave na področju socializacije in komunikacije v smislu, da še vedno ne zna pravilno ločiti med vrstniki, ki mu pod pretvezo prijaznosti, prijateljstva škodujejo na način, da ga želijo izpostaviti v situacijah, ki jih sam ne razbere kot škodljive;
- njegove organizacijske veščine so nekoliko slabše, zato ga je treba pri pripravi na pouk usmerjati;
- občasno ga je strah novih situacij, nenadnega spraševanja in ocenjevanja znanja;
- v primeru tesnobe se sam umakne in počaka;
- dobesedno interpretira prenesene pomene, kar ga zmede in občasno burno odreagira;
- ima dobre delovne in učne navade ...

Za omenjeni razred smo korenito spremenili način dela in tudi priprave uredili drugače. Zanj smo pripravljali posebne delovne liste, ki so imeli manj besedila in več slikovnega materiala. Pri zapisu teorije v zvezek je težko sledil nareku, pisal je počasneje in pogosto spraševal, kaj naj napiše, kar je bilo včasih moteče, saj je želel vse napisati, medtem ko so ga sošolci čakali, pa so postali nemirni in so začeli klepetati.

Povedal je, da rad bere znanstvene revije, zato sva se vedno pogovorila o kakšni aktualni temi, predvsem s področja letalstva. Pri testih je bil zelo napet. Če se je slabše pripravil in dobil slabo oceno, ni mogel zadržati solz. Pomagal mu je pogovor in potolažilo ga je tudi to, da si ga spodbudil in mu povedal, da bo vsekakor test lahko tudi popravljajal.

Imeti takega dijaka v razredu je pravzaprav izziv. Ogromno se naučimo tako učitelji kot tudi ostali dijaki. Vse to nas je pripeljalo do tega, da smo se začeli seznanjati s temo o čuječnosti. To je sposobnost, ki jo lahko krepimo na številne načine, v osnovi pa pomeni način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. Za dijake razreda z dijakom s posebnimi potrebami smo pripravljali različne vaje, ki so nam vsem pomagale pri boljših medosebnih odnosih. Ura se je pričela z vodeno dihalno vajo. Vaja poteka

tako, da vdihnemo skozi nos, štejemo do tri in izdihnemo skozi usta ter znova štejemo do tri. Oči so ves čas zaprte. Sodelovali so prav vsi in vedno so po vaji lažje sledili učni uri.

Enkrat tedensko smo opravili tudi vajo za občutek – dijaki so sedeli v krogu z zaprtimi očmi, enemu učencu pa smo v roke dali predmet, ki ga je moral čim bolje opisati. Z vajami gojimo pozornost in zavedanje, slednje pa nam omogoča izbiro ustrežnejšega odziva. Vaje koristijo pri krepitvi fokusa, sprejemanju brez obsojanja, potrpežljivosti ipd.

Veliko smo se pogovarjali in pri tem izbirali življenjske teme, o katerih so včasih stekle globoke debate. Učili smo se prijaznosti, sprejemanja, hvaležnosti do vseh in o odpuščanju sebi in drugim. Opazovali smo nebesna znamenja, naravo, ljudi. Pogovarjali smo se o svojih slabih in močnih področjih ter večkrat pripravili tudi kakšno druženje izven šole. Pri ustnem preverjanju znanja so dijaki predse dobili različne oblike obrazov, da so lahko pokazali, kako se počutijo ta dan. Tako smo spoznavali svoja čustva v manj ugodnih situacijah in poskušali negativna čustva tudi odpraviti.

3. Delo na projektu

Nekaj dijakov iz razreda je izrazilo željo, da bi sestavili 3D tiskalnik ter izdelali robota v velikosti človeka. Vse skupaj smo začeli z načrtovanjem. Skrbno smo zapisali vse sestavne dele v Excel preglednico, ki je prikazana na sliki 1. Nadaljevali smo z iskanjem datotek za tisk ter jih zložili po sklopih – vsakega v svojo mapo. Izračunali smo tudi okvirne čase tiska in jih prav tako zapisali.

BELA										
Dlan	Stanje	Roka/Nadlaht	Stanje	Material		Vijaki	Stanje	Servo Motorji	Stanje	
FingerIndex R 5x	X	Thumb 2x	X	Flaks 2m 100kg	M4x25 4x	3mmx6cm		HK15298 2x	Alternativa (Servo HS-5645 BB MG Digi Hitec)	
FingerTester R 5x	X	Index 2x	X	Sec Lepilo	M8x35 4x	8mmx8cm 2x		MG946r 10x	Alternativa (Servo HS-D485 HW Digi HV Hitec)	
RobRing R 5x	X	Majeure 2x	X	SV baterija 10x	Hercules Twist HD 2x	8mmx4cm 2x		Hitec HS-805BB 7x	https://www.der-schweifehof.at/Servo-HS-805-DS929HV-2x	
Servo-Pulley R 5x	X	Auriculaire 2x	X	Arduino Uno		8mmx6cm 2x		DS929HV 2x	Alternativa (Servo HS-82 MG Hitec) https://www	
Zapestje		Pinky 2x	X	Vzmet 0.5mm x1cm 20x		3mmx2cm 32x				
Rotawrist3 R 1x	X	Bot_entertaise 2x	X	Pletena nubiška vrv 5m		8mm Bolt 1x				
Wristgears R 1x	X	Wrist_large 2x	X	Acetone ABS 1l						
CabelHolderWrist R 1x	X	Wrist_small 2x	X	Filament 3mm 3m						
Rotawrist3 L 1x		Topsurface 2x	X	Potenciometer						
Wristgears L 1x		Coverfinger 2x	X	Stikalo 4x						
CabelHolderWrist L 1x	X	Robocap3 2x	X	Mini Ojačevalc						
		Robopart2 2x	X	USB OTG kabel						
		Robopart3 2x	X	Tablica 8"						
		Robopart4 2x	X	6mm Kroglični ležaj 100x						
		Robopart5 2x	X	NeoPixel Ring(Adafruit)						
				M4x16 4x						
BELA										
Zapestje	Stanje		Biceps R	Stanje	Prsa	Stanje	Hrbet	Stanje	Vrat/Celjust	Stanje
RotaWrist1 R 1x	X		GearHolder 1x	X	KinectSideHolder 2x		BackClavHolder 1x		JawHinge 2x	
RotaWrist1 L 1x	X		HighArmSide 2x	1x	KinectSideBack 2x		BackCoverBottomL 1x	X	JawPiston 1x	X
Rotawrist2 L 1x	X		PistonAntiClock 1x	X	KinectMidFront 1x	X	BackCoverBottomR 1x	X	JawSupport 1x	X
Rotawrist2 R 1x	X		PistonBaseAnti 1x	X	KinectMidBack 1x		BackCoverBottomMid 1x	X	Jaw 1x	X
			RotGear 1x		InterKinectSide 2x		BackCoverTopL 1x	X	LowBack 1x	X
			RotMit 1x		InterKinectMid 2x		BackCoverLowMid 1x	X	FaceHolder 1x	X
Zgornji Trebuh	Stanje		RotPotentio 1x		HomLowFront 2x	1x	BackCoverLowR 1x	X	GearHolder 1x	X
1.x DiskInternV3.stl			RotTR 1x	X	HomLowBack 2x	1x	BackHipsL 1x	X	MainGear 1x	X
					homplateBack+	X				
1.x TStomSpacerV1.stl			RotWorm 1x	X	ChestLow 2x	1x	BackHipsR 1x	X	NeckBolt 1x	X
1.x TStomRotFrontV1.stl			RotCenter 1x	X	Ramena		BackHipsMid 1x	X	NeckHinge 1x	X
1.x TStomRotBackV1.stl			ArmTopCover1 1x	X	ClaviBack 1x	X	BackHolderCenterL 1x	X	Neck 1x	X

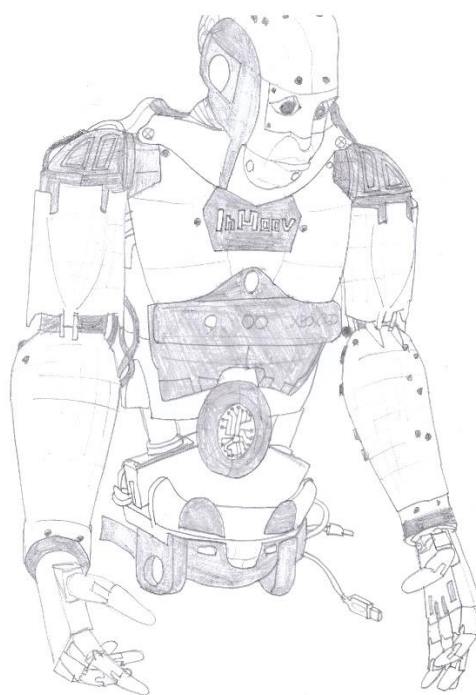
Slika 48: Preglednica sestavnih delov

Ko so bili deli natisnjeni, smo pričeli s sestavo robota. Tudi pri sestavljanju te velike sestavljanke (slika 2) smo imeli ogromno dodatnega dela, saj je bilo treba posamezne dele popiliti in prilagoditi, da so se pravilno prilegali drug drugemu. Prek spleta smo naročili 21 servomotorjev, da bi robot lahko premikal vsak prst posebej in tako prejemal predmete, premikal tudi ramena, komolce, glavo, usta, boke ... Projekt je bila odlična priložnost za sodelovanje v razredu in krepitev medsebojnih odnosov.



Slika 49: Natisnjen robot

Dijak s posebnimi potrebami je robota na koncu tudi narisal, kar prikazuje slika 3, saj je, kot smo že omenili, še posebej nadarjen za risanje, kar so občudovali tudi njegovi sošolci. Vse to ga je zelo veselilo in v razredu se je počutil sprejetega. Tudi drugi dijaki so nanj začeli gledati z drugega kota in videli, da ima sposobnosti, ki jih sami nimajo tako razvitih.



Slika 50: InMoov robot, kot ga je narisal dijak s posebnimi potrebami

4. Težave na poti do ciljev

V tem razredu so se pokazale najrazličnejše težave, predvsem skozi izjave dijakov, kar je vplivalo na razred v celoti. Treba je bilo poiskati pravo pot, da je delo steklo in da so se odnosi med dijaki izboljšali. Pri tem je bila zelo pomembna tudi vloga razrednika, predvsem pa to, da se je držal načel pravičnosti in da sam ni kršil dogovorov. Razrednik omenjenega razreda je imel postavljena jasna pravila in le malokrat je bilo treba ukrepati glede vedenjskih težav. Večina dijakov je hitro sprejela drugačnost. Več težav je bilo z dvema dijakoma, ki tega sošolca nikakor nista želela sprejeti.

Pojavljale so se občasne težave z dijaki razreda, kot so:

- neprimerne izjave,
- jutranje zamujanje,
- neredno opravljanje domačih nalog,
- učne težave,
- izostanki in pasivnost pri pouku.

Izkazalo se je, da je bilo zelo dobro, da je razrednik veliko truda vložil v delo s starši in ravnal v korist in dobro njihovih otrok. Prav tako so k izboljšanju odnosov pripomogli prav vsi učitelji, ki so v oddelku poučevali. Nekaj dijakov iz razreda je sodelovalo tudi s šolsko svetovalno službo, kjer so se lahko pogovorili o različnih težavah, med drugim tudi o sprejemanju ter priznavanju drugačnih. Svetovalna delavka je razredniku in drugim učiteljem pomagala realizirati razredne ure, kjer je bilo veliko govora o drugačnosti in posebnih potrebah posameznikov, s katerimi se čedalje pogosteje srečujemo v procesu šolanja. Tudi temo projektne tedna, ki jih izvajamo že deset let, smo posvetili drugačnosti in čuječnosti, kjer so se dijaki marsikaj naučili in se seznanili s problemi, ki jih sploh niso poznali ali razumeli.

Čez čas sta odnos do drugačnega sošolca spremenila tudi še zadnja dva dijaka v tem razredu, saj smo se z njima večkrat pogovorili.

Na šoli imamo že vrsto let organizirano dodatno učno pomoč, ki jo vodi skupina usposobljenih sodelavcev. Ob pojavu učnih težav in slabih ocen se je dijakom nudila dodatna strokovna pomoč, kar je še dodatno vplivalo na spodbudo dijakov v razredu. Spoznali so, da je poslušanje v razredu velikokrat dovolj za boljše ocene. Učno pomoč so pogosto nudili tudi dijakom z avtizmom in skupaj nam je uspelo, da so prav vsi dijaki tega razreda uspešno izdelali letnik. Prebrodili smo vse težave, čeprav se je zaradi drugačnosti posameznika na začetku zdelo, da tega ne bomo zmogli ne mi ne on sam. Vsi smo spoznali, da nam je prav on dal veliko – postali smo boljši ljudje z več empatije.

5. Zaključek

Učitelji se trudimo po najboljših močeh, da bi mlade motivirali, spodbujali, usmerjali in jih pripravili na boljšo prihodnost in za nadaljnje življenje. Čeprav je velikokrat težko in nismo ustrezno usposobljeni za vsa področja, se trudimo, samoizobražujemo, obiskujemo razna dodatna usposabljanja, konference, izmenjujemo mnenja z učitelji iz drugih šol in se seznanjamo s primeri dobre prakse.

V veliko pomoč je predmet na andragoško-pedagoški dokvalifikaciji – delo z otroki s posebnimi potrebami, kjer smo spoznali inovativne pristope za delo z mladimi s posebnimi potrebami. Menimo, da bi učitelje morali bolj pripravljati na delo z dijaki s posebnimi potrebami v sklopu študija, saj jih je čedalje več, ustreznega znanja pa nimamo. Tega se zavedamo vsi – tako ravnatelji kot učitelji.

V primeru tega dijaka moramo poudariti, da smo se vsi drug od drugega veliko naučili. Čeprav je bilo večkrat težko, smo vedno znova odkrivali tudi njegova močna področja in ga pri njegovih aktivnostih tudi spodbujali. Spoznali smo, da je na računalništvo in druge predmete mogoče gledati tudi z drugega zornega kota. Naučili smo se, da posamezniki vidijo nekatere situacije drugače in mi moramo biti tisti, ki moramo to prepoznati in razumeti. Biti moramo povezovalni člen med drugače mislečimi, saj se je izkazalo, da je strpnost tako razreda kot učiteljev odigrala ključno vlogo. Na koncu šolskega leta smo se skupaj veselili uspeha, saj smo dosegli cilj in brezskrbno odšli na počitnice ter se veselili našega ponovnega srečanja v jeseni.

6. Literatura

- Jurišić, B. (2016). *Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše*. Izobraževalni center PIKA, 1. izdaja. Ljubljana. Center Janeza Levca.
- Kržišnik, C. (1994). *Izbrana poglavja iz pediatrije: Avtistični sindrom kot razvojna motnja*. Ljubljana: Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo.
- MIZŠ RS, Zavod RS za šolstvo. (2014). *Navodila za delo z otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom*. [Online]. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_posebnimi_potrebami/programi/
- Whitaker, P. (2011). *Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka*. Ljubljana: Center za avtizem.

Kratka predstavitev avtorja

Marko Laznik, rojen 25. 1. 1983 v Slovenj Gradcu. Po izobrazbi magister poslovne informatike. Zaposlen na Šolskem centru Ravne, Srednji šoli Ravne, kot učitelj strokovnih predmetov s področja računalništva in informatike. Razrednik dijakom drugega letnika smeri elektrotehnika in strojništvo. V šoli vključen v različne projekte, med uspešnejšimi je projekt CroCoos – Preprečimo osip. Poleg projektov mentor mladim raziskovalcem in spodbuja dijake, da se vključujejo v projekte s področja računalništva.

Zavedanje in stik s seboj v šoli

Awareness and Contact with Yourself in School

Jana Bizjak Bradeško

OŠ Ivana Cankarja Vrhnika
jbizj@11sola.si

Povzetek

Za uspešno učenje je zavedanje pomembno, saj omogoča, da so učenci v stiku s samim seboj, z okolico (s sošolci, z učitelji) in učno vsebino, kar ustvarja njihovo izkušnjo trenutka. Izkušnja trenutka je povezana z zavedanjem, ki ima pomembno mesto v geštalt psihoterapiji in ga uporabljajo enakovredno pojmu čuječnosti, ki vse bolj prihaja tudi v šolski prostor. Razmerje (odnos) med učencem in učiteljem je tisto, ki omogoča in pospešuje učenje. V tem procesu je zelo pomembna učiteljeva vloga. Večje zavedanje ima pozitivne učinke na učence in učitelje. Predstavljena je dejavnost vodene fantazije, ki zavedanje razvija in krepi. Omogoča stik s samim seboj, razmislek o sebi, raziskovanje čustev in ustvarjanje. Prednost vodene fantazije je uporaba predstav in domišljije. Vodena fantazija vrtnica lahko predstavlja tudi izhodišče za različne dejavnosti, kot sta raziskovanje metafor in celostno raziskovanje učnih vsebin v okviru dni dejavnosti ali projektih dni.

Ključne besede: dnevi dejavnosti, medpredmetno sodelovanje, učenje, vodena fantazija, zavedanje.

Abstract

Awareness is important for successful learning, since it enables students to be in touch with themselves, the environment (classmates, teachers) and with the learning content, which creates their perception of the moment. Perception of the moment is related with awareness and that is highly important in Gestalt psychotherapy and is also considered equivalent to the concept of mindfulness which is more and more present in the school environment. Relationship between a teacher and a student is what accelerates learning. Teacher's role plays an important part in this process. Higher awareness impacts teachers and students more positively. Guided imagery is presented, which strengthens and further develops awareness. It enables being in touch with yourself, self-contemplation, investigating your emotions and creation. Using notions and imagination is the advantage of guided imagery. Guided visualisation of a rose can stand as a starting point for various activities, such as researching metaphors and comprehensive research of learning contents during activity and project school days.

Key words: Activity days, awareness, cross-curricular cooperation, guided imagery, learning.

1. Uvod

Pri delu v razredu pogosto naletimo na situacije, ko so učenci vznemirjeni, nezbrani, jih nič ne zanima oz. težko pridobimo njihovo pozornost. V takih trenutkih se lahko tudi učitelji počutimo vznemirjene in potrebujemo orodja oz. spretnosti, ki nam omogočijo, da se zavemo, kaj se dogaja. Prav tako pa potrebujemo poznavanje različnih dejavnosti, s katerimi omogočimo, da postanejo učenci pozorni na to, kaj se z njimi dogaja v nekem trenutku in kako to vpliva na preostale udeležence. Na podlagi lastnih izkušenj pri poučevanju in študija geštalt psihoterapije sem prepoznala zavedanje kot pomembno pomagalo za izboljšanje učne in

disciplinske situacije v razredu. Uvajanje vaj za izboljšanje zavedanja vpliva tudi na samopodobo učencev, bolj zaupajo vase in v svoje sposobnosti. Predstavila bom, kaj pojem zavedanje pomeni, zakaj je pomembno za učitelje in učence in kako zavedanje povežemo z vodeno fantazijo, ki nudi posamezniku možnost stika s samim seboj, spoznavanje samega sebe. Vključila bom tudi pojem čuječnosti, ki vse bolj prihaja v šolski prostor. Predstavila bom vajo vodene fantazije vrtnica in možnosti, ki nam jih ta vaja nudi pri delu z različnimi skupinami učencev za krepitev zavedanja in stika s samim seboj.

2. Zavedanje in čuječnost

Zavedanje je oblika izkušanje, v kateri smo v stiku s svojo lastno eksistenco, s tem, *kar je* (Yontef, 1988 poudarek v originalu). Smo v stiku s svojo izkušnjo, kakršna je v tem trenutku. Pomeni polno zavedanje naše izkušnje – naših misli, čustev in delovanja v tem trenutku in tega, kar se dogaja okoli nas. Zavedamo se, kaj delamo, kako delamo, kako s svojim delovanjem vplivamo na druge, kakšni občutki in misli se ob tem v nas porajajo. Hkrati pa se zavedamo tudi, kaj in kako delajo tisti, s katerimi smo v kontaktu, kako se oni odzivajo na naše delovanje. Zavedati se pomeni tudi biti prisoten (ang. present). To pomeni, da sem z nekom kognitivno, čustveno in spiritualno. Nisem prisoten le zase, niti le za drugega, to je prisotnost, ki se oblikuje med nama/i v tako imenovanem the 'between' (Buber v Mann), ki ga ustvarjamo skupaj in omogoča srečanje in resničen stik z drugo osebo. Prisotnost utrjuje otrokovo/učenčevo samozavest, saj mu da občutek, da je viden (Grosz, 2015). Zato je urjenje zavedanja pomembno tudi v šolskem prostoru, saj je razmerje med učiteljem in učencem tisto, ki omogoča, pospešuje, včasih pa tudi onemogoča in otežuje, učenje. Oba, učitelj in učenec, ustvarjata prostor, znotraj katerega je možno učenje. Zavedanje je osnova prisotnosti in zajema zavedanje dogajanja v notranjosti našega telesa - npr. bitje srca, napetost mišic idr. S čutili, z govorjenjem in s premikanjem pa se povezujemo z okoljem in to obsega zunanjo cono zavedanja. Naše fantazije, misli, predstave in včasih tudi čustva se oblikujejo v tako imenovani srednji coni zavedanja, ki omogoča prehajanje med notranjo in zunanjo cono zavedanja. Je zelo kreativna in omogoča predstavljanja, racionaliziranja, spominjanja in sanjanja.

V slovenski šolski prostor vse bolj prihaja praksa čuječnosti (Vörös, 2015), ki v svoji definiciji uporablja zavedanje in posveča pozornosti sedanjemu trenutku. Izvira iz budistične tradicije vipasane in nima enotne opredelitve. Jon Kabat-Zinn (v Arzenšek, 2015) je pojem v različnih obdobjih različno definiral, najpogosteje čuječnost opisuje kot »zavedanje vsakega trenutka. Negovana je s hotenim usmerjanjem pozornosti na stvari, katerim 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.« Čuječnost je sposobnost zavedanja vašega telesa, občutij, misli v tem trenutku (Jaret, 2015). Je stanje, v katerem se zavedamo, kaj se dogaja znotraj našega telesa in v okolju, ki nas obdaja, oz., da smo prisotni v tem trenutku in ne razmišljamo o prihodnosti ali o tem, kar se je zgodilo v preteklosti (Jaret, 2015). Bistvena sestavina čuječnosti je sprejemanje (Jaret, 2015). Čuječnost pomeni sprejemanje tega, kar trenutno doživljamo, tega ne obsojamo in raziskujemo trenutno doživljanje takšno, kot je, se ga ne trudimo spremeniti, ignorirati ali se boriti proti njemu. V tem je zelo podobna zavedanju in za potrebe namena tega članka in uporabo v šolskem prostoru lahko ta dva pojma uporabljamo enakovredno.

Krepitev zavedanja oz. praksa čuječnosti ima številne pozitivne učinke za učitelje in učence. Arzenšek (2015) in Hansen (2012) navajata številne pozitivne učinke izvajanja čuječnosti, ki so pomembni tudi za učence in delo v razredu: večji občutek miru in pomirjenosti

s sabo, sprejemanje boljših odločitev, večja samozavest, večje zavedanje sedanjega trenutka in s tem povezano manjša obremenjenost s pretekostjo in manj skrbi glede prihodnosti, osredotočenost na »biti« namesto na »delati«, večja sposobnost osredotočanja, lažje spoprijemanje s stresnimi situacijami, spoprijemanje z anksioznostjo in zmanjševanje le-te, boljše poznavanje sebe - občutkov, misli, želja in s tem povezano večje zavedanje idr. Prednosti se kažejo tudi na merljivih področjih, kot so: zmanjšanje stresa, nižji krvni pritisk, odpornejši imunski sistem, izboljšanje spomina, manj depresivnosti in anksioznosti.

Na osnovi lastnih opažanj menimo, da so pozitivni učinki opazni, tudi če k vadbi čuječnosti oz. h krepitvi zavedanja ne pristopamo sistematično in zavedanje vključujemo v posamezno učno uro kot motivacijo, za popestritev, za večjo koncentracijo, za energiziranje, pri ponavljanju in ob zaključku ure. Za učence, ki so evidentirani kot nadarjeni učenci, za učence s posebnimi potrebami in za učence, ki jih praksa čuječnosti bolj zanima, pa bi bilo smiselno izvajati treninge čuječnosti po osemtedenskem programu čuječnosti, ki ga je razvil Jon Kabat-Zinn.

3. Vodena vizualizacija

Ljudje smo ednina živa bitja, ki si lahko predstavljamo stvari in v domišljiji vidimo nekaj, kar ne obstaja. Domišljija je lastnost, ki ji Einstein pripisuje večji pomen kot znanju. Domišljija nam pomaga priti do novih ugotovitev, prepričanj, idej, uvidov in spoznanj. Pomaga nam videti tudi nasprotni pol naših omejujočih prepričanj o sebi, drugih in svetu okoli nas.

Osnova vodene vizualizacije je zgodba, ki uporablja človeške predstavnostne zmožnosti in domišljijo, da nas popelje v nove, drugačne, oddaljene ali izmišljene svetove. Srebotova in Menihova (1994) sta predstavili psihološke preizkuse, ki dokazujejo, da prijetni prizori ali slike umirijo človeka že v 10 minutah. »Možganski valovi se upočasnijo in preidejo v t. i. alfa stanje: krvni tlak se zniža, srčni utrip se harmonizira, izločanje endokrinih žlez se uravna, po telesu kroži manj stresnih hormonov« (Srebot in Menih, 1994, str. 75). Smiljanič (2017) navaja, da vizualizacija spodbuja delovanje desne možganske polovice, kjer se nahaja center za čustva in ustvarjalnost, ter pošilja dražljaje preko možganske skorje v hormonski in avtonomni živčni sistem. S tehniko vizualizacije preidemo v stanje alfa, ki se pojavi, ko smo na prehodu v spanje ali v prebujanje iz spanja.

4. Izvedba vodene vizualizacije vrtnica

Fantazijski svet je za učence namišljeni prostor, kamor se lahko umaknejo, kjer je dovoljeno marsikaj, kar v vsakdanjem življenju ni, kjer si lahko predstavljajo idealen svet, svet, ki si ga želijo. Fantazije niso javne, sami so z njimi, podelijo jih lahko, če to želijo, zato ni nevarnosti za obsojanje, kritiko, vrednotenje, predalčakanje s strani ostalih prisotnih. Tako se počutijo varne in to omogoča, da dajo domišljiji prosto pot.

Vajo vodena fantazija vrtnica (Oaklander, 1988) izvajamo pri razrednih urah v osmem ali v devetem razredu, pa tudi ob zaključku pouka za učence devetih razredov. Krajše vaje izvajamo že prej in to vajo izvedemo, ko imajo učenci že nekaj izkušenj z usmerjanjem pozornosti na telo, z dihanjem in z nekaterimi fantazijskimi vajami (npr. nariši svoj varen prostor; tvoj popolni dan/teden/leto idr.). Vajo izvedemo, ko imamo z učenci dober kontakt, jim lahko zaupamo in imamo občutek, da bodo zmogli izvesti vajo brez prekinitev zaradi

motenja poteka vaje. Prav tako se pred vajo vedno vprašamo, ali se učenci v tem razredu kot skupini počutijo varne, da bodo s to vajo pridobili nekaj zase.

Učencem na začetku predstavimo vajo, ki je sestavljena iz štirih delov.

Prvi del je namenjen **zavedanju telesa**, kjer učence usmerimo na zavedanje posameznih delov telesa. Seznanimo jih z načinom sedenja (vzravnan hrbtenica s stopali na tleh), priporočamo zaprte oči, lahko pa imajo tudi odprte, dopuščamo možnost premikanja posameznih delov telesa, če v njem začutijo napetost. V prvem delu učence tudi seznanimo s pomenom tišine pri izvajanju vaje.

V drugem delu je pozornost namenjena **zavedanju dihanja**.

Tretji del je **vodena vizualizacija** vrtnica. Učencem povemo, da si lahko izberejo tudi katerokoli drugo cvetlico ali celo drevo. Lahko ustvarijo povsem svojo fantazijsko rastlino. Iz predlogov uporabijo, kar se jim zdi smiselno ali pa si sami predstavljajo, kar je v tistem trenutku smiselno zanje in za njihovo rastlino. Predlogi omogočajo učencem, ki so v šoli pogosto omejevani ali obrambno naravnani, da se odprejo in pridejo v stik s svojimi kreativnimi fantazijami. Pripovedovanje poteka počasi, da imajo učenci dovolj časa, da si stvari predstavljajo oz. v svoji domišljiji najdejo ustrezno sliko oz. da naredijo stvari, ki naj bi jih naredili oz. jih želijo narediti. Ob vodenju lahko tudi sami zapremo oči in si predstavljamo svojo fantazijsko vrtnico.

Četrti del je namenjen **refleksiji** doživetega. Ob zaključku vodene domišljije obsedimo v miru. Čas trajanja tišine je različen, tu se ravnamo po svojem občutku in dogajanju v razredu. Tišina je prijetna, polna in včasih traja kar nekaj minut. Sledi povabilo učencem, naj svojo domišljijsko vrtnico narišejo. Povemo jim, da naj ne skrbijo, kako bodo risali, naj se ne ukvarjajo z mislimi, da ne znajo risati in da bodo morali risbo pokazati. Rišejo v tišini. Ob risbo zapišejo tudi njen opis. Povabimo jih v razmišljanje, kaj bi o osvoji izkušnji želeli podeliti z razredom. Delitev izkušnje je posameznikova odločitev in nikogar v to ne silimo ali prepričujemo. Kdor želi, pokaže sliko vrtnice in predstavi svoje doživljanje sošolcu, meni ali celemu razredu. Kar posameznik pove, ne vrednotimo, prav tako tudi sošolci ne vrednotijo ali kritizirajo risb ali predstavljenega doživetja. Domišljija odpira pot do naših občutkov in čustev. Zato moramo biti pozorni, kaj se dogaja s posameznimi učenci, in povedati, da so prijetni in neprijetni občutki, ki se pojavijo ob vaji, povsem ustrezni, če pa so zaskrbljeni, se lahko o svojih občutkih pogovorijo osebno z menoj ali s svetovalno delavko.

VODENA VIZUALIZACIJA – VRTNICA, povzeto po Oaklander, 1988

A) Zavedanje telesa

Zapri oči. Občuti glavo – lasišče, čelo, lica, usta, brado. Občuti vrat, ramenski predel, s pozornostjo potuj po rokah do konic prstov. Občuti prsni koš in trebuh. Pozornost usmeri na hrbet in medenični predel. Začuti noge do konic prstov. Občuti celo telo. Če občutiš napetosti, premakni tisti del telesa.

B) Zavedanje dihanja

Nekajkrat globoko vdihni in izdihni. Nadaljuj z mirnim in sproščenim dihanjem. Vdihuješ radost, veselje, vse kar imaš rad in te veseli. Izdihuješ utrujenost, slabo voljo, vse kar te boli, teži in kar ti povzroča težave.

C) Vodena fantazija

Predstavljaljaj si, da si vrtnica. Če si ne moreš predstavljati vrtnice, si lahko zamisliš katerokoli cvetlico ali celo drevo. Lahko ustvariš povsem svojo fantazijsko rastlino. Iz mojih predlogov uporabi, kar se ti zdi smiselno, lahko si tudi sam predstavljaš, kar je v tistem trenutku smiselno zate in za tvojo rastlino.

Kakšna vrtnica/rastlina si? Si velika ali majhna?

Kakšne korenine imaš? So globoke ali plitve? Ali jih mogoče nimaš? Če jih imaš, so ravne in dolge? So zvite? So mogočne in jih je veliko ali so šibke in jih je malo?

Ali imaš cvetove? Kakšne oblike so? So okrogli, podolgovati, široki? Koliko cvetov imaš? Veliko ali malo? Morda jih nimaš? Kakšne barve so? Ali so vsi enake barve? Si v polnem razcvetu ali so cvetovi že oveneli, ali imaš popke?

Ali imaš trne? Koliko trnov imaš? Veliko ali malo?

Kakšni so tvoji listi? So veliki, majhni, podolgovati, okrogli, srčasti, tanki ali debeli? Gladki ali robati?

Kakšno steblo imaš? Visoko, nizko, mogočno, gladko, hrapavo? Kakšne so tvoje veje? Dolge, kratke, so tanke ali debele, razvejane, jih je malo ali veliko?

Kakšen je prostor, kjer rasteš? Ali rasteš na prostem ali v notranjosti? Kakšno je vreme tam, kjer si? Je oblačno, sončno, vetrovno, deževno, ali sneži, zmrzuje? Si v vrtu, v parku, v mestu, v puščavi, na podeželju, v gozdu, sredi oceana, v svojem posebnem prostoru, ki ga imaš najraje, v svoji sobi? Si v lončku ali rasteš skozi cement?

Kaj je okoli tebe? Ali so tam še druge vrtnice ali rože, ali si sam? So tam drevesa, živali, mogoče ljudje, so tam ptice? Ali je okrog tebe kaj, kar te spominja na ograjo? Če je, kakšna je? Kako je biti ograjen? Ali pa si na odprtem prostoru brez ograj? Kako je biti na odprtem prostoru?

Kako preživiš kot vrtnica? Ali kdo skrbi zate? Kako skrbi zate? Kakšno skrb si ti kot vrtnica želiš?

Kako se počutiš kot vrtnica oz. tvoja rastlina?

D) Prizemljitev

Počasi se vrni v učilnico na mesto, kjer sediš.

E) Refleksija

Nariši vrtnico.

5. Dodatne možnosti za delo z vodeno fantazijo vrtnica

V manjših skupinah ali različnih oblikah dela (delo z nadarjenimi, dodatni pouk, tabori idr.), ki omogočajo **poglobljeno spoznavanje sebe**, lahko nadgradimo vodeno vizualizacijo **z vživljanjem v vrtnico**: opiši sebe kot vrtnico v tem trenutku, kako si, kaj doživljaš kot vrtnica, ali je opis doživljana vrtnice povezan z doživljanjem tvojega življenja.

Lotimo se lahko tudi **raziskovanje čustev**. Učence povprašamo, naj pomislijo, katero čustvo so ob izvajanju vaje najmočneje občutili. Predlagamo jim, da čustvo narišejo na papir velikosti najmanj A3 ali večjega, tako da uporabljajo le črte različnih debelin in strukture. Ko zaključijo, na sliki poiščejo vsaj dva predmeta. Sledi pogovor o narisanih in občutkih ob risanju.

Srebotova (1993) predlaga tudi **aktivno vodeno vizualizacijo**, ki spodbuja telesno, glasovno in čustveno sodelovanje učencev ob pripovedovanju. Med poslušanjem učenci uprizorijo zgodbo z vsemi možnostmi izražanja (gibanje, govorjenje, risanje, petje idr.). Vsak otrok sodeluje glede na svoje sposobnosti, se pa ob tem učijo tudi sodelovanja in interakcij z drugimi.

Vodena fantazija vrtnica omogoča tudi **raziskovanje metafor**. Metafora je povezava med našim doživljanjem izkušnje vodene fantazije in našimi predstavami, ki jih imamo v povezavi z vrtnico. Za namene raziskovanja vodene fantazije je najbolj primeren interakcijski model metafore, ki sta ga razvila Richard in Black in ki poudarja »odprtost, nekonvencionalnost, nepredvidljivost metaforičnega pomena« (Flajs, 2013, str. 118). »Metafora vzbuja občutke, omogoča uvid, je provokativna, skrivnostna in igriva« (Flajs, 2013, str. 119). Vrtnica je pogosto metafora za ljubezen, s pomočjo vaje pa učenci pridejo do drugačnih, lastnih metafor, ki jih spoznajo preko neposredne izkušnje, in ta nova metafora je samo njihova, oblikovana v neposredni izkušnji, nas zato lahko preseneti in je t. i. živa metafora. To je metafora, ki je vedno povezana z nekim neposrednim izkustvom, »poraja žive, dinamične, odprte, celostno doživete pomene. Ti pomeni nam razkrivajo dotlej neznane, neizražene ali nepovezane vidike realnosti, ki je vsebina metafore« (Flajs, 2013, str. 119). To jo tudi loči od t. i. mrtve metafore, ki se mehansko ponavlja, je del jezika in jo najdemo v slovarju.

Izvajanje vaje vrtnica in raziskovanje metafor se lahko nadaljuje tudi v obravnavo oz. ustvarjanje v obliki **medpredmetnega sodelovanja v okviru dni dejavnosti ali projektnega tedna**, npr. meseca februarja ali marca, ki sta meseca, povezana z ljubeznijo ter družino in v katerih poklanjamo veliko cvetja. Spodnja tabela vsebuje nekaj možnih dejavnosti za delo pri posameznih predmetih.

Tabela 1: *Predlogi za medpredmetno sodelovanje*

SLJ	Ustvarjanje pesmi, besedil, zapis dramskega besedila, intervju z vrtnico, metafore, povezane z vrtnico.
ANJ	Ustvarjanje pesmi, besedil, zapis dramskega besedila, intervju z vrtnico.
GEO	Raziskovanje razširjenosti vrtnice po svetu, naravni pogoji za rast vrtnic, Dolina vrtnic idr., borza cvetja, kartiranje vrtnic v okolici šole, praznovanja, povezana s cvetjem in z ljubeznijo po svetu.
ZGO	Družina v zgodovini, položaj žensk danes in v različnih zgodovinskih obdobjih, vrtnica v zgodovini.
DKE	Pravice žensk, identiteta.
GOS	Vrtnica v kulinariki, zdravstvu, sajenje vrtnic.
THV, RAČ	Ustvarjanje – izdelava vrtnice, filma na temo vrtnic, medsebojnih odnosov.
LUM	Ustvarjanje (risanje, kiparjenje).
GUM	Ljubezen v glasbi, vrtnice v glasbi, ustvarjanje in izvajanje glasbe na temo ljubezni.
BIO	Vrste vrtnic, najbolj znane vrtnice, lastnosti idr., dogajanja v možganih v procesu zaljubljenosti.
KEM	Rožno olje in destilacija, uporaba v kozmetiku, zdravstvu.
MAT	Uporabne naloge, povezane z vrtnicami, simetrija, Fibonaccijevo zaporedje.
FIZ	Vrtnice in fizika, energija gibanja.
ŠPO	Orientacijski pohod z nalogami, povezanimi z vrtnicami, ples na temo ljubezni.
ODS	Kdo sem jaz? zaljubljenost in ljubezen, sprejemanje različnosti, komunikacija.

6. Zaključek

Uvajanje zavedanja v pouk prinaša številne prednosti za učence in učitelje. Omogoča večjo povezanost učencev z učiteljem in učencev med seboj. To prispeva k boljšim pogojem za učenje in posledično vpliva na boljše merljive akademske dosežke. Potrebna pa sta osebni angažma učiteljev in pozitivno naravnana klima kolektiva do sprememb, katerih rezultati niso takoj opazni. Ob začetku uvajanja krepitve zavedanja se lahko pojavijo težave s sprejemanjem novosti tudi pri učencih. To lahko premagamo s pogovorom, z omogočanjem izbire sodelovanja in individualnim delom s posamezniki. Tako okrepimo razmerje učenec - učitelj in pokažemo učencem, da cenimo njihovo mnenje. Z vključevanjem krepitve zavedanja v medpredmetno sodelovanje učencem tudi prikažemo celovitost človeka in narave ter pomen posameznih delov, ki jih v šoli prepogosto izolirano obravnavamo, ker si ne vzamemo časa za holistično izkušnjo dojemanja sveta z razumom, s čustvi, z občutki in gibanjem.

7. Literatura

- Arzenšek, A. (2015). *Čuječnost kot pozitivno - psihološka intervencija v psihološkem svetovanju*. *Poligrafi* 20 (77/78), 75-95. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/301541039_Cuječnost_kot_psiholoska_intervencija_v_psiholoskem_svetovanju?enrichId=rgreq-73dcb4a7f99562bc553f335aa0a8556a-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMwMTU0MTAzOTtBUzozNjUxODM1ODg0MjE2MzVAMTQ2NDA3Nzk2MDI0MA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Flajs, T. (2013). Uporaba metafor v geštalt terapiji. *Kairos* 7(3-4), 117-129 Pridobljeno s http://www.skzps.si/wp-content/uploads/2017/07/kairos_2013_let7_34.pdf
- Grosz, S. (2015). *Iskanje izgubljenega človeka*. Ljubljana: Umco.
- Hansen, D. (2012). *A Guide To Mindfulness At Work*. Pridobljeno s <https://www.forbes.com/sites/drewhansen/2012/10/31/a-guide-to-mindfulness-at-work/#453a298f25d2>
- Jaret, P. (2015). *Bringing Mindfulness to Work*. Pridobljeno s <http://www.berkeleywellness.com/healthy-mind/stress/article/mindfulness-work-can-you-transform-your-job>
- Kucler, M. (2002). Pravljičnica kot socialnopedagoška intervencija. *Socialna pedagogika* 6(1), 21-46. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-6PFK3M8K>
- Oaklander, V. (1988). *Windows to Our Children. A gestalt therapy Approach to Children and Adolescents*. Gouldsboro, Maine: The Gestalt Journal Press.
- Smiljanić, D. (2018). *Vizualizacija*. Pridobljeno s <https://www.pravljicna.si/vizualizacija>
- Srebot, R., Menih, K, K. in Lepičnik-Vodopivec, J. (1993). *Na krilih domišljije: domišljajska potovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Srebot, R., Menih, K. (1996). *Potovanje v tišino: sprostitvena vzgoja za otroke*. Ljubljana: DZS.
- Vörös, S. (2015). *Sedenje z demoni: Čuječnost kot eksistencialno-transformativna praksa*, *Poligrafi*, 20 (77/78), 123-139. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/301541039_Cuječnost_kot_psiholoska_intervencija_v_psiholoskem_svetovanju?enrichId=rgreq-73dcb4a7f99562bc553f335aa0a8556a-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMwMTU0MTAzOTtBUzozNjUxODM1ODg0MjE2MzVAMTQ2NDA3Nzk2MDI0MA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Yontef, G. (1988/1993). *Awareness, dialogue and process*. Highland NY: Gestalt Journal Press.

Kratka predstavitev avtorja

Jana Bizjak Bradeško je diplomirala iz geografije in zgodovine na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Poučuje geografijo na OŠ Ivana Cankarja Vrhnika. Vodi in organizira ekskurzije v okviru dni dejavnosti ter za nadarjene učence, sodeluje v mednarodnih in šolskih projektih, kjer daje poudarek aktivnim metodam učenja, raziskovanju prostora in samega sebe ter svojega delovanja kar pripomore k večjemu sprejemanju sebe in učinkovitejšemu učenju. Od leta 2014 vodi šolski projekt Učenje z naravo, ki omogoča učencem stik z naravnim prostorom, medpredmetno povezovanje, celotni pristop, socialno učenje in stik s samim seboj. Zaključuje študij gestalt psihoterapije, ki ji je preko izkušenskega učenja, osebnega dela in teoretičnih konceptov razširil pogled in dojetje učenja posameznika in zato v ospredje postavlja odnos med učencem in učiteljem, ki ga skupaj ustvarjata in se zanj trudita.

Čuječnost na Art Kampu

Mindfulness at Art Kamp

Mihaela Korošak

III. gimnazija Maribor
mihaela.korosak@guest.arnes.si

Povzetek

Svet, v katerem živimo, je poln vsiljivih dražljajev, ki se poznajo na kvaliteti našega življenja. S tem, ko si dovolimo biti dojemljivi za vsak "moteči" zvok oz. element, pomeni, da izgubljamostik za našim bistvom. Posledično se motnje, ki vplivajo na nas, poznajo na kvaliteti našega dela. Pa ne samo na delu, poznajo se na kvaliteti medsebojnih odnosov in nenazadnje tudi na samozaupanju. S spontanim korakom čuječnosti v razredu, z začetno tehniko sproščanja - dihalne vaje, smo ugotovili, da je ta tehnika izvrstna in da si z njo, ob vseh neljubih dražljajih, lahko pomagamo, da ostanemo še zmeraj prisotni pri tem, kar trenutno delamo. Tako se slišimo, kaj imamo radi, vidimo našega soustvarjalca in čutimo tudi njegove zadržke oz. želje po delu, skratka, smo čuječi. V našem primeru so to najmlajši sodelavci - otroci. Ti so najzahtevnejši sodelavci in tudi najbolj kritični. Če je sad skupnega dela dober, pomeni, da je pogled v nas in čut do njih uspel. Takšen rezultat so pokazale delavnice na Festivalu Lent Art Kamp.

Ključne besede: bistvo, čuječnost, delavnice, dražljaj, samozaupanje, sproščanje, soustvarjalec.

Abstract

We live in the world full of stimuli, which affect the quality of our lives. When we allow ourselves to be perceptive for every distraction we slowly lose the connection with our inner-self. Consequently, distractions, which have influence on us also reflect on the quality of our work. Not only on the quality of our work but on our relationships as well as on our self-confidence. With spontaneous step towards mindfulness in the classroom we have found out how useful it can be when we want to help ourselves to achieve the presence at the working moment. We can hear what we like, we see our cocreator and can feel his restraint or his wishes, without being judgemental. In our situation our coworkers are pre-school children. They are the most demanding and critical. If the result of our work is successful it means that our connection with our inner-self and our true feelings has been prosperous. Festival Lent Art Kamp workshops have clearly showed that kind of the result.

Key words: cocreator, inner-self, mindfulness, self- confidence, stimulus, relaxation, workshop.

1. Uvod

Že nekaj let zapored opazamo, da imajo dijaki izredne težave s koncentracijo. Navajeni so reagirati ali pa se odzvati na vse vrste dražljajev, že samo začetni zvok določenega dražljaja lahko pomeni motnjo pri njihovem delu. Tokrat ne gre omeniti samo delo kot fizični opravki, ampak imamo v mislih tudi dejavnosti, kot sta intelektualni proces ali pa, kar je še zahtevnejše in tudi veliko bolj občutljivo, delo z ljudmi.

Naša šola že vrsto let izvaja program *predšolska vzgoja*, ki zahteva vzgojiteljevo popolno prisotnost »tukaj in zdaj«. Izredno pomembno je, da so bodoči vzgojitelji čutni, domiselni, iznajdljivi, zmožni improvizacije in še bi lahko naštevali, kar pač trenutek »tukaj in zdaj« zahteva.

Žal ugotavljamo, da so dijaki vse manj dovzetni za druge, bodisi za sošolce bodisi prijatelje. Še posebej pa je zaskrbljujoče dejstvo, da so premalo empatični do malčkov, s katerimi morajo skozi vsa srednješolska leta preživeti kar precej časa, tudi do štirinajst dni strnjene pedagoške prakse v četrtem letniku srednje šole.

Tempo življenja nas sili, da se odzivamo na dražljaje modernega sveta, ki nas »zmotijo« takoj, vendar pa nam dajo čas, da odgovorimo takrat, ko smo, če sploh smo, pripravljeni. Zato naša vzdržljivost pri delu upada, naša vztrajnost pa hitro mine.

Zaradi vseh omenjenih dražljajev, ki podzavestno »lezejo« v »naše bistvo«, smo se pri pouku angleščine odločili, da s kratkim fokusom, to je z začetno meditacijo poskušamo delati na tem, da se dijaki naučijo, kako se lahko vrnemo k bistvu, se osredotočimo na delo, smo vztrajni in tudi zaupamo v svoj dober rezultat.

Velikokrat smo kot šola predšolske vzgoje povabljeni k sodelovanju, kjer so glavni akterji otroci predšolskega starostnega obdobja. Vsi vemo, da so takšni malčki še posebej občutljivi in zato si vsakič znova resnično želimo, da se naši dijaki izkažejo, saj si s popolno prisotnostjo ob otroku pridobijo njihovo zaupanje, posledično pa to daje odlične rezultate dela.

V nadaljevanju bomo na primerih dobre prakse prikazali, kako je bila čuječnost vpeljana zunaj čuječnosti razreda.

2. Osrednji del - potek dela

Našim dijakom alternativni prijemi poučevanja niso popolnoma tuji. Pri angleščini se zmeraj najde tema, v katero lahko vpletemo malo duhovnosti, meditacije, samorefleksije. Tokrat pa nam je snov iz učnega načrta sama ponudila korake do mogoče rešitve, ki smo jo vsi iskali kot primerno.

V naših učbenikih je ena od snovi *Rules for Life*. Ob načrtovanju ure sem razmišljala, kako uro sploh začeti. Nisem želela pogovora, želela sem nekaj drugega, drugačnega, za 3. letnik predšolske vzgoje čisto novega ... Kot *warmer* smo izvedli meditacijo.

Dihalne vaje kot tehnika sproščanja so v trenutku pritegnile pozornost dijakov. Že s samo pozicijo telesa, zaprtimi očmi ter vizualizacijo diha in izdiha smo dosegli popolno tišino in absolutno koncentracijo. Urška Božič (2010), učiteljica joge, v svojem članku *Dih življenje - pranajama* pravi, da dihanje nadzira nezavedni del možganov, pa vendar se lahko naučimo, da dihanje nadzorujemo povsem zavestno. Z zavestnim nadzorovanjem dihanja lahko vplivamo na čustvena stanja in na fiziološke procese v telesu. Zavestno globoko dihanje pomirja duha, uravnoveša pretok energije, normalizira in stabilizira krvni tlak, odplavi stres, zmanjša občutek bežanja časa, razširi zavest in razstrupi telo.

Ko smo zaključili z dihalnimi vajami, s tehniko sproščanja, smo počasi začeli iskati vrednote, gonila in smisel življenja, kar je bil predviden cilj ure. Povedati moram, da so dijaki na svoje življenje z lahkoto pogledali kot kritični opazovalci in z veseljem naštel, kaj v njihovem življenju resnično šteje, ker jim je beseda »vrednota« sprva pomenila težavo. Slišali so svoje sošolce, njihovo kritično mnenje in opazili ter občutili, da so nekatera čustva oz. pojmi, skratka vrednote, resnično pomembne za kvalitetno in sinhrono sobivanje, kot so npr. poštenost, zadovoljstvo, hvaležnost... Ob koncu ure (blok ura) smo seveda želeli izvedeti, kakšen je bil učinek meditacije na ciljna vprašanja, glede na to, da je za večino srednješolcev vse, kar ni »instant« odgovor ali rešitev, naporno in težko.

Razdelili smo jim vprašalnike ter analizirali njihove odgovore. Na vprašanje, ali so se že prej srečali z meditacijo, je od tridesetih dijakov približno polovica odgovorila, da so se z meditacijo že seznanili, bodisi samo preko pogovora bodisi preko vadbe. Polovica pa je dejala, da se še nikoli ni srečala z meditacijo. Sledilo je vprašanje, če jim je bila všeč. Skoraj vsi so pritrdili, le dva sta izjavila, da je bilo brez veze. Na naslednje vprašanje, ali jim je bilo težko obdržati misli, so vsi zapisali DA. Sledi najpomembnejše vprašanje, ki »trka« na pomembnost in primernost (umiritev in koncentracija) vaje za v bodoče.

Večina dijakov je zapisala, da je to izredno dobra vaja za umiritev duha in osredotočenje na cilj, saj je kratka, lahko izvedljiva (ne potrebuješ telovadnice in orodja ...) in zares učinkovita. Počutili so se kot prerojeni.

In na zadnje vprašanje, če bi vajo ponovili ali pa prenesli v prakso, je bil razred deljenega mnenja, saj sta za to vajo potrebna trud in disciplina. So pa veseli osredotočenih misli in pozitivnih občutkov.

Z vprašalnikom smo prišli do zaključka, da bi jim ta tehnika lahko pomagala pri delu oz. učenju takrat, kadar imajo pred seboj naporno in pomembno dogajanje, takrat, ko bo od njih zahtevana popolna pozornost in angažiranost na nivoju čutnega, empatičnega. Sklenili smo, da bomo vsakič, ko bomo povabljeni na izvedbo delavnic zunaj šole, to metodo uporabili pred začetnim stikom z malčki.

3. Festival Lent- Art Kamp

V Mariboru se vsako leto ob začetku poletja odvija Festival Lent. To je enotedensko kulturno in družabno dogajanje, ali po besedah Vladimirja Rukavine (2018), direktorja festivala, ne gre zgolj za festival, ampak za doživetje. *"Gre za največji multikulturni in multižanrski poletni festival na našem območju. Ponuja nešteto priložnosti za trenutke, ki se vselej zapišejo v spomin obiskovalcev,"* pravi. Namenjeno je odraslim in otrokom, slednjim pa je namenjena še posebna priložnost - dogajanje v Mestnem parku ali *Art Kampu*. Ves park je eno samo prizorišče z različnimi delavnicami, poustvarjalnicami, gibalnicami in še bi lahko naštevali. V tem času park resnično spremeni svojo prvotno podobo in postane čaroben magnet za otroško domišljijo.

Naša šola je z dijaki predšolske vzgoje na festivalu sodelovala že dvakrat. Program je bil skrbno domišljen. Organizatorji so najprej prosili mariborsko Pionirsko knjižnico Rotovž, če bi sodelovali pri *Bralni jasi* za malčke. Najprej so knjižničarji pripravili nabor primernih pravljic za interpretacijo v posebnem okolju, to je v parku, pod drevesi, med koreninami, na ležalkah. Nato so nam poslali kratke vsebine pravljic, mi pa smo na podlagi le-teh načrtovali poustvarjalne delavnice. Npr. zvočne spominke - ropotulje, čutne spominke - reliefne podlage iz različnih materialov, razno bižuterijo ... Skratka vse, kar lahko intimno zaznamo s svojimi čutili.

Seveda je vsak dan imel svojo pravljico, vsaka pravljica svojo poustvarjalnico in vsaka dijakinja tako rekoč svojega malčka, katerega pozornost si je morala pridobiti v nekaj trenutkih, ko je videla, da bi otrok želel nekaj ustvarjati.

Ta prelomni trenutek je izredno pomemben, saj ne gre samo za to, koliko otrok bo nekdo imel na delavnici, ampak za to, kako bo znal otroka čutiti, biti sproščen, osredotočen in s tem pridobiti otrokovo pozornost. Šele takrat otrok zaupa ter sledi navodilom, če občutimo, kaj mara in česa ne. Takrat so delavnice uspešne in bogate z izrednimi izdelki. Zavedajoč se vsega tega smo z dijaki naredili načrt, kako doseči to stanje pripravljenost. Poleg skrbno načrtovanih delavnic, dobro izbranega materiala, smo morali pripraviti tudi dijake. Takrat smo obudili znanje tehnike sproščanja, s katerimi smo jih predhodno seznanjali pri pouku.

Medtem ko so potekale pravljice, so se dijakinje, bilo jih je šest, udobno posedle na malce oddaljeno jasico in naredile dihalne vaje - kratko tehniko sproščanja, da bi bile ob prihodu otrok čim bolj sproščene, osredotočene, motivirane in zanimive za otroke in njihovo nadaljnje delo.



Slika 1: Prizorišče v parku

Rezultat je bil neverjeten. Zaradi sproščenosti, osredotočenosti, nekritičnosti so otroci z veseljem sodelovali, dijakinje pa so bile navdušene nad njihovim odzivom, zaupanjem in ustvarjalnostjo. Spoznale so, kako pomembno je, da so predane vsaki nalogi, so nanjo dobro pripravljene, popolnoma posvečene določenemu trenutku, ki ga hkrati lahko same nadzirajo. Še pomembnejše pa je, da ob tem znajo videti, čutiti, razumeti, slišati svojega sogovornika, sooblikovalca, soustvarjalca.

Žal je bilo naših ustvarjalnih dni na otroškem Lentu samo pet, vendar spoznanje, da so se nekateri otroci vračali k nam ter sami vprašali »kaj bomo delali pa danes?« je bil več kot očiten dokaz, da smo dosegli naš zastavljen cilj.



Slika 2: Nekaj utrinkov

4. Zaključek

Razred je okolje, polno dražljajev, bodisi naravnih (šepet, smeh...) ali umetnih (zvočnik, mobilnik, čeprav ni dovoljen). Če se tega zavedamo, lahko že takoj načrtno začnemo s strategijo, kako pozornost dijakov pridobiti in jo vzdrževati. Dijaki se sčasoma sami začnejo zavedati, kako pomembno je biti osredotočen, a vendar sproščen in kljub pomislekom biti nekritičen. Preko lastnih izkušenj spoznajo, da se vsaka »miselna« odsotnost, vsaka negativna kritika in vsaka zadržanost pozna tako na soustvarjalčevem zaupanju kot na končnem rezultatu skupnega dela.

5. Literatura

- Božič, U. (2010). *Dih življenja-pranajama*. Pridobljeno s <https://www.elle.si/lifestyle/telo-in-duh/dih-zivljenje-pranajama/>
- Maheshwarananda, P. S. (2000). *Yoga v vsakdanjem življenju*. Sistem. European University Press, Dunaj.
- MMC RTV SLO STA. (2018). *Maribor v pričakovanju Lenta*. Pridobljeno <http://www.rtv slo.si/zabava/glasba/maribor-v-pricakovanju-lenta-od-balasevica-do-sladolenta/458645>
- Simčič, S. (2018). Volja. *Sensa, junij/julij 2018*, 34-39.
- Soars, L. and D. (2016). *New Headway Intermediate Student's Book*. Oxford University Press.
- Škopalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Kratka predstavitev avtorice

Mihaela Korošak je profesorica angleškega in slovenskega jezika, zaposlena na III. gimnaziji Maribor. Zdaj že svetovalka, drugače pa na delovnem mestu učiteljice angleščine poučuje že 24 let. Ob programih srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega izobraževanja in splošne gimnazije si je pridobila bogate izkušnje za delo z dijaki. Ob svojem rednem delu je angleščino poučevala tudi na Andragoškem zavodu - Ljudski univerzi, in sicer samo odrasle. Mlade srednješolce je preko AsAssistentata spremljala v Brighton in tam imela dodatne ure za priprave na maturo. Hkrati je tudi mentorica študentom s filozofske fakultete, sodeluje pa tudi pri izvajanju mednarodnih projektov v okviru šole.

Čuječnost in razredništvo

Mindfulness and Classroom

Ivica Rus

OŠ Jurija Vege Moravče
ivica.rus@guest.arnes.si

Povzetek

Čuječnost je konstrukt, ki je zaželen in potreben v naših šolah. To je način bivanja, njeno bistvo je univerzalno, saj gre za pozornost in zavedanja.

Vaje za čuječnost zelo vplivajo na naše zdravje, dobro počutje in srečo. V razredu se pričakuje sproščenost, igrivost. Disciplina se lažje doseže z gesto prijaznosti in sočutja do samega sebe. Učenci so se učili meditacije »ljubeča naklonjenost«. Tudi učitelj se pogosto znajde v stresni situaciji, ki pa jo rešuje na različne načine.

Ključne besede: čuječnost, meditacija, pozornost, stres, zavedanje.

Abstract

Mindfulness is a construct that is desirable and necessary in our schools. This is the way of living, its essence is universal, as it is a matter of attention and awareness.

Honesty exercises of mindfulness greatly affect our health, well-being and happiness. In class, relaxation, playfulness is expected. Discipline is easier to achieve with gestures of kindness and compassion to oneself. Pupils learned meditations "loving affection". The teacher often finds himself in a stressful situation, which he solves in various ways.

Key words: attention, awareness, meditation, mindfulness, stress.

1. Uvod

Čuječnost je zelo povezana z etiko in moralo, ki je v tesni povezavi z osnovnimi moralnimi načeli kot so: nenasilje, poštenost, zvestoba, neškodljiv govor, primerni način življenja, radodarnost, naklonjenost in sočutje.

Slovenski besedi, ki jih uporabljamo za prevod angleške besede mindfulness, sta »čuječnost« in »pozornost«.

V pālijskih budističnih tekstih pa se za ta izraz uporablja beseda *sati*. Beseda *sati* ponavadi nastopa v pomenih »spomin, pomnjenje, pozornost«, kar pālijski viri razložijo kot nepozablanje. Sodobni znanstveniki ponavadi ločijo dva pomena besede *sati*: spomin in osredotočena pozornost.

Teksti v Tipitaki, ki opisujejo ali predpisujejo urjenje *sati* (*satipaṭṭhāna*), namreč *sati* že na samem začetku definirajo kot pozornost, ki naj bi jo menihi razvijali skupaj z vztrajnostjo in razumevanjem, brez pohlepa in averzij. Kaže se na štirih področjih, to je na telesu, občutkih, zaznavah in mentalnih komponentah.

Budistična doktrina govori o štirih resnicah in sicer: o nezadovoljivosti človeške eksistence (dukkha), o njenih vzrokih, ki jih vidi v vpetosti v želje in nevednost, o možnosti osvoboditve od trpljenja in o osmeročleni poti, ki vodi do osvoboditve.

Prva resnica predstavi nezadovoljivost (dukkha) kot način doživljanja, ki temelji na nerazumevanju minljivosti in nesebstva vseh pojavov. Teksti dukkho razložijo najpogosteje kot navezanost ali identifikacijo s petimi skupinami medsebojno pogojujočih se fenomenov in procesov, ki zaobjemajo soodvisne materialne in mentalne procese doživljanja. Pet skupin zaobjema: materialne komponente izkušnje; občutke, ki spremljajo vsak hip doživljanja in so lahko prijetni, neprijetni ali nevtralni; percepcijo, ki spozna in označuje izkušnje; številne mentalne komponente, ki vsak trenutek izkušnje spremljajo z odzivi, mislimi, navadami itd.; in kognicijo, ki se zaveda procesa izkušnje. Razvijanje sati v kontekstu petih skupin ustvarja pogoje za pojavitev modrosti, ki prinese neposredni uvid v minljivost in nesebstvo vseh fenomenov in procesov, zaobjetih v petih skupinah; le takšen uvid v intrinzično praznino vsega (to je vseh petih skupin) naj bi prinesel osvoboditev od dukkhe.

Budistična doktrina v okviru druge resnice izpostavi dva ključna pogoja za pojavitev dukkhe, to je željo in nevednost – postavi ju kot nekakšna skupna imenovalca vseh drugih komponent, ki se jima pridružijo pri doživljanju dukkhe.

Popolno izkoreninjenje nevednosti je stanje »ugasnitve«, o kateri govori tretja resnica: to je stanje onkraj medsebojno soodvisnega nastajanja, ki presega dualnost, pogojeno z željo.

Četrta resnica je predstavljena z modelom osmeročlene poti, razvrščene v tri sklope: modrost, morala in etika ter meditacija. Pod moralno-etične komponente so mišljeni predvsem: primerni govor, dejanja in način življenja, ki naj ne bi povzročali trpljenja ne sebi ne drugim.

V okviru modela štirih načinov pozornosti je sati predstavljen kot najbolj pragmatične narave v budistični doktrini. Model štirih satipaṭṭhān ubesedi in opisuje (ali predpisuje) meditacijo, osnovano na sati, v okviru štirih področij: v telesu, občutkih, zaznavah in mentalnih komponentah. Vrstni red zgoraj naštetih področij kontemplacije nakazuje, da se urjenje sati začne najprej s telesom na konceptualni ravni in se konča v četrti sekciji s kontemplacijo dhamme na nekonceptualni ravni. Praksa sati naj bi postopoma vodila do izkušnje dekonstrukcije vseh konceptov in razvila neposredni uvid v osnovne komponente izkušnje.

Ta kratek povzetek o čuječnosti iz prispevka: Predstavitve sati v zgodnjem budizmu (Ditrich, 2015) je zanimiv, saj je v njem predstavljena čuječnost izpred 2500 let, ki je kot takšna postala jedro budistične meditacije. Tako predstavljena čuječnost ni samo dobra ideja ali pametna tehnika ali modna muha, ampak je način bivanja, njeno bistvo je univerzalno, saj gre za pozornost in zavedanje, kar nam je v pomoč pri pravilnem delovanju, to je delovanju na vrlinah, kar vodi do zbranosti in modrosti.

V okviru budistične doktrine se čuječnost ne goji zaradi radovednosti same, temveč da se spoznavajo vedno globlje ravni duševnosti, s tem je čuječnost v funkciji soočanja s stalnimi neprijetnostmi (dukkha) in spoznavanjem njihovih izvirov, kar vodi do končne osvoboditve in odrešitve.

V razredu se pogosto pojavljajo neprimerna dejanja, nezbranost, pohlep, neuresničljive želje, strah, nasilje in druga neprijetna doživetja. Zato smo se začeli ukvarjati s čuječnostjo. V razredu smo obravnavali nekatere vrednote in moralne norme čuječnosti na katere bomo še bolj pozorni. Obravnavali smo jih na razrednih urah v drugi polovici šolskega leta.

2. Izzivi dela v razredu

Značilnost čuječnosti je ne-omahovanje, njena funkcija je ne-zmedenost; manifestira se kot varuh, ki se sooča z objektom doživljanja in varuje pred negativnimi stanji. Pogojuje jo zelo jasna percepcija, osnovana je na gojenju štirih področij čuječnosti, to je čuječnost telesa, občutkov, uma in mentalnih objektov. Čuječnost je kot podporni steber ali kot varuh, ki varuje šest čutov (Ditrich, 2018).

Eden največjih izzivov dela v razredu ostaja razumevanje in iskanje vzrokov in posledic nasilja, vendar pa razpoložljive metode, ki bi ga izkoreninile, v veliki meri niso uspešne. Čeprav pa sta nasilje in konflikt - neizogiben del družbe: socialnih sprememb in si ne moremo misliti družbe brez napetosti med konkurenčnimi interesi. Motivacija za preprečitev nasilja in obrambo življenja izhaja iz dejstva, da ima vsak posameznik identičen odnos do življenja samega. Ta uvid izhaja iz koncepta paticca-samuppāda, ideje o medsebojni povezanosti, soodvisnosti in soodgovornosti.

Vendar zaradi soodvisne narave ne smemo spregledati različnih oblik nasilja, ki jih pogojujejo drugi dejavniki. Ko Buddha govori o vzrokih in rešitvah za nasilje, je njegov pristop odvisen od prevladujočih pogojev v specifični situaciji.

Pri analizi vzrokov nasilja v budizmu se pojavita dve soodvisni področji, ki ju v svoje agende vpelje sodobni socialno angažirani budizem. Nasilje nastane na podlagi posameznikove nevednosti oziroma napačnega razumevanja realnosti, ali pa nasilje nastane zaradi nezadovoljivih družbenih in okoljskih pogojev, ki jih povzročata želja, pohlep, hrepenenje in zavist (Zalta, 2015).

Definicij čuječnosti je veliko, nekatere si med seboj močno nasprotujejo, njihovo minimalno skupno jedro pa nemara predstavlja tale oznaka: čuječnost je stanje dejavne, odprte pozornosti za sedanje, predvsem za pravkaršnje občutke, misli in čustva, a brez presoje o tem, ali so dobri ali slabi. Urjenje čuječnosti naj bi posamezniku omogočalo njegov mentalni dvig iz slepega prepuščanja toku. Delno je upravičeno celo izenačevanje budistične meditacije in gojenja čuječnosti. Osem členo pot sestavlja osmerica »pravilnosti« pravilno razumevanje, pravilno mišljenje, pravilen govor, pravilna dejanja, pravilen način življenja, pravilna vztrajnost, pravilna pozornost in pravilna zbranost. Členi so nedeljiva celota in jih je potrebno sočasno in nenehno razvijati in gojiti. Nikakor pa ne gre za to, da bi te pravilnosti obvladoval korak za korakom in pri tem zanemarjal ostale korake. Buddha je čuječnost včasih imel tudi za eno od petih vrhovnih sposobnosti razsvetljenega človeka zaupanje, energija (napor), čuječnost, zbranost in modrost. Tudi v tem primeru gre za nedeljivo celoto teh popolnosti, kjer je posamezna popolnost soodvisna od vseh drugih. Res je Buddha menil, da so vsaj za začetnika nekateri členi pomembnejši, zato naj jim posveča večjo pozornost. Drugi členi te »poti« se bodo slej ko prej izpostavili v zavesti. Tako je veliko govorov posvetil pravilnemu razumevanju svojega nauka, pravilnim dejanjem, pravilni čuječnosti in pravilni zbranosti (Ule, 2015).

Učenci v šestem razredu osnovne šole prihajajo v obdobje velikih sprememb, v katerem naj bi se mladostniki spoprijeli z različnimi izzivi in usvojili različne razvojne naloge. Mladi dandanes doživljajo vedno več stresa, kar se lahko med drugim odraža v povišani stopnji anksioznosti, depresivnosti, agresiji, zlorabe substanc in vedenjskih težav ter v nižji stopnji samozavesti in samozaupanja. Podatki, ki se nanašajo na duševno zdravje mladostnikov v Sloveniji, so zaskrbljujoči. Skoraj polovica vprašanih slovenskih mladostnikov vsaj enkrat na mesec doživlja simptome, kot so razdražljivost, nemir, nespečnost in potrnost, glavobol ter bolečine v želodcu in križu, okrog 10 % vprašanih mladostnikov pa jih doživlja več kot enkrat

na teden. Še posebej skrb vzbujajoč je podatek, da kaže med slovenskimi srednješolci »klinično že pomembno stopnjo depresivnosti 10,5 % fantov in 41,5 % deklet (Jeriček, 2009).

To nakazuje, da je treba mladim omogočiti, da se bodo lažje soočili s stresom in drugimi težavami, ki so v tem življenjskem obdobju žal vse pogostejše. Ker mladi veliko časa preživljajo v šoli in pri aktivnostih, povezanih s šolo, in ker igrajo izobraževalne institucije, učitelji in drugi šolski strokovnjaki pomembno vlogo pri razvoju in pomoči mladim, šolo pogosto vidimo kot okolje, primerno za implementacijo različnih programov pomoči.

Zato je potrebno predstaviti nekaj tehnik čuječnosti in ljubeče naklonjenosti ter jim podati znanje meditacije, ki lahko pripomore k pozitivnim spremembam v posamezniku in družbi, kot sta razvoj etike in naklonjenosti ter transformacija konfliktov; že na preventivni ravni učencem predstaviti meditacijo kot vseživljenjsko veščino, ki lahko pozitivno vpliva na njihovo blagostanje in mentalno zdravje. Vadba čuječnosti vsebuje konkretne tehnike, kot so: čuječnost dihanja, čuječnost telesnih položajev, čuječnost gibanja, čuječe opravljanje dnevnih aktivnosti (npr. prehranjevanje in pitje), čuječnost telesnih občutkov, čuječnost uma in čuječnost mentalnih stanj. Poleg opisanih vaj budistična meditacija kot objekt meditacijske prakse pogosto vključuje tudi meditacijo ljubeče naklonjenosti, ki je izhodišče za razvoj čuječnosti in razumevanja. Gre za pošiljanje ljubečih misli, kot so npr. »naj bom miren/-na, srečen/-na, zdrav/-a«, sebi in drugim osebam (Globevnik, 2015).

Na razrednih urah smo delali meditacijo na ljubečo naklonjenost. To dejavnost smo opravljali v drugi polovici šolskega leta. Najprej smo sprostili svoje telo (približno 1 minuto), nato pa opazovali dihanje. (približno 1 minuto). Nato smo ljubečo naklonjenost usmerili vase (približno 3 minute). Misel, besede ali naklonjenost usmeriti vase, okoli srca. V mislih smo ponavljali, da smo srečni, mirni in zdravi. Potem smo ljubečo naklonjenost usmerili na vsa živa bitja (približno 3 minute). Pošiljali smo ljubečo naklonjenost vsem, ki so v razredu, šoli. V mislih smo ponavljali, da so vsi srečni, mirni in zdravi. Enako smo širili ljubečo pozornost v kraj, kjer je šola, starši in na vso državo. Na koncu smo razširili ljubečo naklonjenost v vse smeri, po celem svetu in vesolju, vsem bitjem, naj bo dobro, naj bodo vsi srečni in zdravi. Meditacijo smo zaključili tako, da smo zavedanje usmerili v svoje telo, kako sedimo in počasi odprli oči in ostali v stanju ljubeče naklonjenosti.

Ljubeča naklonjenost je usmerjena na vsa živa bitja in ustvarja nove pogoje zavesti in odstrani negativna stanja kot so jeza, nezadovoljstvo, sovraštvo, zavist, žalost, ...

3. Zaključek

Namen naloge je bil, da potrdi ali ovrže pozitivno mnenje o uporabi vaj za razvijanje čuječnosti. Z dobrim opazovanjem je bilo moč opaziti, da se učenci lažje skoncentrirajo na učiteljevo razlago in se osredotočijo na sedanji trenutek. V razredu se je čutila večja umirjenost, več pozornosti za druge in manj konfliktnih situacij. Predvidevamo, da so učenci lažje premagovali stresne situacije in bila je boljša regulacija vedenja ter višja stopnja sproščenosti in umirjenosti. Do podobnih spoznanj so prišli tudi v strokovni literaturi.

Z vajami čuječnosti bomo nadaljevali tudi v prihodnjem šolskem letu in učenci bodo z anketo povprašani o občutkih. Čuječnost si za cilj postavlja izboljšanje počutja, nižanje stresa, večjo zbranost in produktivnost, sprejemanje dane situacije brez presojanja.

4. Literatura

- Ditrich T. (2015). Predstavitve sati v zgodnjem budizmu V L. Škof (Univ. na Primorskem) (ur.), *Poligrafi št.77/78 letnik 20 (2015)*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za filozofske študije
- Globevnik M. (2015). Kvalitativna analiza doživljanja posledic vadbe čuječnosti med mladostniki. V L. Škof (Univ. na Primorskem) (ur.), *Poligrafi št.77/78 letnik 20 (2015)*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za filozofske študije.
- Jeriček Klanšček H. idr. (2009). Duševno zdravje v Sloveniji, Ljubljana. Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Ule A. (2015). Čuječnost, zbranost in predanost. V L. Škof (Univ. na Primorskem) (ur.), *Poligrafi št.77/78 letnik 20 (2015)*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za filozofske študije.
- Zalta A.(2015). Čuječnost kot orodje za razumevanje in transformacijo konfliktov. V L. Škof (Univ. na Primorskem) (ur.), *Poligrafi št.77/78 letnik 20 (2015)*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za filozofske študije.
- Williams M., Penman D.(2015).Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu. Tržič: Učila international

Kratka predstavitev avtorja

Ivica Rus je učiteljica matematike in tehnike na osnovni šoli. Ima 31 let delovnih izkušenj, poučuje matematiko od 6. do 9. razreda in učence vsako leto pripravlja na matematična tekmovanja. Poleg tega opravlja še delo razrednika v enakih razredih, kar je pogosto poseben izziv.

Spodbujanje ustvarjalnosti, kreativnega mišljenja in inovativnosti pri učencih za šolsko glasilo in literarni natečaj

Encouraging Creativity, Creative Thinking and Innovation in Students in order to Produce School Magazines and Write for Literary Contests

Magdalena Udovč

*Šolski center Novo mesto, Srednja elektro šola in tehniška gimnazija
magdalena.udovc@sc-nm.si*

Povzetek

Kreativnost in inovativnost sta temeljni dejavnosti za rast in delovanje posameznika in organizacije. Tudi pri dijakih ju spodbujamo in učimo, kar se kaže v nastanku šolskega glasila in v sodelovanju na literarnem natečaju šole. Pri obeh je temeljno poznavanje osnov kreativnega pisanja, literarne teorije in publicističnih vrst. Na Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji že 20 let izhaja šolsko glasilo Tegi, ki ga oblikujejo izključno dijaki, ob strokovni podpori mentorjev. Zadnjih nekaj let pa šola organizira tudi literarni natečaj, namenjen osnovnošolcem in srednješolcem. Dijaki v šoli ali doma ustvarjajo različne literarne prispevke, tako poezijo kot krajše prozne sestavke, ob katerih razvijajo in krepijo svojo ustvarjalnost, kreativnost in inovativnost.

Ključne besede: inovativnost, kreativno pisanje, literarni natečaj, šolsko glasilo, ustvarjalnost.

Abstract

Encouraging creativity, creative thinking and innovation in students in order to produce school magazines and write for literary contests Creativity and innovation are essential elements of any activity (be it of an individual or an organisation), which enable growth and development.

Both elements are taught and encouraged in students at all stages of education, which results in many extracurricular activities, e.g. school magazine and literary contest. They involve acquiring basic skills of creative writing, literary theory and different forms of journalism.

At SEŠTG (Secondary school of electrical engineering and technology gymnasium), there has been a 20-year old tradition of publishing the school magazine, titled TEGI, which is entirely produced by students under supervision of their mentors. The other above-mentioned activity is the school literary contest for primary and secondary schools. Pupils and students are encouraged to submit their poetry and prose entries, within the scope of which they build up their creativity and innovation.

Key words: creativity, creative writing, innovation, literary contest, school magazine.

1. Kreativnost

Kreativnost je v zadnjem času ena izmed najpopularnejših besed. Vsak si želi biti kreativen posameznik, imeti kreativne ideje ali izdelati kreativno rešitev. Beseda kreativnost izhaja iz latinske besede *creatio* in so jo sprva uporabljali zgolj za dejanja Boga. Pozneje, v času renesanse, pa so s to besedo začeli opisovati tudi dosežke ljudi. Kreativnost se opredeljuje kot sposobnost za ustvarjanje del, ki so nova (originalna in nepričakovana) ter primerna (uporabna, se prilegajo omejitvam naloge). Pojem se nanaša na širok spekter področij in nalog, pomembnih na individualni in socialni ravni. Na individualni ravni se kaže kot reševanje problemov v službi in v vsakdanjem življenju. Na socialni ravni lahko kreativnost vodi k novim spoznanjem in odkritjem na področju znanosti, umetnosti ali socialnih programov. Kreativnost in inovativnost sta temeljni dejavnosti za rast in delovanje vseh vrst organizacij. Na področju dela ima lahko še posebej visoko vrednost preoblikovanje kreativnih rešitev problemov v nove produkte, procese in storitve, kar imenujemo inovacija. Inovacija je torej možna, če je bila kreativna rešitev problema pred tem že generirana. Kreativnost in inovacija sta torej tesno povezana fenomena. Nekonvencionalno razmišljanje, radovednost in visoka stopnja samozavesti so osnovne lastnosti, ki jih imajo visokokreativni posamezniki. Poleg teh lastnosti pa je za stvarjenje novih idej potrebno tudi dobro domensko znanje, možnost avtonomnega raziskovanja, fleksibilnost in sposobnost neukalupljenega mišljenja. Poleg že napisanih lastnosti in delovnih pogojev pa si pri iskanju kreativnih idej lahko pomagamo tudi s posebnimi tehnikami divergentnega mišljenja, s pomočjo katerih v kratkem času pridemo do številnih različnih idej (Blatnik, 1990).

1.1 Kreativno pisanje

Pisanje ima velik pomen tudi v obliki izražanja lastnih misli, čustev, mnenj, opisovanje dogodkov ... Preko pisanja svoje zamisli, ki jih največkrat oblikuje fikcija, prelijemo na papir (v današnjem času na računalnik) in oblikujemo nove zgodbe, poezijo ... Izraz kreativno pisanje se nanaša na domišljjsko pisanje, oziroma na pisanje kot umetnost. Bistvo kreativnega pisanja ni golo popisovanje dejanskih dogodkov in informacij, temveč tekst, ki (četudi sloni na dejanskih dogodkih) v bralcih vzbudi estetski užitek ter čutno senzacijo.

Kreativno pisanje izpolnjuje:

- potrebo po beleženju pomembnih izkušenj;
- potrebo po deljenju izkušnje z zainteresiranim občinstvom;
- potrebo po svobodnem izražanju, ki pripomore k psihičnemu in fizičnemu zdravju (Blažič, 2003).

Za razliko od akademskega pisanja, ki svoje učence vzpodbuja k pisanju del, ki temeljijo na pravilnosti jezika, se doktrina kreativnega pisanja koncentrira na pisateljevo samoizražanje. Kreativni pisatelj je namreč lahko le tisti, ki ima nekaj, kar bi rad izrazil. Da bi vedel, kaj je tisto, kar bi rad povedal svetu, ter kako, mora pisatelj vedeti, v kaj verjame. Ker se da moč besed z lahkoto izrabiti in ker mora pisatelj preglasiti svet, v katerem odmeva hrup televizije, radia itd., mora biti hkrati skromen in samozavesten. Vsakdo, ki si želi postati kreativevni pisatelj, mora stremeti k temu, da bi se naučil ljubiti, biti skromen, spoštovati razlike med ljudmi, človeško zasebnost, dostojanstvo in človeško bolečino. Poleg tega pa potrebuje še prave besede, da bi svoja občutja izlil na način, ki ne bo ne spregledan, ne pozabljen. Samo s svojimi besedami lahko pisatelj prepriča bralca, da je tisto, o čemer piše, resnično, in še pomembnejše, vredno branja ter premisleka. Uspešno kreativno pisanje prepoznamo po tem, da bralcu

omogoči jasen vpogled v dogodke, stopnjujočo se zavest o njih, izostrena čustva ter občutek osebnega izpostavljanja, nevarnosti, vpletenosti ter osvoboditve.

Poznamo veliko tehnik in metod kreativnega pisanja, med njimi so najpogosteje uporabljene sledeče:

- razmišljujoče pisanje,
- svobodno pisanje,
- poročevalsko pisanje,
- avtobiografsko pisanje,
- možganska nevihta (angl. *brainstorming*),
- miselni vzorci ... (Blatnik, 1990).

Glavni ustvarjalni vadbeni postopki so:

- vstavitev nove osebe v dani tekst in sprememba poteka zgodbe glede nanjo;
- spreminjanje besedila glede na naslovnika, ki je v vsakem primeru drugačen, glede na drugačnega pripovedovalca, glede na drugačen časovni okvir, glede na žanrski ali vrstni okvir;
- dopisovanje nedokončanega teksta;
- sestavljanje novega teksta iz danih elementov (osebe, razplet);
- parodiranje danega teksta ali sloga (Blatnik, 1990).

V nadaljevanju bo predstavljeno kreativno pisanje na primerih šolskega glasila in literarnega natečaja. Tako prvo kot drugo je že stalnica na Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji. Pri tem pa v okviru interesnih dejavnosti ob pomoči strokovnih mentorjev sodelujejo zainteresirani, ustvarjalni in inovativni dijaki.

2. Kreativnost in inovativnost pri šolskem glasilu

Dandanes skorajda ni šole, ki ne bi imela tudi svojega glasila oz. časopisa. Zgodovina le-teh je že zelo dolga, kajti šolsko glasilo predstavlja utrip šole in prinaša misli in doživljanja učencev ali dijakov, ki tako ostajajo trajna. So tihe priče mladih v nekem času in prostoru. Ustvarjanje glasila sicer sodi med interesne dejavnosti, ki so dijakom oz. učencem ponujene s strani šole, in pri njih sodelujejo prostovoljni, a ob tem dobijo mnogo znanja in spretnosti, ki jih sicer med klasično obliko poučevanje ne bi.

Npr: dijaki berejo in pišejo raznolika informativna ter interpretativna publicistična besedila, spoznajo najbolj pogoste stalne oblike novinarskega sporočanja, prebirajo časopisni in revialni tisk, sledijo radijskemu in televizijskemu programu ter si oblikujejo kritičen odnos do medijev, berejo kvalitetno in raznovrstno leposlovno in poljudnoznanstveno literaturo in do nje razvijajo pozitiven odnos, ustvarjajo doživljajska, domišljajska in esejistična besedila, se poustvarjalno odzivajo na prebrano, z ustvarjalnimi vajami razvijajo domišljijo, pridobivajo estetske izkušnje in se tako senzibilizirajo za branje besednih umetnin (Blažič, 2003).

2.1 Zgodovina šolskih glasil

Šolska glasila imajo na Slovenskem dokaj dolgo zgodovino. Njihovi najstarejši ohranjeni sledovi vodijo v prvo polovico 19. stoletja in sodijo v domeno dijaških prerodnih prizadevanj. Glede na doslej zbrane podatke je prvi list, ki bi lahko sodil v kategorijo šolskih glasil, izšel

okrog leta 1823 na ljubljanskem semenišču. Soustvarjalci so mu naredili skromen naslov *Vaje* in najbrž se je porodil sočasno s pobudo za kulturni tednik *Slavinja*. Naslednji trije rokopisni listi so prav tako nastali v semenišču: *Društveno glasilo* (Celovec, 1831/32), *Pesme za pokušno* (Celovec, 1832-1835) in *Zvezek pesmi* (Ljubljana, 1833). So plod prizadevanj Antona Martina Slomška, ki je v celovškem semenišču prirejal tečaje slovenščine in načrtoval mladinska in poljudna slovstvena besedila. Najdaljšo kontinuiteto med prvimi slovenskimi glasili ima celovška *Vesna* (1848-1856) (Granda, 2008).

S svojim odnosom do mladih piscev in načinom dela je nov list v zgodovini naših dijaških glasil obrnil celovški profesor Anton Janežič. Prihodnost slovenstva je videl v mladem rodu, ki se je ob eni šolski uri slovenščine tedensko še družil v zasebne literarne krožke in v njih gojil navdušenje za narodne ideale in književno ustvarjanje. Od 1852. leta dalje je šolski in cenzurni sistem postal strožji. Literarni krožki in njihova glasila so nastajali v tajnosti in delovali mimo šolskih oblasti. V Slovenskem šolskem muzeju ohranjena gradiva kažejo, da so 30. leta obdobje razcveta glasil po osnovnih in meščanskih šolah ter nižjih gimnazijah. Povojna doba pa je poskušala dati razvoju šolskih glasil novi, usmerjeni polet. Še vedno so bili v ospredju srednješolski listi, v katerih so zahteve socialistične revolucionarne preobrazbe književno ustvarjanje postavile v drugi plan in uveljavljale angažirano družbenopolitično pisanje (Granda, 2008).

Ob prelomu stoletij, v sproščenejših razmerah samostojne Slovenije, opazujemo vsebinsko pisano pahljačo srednješolskih glasil. Velika razširjenost osebnih računalnikov in dostopnost sodobne grafične tehnologije šolskim uredništvom omogoča vse kvalitetnejše oblikovanje in tiskanje (Košir, Erjavec, Volčič, 2006).

2.2 Publicistične zvrsti in vrste

Pri šolskem glasilu se dijaki - novinarji poslužujejo naslednjih zvrsti oz. vrst.

- Informativna ali poročevalna zvrst: novica, članek, poročilo
- Interpretativna ali presojevalna zvrst: reportaža, intervju, ocena, komentar, feljton ali podlistek, esej, polemika

V našem šolskem glasilu so najpogostejše naslednje novinarske vrste: poročilo, reportaža, intervju in komentar ter poljudnoznanstveni članek.

Kot dodatek pa so tudi literarne strani. Mednje sodijo tako poezija (oblikovana tradicionalno in sodobno) kot krajši prozni sestavki (Košir, 1988).

3. Tegi

Tudi na Srednji elektro šoli in tehniški gimnaziji imamo svoje dijaško glasilo, imenovano Tegi. Pričel je izhajati kot naslednik razrednega časopisa "Gimnazijski cajteng", in sicer že jeseni 1999.

Novinarski prispevki se dotikajo najrazličnejših področij. Tako Tegi vsebuje literarne strani, nekaj o glasbi in športu, intervju z bivšimi dijaki oz. drugimi zanimivimi osebami, pokriva aktualne dogodke na šoli in izven nje, podaja različna kritična razmišljanja, povzema šolske projekte, poroča o dijaških izmenjavah itd. Na koncu sledi priloga v angleščini, nemščini in v francoščini. Tudi fotografije in računalniško oblikovanje so delo dijakov naše šole in prav zato je glasilo med njimi lepo sprejeto.

Pri delu dijake usmerjamo 4 mentorji; 3 jezikoslovke in računalničar.

3.1 Kako nastaja

Kmalu po začetku šolskega leta zainteresirane dijake povabimo na uvodni sestanek. Na njem novincem predstavimo Tegi, nato pa skupaj izberemo teme pisanja, določimo avtorje, roke za oddajo, fotografije ipd. Ponovimo tudi značilnosti novinarskih vrst in na konkretnih primerih spoznavamo, kako se jih napiše.

Čez čas sledijo individualne konzultacije z mentorji, zbiranje in urejanje prispevkov ter lektoriranje. Dober mesec pred predvidenim izidom prispevke predamo oblikovalcem.

Še preden oblikovalci dobijo prispevke, naredijo postavitev strani in pripravijo zunanjo podobo. Prav tako oblikujejo naslovnico glasila. Skupaj določimo rubrike in mesto prispevkov. Glede na teme dijaki pripravijo in izberejo tudi fotografije, ki so tako kot članki, izključno avtorske (delo naših dijakov).

Računalniško oblikovanje Tegija poteka v Adobe InDesign, ki je vsesplošno uporaben računalniški program podjetja Adobe za grafično oblikovanje oz. za pripravo dokumentov za tisk in tudi za elektronsko objavo. Z njim oblikujemo besedila, slike, fotografije, ki jim dodajamo napise, uporablja se za oblikovanje logotipov ... Omogoča uvoz raznih datotek, kot so Wordove, Excellove, pdf datoteke, ki jih pripravimo z drugimi programi (npr. CorelDaw, Publisher), Photoshopove in Illustratorjeve datoteke. S programom rišemo in oblikujemo vektorske datoteke (Molek, 2011).

Dijakom je tu v pomoč mentor, sicer računalničar. Ko je oblikovanje končano, se glasilo v PDF obliki pošlje v tiskarno. Na spletni strani šole pa izide tudi v elektronski obliki.

3.2 Konkreten primer

Na kratko bo podan primer nastajanja lanske številke šolskega glasila Tegi.

Na uvodnem sestanku smo se najprej dogovorili, da bosta osrednji temi v glasilu znanost in tehnika. Pogovarjali smo se, o kom ali čem bo tekla beseda. Določili smo dijake – novinarje, zadolžene za vrsto prispevka (glede na lastne želje in interese). Ponovili smo, kako napišemo določeno vrsto prispevka. Določili smo tudi fotografe in jim podali smernice za delo. Izmenjali smo si kontakte in določili termine za individualne konzultacije z mentorji ter časovno obdobje, v katerem morajo biti prispevki napisani. Dijaki – novinarji so oblikovalcem podali tudi nekaj svojih predlogov zunanje predloge Tegija.

V mesecu juniju je tako izšlo barvno šolsko glasilo Tegi, ki je na 72 straneh prineslo različne »zgodbe«: prvih 43 strani je slovenskih. Začnejo se z uvodnikoma glavne urednice in ene od mentoric (Magdalena Udovč) ter ravnatelja Srednje elektro šole, Borisa Pluta. Sledijo reportaže s šolskih ekskurzij in projektnih tednov, poročila s šolskih dogodkov, intervjuji (uspešni dijaki in eden od učiteljev) in nekaj zanimivosti s strokovnih področij. Slovenski del Tegija zaokrožijo še literarne strani s pesmimi in krajšimi zgodbami.

V angleškem in francoskem delu priloge so zbrani članki, intervjuji, krajše in daljše zgodbe, poezija ter križanke. V prispevkih so dijaki na različne načine obravnavali vpliv znanosti in tehnologije na življenje in delo ter se potopili v svet domišljije.

V nemščini so dijaki prispevali 8 člankov: razmišljanje o pomenu tehnike, vlogi znanosti, o svojih projektih v robotiki, primerjali in predstavili staro in novo nemško arhitekturo, napisali članek o Nikoli Tesli in predstavili značilnosti generacije Z. Dijaki zaključnih letnikov so

obudili svoje spomine na srednješolska leta in predstavili razloge, zakaj so se odločili za program tehniške gimnazije.

Glasilo je izšlo tudi v elektronski različici na: <http://tegi.sc-nm.si/>, kjer so zbrane in dostopne vse številke Tegija.

Nekaj primerov naslovnice:



Slika 1, 2, 3, 4: Primeri naslovnice glasil

4. Kreativnost in inovativnost pri literarnem natečaju

Srednja elektro šola in tehniška gimnazija že nekaj let organizira tudi literarni natečaj. Na njem sodelujejo tako dijaki različnih srednjih šol kot osnovnošolci, povečini z Dolenjske. Prispevke, ki so lahko v vezani ali nevezani besedi, lahko napišejo v slovenščini, angleščini, nemščini ali francoščini. Vsako leto je naslov oz. tema drugačna in zanimiva za širok krog naslovnikov.¹

4.1 Potek

Natečaja se najprej lotimo tako, da potencialne udeležence povabimo ustno ali pisno. Obenem jim predstavimo temo in naša pričakovanja. Zainteresiranim ponudimo delavnice na temo literarno ustvarjanje. V spodbudnem, mirnem in prijetnem okolju skozi različne metode spodbujamo dijake k ustvarjalnemu pisanju. Pri tem so v pomoč tako naravno okolje, kot različne vaje za umirjanje ali pa preprosto sprehod skozi bližnji gozd, med katerim sproščeno klepetamo. Nato vsak od dijakov zase zapiše svoje misli, občutke, želje ali pa zgolj pripravi osnutek za svoj prispevek, ki ga doma dokonča.² Letošnji literarni prispevki so morali biti oddani do 1.marca 2018.

26. aprila 2018, ob svetovnem dnevu knjige, pa je potekala sklepna prireditev in podelitev priznanj za literarni natečaj SEŠTG »Na naši šoli je pa tako ...«. Izmed vseh prispelih, sodelovalo je več kot 60 udeležencev iz osnovnih in srednjih šol, ki so poslali spise in pesmi v slovenskem, angleškem, nemškem in francoskem jeziku, je komisija pripravila izbor najboljših. Podelili smo po tri nagrade v naslednjih kategorijah: OŠ, SŠ – slo, SŠ - angl., SŠ –

¹ Letošnji naslov je bil »Na naši šoli je pa tako ...«.

² Creative writing. Britannica Student Library from *Encyclopædia Britannica*, 2006, Ultimate Reference Suite DVD. Pridobljeno 3. 6. 2018.

nem., SŠ – fra. Podelitev so obogatili glasbeni nastopi naših dijakov, s Shakespearovim monologom All world is a stage pa smo se spomnili tudi svetovnega dneva knjige.

Vsi udeleženci natečaja so bili mnenja, da je takšno sodelovanje ne samo zabavno in zanimivo, ampak tudi koristno za krepitev domišljije in ubeseditvenih možnosti. Obenem pa so pri delu umirili in našli stik s samim seboj, kar je v današnjem hitrem tempu življenja zelo zaželeno.

5. Sklep

Sodelovanje pri nastajanju šolskega glasila in ustvarjalno pisanje ter sodelovanje na natečaju, ki poteka pod mentorstvom strokovno usposobljenih učiteljev, je koristno za razvijanje pozitivno oblikovane dijakove osebnosti. Pri tem dobijo različna znanja, spretnosti in izkušnje, ki jim koristijo v vsakodnevem življenju, razvijajo pa svojo kreativnost in inovativnost. Nenazadnje pa je pomemben tudi občutek zadovoljstva in potrditve ob izidu glasila oz. nagradi na natečaju. Kljub temu, da oboje poteka na prostovoljni bazi, kot interesna dejavnost, se vedno najde dovolj dijakov, ki želijo iz sebe dati »sredico sredic«.

6 Literatura

- Blatnik, A. (1990). *Šola kreativnega pisanja*. Ljubljana: Aleph.
- Blažič, M. (2003). *Kreativno pisanje: Metode in tehnike za razvijanje pisnih strategij*. Ljubljana: GV Izobraževanje.
- Blažič, M. (2003). *Kreativno pisanje: Vaje za razvijanje sposobnosti kreativnega pisanja*. Ljubljana: GV Izobraževanje.
- Granda, S. (2008). *Mala zgodovina Slovenije*. Celje: Mohorjeva družba.
- Košir, M. (1988). *Nastavki za teorijo novinarskih vrst*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Košir, M., Erjavec, K., Volčič, Z. (2006). *Učni načrt*. Izbirni predmet : program osnovnošolskega izobraževanja. Vzgoja za medije : tisk, radio, televizija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Molek, I. (2011). *Adobe InDesign CS4 : učbenik za program Medijski tehnik v modulih Tipografija in reprodukcija in Grafični reprodukcijski sistemi*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Kratka predstavitev avtorja

Magdalena Udovč je rojena 8.9.1972 v Novem mestu. Po končani novomeški gimnaziji je diplomirala na Filozofski fakulteti in pridobila naziv profesorica slovenščine, na FDV pa dipl. novinarka. Leta 2007 je na Filozofski fakulteti tudi magistrirala. Na Šolskem centru Novo mesto, Srednja elektro šola in tehniška gimnazija, že 21. leto poučuje slovenščino, 19 let pa je mentorica šolskega glasila.

Projektno učenje mladih – alternativna pot premagovanja šolske neuspešnosti in osipa v šoli

Projekt Learning for Young People – An Alternative Way of Overcoming School Failure and School Dropout

Jasna Kolar

*Srednja zdravstvena šola Slovenj Gradec
kolar.jasna@gmail.com*

Povzetek

Živimo v času zelo hitrega civilizacijskega napredka in tehničnega razvoja, ki pa ima tudi svoje senčne plati, med katere vsekakor lahko prištevamo socialne težave nižjih slojev, vedno bolj pa prihajajo v ospredje težave mladostnega obdobja, katerega posledice so dostikrat odmik od normalnih tirnic družbenega življenja. Kot pedagoški delavki je moja pozornost pritegnila vse večja neuspešnost v šoli in posledično osip v šoli, ki se pojavlja povsod po svetu in tako tudi v Sloveniji. Pri delu z mladimi opažam zmanjšano motivacijo za učenje, pomanjkanje ambicij za doseganje višjih ciljev in nemotiviranost za delo. Opažam tudi, da imajo mladi v večini zelo nizko samopodobo in samovrednotenje. Zaradi teh opažanj sem sklenila, da se bom tega problema dotaknila že v svoji diplomski nalogi, katero sem zagovarjala leta 2007 in s katero sem imela namen prikazati problem neuspešnosti, si poskušala odgovoriti, zakaj se pojavlja in katere so možne poti, da ga rešimo ali vsaj omilimo, saj dolgoročno vpliva na stabilnost socialnega položaja mladih. Kljub temu, da je od zagovora moje diplomske naloge minilo že skoraj enajst let, je tema še vedno aktualna. Pojavile so se različne strategije reševanja šolske neuspešnosti in osipa v šoli in ena od teh je tudi Projektno učenje mladih (PUM), ki ga natančneje predstavljam v svojem diplomskem delu. PUM sem si izbrala zato, ker je s svojim programom in drugačnim pristopom do udeležencev predvsem psihosocialni program, ki udeležencem omogoča napredovanje na osebnostno socialnem področju, preprečuje slabe posledice socialne osamelosti ter tako zmanjšuje posledice šolske neuspešnosti, ki se najpogosteje kažejo v osipu v šolah.

Ključne besede: neformalno izobraževanje, projektno učenje, samopodoba, socialna izolacija, šolska neuspešnost.

Abstract

We live in a time of a very fast civil and technological development which also has its dark sides, among others the social difficulties of the lower classes and increasingly the problems of youth, the consequences of which are often a deviation from the steadiness of social life. As an educator my attention was drawn by the lack of success at school and consequently failure which is manifested throughout the world as well as in Slovenia. With the young I detect a diminished motivation for studying, lack of ambition for the achievement of somewhat higher goals and absence of work motivation. I also noticed that the students mostly have a very low self-esteem and self-image. Due to these observations I decided to address the issue in my diploma in which I would like to point out the problem of failure, try to answer the question why it arises and ways of solving or at least lessening it because it affects the stability of the social status of students in the long-term. Based on these observations, I decided to deal with the problem in my graduation thesis, which was presented in 2007. With the thesis I intended to show the problem of failure, I tried to answer the question why it

appears and what the possible ways to resolve it are, or at least how to diminish the problem, as it has a long-term impact on the social position stability of young people. Despite the fact that nearly 11 years have passed since my graduation, this is still a current issue. Different strategies of solving lack of success and failure have been developed, one of them being Project studying of the young (PSY) which I am presenting in my diploma. I chose PSY because it is with its syllabus and alternative approach towards the participants basically a psycho-social program which enables progress in the personal and social area, prevents poor consequences of social isolation and lessens the effects of failure and lack of success in schools.

Key words: informal education, lack of success, project studying, self-image, social isolation.

1. Uvod

Za mlade je socialno vključevanje ena izmed osnovnih nalog, ki jih morajo prebroditi na prehodu v odraslost. Pomemben element tega vključevanja je med drugim tudi dokončanje šolanja ali zaposlitev. Dostikrat mladi predčasno zapustijo šolanje, so neuspešni tako v šolskem sistemu kot osebnostno. Osip na šolah je v Sloveniji v zadnjih letih velik problem, s katerim se srečujejo na srednjih šolah, še posebej v poklicnih, pa tudi že v osnovnih šolah. Mladi so si izoblikovali drugačne vrednote na vseh nivojih življenja. Opažamo vse večjo nemotiviranost za učenje, brezbržnost do prihodnosti, vse večje zapadanje v različne odvisnosti, bežanje pred realnostjo in ignorantsko držo do določenih družbenih norm. Šola je vse bolj »nujno zlo«, s katero se spopada velik del učencev in dijakov. Manjša se število mladih, ki so ambiciozni, ki imajo jasno postavljene cilje za prihodnost in vedo, kaj hočejo in vse več je tistih, ki nimajo izoblikovanih ciljev za prihodnost, ne znajo prevzemati odgovornosti do sebe in družbe ter ne znajo koristno izrabiti svojega prostega časa. V današnjem času so kljub vsej moderni tehnologiji in morda tudi ravno zaradi te, socialno vedno bolj osamljeni. Opaža se, da mnogi v šolo prihajajo zaradi druženja in ne toliko zaradi pridobivanja znanj in spretnosti, s katerimi bi si zagotovili varno prihodnost. Doma se soočajo s konfliktnimi situacijami s starši, na učitelje gledajo kot na sovražnike in naenkrat se znajdejo v krogu, kjer se je po njihovem vse zarotilo proti njim in iz katerega običajno ne vidijo izhoda. To so mladi, ki imajo večinoma izoblikovano zelo nizko samopodobo in niso navajeni pohval. Lažje se soočajo s težavami kot z lastnim uspehom. Med temi mladostniki je tudi nekaj takih, ki se zaradi vse večjega odmika od svojega varnega, a njemu odtujenega okolja, zatekajo v različne oblike odvisnosti. To je njihov odmik od realnosti, ki je običajno lažji kot spopad s težavami, s katerimi se srečujejo v svojem vsakdanjem življenju. Ko sledimo tem mladim, vidimo, da v večini odraščajo v družinah, kjer je izražena socialna problematika. Ali se starši spopadajo z revščino, nezaposlenostjo, boleznimi, alkoholom ali morda drugimi oblikami odvisnosti, neizobraženostjo, različnimi oblikami nasilja v družini ali pa gre za nepopolne družine. Posebno skupino predstavljajo mladi, ki ne izhajajo iz socialno ogroženih družin, vendar so starši prezaposleni in zaradi borbe za prestižem nimajo časa za svoje otroke. Ti otroci so še posebej podvrženi divergentnemu obnašanju in imajo izrazito »uporniško držo«. Osebi, ki v družbi znanja in informacij izpade iz osnovne ali srednje šole, grozi nevarnost izključenosti iz družbe. Ravno zaradi vseh teh problemov mladih, s katerimi se soočajo starši, vzgojitelji, učitelji in navsezadnje, s katerimi se sooča tudi država, je prišlo do spoznanja, da je potrebno ukrepanje. S tem globalnim problemom naše družbe se v zadnjem času ukvarja vse več institucij, organizacij, društev in centrov. Andragoški center RS v Ljubljani je s sodelovanjem in financiranjem Ministrstva za delo, dom in družino, Zavodom za zaposlovanje in Ministrstva za znanost, šolstvo in šport, izoblikoval in izpeljal več animacijsko-izobraževalnih programov, s katerimi bi mlade pripeljali do poklica in bolj kvalitetne izrabe prostega časa, da bi jih motivirali za delo in da bi mladim ljudem pomagali ustvarjalno in bolj samozavestno vstopiti v družbeno življenje. Tako je nastal tudi program

Projektno učenje za mlajše odrasle – PUM, ki ga bom predstavila in kateri se je kasneje preoblikoval v Projektno učenje mlajših odraslih (PUM-O). Ravnatelj Srednje strokovne zdravstvene šole Slovenj Gradec, v kateri tudi sama poučujem, Blaž Šušel, je projektni vodja PUM-a na Koroškem, zato sem imela priložnost, da sem se seznanila s to obliko pomoči mladim, ki bi se ponovno radi vključili v izobraževanje ali bi radi prišli do poklica in ki jim ni vseeno, kaj bo z njimi v prihodnosti. Nekoč sem ustavila fantu, ki je 'štopal' in med vožnjo mi je pripovedoval, da je vključen v PUM in kaj tam delajo. Pripovedoval mi je s takšnim navdušenjem, da je pritegnil mojo pozornost in prebudil v meni veliko radovednost o tem, kaj je to PUM, da ga mladi radi obiskujejo in ki jih tako osrečuje. Tako sem prišla tudi na idejo, da o tem napišem diplomsko nalogo. S to odločitvijo se mi je resnično odprla možnost spoznati delo in ljudi, ki so vključeni v ta projekt. Z nalogo sem želela ugotoviti, kaj mlade v programu privlači, da ga radi obiskujejo, in ali ta vpliva na izboljšanje kakovosti življenja mladostnikov, izboljša njihovo samozavest in izoblikuje boljše samopodobo. Predstavila vam bom nekatere izsledke svojega raziskovalnega dela, ki sem ga izvedla z metodo analize podatkov, katere sem pridobila z anketo, izvedeno med udeleženci PUM na MOCIS-u v Slovenj Gradcu, ki so bili vključeni v program v letu 2005/06 in 2006/07, z intervjuji, ki sem jih izvedla z mentorji PUM, intervjuji z udeleženci PUM, ki so se »našli« in so nato uspešno nadaljevali svojo življenjsko pot, na osnovi osebnih listov ter na osnovi evalvacije, ki jo naredijo mentorji ob koncu izobraževalnega programa. Res, da so podatki že malo stari, vendar sem se s pogovorom z mentorji, ki sedaj delujejo na PUM-u in z nekaterimi udeleženci PUM-a prepričala, da se od moje raziskave do danes ni kaj dosti spremenilo.

2. Šolska neuspešnost in osip

Do neke mere je šolska neuspešnost značilna za vse šolske sisteme in se v najbolj klasičnem pomenu kaže kot osip. Zaradi hitrih sprememb na vseh področjih javnega življenja se posledično spreminja trg dela, kar vpliva na posameznikovo zaposlitev in kariero. Osip in brezposelnost mladih sta zato v današnji Evropi in po svetu osrednja problema, ki jima vlade namenjajo vedno več pozornosti. Z upadanjem števila rojstev in s posledičnim zmanjševanjem generacij, ki se vpisujejo v šole, je problem osipa postal veliko bolj viden. V ospredju so potrebe po nenehnem učenju, sposobnosti prilagajanja in hitrega odzivanja na spremembe. Korbar (2005) je mnenja, da je to lahko veliko težje za mlade, kajti veliko energije že vlagajo v iskanje svoje lastne identitete in bijejo bitko za socialno sprejetost med odrasle. Korbar pripisuje velik pomen spodbudi okolja, kajti če mladi nimajo dosti vzpodbudnih vzorcev iz okolja, se lahko srečujejo z različnimi težavami, ki lahko vodijo tudi v različne skrajnosti. Kadar pride med šolanjem mladostnika do situacije, zaradi katere opusti šolanje, se počuti neuspešnega v življenju in si kasneje po več neuspešnih poskusih iskanja zaposlitve ne postavlja več življenjskih ciljev. Tako lahko ta njegov osebni problem kmalu postane tudi družben problem. Zavedati se je potrebno, da problemi rodijo probleme, neuspeh vodi k neuspehu, počasi se začnejo vzorci ponavljati in taki mladi ljudje se prehitro predajo porazu in se nehajo "truditi". V takem primeru potrebujejo spodbudno okolje, ki mu nudi oporo, zaščito in pravilno svetovanje, da se reši vrtinca neuspehov in začne graditi življenje na uspehih.

2.1 Pojem šolske (ne)uspešnosti

Šolska neuspešnost lahko pomeni *neuspešnost v šoli* ali pa *neuspešnost šole*. Posameznikova neuspešnost v šoli oziroma izobraževanju se lahko kaže v slabih oz. negativnih ocenah in spričevalih in/ali pa v pomanjkljivem doseganju razvojnih nalog. Neuspešnost določene šole pa se kaže kot visoka stopnja osipa (čeprav ni nujno, da je šola glavni "krivec" za osip) in pri drugih vidikih, ki nakazujejo na to, da šola ne funkcionira dobro (npr. slaba šolska klima, učno nedodelani programi, šolski sistem v celoti, itd.). Pričakovanja imajo bistveno vlogo pri tem, kako posameznik doživlja rezultate, ki jih dosega. Šolska neuspešnost se kaže tudi takrat, ko posameznik (šolar) ne izpolnjuje osnovnih pogojev za naslednjo stopnjo izobraževanja. Bistvenega pomena so merila, ki si jih izberemo za presojanje šolske (ne)uspešnosti. Tomori (2002) za merilo neuspešnosti opredeljuje na eni strani ocene in spričevala, na drugi pa količino, kvaliteto in uporabnost znanja in stopnjo doseganja ostalih razvojnih nalog šole oz. kot razmišlja Tomori (2002, str. 16) : "...kaj je posamezniku dalo šolanje za njegovo pot v nadaljnje življenje...". Tomori vidi vplive šolske (ne)uspešnosti tudi širše, saj je to kompleksno dogajanje v posamezniku, ki ga odlikujejo izoblikovane navade in pridobljene življenjske vrednote, kar pogojuje, kako bo razvil svoj odnos do izobraževanja. Seveda pa pri vsem tem ne smemo zanemariti tudi njegove intelektualne sposobnosti, ki so pogoj in temelj nemotenemu izobraževalnemu procesu.

2.2 Dejavniki šolske neuspešnosti

Vzgojne in izobraževalne ustanove izgubljajo monopol nad vzgojo in izobraževanjem otrok in mladine (Ule, 2000), zato pa se krepi ponudba in trg neformalnih izobraževalnih ponudb in zunajšolskih dejavnosti. Vedno bolj se zavedamo pomembnosti izobrazbe. Je pogoj za poklicne možnosti, za graditev poklicne kariere, za dvig sociokulturnega življenja, za uveljavljanje položaja v družbi in na sploh pogoj za varno življenje. Samo delovanje šolskih institucij se pomika vedno bolj v otroštvo. Ta proces ima svoje negativne učinke v preobremenjenosti otrok in stresih zaradi občutkov neuspešnosti. Raziskave so pokazale, da je možnost šolske neuspešnosti večja pri otrocih (šolarjih), ki odraščajo v disfunkcionalnih družinah (Božič, 2005). V povezavi z osebnostnimi značilnostmi pa je šolska neuspešnost večja pri otrocih, ki so manj prilagodljivi, nemirni, bolj impulzivni, čustveno zelo ranljivi in pri tistih, ki so izrazito drugačni od svojih vrstnikov, ugotavlja Božič (2005, str. 124) in pripisuje vzroke neuspešnosti naslednjim dejavnikom:

- *učencem/dijakom*: gre za značilnosti učne motivacije, učnih navad, učnih sposobnosti, za prilagajanje zahtevam srednješolskega izobraževanja in samemu šolskemu okolju, za izbiro izobraževalnega programa, vedenjske značilnosti, nizke spoznavne zmožnosti, prizadetost čutil, bolezen, itd.;
- *šolskemu sistemu oziroma njegovemu delovanju*: struktura programov, organizacija izvajanja, didaktične metode, metode preverjanja in ocenjevanja znanja (npr. visoki kriteriji za pozitivno oceno), prehodnosti, preobsežna snov, slabi učitelji, slaba klima na šoli, itd.;
- *socialno-kulturnemu okolju*: gre za značilnosti dijakove družine, njene vrednote, stališča, za vzgojni slog oziroma za spodbudo staršev (npr. negativen odnos do izobraževanja), socialnoekonomski status, značilnosti kulture in dogajanja ožjega družbenega okolja itd.

2.3 Pojem osipa

Slovar slovenskega knjižnega jezika definira osip kot “s številom izraženo razmerje med številom istočasno vpisanih učencev in številom učencev, ki v rednem roku končajo šolanje.”

Obstaja več vrst osipa, npr. iz določenega izobraževalnega programa, iz določene šolske ustanove, v posameznem letniku izobraževanja, razredni osip, generacijski osip iz srednjega šolanja itd., univerzalnih kriterijev, ki določajo osipnika, pa ni. Kot najpogosteje uporabljen kriterij za opredeljevanje osipnikov nam služijo vprašanja s katerimi se vprašamo, ali je oseba končala izobraževalni program brez prekinitve šolanja, ali je končala izobraževalni program v rednem roku oz. brez ponavljanja in ali se je oseba po osnovni šoli vpisala v srednjo šolo. Osip se prvič pojavi že v osnovni šoli. Nekateri izmed teh osnovno šolo končajo, drugi pa ne. Nekateri učenci ne nadaljujejo šolanja na srednješolski ravni. V okviru Nacionalnega observatorija, ki je del Centra za poklicno izobraževanje, so leta 1997 pripravljali poročilo o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Polak, 2006). Eno izmed poglavij je bilo namenjeno prikazu podatkov o opuščanja šolanja. V sodelovanju z Zavodom za zaposlovanje, ki je podatke o generacijskem spremljanju takrat zbiral, so pripravili pregled stanja. Podatki so pokazali, da je mladih, ki programov poklicnih in strokovnih šol po petih letih spremljanja ne zaključijo, kar 16,2 %.

2.4 Posledica neuspešnosti v šoli

O posledicah šolske neuspešnosti lahko že iz prejšnjih poglavij vidimo, da so velike, obsežne in so vidne na vseh področjih mladostnikovega življenja, njegove družine in njegovega socialnega okolja. Vzorci neuspešnosti se radi prenašajo na naslednje generacije, zato je potrebno načrtno, ciljno in multidisciplinarno pristopiti v izobraževalnem procesu, da se bodo te posledice začele omejevati ali celo odpravile. Problem neuspešnosti v šoli in posledičen osip je globalen. Negativne posledice osipa iz osnovne in srednje šole, ki so številne in medsebojno povezane, se lahko kažejo kot nizka stopnja funkcionalne pismenosti, slabše možnosti za zaposlitev, slabe možnosti za samopotrditvev in uveljavitev v družbi ter posledično pridobitev samospoštovanja, pogosto slabša samopodoba in nižja samozavest, potencialno tudi brezposelnost, družbena osamelost, itd. S tem, ko se mlada oseba, ki ni dokončala šolanja, ne more zaposliti, se ne more preživljati, organizirati stvari. To ji otežuje življenje, hkrati pa tudi življenje vsej družini. To vodi do dolgoročnih posledic, ki se jih mladostnik še ne zaveda, tako tudi ne more biti motiviran, da bi preprečil nastanek vseh negativnih vplivov nedokončanega šolanja. Brez izobrazbe in usposobljenosti so njegove možnosti za zaposlovanje minimalne, grozi mu izključenost iz sveta dela in družbe nasploh, zato je postalo vseživljenjsko izobraževanje nujnost. Zaradi izpada iz šolskega sistema se mladi znajdejo pred že navedenimi novimi razsežnostmi družbene marginalizacije. Odraščajo v družbi tveganj, kar konkretno pomeni, povečano potrebo po kompetencah, znanjih in spretnostih, ter zmanjšanje ali celo zapiranje možnosti vključevanja oz. vstopanja v družbo.

3. Alternativne poti zmanjševanja in preprečevanja šolske neuspešnosti in osipa v šolah

Delo z mladimi se v Evropi odvija v različnih organizacijskih in izvedbenih oblikah. Izvaja se dosti neformalnih oblik izobraževanja mladih, kjer izvajajo projekte, ki se stalno razvijajo in dopolnjujejo. Veliko institucij se ukvarja z izvajanjem različnih izobraževalnih projektov, s katerimi želijo mlade potegniti iz socialne osamelosti, jim osmisliti življenje in jih vrniti nazaj v formalno izobraževanje, jim pomagati, da dokončajo šolanje ali se zaposlijo. Kakovost in

različnost programov je pomembna pri načrtovanju programov za mlade, da bodo s svojo izvirnostjo motivirali mlade in da bodo dosegli svoj namen, zaradi katerih se ustanavljajo. Mladi želijo biti ustvarjalni, aktivni, vendar ne pod prisilo. Radi delajo to, kar jih zanima in jih ne obvezuje. Mrgole (2003, str. 8) pravi, da mora delo z mladimi temeljiti predvsem na upoštevanju njihovih potreb in na njihovi lastni aktivnosti. Pri tem so pomembna načela vodenja dejavnosti, ki posredujejo izkušnje za učenje za življenje. Mladim vodeni projekti zapolnjujejo njihov prosti čas oziroma odpravljajo njihov dolgčas, saj marsikateri mladi pravi, da se dolgočasi v šoli, doma, skratka, da nima kaj početi. Več pozornosti bi kazalo posvetiti spodbujanju rasti samozavesti in samospoštovanju, ker je le to tesno povezano z učno uspešnostjo. Učence in dijake je treba spodbujati, da sprejemajo odgovornost za svoje življenje, za učno uspešnost in smiselno vključitev v družbo in jih pritegniti k iskanju rešitev, ko se znajdejo v težavah. Potrebujemo tudi podporo in zagotovilo, da so cenjeni in vredni. Takšna je tudi naloga in namen projektnega dela z mladimi. Jelenc (1996, str. 9) poudarja, da mora posameznik pridobivati znanje, spretnosti in navade predvsem zaradi svojega razvoja. Ozavestiti mora pomen izobraževanja za njega samega. Da pa bo izobraževanje uspešno, mora razviti učne navade in prijeme, ki mu omogočajo stalno izobraževanje in učenje. Izobraževanje je pomembno za posameznikov razvoj in je sestavni del njegovega življenja. V svoje vsebine so ti različni programi vpeli tudi elemente, ki naučijo udeležence programov, da postanejo bolj samozavestni, s tem bolj samostojni in razvijejo večje samospoštovanja. Pomembno je, da osipniki preko programov razvijejo sposobnost pridobivanja in izkazovanja znanja, kajti pri tem imajo mladi še veliko problemov. Navajeni so, da jim je vso znanje preko učiteljev kar nekako "ponujeno", le vzeti ga morajo. Potrebno jih je naučiti, kakšni so načini pridobivanja znanja, kako pridejo do informacij, ki jih potrebujejo, kako in kje naj uporabijo to znanje, zakaj jim koristi in kako naj ga prikažejo. Morajo pa ga razumeti, saj brez razumevanja ni znanja in ga tako tudi ne morejo uporabiti, zato morajo biti programi usmerjeni tudi v razvoj samostojnega razmišljanja, presoje, oblikovanje stališč, opredeljevanja in iskanja novih rešitev. Pri mladih je potrebno razvijati delovne navade, sistematičnost izpolnjevanja nalog, načrtovanje in organiziranje dela - individualno in v skupini, ipd. Potrebno jih je naučiti različnih spretnosti, veščin in skupinskega dela. Znati morajo prevzemati odgovornost za lastno prizadevanje in se zavedati prispevka k delu skupine. Izoblikovati mora ustrezno vedenje v preizkušnjah in učinkovitega obvladovanja stresov. Spoprijemati se morajo znati tudi z intelektualnimi in delovnimi izzivi. Sprejemati in izražati pa se morajo naučiti tudi čustvenega odziva na lasten uspeh in neuspeh ter na uspeh in neuspeh drugih. Vse to so lastnosti, ki pri osipnikih niso najbolj dobro razvite in zaradi katerih so neuspešni v šoli in tudi v komunikaciji z drugimi.

Vse te kvalitete lahko razvijejo preko neformalnega izobraževanja, kjer nimajo razvitih frustracij do avtoritet, ker jih pri tem načinu izobraževanja preprosto ni. K tem oblikam izobraževanja hodijo neobremenjeno, brez strahu pred neuspehom. Programi neformalnega dela z mladimi naj bi bili orientirani k pridobivanju znanj in spretnosti, ki izhajajo iz posredovanja načel "učenje vse življenje" (lifelong learning) in "učenje iz življenja za življenje" (learning by doing) (Mrgole, 2003, str. 22). Namesto institucionalnih modelov discipliniranja mladi potrebujejo širšo družbeno socializacijo in možnost ustvarjanja lastnih socialnih mrež, saj se pogosto znajde v konfliktu med svobodo in odgovornostjo (Cepin, 2005, str. 78). Potrebujemo razvoj odnosa do različnih področij delovanja, v katerih bodo prepoznali pomen zase in smiselnost lastnega angažiranja. Ob zahtevah po avtonomnosti potrebujejo tudi možnost, da se avtonomnosti naučijo iz lastnih izkušenj. Sodelovanje v projektih, ki se navezujejo na neformalne izkušnje vsakdanjega življenja, mladim omogoča pridobivanje življenjsko pomembnih izkušenj in spretnosti, ki jih sicer drugače ne bi pridobil. Delo mladinskega središča naj bi potekalo na način zadovoljevanja specifičnih potreb posebnih skupin, vendar hkrati v duhu sodelovanja in povezanosti – skupne pripadnosti. Da se neformalni

programi uspešno izpeljejo, morajo obstajati določeni pogoji. Za vključitev v program se mora posameznik odločiti sam. Če se vključi pod kakršnokoli "prisilo", program pri njem ne bo dosegel svojega namena. Pogoj je tudi, da mora mladinsko delo izhajati iz notranjih potreb mladih. Program mora zajemati celovit psihološki, sociološki in družbeni kontekst mladih. Kot pravi Mrgole (2003) neformalno izobraževanje ni določeno ne z metodiko ne s starostjo, določeno je s cilji in notranjim odnosom posrednika do vsebin, ki jih posreduje.

3.1 Pomen medsebojnih odnosov

Za uspešno izpeljano neformalno mladinsko delo je izredno pomemben dejavnik tudi dobra komunikacija med izvajalci in udeleženci programa. Komunikacija je praksa, v kateri se dogaja celota družbenih odnosov. Način vodenja spontan in delovnih pogovorov omogoča, da se mladi naučijo različnih načinov komunikacije, za kar praviloma v drugih okoljih nimajo priložnosti in kar prav tako prispeva k dvigu kakovosti medsebojnih odnosov: pripovedovanja (o sebi, iz sebe), refleksije (analize, sporočanja svojih občutij, opisovanja, komentarja,...), reševanja konfliktov (učenja argumentacije, učenja strpnosti, sprejemanja različnih mnenj...), zagovorništva (Mrgole, 2003, str. 66). Kakovost v komunikaciji je lastnost, ki je povezana z učinkovitostjo prenašanja sporočil med govorniki in s stopnjo njihove uspešnosti pri doseganju ciljev, s katerimi so vstopili v komunikacijski proces. Poleg komunikacije kot veščine se lastnosti kakovostne komunikacije povezujejo tudi z etičnimi merili: odprtost, jasnost, iskrenost, strpnost in spoštovanje. Komunikacija povezuje udeležence in izvajalce programov. Če med njimi ni dobre komunikacije, tudi skupina ne bo delovala uglašeno (Jelenc, 1996, str. 63). Navadno nam kakovost odnosov označuje subjektivno dobro počutje v skupini. Med pomembnejše dejavnike se namreč prišteva občutek pripadnosti programu in kakovostno vzdušje v skupini, kolektivu (med vodenjem in mentorji), ki je nujna podlaga za timsko sodelovanje. Med mladimi, ki sodelujejo v mladinskih programih, nastaja veliko število interakcij: od vrstniškega dela do neformalnih medsebojnih uslug. Odnosi, ki nastanejo kot posledica sodelovanja v skupnih projektih, so pogojeni s kakovostjo vodenja projektnega dela, z upoštevanjem potreb mladih, z vloženo energijo in drugimi programskimi dejavniki. Mladi postavljajo pomen prijateljstva na najvišje mesto na lestvici vrednot (Mrgole, 2003, str. 78). Možnost druženja jim je poglobljena kakovost socialnega življenja. Prek reflektivne naravnosti se oblikujejo pravila posebnega skupinskega ozračja, ki urejajo medsebojne odnose posameznikov in odnose do skupine.

Take oblike dela vključuje tudi »Projektno učenje za mlajše odrasle« (PUM), današnji PUM-O, katerega se mladi udeležijo s potrebo po dograjevanju psihične strukture z odnosi, kakršnih v družini, šoli in vrstniški skupini niso mogli vzpostaviti. Z dograjevanjem je mišljeno predvsem na **sprejemanje, zrcaljenje in čustveno iskrenost** (Tonica, 2005), ki omogoča preraščanje starih vzorcev in odkrivanje novih razsežnosti, novih stališč in zmožnosti, ki jih posameznik lahko razvija v odnosu z drugimi. Program PUM s specifično metodiko dela in naravnostjo mentorja, da vstopa v odnos z udeležencem kot pomočnik, ki skupaj z njim išče zanj najugodnejše rešitve, mladim ponuja izkušnjo novega vzdušja in jih vzpodbuja k uresničevanju njihove osebnostne izviranosti in ustvarjalnosti.

4. Projektno učenje mlajših odraslih (PUM-O)

Javnoveljavni program **Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM)** je neformalna oblika izobraževanja, ki ga je v devetdesetih letih prejšnjega stoletja ustanovil Andragoški center Republike Slovenije v Ljubljani, s sodelovanjem in financiranjem Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje ter Ministrstva za šolstvo in šport. Po petnajstih letih delovanja so na osnovi izkušenj odkrili tudi njegove pomanjkljivosti ter so ga na osnovi potreb nadgradili, s tem pa se je nekoliko spremenil naziv programa, ki se zdaj imenuje **Projektno učenje mlajših odraslih (PUM-O)**. Pobuda za spremembo programa je prišla s strani Sektorja za vseživljenjsko učenje, Direktorata za trg dela in zaposlovanje pri Ministrstvu za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti (MDDSZ). Program upošteva izhodišča Operativnega programa za evropske kohezijske politike v obdobju 2014-2020 in je umeščen v 9. prednostno os »Socialna vključenost in zmanjševanje tveganja revščine« v sklopu drugega specifičnega cilja »Opolnomočenje ciljnih skupin za približevanje trgu dela«. Cilj programa PUM je bil predvsem omogočiti mladim pridobivanje izkušenj in znanj za uspešno nadaljevanje izobraževanja, programu PUM-O pa je glavni cilj približevanje in vstop udeležencev na trg dela. Udeležencem omogoča, da si postavijo karijerne cilje na podlagi kariernega načrta ter pridobijo manjkajoče kompetence in izkušnje, pomembne za trg dela. Poudarek je na pridobivanju znanja in kompetenc, ki mladim omogočajo trajnostno zaposljivost in spodbujajo samoiniciativnost in podjetnost udeleženca na različnih življenjskih področjih. Predstavila bom bolj program PUM, ki je osnova izpopolnjenemu programu PUM-O. Le ta je daljša oblika izobraževalnega programa, ki je zasnovana po zgledu danske produkcijske šole in s katerim naj bi se celostno lotili problemov mladih osipnikov in tako zmanjšali njihovo socialno izključenost. Usmerjen je v odpravljanje vzrokov, ki so pripeljali do izstopa iz sistema šolanja ali dela. Krepil naj bi pozitivne izobraževalne izkušnje, spodbujal k nadaljevanju opuščene šolanja, pomagal pri izdelavi celotne strategije poklicne kariere in udeležencem omogočil pridobiti pozitivne izkušnje delovanja v okolju (MOCIS Slovenj Gradec: Projektno učenje za mlajše odrasle 2005).

4.1 Način dela projektnega učenja mladih

Za vsako izpeljavo programa mladinske dejavnosti je potrebno najprej določiti ciljno skupino. Ugotoviti je treba:

- kakšna je problematika te ciljne skupine,
- njene potrebe,
- si postaviti cilje glede na reševanje teh problemov in
- narediti načrt, kako se bo te cilje doseglo.

Ko so narejeni vsi ti postopki, je potrebno poskrbeti za **kvalitetno izpeljavo programa**, kjer se določi kraj ali prostor, kjer se bo program izvajal, čas, kdaj in kako dolgo bo potekal, zagotovijo se pripomočki za izvajanje, določijo vsebine, izvedbeni postopki, kader, identifikacije virov in neposredno izvajanje delovnih nalog. Po končanem programu, je potrebno narediti **evalvacijo**, da se ugotovijo učinki programa. Ugotovi se, ali so bili doseženi cilji, ki so bili zastavljeni pred izpeljavo programa neformalnega mladinskega dela. Običajno se izvajajo evalvacije že med potekom programa, da se že sproti preverja uspešnost dejavnosti. Vsak projekt mora imeti jasen začetek in jasen konec. Mrgole (2003) je potek vsakega projektnega dela zaobjel v tri temeljne korake:

- definiranje vsebine (ciljev),
- implementacija in
- evalvacija.

Pomembno pri ciljnem načrtovanju je, da mladi izhajajo iz lastnih potreb in si sami postavijo cilje, ki jih želijo s programom doseči. Ciljna usmerjenost je pri neformalnem mladinskem delu v funkciji ohranjanja motivacije zaradi občutka smiselnosti in možnosti načrtovanja delovanja. Cilji izhajajo iz značilnosti udeležencev ob vstopu v program in imajo značaj osebnih izkušenj iz preteklega izobraževanja in pečat osebnostne identitete. To so cilji, povezani z interesnimi področji, poklicnimi ambicijami in osebnimi strategijami življenjskega načrtovanja (Mrgole 2003). V ciljih so združena snovanja mladih, njihove želje in potrebe. Od mladih zahteva, da se vživijo v realno situacijo in projekte načrtujejo vnaprej. Pri doseganju ciljev morajo biti vztrajni tako dolgo, da ga dosežejo. Tako si pridobijo občutek uspešnosti in s tem tudi večjo samozavest. V ospredje si dajo cilj, ki se jim zdi najpomembnejši. Ker, če ga bodo hoteli doseči, se bodo maksimalno potrudili, da jim bo uspelo. Tako se naučijo bolj realno predvidevati in načrtovati prihodnost, načrtovati svojo poklicno in življenjsko kariero, načrtovati postopne cilje, ki jih morajo realizirati pri učenju ali študiju, določiti cilje, s katerimi bodo premagali trenutne življenjske ovire, torej se jim vsekakor tudi izboljša kakovost vsakdanjega življenja. Mladi se s skupino, ki obiskuje program projektnega učenja, tudi identificirajo, čutijo pripadnost in so zato motivirani za delovanje v skupini. Med mladimi, ki delijo prijetne skupne izkušnje pri druženju in izvajanju projektov, za katere so motivirani in jih prepoznajo kot smiselne, se spontano razvijajo tudi druge vrline: solidarnost, neformalna medsebojna pomoč, ki presega polje druženja v mladinskem središču, izmenjava osebnih izkušenj, širjenje mreže koristnih znanstev, ipd. Ob naravnosti k neformalnemu učenju spontano prihaja do priložnosti, ko mladi sproti (vzporedno) rešujejo težave, povezane z delom v šoli: sprotne inštrukcije, pogovori o smiselnosti dela za šolo in druge vzpodbude, skupno izdelovanje seminarskih nalog, medsebojna učna pomoč...Ko se mladi ob projektnem delu srečajo z novimi znanji, z opravili, ki so povezani z določenimi poklicnimi profili, je priložnost, da jih mentorji vzpodbujajo k načrtovanju poklicne in osebne kariere. Neformalno projektno delo ustvarja vzdušje sproščenosti, kar omogoča bolj neposredno in odprto komunikacijo ter spontano povezovanje in druženje mladih. To je prednost, zaradi katere so mladi motivirani za sodelovanje v programu.

5. Analiza izsledkov raziskovalne naloge

Z raziskovalnimi vprašanji se je dobil podroben vpogled v delovanje PUM-a in uvid do spoznanj, kakšno vlogo ima le ta pri premagovanju šolske neuspešnosti in osipa v šoli. Na vprašanje, zakaj so mladi, ki so vključeni v program PUM, v šoli neuspešni in zakaj niso dokončali šolanja, se na osnovi odgovorov lahko sklepa, da vpliva na ta pojav več dejavnikov, ki se med seboj prepletajo. Ni za svoj uspeh kriv samo mladostnik, šolski sistem ali okolje. Mladi so žrtve moderne družbe, novega življenjskega sloga, ki ga drvimmo živeti v vseh sferah bivanja. Družba sili otroke in mlade, da že zelo zgodaj začnejo sprejemati pomembne življenjske odločitve. Nenehno se morajo potrjevati kot kreativne osebe, sposobne velike fleksibilnosti. Nenehno se morajo pokoravati zahtevam staršev, šole in družbe. Raziskava je pokazala, da veliko pumovcev (udeleženci programa PUM) še živi pri starših, od katerih so v večini finančno odvisni. Veliko jih dobiva socialno podporo. Kot je pokazala raziskava, prevladujejo starši z nižjo splošno izobrazbo, kar pomeni, da so verjetno socialno bolj ogroženi. Tudi intelektualno bogastvo je verjetno pri teh starših bolj osiromašeno, tako da niso sposobni na pravi način spodbujati svojega otroka k doseganju večjih življenjskih ciljev. Pumovci navajajo, da se razumejo s starši, od njih so deležni tudi podpore, vendar se z njimi ne pogovarjajo veliko, se z njimi tudi prepirajo, včasih pa je doma prisotno tudi nasilje. To nakazuje na nepravilno komunikacijo v družini. Predvideva se, da prihajajo ti mladi iz urejenih družin, saj ni zaslediti pretiranega uživanja alkohola v družinah. Do nasilja sicer prihaja, vendar

ne pogosto. Mladi izražajo veliko potrebo po urejenih družinskih odnosih, saj so zelo pomemben dejavnik pri socialni integraciji mladostnika. Pumovci priznajo, da so za šolski neuspeh veliko krivi sami, saj so učenju posvečali malo ali skoraj nič časa, ker so se v šoli dolgočasili, ni bilo zanimivo in so raje zahajali v družbo, kjer so se zabavali s pitjem alkohola, se posluževali različnih prepovedanih substanc ali kako drugače na nepravni način zapolnjevali svoj prosti čas. Vse to jih je pripeljalo do neizbežnega neuspeha v šoli in posledično do izključitve. Ker so se pumovci vključili v program PUM, pomeni, da so se želeli spremeniti. Niso več želeli biti "problematicni". Izrazili so željo po uspehu, čeprav vanj še zmeraj dvomijo, kar je lahko ovira pri doseganju njihovih ciljev. Pokazala se je tudi njihova nižja samopodoba, čeprav postajajo bolj samozavestni. Raziskava je zajela tudi njihovo življenje pred vključitvijo v PUM in izkazalo se je, da večina ni bila zadovoljna z njim. Izgubljeno so tavalj naokrog in se "iskali". Dostikrat so prišli v konflikt z domačimi, z učitelji in okolico. Niso bili srečni. Hoteli so se najti in iti na pravo pot, kjer bi bili zopet zadovoljni sami s seboj. Želeli so si sprememb, ker so spoznali, da jih njihov način življenja ne vodi nikamor, da jih utesnjuje in na nek način jemlje tudi svobodo. Zaradi tega brezciljnega tavanja in zaradi želje po spremembi so se odločili za PUM. Zanj se je sicer večina pumovcev odločilo zaradi napotitve Zavoda za zaposlovanje, vendar so se za vključitev odločili sami. Sami so hoteli nekaj narediti zase in odločitev je bila samo njihova.

Vključitev v PUM jim je prinesla v življenje veliko sprememb. Drugačen pristop dela je pritegnil njihovo pozornost in PUM so z veseljem obiskovali. Največja motivacija za obiske PUM-a je bila pomoč, ki so jo tam dobili pri učenju in zavedanje, da imajo možnost končati šolanje, si pridobili izobrazbo in končno poklic. PUM so radi obiskovali zaradi sproščene in prijazne klime, ki tam prevladuje. Pritegnili so jih dolgi in odkriti pogovori z mentorji, ki so imeli vedno čas zanje in pestrosti projektov, ki so se izvajali v času njihovih prihodov na PUM. Veliko jim je pomenilo, da se je nekdo zavzel zanje, jim prislunil in jih vodil, usmerjal na njihovi poti do cilja, ki so si ga zadali. Občutek, da imajo tudi drugi podobne probleme in da niso sami pri soočanju z njimi, jim je dalo pogum in voljo. Začeli so se osebno spreminjati in gledati na svet bolj optimistično. Zdaj imajo bolj jasno načrtane cilje za prihodnost. Vedo, kaj hočejo doseči in hvaležni so, da jim je PUM pomagal najti pravo pot.

Raziskava je dala potrditev, kako pomemben je program za mladostnike, ki so se znašli na robu socializacije. Iz vseh preučevanj je prišlo do prepričanja, da so marginizirani mladi žrtve globalizacije, ki zahteva divji tempo sprememb. Hlepi se po dobrem zaslužku, po čim večjih dobrinah in po lagodnem življenju. To pa zahteva tudi neko žrtvovanje, kajti vedno večja je okupacija s službo, vse pa se navezuje s pogojenostjo dobre izobrazbe. Otroci vedno bolj prevzemajo vloge odraslih, tudi v delitvi dela in raznih obveznostih (npr. domača opravila). Znanje je prva vrednota, ki se začne vcepljati v otroka že v zelo rosnih letih, zato se izobraževanje pomika vedno bolj v otroštvo. Od otroka se zahteva vedno več in nekateri tega ne zmorejo, kar se začne kazati, če ne prej, pa s prehodom v adolescenco. Ne da mladi niso sposobni, ampak enostavno ne zmorejo več zdržati pritiskov, ki jih od njih zahteva družba. Niso se več sposobni soočiti z realnostjo, zato bežijo od nje tako, da se zatekajo v različne vrste zabave, kjer ne vidijo dolžnosti, ki jih od njih zahtevajo družbene norme. V šolo ne prihajajo več, da si pridobijo znanje, ampak jim prihajanje v šolo pomeni neko nadomestilo za zabavo, saj jim predstavlja tudi obliko druženja. Pri učnih urah niso sposobni poslušati, ker jih učna snov ne zanima in se dolgočasijo. Počasi jih druženje z vrstniki bolj pritegne kot učenje, zato postanejo v šoli neuspešni, kar za sabo potegne vrtnice neprijetnosti, ki se kar vrstijo. Naenkrat ne vidijo več izhoda in se začno tolažiti z opijanjem, pohajkovanjem v družbo, tudi drogiranjem ali drugimi oblikami odvisnosti, tudi odvisnosti s hrano, ki se kaže kot bulimija, anoreksija ali prenejdanje. Vsi ti pojavi pri mladostniki so verjetno samo klic na pomoč. Ker se začnejo kopičiti problemi, nastopijo tudi vse pogostejše konfliktne situacije s starši in v šoli. Slej ko

prej postanejo osipniki. Ena od alternativnih poti, ki se spopada s šolsko neuspešnostjo in osipom v šoli, je tudi PUM. Nosilci programa so mentorji, ki imajo pomembno vlogo pri učinkovitem izvajanju le tega. Posebna značilnost programa PUM je, da mentorji delajo timsko in s specifično populacijo. Timska oblika dela zahteva od človeka – mentorja – veliko medsebojnega spoštovanja, razumevanja, sprejemanja različnosti, usklajenega delovanja, dopuščanja različnih mnenj in interesov. Hkrati pa, ko usmerjajo in pripravljajo udeležence na zahtevnejše oblike izobraževanja, upoštevajo interese in sposobnosti udeležencev, ki sodelujejo pri načrtovanju vsebin programa. Prilagajati se morajo različnim situacijam, vzpostaviti pristen stik z udeleženci, dajati pobude za delo, zabavo, imeti dobro razvit čut za ljudi. Za uspešno delo z udeleženci v PUM je poleg ustrezne izobrazbe in nenehnega izobraževanja mentorjev zelo pomembna metodologija dela, mentorjeva osebnost in sposobnost funkcioniranja zunaj mehanizmov avtoritarnosti. Raziskava je pokazala, da je PUM pri svojem delu zelo uspešen, saj so pomembni cilji skoraj 90 % doseženi. To pomeni, da se udeleženci vrnejo v šolanje, dokončajo izobrazbeno stopnjo, nekateri celo nadaljujejo izobraževanje na višjih stopnjah, se zaposlijo in kar je najbolj pomembno, postanejo bolj samozavestni, osebno rastejo, se uspešneje vključijo v družbeno življenje, s tem pa se izboljša tudi kakovost njihovega življenja.

6. Zaključek

Na osnovi zbranih podatkov iz literature, pogovorov, ankete, osebnih listov, evalvacij in intervjujev se je prišlo do jasnejših predstav in zaključkov o tem, s kakšnimi problemi odraščajoče mladine se srečujemo v dobi informacije in globalizacije in zakaj se soočamo s problemom osipa v šolah ter z vse večjo nemotiviranostjo za izobraževanje med mladimi. Vedno bolj se krepi pritisk na starše, da začno že zelo zgodaj svoje otroke posiljevati z izobraževanjem. Uspeh mladih v šoli in zunajšolskih dejavnostih je glavno merilo uspešnosti družin. Komaj otrok spregovori prve besede, bi že skoraj moral obvladati tuj jezik. V življenju mladostnikov prihaja do zmede. Dogaja se hkrati pospeševanje in upočasnjevanje življenjskega časa otroštva in mladosti (Nastran in Ule, 2000). Tempo življenja je vedno hitrejši in odrasli smo vse težje kos hitremu tehnološkemu razvoju in pehanju za ohranitev neke materialne eksistence in solidne socialne integracije. Pri tem vse bolj pozabljamo na medčloveške odnose, zaradi katerih so največkrat na udaru partnerski odnosi in sekundarno tudi naši otroci, za katere sicer pravimo, da so naš največji zaklad, pa vendar so nam še premalo dragoceni, saj imamo zanje vse manj časa, kar se pri njih najbolj odraža v njihovem najbolj občutljivem obdobju, t.j. obdobju pubertete. Takrat so nekateri otroci sposobni prenašati vzorčno vedenje svojih staršev v svoje življenje in se trudijo biti uspešni na vseh področjih svojega bivanja, drugi se držijo »zlate sredine«, nekako shajajo in se ne obremenjujejo pretirano s svojimi uspehi ali neuspehi, so pa tudi taki, ki jih neuspehi zrušijo, moralno in tudi osebno. Ti najdejo pot socializacijskega preživetja v najrazličnejših oblikah divergentnega obnašanja, ki se ponavadi najprej kaže z uporniškimi obnašanjem in izražanjem, z vedno pogostejšimi konfliktnimi situacijami v primarni družini, kasneje tudi v širšem družbenem okolju, ki se najpogosteje manifestirajo v njihovem šolskem okolju. Neuspehi se ponavljajo in se nanje kar navadijo. Lažje živijo z njimi, kot da bi bili uspešni. Posledično se lahko to sprevrže v popolno asocialno vedenje. Pred realnostjo se radi zatekajo s pomočjo alkohola, drog in nekontrolirane spolnosti. To je njihov lažni svet, ki ga navidezno obvladajo in kjer se počutijo pomembne. Niso navajeni pohval in če so je deležni, nanje zmedeno in začudeno reagirajo. Njihova neuspešnost privede tudi do neuspeha v šoli in predčasni opustitvi šolanja, torej osipa. Niso uspešni v iskanju službe, so brez lastnih sredstev za preživljanje, dostikrat zgubijo tudi stik z družino in navadno pristanejo na Zavodu za zaposlovanje in postanejo tudi varovanci Centra za socialno delo. Z njimi se bolj ali manj uspešno ukvarja cela kopica različnih strokovnih delavcev; psihologov,

pedagogov, specialnih pedagogov, socialnih delavcev, psihiatrov in drugih, in znajdejo se v začaranem krogu. Po eni strani jim ugaja, da se z njimi nekdo ukvarja, po drugi strani pa so nezadovoljni, saj je zelo pomembna človekova potreba biti uspešen. Njihova samopodoba se ruši, ne verjamejo več vase, vsi pa si na tihem vseeno želijo uspeha in neko pot, ki bi jih potegnila iz tega njihovega sveta, v katerem se sicer počutijo varne, so pa nezadovoljni in vedo, da to ni to, kar hočejo v življenju. V sodobni družbi se vedno bolj zavedamo, kako pomembna je osebnostna rast posameznika, pozitivna samopodoba, da mladi vedno bolj potrebujejo poleg pohval in spodbud tudi znanje, kako se učiti, in druge metode dela, ki bi jih motivirale za uspešno učenje in vzpodbudile zanimanje za pridobivanje znanja. V to smer gredo tudi številni projekti po svetu, ki posegajo po različnih novih poteh, ki pripeljejo do kvalitetnega uporabnega znanja in tudi do zaposlitve. Spreminja se tudi koncept formalnega izobraževanja in vse bolj lahko rečemo, da se spreminja svet in z njim tudi načini izobraževanja oziroma pridobivanje novih znanj. Eden takih projektov, ki je namenjen mlajšim odraslim, ki niso zaključili formalnega šolanja ali so brez zaposlitve, ker nimajo ustrezne izobrazbe, je tudi Projektno učenje mladih – PUM, ki poteka pod okriljem Andragoškega centra Republike Slovenije. Eden teh centrov je tudi MOCIS v Slovenj Gradcu, kjer sem se seznanila z njihovim projektom in spoznala, kako malo je potrebno, da so mladi pripravljeni sodelovati in videla, da si mladi želijo uspeti, le sami tega ne zmorejo. Potrebujejo nekoga, ki jih vodi, usmerja, jih nauči samostojnosti, jim da samozaupanje in potrditev, da so vredni vsega tega, da so vredni kvalitetnega življenja ter da lahko in si tudi zaslužijo v življenju doseči najboljše. Najbolj pomembno pa je, da najdejo ljudi, ki jim prisluhnejo, kajti najbolj si želijo druženja, pogovora in razumevanja. Vemo, da je to globalen problem družbe, saj se vedno manj pogovarjamo, si prisluhnemo in moramo si priznati, da smo tudi žrtve moderne informacijske komunikacijske tehnologije, ki nam vedno bolj onemogoča pristen, človeški stik, kjer začutimo tudi človeško toplino, po kateri vsi hrepenimo. Vse to najdejo mladi pumovci na PUM-u. Način njihovega dela je, da si mladi sami postavijo cilje, ki jih želijo doseči, sami si zastavijo pravila in način, kako bodo prišli do svojega cilja, česar se morajo dosledno držati. Tako si pridobijo še neko pomembno vrlino, ki je prej niso poznali – vztrajnost. Preučujejo rezultate svojega dela, v katerega so vključili nek trud. Naučijo se tudi timskega dela, strpnosti do drugih in samostojnosti pri iskanju informacij, ki jih potrebujejo, da pridejo do nekega znanja.

Lahko se zaključi, da si mladi ljudje, ki se vključijo v PUM, bistveno izboljšajo kakovost življenja, postanejo bolj samozavestni, samostojni, pridejo do izobrazbe ali do službe in si pridobijo vrednote, ki jim pomagajo do boljše samopodobe in uspešne socialne integracije.

7. Literatura

- Andragoški center Republike Slovenije. (2015). *Projektno učenje mlajših odraslih (PUM-O)*. Ljubljana. Pridobljeno s <http://arhiv.acs.si/programi/PUM-O.pdf>.
- Božič, B. (2005). Center RS za poklicno izobraževanje in socialna vključenost mladih. V: *Zaposlovanje – socialno vključevanje. Dvigovanje zaposlitvenega potenciala mladih. Zbornik 2. posveta na temo*. Ljubljana, str. 124:Urad Republike Slovenije za mladino in Mladinski ceh – Nefiks.
- Kolar, J. (2007). *Projektno učenje mladih-alternativna pot premagovanja šolske neuspešnosti in osipa na šoli* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Korbar, A. (2005). Danske ljudske visoke šole. V: *Zaposlovanje – socialno vključevanje. Dvigovanje zaposlitvenega potenciala mladih. Zbornik 2. posveta na temo*. Urad Republike Slovenije za mladino in Mladinski ceh – Nefiks, Ljubljana, str. 92-95.

- Nastran-Ule, M. (2000). *Prestopništvo in odklonsko vedenje mladih*. V: uredila Šilih A.. Bonex založba, Ljubljana.
- Mrgole, A. (2003). *Kam z mularijo? Načela kakovosti neformalnega dela z mladimi*. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport-Urad republike Slovenije za mladino. Ljubljana: Založba Arisej.
- Polak, M. (2006). *Osip v šoli: Skupaj z mladimi na vzporedni poti*. Vzgoja, 29, str. 11-12.
- Tonica, V. (2005). *Kakšne potrebe imajo mladi, ki se vključujejo v pum*. Novičke, maj, Andragoški center Republike Slovenije, str. 9.
- Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V: Bergant K., Musek Lešnik K. (ur.): *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 16-18. Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana. Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorice

Mag, Jasna Kolar je rojena 1961 v Ljubljani. Po končani gimnaziji v Ravnah na Koroškem se je vpisala na Univerzo Edvarda Kardelja na Višjo šolo za zdravstvene delavce v Ljubljani, ki jo je leta 1984 uspešno zaključila in si pridobila naziv višja medicinska sestra. Kot štipendistka Univerzitetnega kliničnega centra v Ljubljani, je svojo prvo službo nastopila v Urgentnem bloku v Kliničnem centru na Internistični prvi pomoči. Po štirih letih se je zaposlila v Koroškem domu starostnikov v Črnečah, kjer je štiri leta opravljala dela vodje zdravstveno negovalne enote. Poklicna pot jo je zapeljala v sosednjo Avstrijo, kjer je kot diplomirana medicinska sestra tri leta bila zaposlena v Pflegeheim d. Schulschwester in Pliberku. Zaradi nenehne želje po osebni rasti in poklicnem razvoju je zapustila delo v Avstriji in dobila delo kot višja medicinska sestra v Splošni bolnišnici Slovenj Gradec na dializnem oddelku. Po dveh letih se ji je izpolnila dolgoletna želja, saj je leta 1997 dobila zaposlitev kot učiteljica praktičnega pouka na Srednji zdravstveni šoli Slovenj Gradec. Vedno si je želela delati z bolniki, otroki, mladostniki in starimi ljudmi. Vse to je našla na tem delovnem mestu, kjer je kot učiteljica strokovno teoretičnih predmetov in praktičnega pouka zaposlena še danes. V tem času se je stalno strokovno izobraževala. Leta 2007 je diplomirala na Filozofski fakulteti Ljubljana iz pedagogike-smer andragogika in leta 2016 opravila znanstveni magistrski iz sociologije na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani- smer seksizem kot sodobna tradicija. Sodelovala je v prenovi programov za srednje zdravstvene šole, bila recenzentka številnim strokovnim delom, je dolga leta koordinatorica in mentorica prostovoljnega dela, opravila je tudi prvo stopnjo šolanja iz relativne teorije po Glassarju, je soavtorica učbenika Zdravstvena nega starostnika in si leta 2016 pridobila naziv svetnica. Leta 2013 je prejela srebrni znak za delo od Društva medicinskih sester Koroške. Njeno področje zanimanja so predvsem čustva in čustveno doživljanje ljudi svojega starostnega obdobja. Predvsem jo zanima, kako premagovati čustvene in socialne stiske na vseh področjih življenja. Že od otroštva jo vodi želja po pomoči ranljivejši populaciji ljudi, kjer so v ospredju otroci, stari ljudje in bolniki. Rada dela z mladimi, še posebej z ranljivejšo skupino, kateri se soočajo z različnimi stiskami.

Projektno delo in zgodbe o prijateljstvu

Project Work and Stories about Friendship

Damjana Kotnik

*MOCIS, Center za izobraževanje odraslih Slovenj Gradec
damjana.kotnik@mocis.si*

Povzetek

Predstavljen je pomen in način projektne dela v programu Projektno učenje za mlajše odrasle. Gre za vsebinsko zaokroženo celoto znanj, ki jih udeleženci pridobivajo po določenem načrtu v več zaporednih ali posameznih učnih dogodkih. Vidimo, da se izobraževanje z učnimi projekti zelo približa življenju mladostnikov. Teme in vsebine jemlje iz njihovega doživljanja, razmišljanja, zanimanja in problemov, krepi medkulturni dialog in kulturne raznolikosti udeležencev. Prikazuje procesno naravnost programa s poglobljenim sodelovanjem mentorjev in zunanjih akterjev, ki omogočajo udeležencem pridobiti večšine čuječnosti in izpolniti njihov osebni karierni načrt.

Ključne besede: čuječnost, kompetence in izkušnje, opolnomočenje, osebna rast, projektno delo, Projektno učenje mlajših odraslih, razširjeno učno okolje, sodelovanje, splošna izobraženost.

Abstract

The following article discusses the importance of project work in the programme entitled Projektno učenje za mlajše odrasle (Project Learning for Young Adults). The approach includes a holistic array of knowledge, which the participants acquire following a specific curriculum of several consecutive or individual learning units. We observed that education through learning projects can approach young adults very closely. The topics and learning contents are drawn from their way of thinking, their personal interests and experience as well as from the issues they are facing. Furthermore, such approaches strengthen the intercultural dialogue and the understanding of cultural differences among the participants. It also shows the procedural nature of the programme with an intense collaboration of mentors and external contributors, who allow the participants to develop their mindfulness and reach their own personal career plan.

Keywords: competences and experience, cooperation, empowerment, extended learning setting, general literacy, mindfulness, personal growth, Project Learning for Young Adults.

1. Uvod

Namen članka je predstaviti pomen projektne dela v programu Projektno učenje mlajših odraslih (v nadaljevanju PUM-O). Gre za program aktivne politike zaposlovanja, ki je nastal na pobudo Sektorja za vseživljenjsko učenje, Direktorata za trg dela in zaposlovanje pri Ministrstvu za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. PUM-O je namenjen mlajšim odraslim od 15. do dopolnjenega 26. leta starosti, ki so brezposelni in brez temeljnega poklica, pa tudi dijakom, ki so še vključeni v redno izobraževanje, vendar jim preti nevarnost osipa.

Projektno učenje mlajših odraslih je temeljna organizacijska oblika in hkrati metoda dela v programu PUM-O. Ne gre le za učenje, temveč tudi za vzgojo, ki je bolj kot kadar koli prej postala zelo zahtevna naloga. Kljub poznavanju vseh pravil, priporočil in teoretičnih postavk nam pri vzgoji mladostnikov lahko hitro spodleti.

Eva Škobalj (2017) ugotavlja, da je navdih učiteljev oziroma vzgojiteljev pomemben člen vzgoje. Naj imamo še tako odlično teoretično znanje, če smo ob tem nemotivirani, bomo težko prepričali mladega človeka, da nam bo prisluhnil, kaj šele, da bi od nas črpal navdih in motivacijo. Za uspešno vzgojo lahko štejemo tisto, ko postanemo mladim navdih; ko jih naša osebnost in notranje kvalitete prebujajo in budijo v njih željo po aktivnosti in spremembi. Mentorji se moramo zavedati, da se vzgoja vedno začne pri sebi in da z vsako spremembo, ki nastane kot posledica znanja, pozitivno vplivamo na mladostnika. Pomembno je naše notranje stanje zbranosti, zmožnosti koncentracije in osredotočenja. Govorimo o čuječnosti, ki jo Eva Škobalj (2017) opredeli kot stanje notranje budnosti ali pozornosti, ko nobeno dogajanje ne gre mimo naše pozornosti oziroma ga resnično vidimo in slišimo. Čuječnost torej pomeni, da nismo odsotnega duha, ko se nekaj dogodi, temveč, da smo prisotni v danem trenutku.

Tolle (2005) je o čuječnosti pisal takole: »Ko se predaš temu, kar je, in tako postaneš povsem navzoč, preteklost izgubi vsakršno moč. Odpre se prostranstvo Bitja, ki ga je um doslej zastiral. Nenadoma se v tebi porodi čudovita umirjenost, občutek neizmernega miru. In znotraj tega miru – velika radost. In sredi te radosti – ljubezen. In sredi najbolj notranjega jedra – sveto, Neizmerljivo, neizmenljivo« (str. 110).

Delo v učnih projektih zahteva timsko udejstvovanje, ki temelji na pripadnosti, zaupanju, vzajemnem delovanju članov učne skupine oziroma na čuječnosti, ki jo mentorji s svojim zgledom širimo in prenašamo na mladostnike. Učenje v programu se začne s spoznavanjem udeležencev in formiranjem učne skupine. V tej fazi so v ospredje postavljene veščine čuječnosti, interesne dejavnosti in različne tehnike, ki udeležencem in mentorjem omogočajo, da se med seboj spoznajo in umestijo v učno skupino ter oblikujejo skupna načela in pravila sodelovanja v programu. Katherine Weare (2012) je v članku Dokazi vpliva čuječnosti na otroke in mladostnike povzela izsledke raziskav, in sicer, da čuječnost dobrodejno deluje na čustveno stanje mladostnikov, na njihovo mentalno zdravje, sposobnost učenja in tudi na njihovo fizično zdravje. Raziskave so pokazale še, da so čuječi mladostniki bolj priljubljeni med vrstniki, da imajo več prijateljev in manj negativnih emocij ter tesnobe. Pridobivanje veščin čuječnosti je med drugim tudi poceni oziroma zastonj, rezultati pa so vidni v relativno kratkem času. Projektno učno delo se začne, ko je ta faza končana. Izpeljava učnega projekta predpostavlja različne oblike in metode učenja: individualno delo, delo v manjših skupinah, frontalno delo, inštruktažo, organizacijo manjših delavnic, delo na terenu, raziskovanje s pomočjo spletnih orodij, delo z multimedijskimi viri, učenje z opazovanjem, učenje s predvidevanjem ipd.

Vsako načrtovanje učnega projekta poteka po načelih sodelovalnega učenja vseh subjektov, ki sodelujejo v projektu. Vsak projekt izhaja iz učnih potreb in interesov udeležencev programa, ki se lahko skozi projekt tudi spreminjajo in razvijajo. V projektno delo so dostikrat vpeti tudi zunanji deležniki, npr. mentorji (posamezniki in organizacije iz okolja). Učne dejavnosti v projektih izhajajo iz življenjskih problemov, učenje pa nastaja kot odziv oziroma funkcionalna potreba pri iskanju rešitev opredeljenega problema. Projektno delo poteka po načelih "učenja z delom" (»learning by doing«) in v prepletanju osebnega dela v manjših skupinah in dela na ravni celotne učne skupine. Sestavni del učenja je evalvacija učnih dosežkov, ki poteka sproti in ob koncu učnega projekta tako, da udeleženci o njih premislijo in jih vpišejo v svoj portfolijo oz. zbirno mapo. Za ustvarjanje in ohranjanje povezanosti (socialne kohezivnosti) skupine se opravljajo socialno-dinamične vaje ali druge sprostitev (npr. šport in rekreacija, igre sodelovanja, igre vlog, domišljajske igre, masaža, dihalne ali glasovne vaje, klasične družabne

igre idr.), ki ob sproščenih vsebinah spodbujajo skupinsko dejavnost in postopno ustvarjajo duh kolektivne reflektivnosti, možnosti za pogovor ob konfliktih, omogočajo konstruktivno reševanje konfliktov, ustvarjajo kulturo dialoga in spodbujajo udeležence k sodelovanju pri skupnem delu (povzeto po Andragoški Center Republike Slovenije, 2015).

V nadaljevanju so podrobneje opisani in prikazani posamezni primeri projektne dela v programu PUM-O.



Slika 1: Lastovka, ki odhaja/ali se vrača (Narisal: Matic Repnik)

2. Predstavitev projektne dela v PUM-O Slovenj Gradec

Izvedbene oblike projektne dela so kot že omenjeno odvisne od učnih potreb in želja udeležencev. Učenje poteka v okviru izbirnega projektne dela in osebnih oziroma individualnih učnih projektov. S sodelovanjem v različnih projektih udeleženci pridobijo znanja in veščine, ki jim olajšajo pot do zaposlitve in lažjo vrnitev v izobraževanje. Poveča se njihova splošna izobraženost, zviša čuječnost, formira njihova poklicna identiteta in socialno-kulturno delovanje.

Vsak učni projekt v PUM-O nastaja po naslednjih korakih:

- izražanje in kanaliziranje interesov in učnih potreb udeležencev ter uporaba različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja za izražanje projektne ideje,
- vizija projekta z opredelitvijo izvedbenih ciljev,
- zasnova akcijskega načrta z določitvijo temeljnih operativnih sklopov, ki peljejo k uresničenju projektne zamisli,
- opredelitev ciljev in potrebnih nalog po operativnih sklopih,
- časovni in finančni načrt uresničevanja projekta,
- načrt delitve dela pri projektu (udeleženci sodelujejo po načelu prostovoljne izbire),
- določanje učnih ciljev za posamezne projektne cilje,

- določanje učnih virov, metod prenašanja znanja, potrebnega gradiva in učnih pripomočkov,
- izdelava poklicno-informativnih ciljev,
- uresničevanje učnega projekta po načrtu delitve dela,
- ugotavljanje učnih dosežkov in napredovanja udeležencev (evalvacija, osebni list),
- promocija dosežkov v okolju,
- sklepna evalvacija izpeljave projekta.

2.1. Izbirni projekt: Otroška knjiga z naslovom Zgodbe o prijateljstvu

Program PUM-O vsako leto obiskuje več udeležencev iz tretjih držav (s Kosova, Bosne in Hercegovine), zato je kulturna raznolikost udeležencev v programu precej pestra. In ravno neposredna vpetost državljanov tretjih držav je za medkulturni dialog izjemnega pomena, saj omogoča medsebojno spoznavanje udeležencev na različnih področjih vsakdanjega življenja, z drugačne, čisto druge perspektive, ki ni obremenjena s predsodki in stereotipi. Različne kulture so bile v okviru projektnega dela predstavljene skozi pozitivno naravnana področja. Informacije in izkušnje, značilne za kulturno sredino posameznika, so udeleženci in mentorji izmenjavali na različne načine, tudi s pomočjo staršev. Veliko je bilo učenja slovenskega jezika in na drugi strani tudi albanskega. Skozi praktično izpeljane delavnice in predstavitve (delavnice peke bureka, baklave, flije ...) so spoznali različne vere, umetnost, moralo, zakone, običaje, kulinariko in navade drugih narodov. Vse to je bilo povod za nov projekt, otroško slikanico z naslovom Zgodbe o prijateljstvu.

Po kanaliziranju vseh interesov (nekateri so bili željni pisanja zgodb, drugi risanja, oblikovanja, prevajanja ...) se je jasno zastavil načrt dela z opredeljenimi cilji in delitvijo nalog. Nastala je čudovita knjiga, ki temelji na resničnih zgodbah na podlagi doživetih izkušenj udeležencev PUM-O. Zgodbe so zapisane v obliki basni, v njih nastopajo poosebljene živali s človeškimi lastnostmi, ponekod z ironijo opozarjajo na napake ljudi, ki so zaznamovali njihova življenja. Večina zgodb ima moralni nauk z željo, da bi ti primeri in zgledi poučno in vzgojno vplivali na bralca. Knjiga je prevedena v albanski jezik, prevedli sta jo udeleženci s kosovskim državljanstvom ob pomoči staršev, vsaka zgodba ima svojo ilustracijo, naslikal jih je udeleženec PUM-O. Projekt je trajal tri mesece (od idejne zasnove do izdaje knjige).

Vsem vključenim je bila ponujena krasna možnost za razumevanje ter razvoj pozitivnega odnosa do različnih kultur in medkulturnega dialoga in neizmerno smo hvaležni za to.



Slika 2: Pisana PUM-O družčina

(Narisal: Matic Repnik)

Udeleženci so s sodelovanjem v projektu pridobili, izoblikovali, spoznali, se seznanili in usvojili naslednje spretnosti in kompetence:

- spretnost konstruktivnega sporazumevanja v različnih okoljih in strpnost,
- premagovanje predsodkov in sklepanje kompromisov ter spoštovanje različnosti in soljudi,
- pomen človekovih pravic, enakosti in drugih dejavnikov, ki omogočajo demokracijo,
- medkulturni dialog in pozitiven odnos do različnih kultur,
- družbene razlike, ki izhajajo iz etnične, nacionalne, svetovnonazorske, religiozne ali kake druge pripadnosti,
- sposobnost učinkovitega oblikovanja odnosov z drugimi in pripadnost skupini,
- zmožnost komuniciranja znotraj skupine in navzven,
- zmožnost motiviranja ostalih udeležencev v skupini,
- obvladovanje stresnih situacij in usvajanje tehnik sproščanja (meditacija, EFT ...),
- sposobnost pisnega in ustnega izražanja v maternem jeziku,
- sposobnost branja in razumevanja besedil ter oblikovanja člankov in zgodb,
- zmožnost za kritični in konstruktivni dialog,
- vztrajnost in pripravljenost za učenje,
- **strpnost, navzočnost, budnost, pozornost, zbranost,**
- inovativnost, ustvarjalnost, zanesljivost in odgovornost,
- razumevanje in sprejemanje svoje vloge v skupini, z aktivnim prispevkom k doseganju ciljev,
- kulturne značilnosti, posebnosti, dogodke in običaje posameznih narodov,
- samostojno pridobivanje učnih virov in iskanje informacij s pomočjo brskalnikov,
- osnovna znanja pisarniškega paketa Microsoft Office,
- kritičen odnos do poplave različnih informacij,
- različne medije in načine oglaševanja,
- aktivno sodelovanje in kritično presojanje nastalih zgodbic in ilustracij,
- različne družabne igre (activity, remi, tablič, enka ...),

- včlanitev v knjižnico s stalnimi obiski in poudarkom na pomenu branja,
- pomen tujih jezikov za vključevanje v sodobno družbo.

2.2. Izbirni projekt: Promo film – PUM-O je vse, kar si želiš

Projekt je nastal v sodelovanju s potujočo šolo sindikalizma Sindikat mladi plus v letu 2018. Trajal je en mesec. Delavnice videoprodukcije so potekale pod strokovnim vodstvom zunanjega sodelavca Tineta Lenarta.



Slika 3: Utrinki s snemanja

(Arhiv PUM-O, 2018)

Video z naslovom PUM-O je vse, kar si želiš, predstavlja običajen dan v programu PUM-O Slovenj Gradec, aktivnosti se izvajajo skozi dinamičen in na trenutke komičen način. Gre za izkustveno učenje skozi praktične primere, kjer so udeleženci s kreativnim razmišljanjem aktivno sodelovali pri snemanju filma in osvojili številna znanja. Dotaknili so se vseh segmentov videoprodukcije: priprava scenarija, izvedba snemanja videa in zvoka, montaža končnega izdelka. Udeleženci so s sodelovanjem v projektu pridobili, izoblikovali in usvojili naslednje spretnosti in kompetence:

- segmente filmske produkcije (priprava scenarija, rokovanje z opremo, snemanje posameznih kadrov, snemanje zvoka v studiu in postprodukcija),
- spremljanje in kreativno sodelovanje pri nastanku in snemanju filma,
- različne medije in načine oglaševanja,
- različne tehnike promocije in njenega načrtovanja ter nastopanja v javnosti,
- priložnost za sodelovanje v kontaktnih radijskih oddajah,
- spretnost konstruktivnega sporazumevanja v različnih okoljih in strpnost,

- sklepanje kompromisov ter spoštovanje različnosti in soljudi,
- spoštovanje človekovih pravic in razumevanje razlik v prepričanjih (beg pred kamero),
- temeljne pravice, svoboščine in dolžnosti različnih družbenih statusov (državljan, brezposelna oseba, zaposlen ipd.),
- vživljanje v položaj drugih udeležencev in ustvarjanje zaupanja,
- ustvarjalno in dejavno preživljanje prostega časa,
- **navzočnost, budnost, pozornost, zbranost,**
- sposobnost kritičnega presojanja dokumentarnih oddaj in filmov.

Promo film se uporablja v promocijske namene programa PUM-O in dokazuje, da so udeleženci skozi projektno delo sposobni izdelati profesionalni produkt, ki dosega visok nivo kreativnosti in sodelovanja pri procesu nastajanja.

Film se je prvič javno predvajal na večeru koroških premier, 10. 3. 2018 v organizaciji Umetniškega kluba 101 records, MAD in Špajz. Dostopen je na Youtube kanalu: <https://www.youtube.com/watch?v=ZKS6cCWruI8>.



Slika 4: Utrinki s snemanja

(Arhiv PUM-O, 2018)

2.3 Osebni oziroma individualni učni projekt: »Adelina«

Adelina je bila udeleženka programa PUM-O. Ima slovensko in kosovsko državljanstvo. Rojena je na Kosovu, od koder se je zaradi vojne leta 1997 kot majhna deklica z družino preselila v Slovenijo. Osnovno šolo je uspešno zaključila, v srednji šoli je bila nemalokrat deležna sovražnega in nestrpnega dialoga na račun islamizma. Začela je izostajati od pouka, kar je imelo za posledico neuspešno zaključeno maturo v programu Predšolska vzgoja. Ob vstopu v program PUM-O smo veliko delali na osebni rasti in zvišanju samozavesti ter

oblikovanju in sledenju zastavljenega osebnega kariernega načrta. Udeleženka je v program redno prihajala in sodelovala pri vseh aktivnostih, pripravljala se je na manjkajoče izpite mature, jo uspešno zaključila in pridobila naziv Vzgojitelj predšolskih otrok. V okviru PUM-O je pričela delati kot prostovoljka na MOCIS-u, kjer je pomagala pri izvedbi počitniških delavnic za otroke, in v vrtcu, tam je nudila pomoč pri komuniciranju in navezovanju stikov med albansko govorečimi starši in otroki, hkrati je spoznavala delovni proces. Delodajalec je bil z njo zelo zadovoljen in jo je zaposlil.



Slika 5: Uspešna in zadovoljna udeleženka z zasluženjo kavico (Arhiv PUM-O, 2018)

Udeleženka je s sodelovanjem v projektu pridobila, izoblikovala in usvojila naslednje spretnosti in kompetence:

- sposobnosti izražanja in interpretacije svojih misli, občutij in dejstev,
- sposobnost pisnega in ustnega izražanja v maternem jeziku,
- sposobnost branja in razumevanja besedil,
- prevajanje besedil v albanski jezik,
- zmožnost komuniciranja znotraj skupine in navzven,
- osnovna znanja pisarniškega paketa Microsoft Office in Prezi,
- sposobnost iskanja informacij s pomočjo brskalnikov,
- izdelava Europass življenjepisa, pisanje prošenj za delo, spletne portale za iskanje službe (prijava v portale, izdelava osebnega profila),
- različne športne discipline in družabne igre,
- osnovna kreativna znanja izdelave izdelkov iz različnih materialov,
- pripadnost skupini,
- pomen prostovoljskega dela,
- vztrajnost in pripravljenost za učenje,
- poznavanje različnih kulturnih dogodkov in običajev,
- obvladovanje stresnih situacij,

- načrtovanje učenja in časovna razporeditev učne snovi,
- samostojno pridobivanje učnih virov,
- spremljanje in vrednotenje lastnega učenja,
- različne načine, metode in tehnike učenja,
- **strpnost, navzočnost, budnost, pozornost, zbranost,**
- **sočustvovanje in izkazovanje solidarnosti,**
- **zvišanje samopodobe, odločnost, zaključek šole in zaposlitev.**

3. Zaključek

Iz navedenega lahko povzamemo, da gre pri projektne delu v PUM-O za procesno-razvojno načrtovanje učenja in je skladno z dolgoročnimi življenjskimi cilji udeležencev, ki se kot končen rezultat usmerjajo na izboljšanje njihovih zmožnosti za samostojno in dejavno sodelovanje v družbi. Zviša se njihova čuječnost, konkurenčnost na trgu dela in usposobljenost za prevzemanje različnih družbenih vlog. Nenazadnje je potrebno omeniti še en pomemben vidik tovrstnega dela; to so trdne prijateljske vezi, ki se stkejo med udeleženci kot tudi med mentorji in udeleženci.

»PUM-O je vse, kar si lahko želiš: je drugi dom, je ena velika družina, je varno okolje za zaupanje, je prostor, kjer resnično vse dobiš.«

(Elvira Imamović, udeleženka PUM-O)

4. Literatura

Andragoški Center Republike Slovenije (2015). *Program Projektno učenje mlajših odraslih (PUM-O)*, 21–22. Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/programi/program_PUM-O.pdf

Škopalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Tolle, E. (2005). *Živeti v sedanjem trenutku*. Kranj: Založba Ganeš.

Weare, K. (2012). *Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Young People*. Exeter: Mood disorder center.

Kratka predstavitev avtorja

Damjana Kotnik je magistrica znanosti za državne in evropske študije z znanji in izkušnjami na področjih izobraževanja odraslih, mediacije, marketinga in vodenja. Od leta 2000 je zaposlena na MOCIS-u, Centru za izobraževanje odraslih Slovenj Gradec, kot vodja programa PUM-O. Delo z mladostniki ji predstavlja velik izziv. Nenehno jih vzpodbuja, naj razvijajo in preizkušajo lastne moči in sposobnosti, skupaj z mladimi napreduje po brezmejni pustolovščini življenja. Je ustanoviteljica in direktorica prvega socialnega podjetja na Koroškem, delo opravlja kot prostovoljka. Je žena, mama in babica.



Sodobno poučevanje ali poučevanje po načelu enak med enakimi

A New Way of Teaching or Just another Brick in the Wall

Mojca Guštin

*Srednja medijska in grafična šola Ljubljana
mojca.gustin@smgs.si*

Povzetek

Sodobno poučevanje je pred znatnim izzivom. Ali poučevati klasično, deskriptivno, z obilico podatkov in dejstev ter za vse enako ali na drugi strani dopustiti različnost, igrivost, ustvarjalnost in osebno prilagojenost? Skozi razlago učinkov optimalne izkušnje in čuječnosti smo v članku želeli predstaviti eno od možnih poti, ki jo lahko v tem kontekstu uporabimo ter na praktičnem primeru pokažemo, da se dijaki s tem dobro soočajo in da dosegajo dobre rezultate. Članek v teoretičnem delu predstavi oba pristopa ter ključne lastnosti in njihov vpliv na nas kot človeka – v smeri do dijaka in do učitelja. Eksperimentalni del je bil izveden v dveh delih, eden pri samem pouku v živo in drugi naknadno skozi anketo med dijaki. S tem smo pokazali, kako lahko obe tehniki uporabimo pri praktičnem projektu izdelave animiranega filma in kako so se na to odzvali dijaki. Rezultati so dobro podkrepili našo idejo, da so lahko klasične metode poučevanja združene z novimi pristopi poučevanja, kjer upoštevamo posameznikovo osebnost in zmožnost. Zaključek članka odpre tudi nova vprašanja in dileme, ki prihajajo z razvojem umetne inteligence in uporabo te v metodah poučevanja.

Ključne besede: animirani film, čuječnost, mladostniki/dijaki, optimalna izkušnja, poučevanje.

Abstract

Modern teaching is at a significant challenge. Are we to teach classically, descriptively, with a large number of facts and data and the same for everybody, or should we allow differences, playfulness, creativity and individuality? Through explaining the effects of an optimal experience and mindfulness, we wanted to present one of the many possible ways that can be used in this context. We also wanted to use a practical example to show that students cope with this well and achieve good results. In the theoretical part, the article presents both approaches and their key characteristics and influences on us – as students or teachers. The experimental part was split into two parts. One was used live during class and the other was done afterwards, using a questionnaire for the students. With this we showed how both techniques can be used for a practical project of making an animated film and how the students reacted to it. The results supported our idea that classic teaching methods can be combined with new approaches to teaching that take into account the individual's personality and ability. The conclusion of the article opens new questions and dilemmas that come with the development of artificial intelligence and the use of that in teaching methods.

Key words: animated film, mindfulness, optimal experience, teaching, youngsters/students.

1. Uvod

»The Wall« je enajsti studijski album angleške rock skupine Pink Floyd. Izdan je bil novembra, leta 1979, v Združenem kraljestvu. Strokovnjaki opredeljujejo obdobje, v katerem je pesem nastala, kot intelektualno fazo delovanja Pink Floydov, album The Wall pa kot mojstrovino na področju rock glasbe. Ideja za naslov in pisanje članka »Just another brick in the wall« izhaja iz prenesenega pomena istoimenske pesmi, ki v ospredje postavlja mladostnika, ki ne želi biti samo en od enakih gradnikov (kot opeka), temveč nekaj več. Res je, da potrebujemo mnogo enakih gradnikov, da sezidamo hišo, katedralo ... in za to potrebujemo unificirane načrte, procesna navodila za delo ... pa vendar prihaja čas, ko si lahko po lastni kreativni s pomočjo 3D tiska sami izdelamo hišo po svojem okusu, unikatno, edinstveno in zgrajeno brez opek.

Namen članka je bil ugotoviti, da klasične metode poučevanja združene z novimi pristopi poučevanja močno vplivajo na boljše rezultate, večje zadovoljstvo in osebno rast ter prikazati, kako uporaba elementov stanja optimalne izkušnje (ang. flow) in čuječnosti (ang. mindfulness) pomaga, na eni strani učitelju pri komunikaciji z natančnimi navodili in osebno avtoriteto, s katero lahko doseže veliko boljše rezultate, kot na drugi strani tudi mladostnikom/dijakom, da razvijajo svoje kompetence na nezavednem nivoju in pri tem sledijo optimalni izkušnji. Dodatno smo podkrepili tezo, da sama tehnološka bogatost in znanje ne dvigujeta izkušnje dijakov ter razvijata sposobnosti. Cilj članka je prikazati, da tak način lažje pripelje mladostnike do optimalne izkušnje ter s tem (z vidika trenutnega izobraževalnega sistema) presegle klasične oziroma dogovorjene metode poučevanja in komuniciranja v srednjih šolah in posledično s tem doseganja boljše optimalne izkušnje v aktivnostih, kjer se tradicionalno ne počutijo optimalno.

Članek je sestavljen iz dveh glavnih sklopov, teoretičnega in eksperimentalnega. V teoretičnem delu smo z deskriptivno metodo predstavili pedagoški koncept, izhodišča za obravnavo stanja optimalne izkušnje ter posebnost čuječnega pristopa pri poučevanju mladostnikov. Nazorno smo definirali značilnosti, ki obsegajo opredelitev Csikszentmihalyjeve optimalne izkušnje ter izhodišča, kako doseči stanje optimalne izkušnje v aktivnostih, kjer se ne počutimo optimalno. Eksperimentalni del je potekal v dveh korakih. V prvem smo pripravili navodila in kriterije za izdelavo projektne naloge, v našem primeru je bil to animirani film, izdelan v stop-motion tehniki. Rezultat tega so oblikovana priporočila, kako doseči stanje optimalne izkušnje v aktivnostih, kjer se še ne počutijo optimalno, izdelana navodila in kriteriji za ocenjevanje projektne naloge ter izdelan animirani film. V drugem koraku eksperimentalnega dela smo uporabili kvalitativno metodo vrednotenja izdelave projektne naloge in vrednotenja dela učitelja. Kvalitativno metodo smo izvedli s pomočjo anketnega vprašalnika, ki so ga dobili dijaki po koncu izvedene projektne naloge.

2. Pedagoški koncept

Izkušnje, ki sem jih pridobila z mladostniki/dijaki v izobraževalnem (predvsem srednješolskem) sistemu govorijo, da je optimalna izkušnja, ki jo mladostniki dobijo med samim procesom, zelo pomembna za nadaljnje delo in komunikacijo. Pri optimalni izkušnji pa je manj pomembno, KAJ počnemo, v primerjavi s tem, KAKO in kakšen ODNOS imamo do tega, kar počnemo. Mladostniki z veseljem počnejo stvari, v katerih prepoznajo smisel ter v stvareh, ki jim predstavljajo ravno pravo mero izziva glede na njihove razvijajoče se sposobnosti. Vsekakor je na koncu pomemben cilj, ki ga želimo doseči, oziroma poklicne kompetence, ki jih želimo doseči. V primeru, da upoštevamo mladostnikov tako čustveni kot socialni razvoj, lahko dosežemo cilj in razvijemo poklicne kompetence boljše in hitreje z manj porabljenimi energije in vložene časa.

Slovenski teoretik vzgoje Stanko Gogala (1935) je že v tridesetih letih dvajsetega stoletja zapisal koncept za sodobno pedagoško delo v vzgoji in izobraževanju. Po njem je vzgoja možna le prek osebnega, duhovnega stika na individualni ravni. Sam je pedagogiko opredelil kot vedo o duševnem in duhovnem oblikovanju človeka.

Robi Kroflič (2005) ugotavlja, da osrednje področje, na katerega posegajo Gogalovi pedagoški spisi, so zagotovo izjemno aktualni nastavki temeljnih pedagoških konceptov. Trdil je, da uspešno vzgojo zagotavlja učitelj z močno osebnostjo (*ki bo imel svojo notranjo in osebno avtoritativnost*), ki mora sicer poznati sodobna vzgojna načela ter med njimi izbrati tista, ki se skladajo z njegovimi osebnostnimi lastnostmi in tako zgraditi svojo osebno metodo in metodo za učenca.

Elina Harjunen (2009) avtoriteto predstavlja kot temeljni del procesa poučevanja in učenja, ki je problematično in slabo razumljena komponenta življenja v razredu. V članku povzema, da je osebna prisotnost hkrati tista dimenzija vzgojnega odnosa, na kateri temelji učiteljeva avtoriteta, čeprav to temeljno lastnost uspešne vzgoje in izobraževanja določajo tudi druge odnosne komponente, kot so na primer šolska pravila in didaktični pristopi pri pouku.

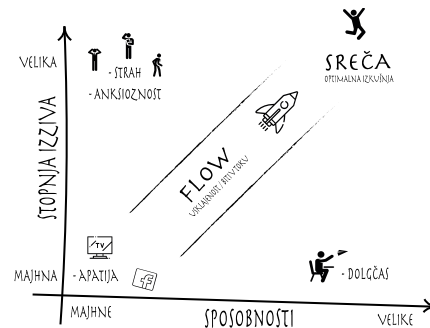
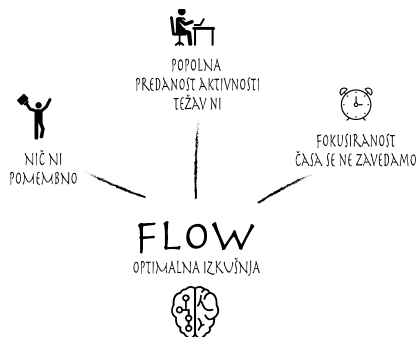
Robi Kroflič (2005) in Simona Knavs (2005) zelo podrobno opredeljujeta dela S. Gogala. V članku Združitev zahteve po učiteljevi osebni metodi in metodi za učenca S. Gogala metodo opisuje kot: *.../Metoda naj bo po možnosti osebna in pristno doživeta. Zakoreninjena bodi v človekovi osebi, izvira naj iz njegove osebne enkratnosti in naj tudi na zunaj kaže svojstvenost onega človeka, ki jo porablja. Zato metode ne moremo kakorkoli posnemati, kajti pedagoško delo z metodo, ki bi ne bila neposredna, bi ne imelo pravih uspehov. Vsak učitelj naj bi zato dobil svojo lastno metodo, naj bi našel samega sebe v svoji metodi, naj bi izrazil v svoji metodi samega sebe in naj bi se ne bal delati po svoji osebni metodi. .../*

Kadar je metoda pristno in osebno doživeta, se to odraža tako na osebnem kot fizičnem nivoju. Posameznik v tistem trenutku predstavlja pojem sreče, polne osebne moči ter skladnosti samega s sabo. Počutje učitelja v pedagoškem odnosu ter njegovo osebno prisotnost opisuje tudi Mihaaly Csikszentmihalyi (2004), ameriški psiholog madžarskega porekla, ki je kot pionir na področju razumevanja sreče, kreativnosti, človekove izpopolnitve in stanja "Flow" prišel do spoznanja, da je sreča "optimalna izkušnja". V svojih raziskavah je ugotovil, da je koristnejše prepoznati, v katerih situacijah ali dejavnostih se počutimo zares srečne, polne osebne moči ter skladne sami s sabo. Stanje optimalne izkušnje dosežemo, kadar počnemo stvari, ki nam predstavljajo ravno pravo mero izziva glede na naše (oplemenitene, rastoče) sposobnosti. Ne nazadnje je zelo čustven in specifičen opis tega podal tudi slovenski alpinist Nejc Zaplotnik (2017) v knjigi Pot, ko je opisal ta občutek v alpinizmu: »Kdor išče cilj, bo ostal prazen, ko ga bo dosegel; kdor pa najde pot, bo cilj vedno nosil v sebi.« V naslednjem poglavju bomo podrobneje predstavili ozadje stanja optimalne izkušnje ter postavili osnovo za kasnejši eksperimentalni del.

3. Izhodišča za obravnavo stanja optimalne izkušnje (ang. Flow)

Aktivnosti, ko smo v »flowu«, počnemo bolj zaradi lastnega užitka in veselja in ne zaradi nagrade. Takrat smo popolnoma predani svoji aktivnosti, nameri, osredotočeni čas teče hitro, doživljamo stanje visokega zadovoljstva, smo eno s trenutkom "zdaj". Takrat smo, kot pravi M. Csikszentmihalyi (2004), kot v toku in doživljamo optimalno izkušnjo. Cilj je lahko pomemben, a sama dejavnost je tisto, ki prinaša zadovoljstvo. V svojem primeru želimo izdelati kratki animirani film, uživamo v posamezni fazi izdelave, razmišljamo o naslednji fazi in čutimo, kako nas sam proces globoko vključi vase in nam predstavlja ravno pravo mero izziva glede na naše rastoče sposobnosti. Iskanje stanja optimalne izkušnje poteka v iskanju ravnovesja med izzivi in negotovostjo, ki je povezana s tem, ter na drugi strani našimi

sposobnostmi za realizacijo. V prenesenem pomenu pomeni to hojo v ravnovesju po robu med obema. Naloge, ki jih moramo realizirati, nas izzivajo in postavljajo v strah, dvom, negotovost, zaskrbljenost, medtem ko so kompetence in sposobnosti tisto, kar nam določa težavnost izvedbe zastavljenih nalog in izzivov. Slika 1 nam predstavlja, kako je M. Csikszentmihalyi opredelil stanje optimalne izkušnje.



Slika 1: Opisni elementi optimalne izkušnje. Slika 2: Prikaz ravnovesja med izzivi ter sposobnostmi.

Slika 2 nam prikazuje stanje optimalne izkušnje, ravnovesje med izzivi ter sposobnostmi, kjer pozabimo na vse in smo stoodstotno fokusirani na samo aktivnost, ki jo izvajamo ter postopoma dosegamo osebno srečo in polnost v trenutku zdaj. V svojih delih se Csikszentmihalyi (2016) osredotoči na posamezne elemente oziroma karakteristike, ki opisujejo ozadje ali pogoje za doseganje optimalne izkušnje in ki izhajajo iz njegovih opazovanj in analiz. Opredelil je osem značilnosti, ki obsegajo opredelitev optimalne izkušnje:

- Popolna osredotočenost na nalogo.
- Jasna določenost ciljev, nagrade in odziva.
- Preoblikovanje (relativnega) občutka časa (pospešitev/upočasnitev časa).
- Izkušnja sama daje vrednost kot taka, a se tudi konča.
- Nezahtevnost in enostavnost.
- Obstaja ravnovesje med izzivom in sposobnostmi.
- Združitev dela in zavedanja, z izgubo zavestnega premlevanja (razmišljanja) o stvari.
- Nadzor nad opravljanjem naloge.

Po Csikszentmihalyu pa obstajata tudi dve skrajnosti, v katerih ne doživljamo stanja optimalne izkušnje: kadar so naše sposobnosti velike, izzivi pa so majhni - takrat doživljamo stanje dolgočasja; ter kadar imamo velike izzive, a premajhne sposobnosti (omejena količina časa, znanja ...) - takrat doživljamo stanje skrbi anksioznosti, stresa in strahu.

Seveda pa je eno od pogostih vprašanj in želja, kako spodbuditi prehod v optimalno izkušnjo in kako jo ponovljivo stopnjevati, saj ta obstaja, a jo nadzorovano ponavljati vseeno ni tako enostavno. Številni avtorji in raziskovalci v zadnjem času (Bart Adins, 2013) navajajo, da obstaja povezanost med doseganjem optimalne izkušnje in elementi čuječnosti, s pomočjo katerih lahko sodelujoče osebe bolje pripravimo in »streniramo«, da dosežejo optimalno izkušnjo lažje, hitreje in za dlje časa. Zato bomo v naslednjem poglavju na kratko predstavili elemente čuječnosti in njihov pomen.

4. Posebnost čuječnega pristopa pri poučevanju

Jon Kabat-Zinn (2010) je avtor strokovnih člankov, knjig, video predavanj in še bi lahko naštevati na temo čuječnosti (ang. mindfulness). Sam je pojem čuječnosti zelo nazorno obrazložil v enem izmed svojih prispevkov na temo: Kaj predstavlja čuječnost. Jon Kabat-Zinn je poiskal prisposodbo čuječnosti s pomočjo kitajskih pismenk. Kitajske besede se večinoma

sestojijo iz več znakov. Pismenka v kitajskem jeziku, ki predstavlja pojem čuječnosti, je sestavljena iz znaka *prisotnost* (ang. presence), ki jo prikazuje zgornji del in je kaligrafsko napisan v obliki kape/strehe ter spodnji del znaka, ki je v obliki srca. Kabat torej razlaga besedo čuječnost kot "Prisotnost srca".

Čuječnost predstavlja nepresojajoča spoznanja tukaj in zdaj o naših mislih, občutkih, telesnih občutkih ter dražljajih iz okolice. Prednost uporabe čuječega pristopa, v primerjavi z večino tradicionalnih pristopov na področju izobraževanja in vzgoje, je po mnenju Černetiča M. (2016) ta, da daje precejšen poudarek ne le na razvojne in učne procese v otroku, temveč tudi na notranjo dinamiko strokovnega delavca ali starša.

Jon Kabat-Zinn (2015) je opredelil devet načel, ki poglobijo razumevanje pojma čuječnosti. Devet načel je med seboj tesno povezanih in prepletenih, definirani pa so (v prevodu s slovenskimi besedami, ki najbolje ponazorijo izvirne definicije): otroškomiselnost, nepresojanje, sprejemanje, oproščanje, zaupanje, potrpežljivost, nenaprežanje, hvaležnost, velikodušnost. Vsako od naštetih načel ima svojo specifično vlogo in njen pomen presega obseg tega prispevka. A povezavo pristopa k poučevanju lahko vsekakor izpeljemo kot tezo, saj moje praktične izkušnje kažejo, da je smiselno, glede na tehnološki razvoj ter razvoj na področju osebne rasti pedagogov in dijakov, vpeljati v slovenske šole bolj optimalen, kreativen, pozitiven in čuječ pristop poučevanja. V nadaljevanju bo eksperimentalni del to našo oceno podkrepil in potrdil. V okvir tega postavimo dve nadvse diagonalni smernici razvoja. Prvo je dejstvo, da svet na področju tehnologije, predvsem umetne inteligence in strojnega učenja na osnovi zgodovinskih podatkov, nezadržno hiti v 4 (digitalno) industrijsko revolucijo. In drugo, da duševno stanje, sreča kot optimalna izkušnja in notranje blagostanje posameznika (tudi učencev) vplivata na (učne) rezultate. Človek je srečen, kadar ima občutek, da raste, se razvija. Pričakovano se postavi recipročna povezava med tem občutkom posameznika ter globalnim razvojem tehnološke skupnosti.

Torej vprašanje, ali je smiselno v slovenske šole začeti bolj sistematično vpeljevati spoznanja s področja pozitivnega razmišljanja, prepoznavanja kreativnosti, čuječnosti ... ne bi smelo biti več vprašanje. Smiselno je torej razumeti, da življenjski izzivi rastejo, zato je kontinuirano doseganje optimalne izkušnje in s tem sreče in zadovoljstva, pogojeno z vseživljenjskim učenjem tako na zavednem kot nezavednem nivoju. S tem mislimo tako učitelja na eni strani kot učence na drugi strani. Učitelj, ki predstavlja pojem vseživljenjskega učenja, sreče, polne osebne moči ter skladnosti samega s seboj, bo torej lahko predstavljal učitelja z močno osebnostjo in avtoriteto, s katero bo lahko dosegal čuječ odnos do učencev ter zgradil metodo, ki bo primerna za učenca, da bo dosegal optimalno izkušnjo med učenjem. Tehnologija, umetna inteligenca in strojni algoritmi tega ne bodo zmogli! Na družbenih omrežjih je zelo gledan video prispevek s srečanja Svetovnega ekonomskega združenja v Davosu, ki je bil januarja 2018 na temo Prihodnost izobraževanja. Izstopa prispevek ustanovitelja skupine za e-trgovino Alibaba Jacka Maja. V prispevku navaja, da je treba današnje otroke in mladostnike v šolah naučiti veščin, ki jih roboti ne zmorejo in v katerih ne moremo tekrovati s človekom zgolj na osnovi strojne moči in umetne inteligence. Razvijati je treba naše prednosti, ki nas ločijo od drugih vrst in strojev, in ki temeljijo na edinstvenih "mehkih veščinah", kot so: etične vrednote, upanje in pozitivni pristop, neodvisno razmišljanje, reševanje problemov, skupinsko delo, skrb za druge. Jack Maj (2018) predlaga, da naj bi v izobraževalnih institucijah več časa posvečali glasbi, umetnostni vzgoji in športu, skratka stvarjem, ki jih roboti ne znajo. Ravno nasprotno nekim izhodiščnim pričakovanjem, da bo tehnološka pismenost in sposobnost prilagajanja tehnološkim rešitvam prinesla našo prednost, našo optimalno izkušnjo in ne nazadnje osebno rast.

Da bi dodatno podkrepili naš koncept dela in doseganje rezultatov, smo na primeru šolske projektne naloge izvedli eksperimentalni del, v skladu s trenutnim kurikulumom in podanimi okviri, znotraj izobraževalnega procesa. Ta je potekal v dveh delih, in sicer v samem

izvedbenem delu (in-vivo) projektne naloge in nato anketnem ocenjevalnem delu (ex-vivo). Podrobnosti so predstavljene v naslednjem poglavju.

5. Potek raziskave

Dijaki naše šole se v tretjem letniku, v sklopu modula Medijsko oblikovanje v drugem konferenčnem obdobju, seznanijo z učnimi sklopi osnov zakonitosti animacije, uporabe specialnega orodja za animacijo, montaže in post produkcije ter predstavitev izdelka. Njihova naloga je, da v skupinah izdelajo kratek animirani film, ki vključuje vse korake procesa izdelave. Glede na operativni cilj, ki ga morajo dijaki doseči (pozna razvoj in osnovne zakonitosti animacije; pozna proces nastanka animiranega filma; utemelji 12 osnovnih principov animiranja; utemelji uporabo svetlobnih teles; uporabi različne tehnike animacije; uporabi različna orodja za montažo in post produkcijo animiranega filma; uporabi različne pripomočke za timsko predstavitev izdelka), smo izdelali navodila in kriterije izdelave ter ocenjevanja.

V skladu z v predhodnih poglavjih opisanimi temelji optimalne izkušnje in čuječnosti smo dijake usmerjali, da so med izvajanjem posameznih nalog projekta sledili priporočilom, kako doseči stanje optimalne izkušnje v aktivnostih, kjer se še ne počutijo optimalno. Pri tem smo v okviru izvedbe izobraževalnega procesa vseskozi sledili naslednjim priporočilom:

Popolnoma se posvetite tistemu, kar počnete, bodite v “tukaj” in “zdaj”.

Če se znajdete v stresu, povečajte svoje sposobnosti ali zmanjšajte svoje izzive.

Če se znajdete v dolgočasju, si povečajte izziv.

Zagotovite si občutek nadzora nad situacijo, naj bo vaša aktivnost samoiniciativna in samo kontrolirana.

Opravila razdelite na tako velike dele, ki jih še lahko obvladujete.

Poskrbite, da bo delo del igre.

Poglejmo sedaj posamezne faze procesa, ki nas vodijo do nastanka animiranega filma in s katerimi so se dijaki srečali v sklopu učnega procesa.

Tabela 1: Posamezne faze procesa izdelave animiranega filma.

Posamezna faza	Opredeleite del
Predstavitev procesa nastanka animiranega filma	Dijakom so bili predstavljeni referenčni animirani filmi. Dobili so zelo natančna navodila o sami izvedbi sinopsisa, scenarija z osnutkom zgodborisa, karakterizaciji likov, tehničnih podatkih, podatkih o pisanju dokumentacije ter predstavitve in kriterijih ocenjevanja.
Delitev v skupine in razdelitev nalog	Dijaki so se samoiniciativno glede na “preferenčni čut” razdelili v skupine po štirje ali trije glede na skupino v razredu in si dodelili posamezne vloge.
Ideja, snovanje zgodbe in sinopsis	Na podlagi svojih idej so napisali sinopsis, ki predstavlja povzetek scenarija. Za to so uporabili program Writer Duet, ki je brezplačno dostopen na spletu.
Scenarij z osnutkom zgodborisa	Scenarij predstavlja obliko pripovedi o nekem dogajanju, opisanem po prizorih. Dijaki so upoštevali smernice pri pisanju scenarija in napisali izviren avtorski scenarij. Poleg scenarija so izrisali tudi zgodboris, ki predstavlja grafični prikaz filmske pripovedi v obliki risb, slik ali fotografij v sekvenci, katerega namen je, da si lahko vnaprej predstavljamo kader, zaporedje kadrov ali sekvenco v filmu. Učitelj jim je posredoval vzorčni primer zgodborisa skupaj z osnutkom scenarija.

Oblikovanje junakov in scenografije	Pred izdelavo so razmislili, kakšni bodo liki in ozadje ter scenografija. Raziskavo so dijaki poglobili z brskanjem po spletu in literaturi in zbiranjem referenčnih fotografij. Oblikovanje likov se nanaša predvsem na fizično podobo lika. Oblikovanje ozadja ali scenografskih elementov poleg likovnega ustvarjanja vključuje poglobljen razmislek o tem, kaj naj bi scenografija sporočala in kako. Dijaki so glede na izbrano tehniko animiranja oblikovali in izdelali like ter scenografijo.
Animiranje	V procesu animiranja dijaki premikajo like in posnamejo 25 sličic na sekundo.
Zvok	Glede na zgodbo, sporočilnost in tehniko animacije so se dijaki odločili, ali bo animirani film vseboval govor, zvočno podlago, šume ter zvočne učinke.
Montaža in post produkcija	Dijaki so dokončno obdelali sliko in zvok. S pomočjo Adoobe programskim paketom so naredili korekcijo slike, posneli različne šume, uporabili zvočno podlago iz glasbene knjižnice Universal Production Music. V procesu montaže so ustvarjenim posameznim posnetkom ali fotografijam določili dolžino trajanja in shranili v primeren standardni format za predvajanje.
Dokumentacija	Med samim postopkom izdelave so dijaki evidentirali in oplemenitili dokumentacijo s slikovnim gradivom, ki so ga na koncu združili v dokumentacijo z vsemi prilogami.
Predstavitvev	V 15 minutah suvereno predstavijo svoje delo.

Po zaključenem izvedbenem prvem delu eksperimentalnega sklopa smo pristopili k drugemu delu, kjer smo s kvantitativno metodo ocenili rezultate svojega dela na eni strani in realno doseženo izkušnjo dijakov v drugem delu. Vsebina ankete in rezultati so podrobno predstavljeni v naslednjem poglavju.

6. Rezultati dela in ocena izkušnje dijakov

V drugem eksperimentalnem delu smo uporabili kvalitativno metodo vrednotenja izdelave naloge (kratek animirani film) in vrednotenja dela učitelja. Kvalitativna metoda je zajemala izvedbo anketnega vprašalnika z 18 vprašanji, ki so ga dobili dijaki po koncu izvedene naloge. V vzorec kvantitativne metode je bilo vključenih 51 dijakov (večina od treh sodelujočih razredov) od tega 14 moških in 37 žensk. Zagotovljena je bila anonimnost sodelujočih v raziskavi. Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz zaprtih vprašanj, razdeljenih v vsebinske kategorije: vrednotenja izdelave naloge, vrednotenja občutkov, doživljanj med izdelavo naloge, ocenitev stopnje zadovoljstva dela v skupini, ocenitev stopnje zadovoljstva dela in komunikacije učitelj – dijak. Poglejmo podrobno odgovore in ugotovitve na podlagi rezultatov ankete.

6.1 Samoopredelitev dijakov po tipu zaznavanja

Kljub temu da vsi uporabljamo vse čute, je večina med nami že zgodaj v mladosti opredelila svoj "preferenčni čut". Vse naše izkušnje so sestavljene iz informacij, ki jih pridobimo prek petih čutil: oči, ušesa, koža, nos, jezik. Zajc H. (2015) trenerka pri nevrolingvističnem programiranju (NLP) opredeljuje pet zaznavnih kanalov, ki jih označujemo z oznako VAKOG.

Pri samem izvajanju projektne naloge se nam je zdelo primerno upoštevati, kateri čut je v prednosti pred drugim. Sama razporeditev nalog je namreč v veliki meri odvisna od tega, kako smo orientirani (vizualno, aditivno ali kinestetično).

Vprašanje: Kako bi opredelili sami sebe? Rezultat je pokazal 31 % vizualnih, 47 % aditivno in 22 % kinestetično orientiranih tipov.

6.2 Vrednotenje izdelave naloge

Vprašanje: Ali vam je naloga izdelave animiranega filma predstavljala izziv? Izzivi so naloge, ki si jih zadamo (M. Csikszentmihalyi, 2004). Rezultat je pokazal, da je 90 % dijakom naloga predstavljala izziv. Večina dijakov je prvič izdelovala animirani film.

Vprašanje: Kako ste doživljali izzive, s katerimi ste se soočali med izdelavo animiranega filma? Nato smo preverili, ali se jim izzivi, ki so jih dobili s projektno nalogo, zdijo zanimivi. Rezultat je pokazal, da je 98 % dijakov izzive doživljalo kot zanimive.

Vprašanje: Ali ste med izdelavo animiranega filma imeli občutek, da "uživete, da se imate lepo", medtem ko delate? Kadar so izzivi dovolj veliki, nam ni dolgčas, to je potrdilo tudi 96 % dijakov.

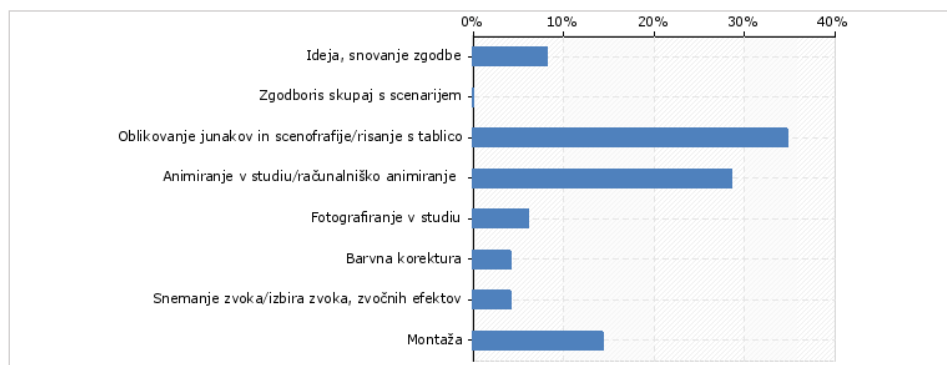
Vprašanje: Ali ste se med izdelavo animiranega filma povsem zatopili v delo in pozabili na čas? Odgovori pokažejo, da se je 82 % dijakov popolnoma zatopilo v delo in pozabilo na čas. 10 % jih je odgovorilo z NE in 8 % je navedlo drugo (npr. niti ne, ker sem delal s sošolcem). Podatke si lahko interpretiramo tako, da so dijaki upoštevali navodilo: popolnoma se posvetite tistemu, kar počnete.

Vprašanje: Ali ste med izdelavo animiranega filma povsem pozabili na pijačo in malico? Anketa je pokazala, da je 76 % dijakov med delom povsem pozabilo na hrano in pijačo.

6.3 Vrednotenje občutkov doživljanja med izdelavo naloge

Pri tovrstnih vprašanjih smo želeli dobiti odgovore na priporočila, da je delo lahko del igre, pri kateri uživamo. Glede na sam proces izdelave nas je zanimalo, v kateri fazi izdelave so dijaki najbolj uživali. *Graf 1* nam prikazuje, da je 35 % dijakov najbolj uživalo, ko so oblikovali junake in scenografijo oziroma ko so risali z grafično tablico, z 29 % je sledilo animiranje v studiu, računalniško animiranje. Oba rezultata sta pokazatelj, da kljub vsej sodobni opremi, ki so jo imeli na voljo, še vedno najraje ročno ustvarjajo (izdelovanje likov iz plastelina, različnih materialov ali ročno risanje).

Vprašanje: Označite, v kateri fazi izdelave animiranega filma ste najbolj uživali.



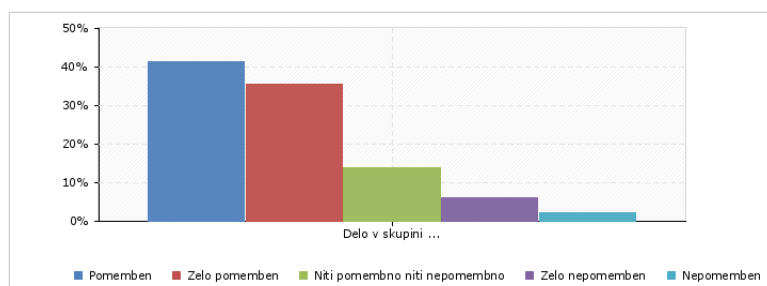
Graf 1: Faze izdelave animiranega filma, kjer so dijaki najbolj uživali.

Ravno tako so dijaki na vprašanje o usvajanju novega znanja s pomočjo igrivega odnosa na področju animiranega filma odgovorili z DA v 96 %. Dijaki so nalogo izdelovali v drugem konferenčnem obdobju. Na voljo so imeli nekaj več kot trideset ur. Zanimalo nas je, kako so doživljali čas - ali so ga imeli dovolj za uspešno dokončanje naloge? 65 % dijakov je odgovorilo, da je bilo premalo časa za izdelavo naloge.

6.4 Stopnja zadovoljstva z delom v skupini

V tem delu vprašanj smo sledili priporočilom, da je treba opravila razdeliti na tako velike dele, ki jih še lahko obvladujemo, ter da si je treba zagotoviti občutek nadzora nad situacijo, tako posameznika kot skupine. Stopnjo zadovoljstva so ocenjevali s petimi stopnjami pomembnosti in dijaki so nalogo v skupini ocenili kot zelo pomemben ali pomemben izziv, v skupnem z 78 %. Podrobno statistiko pokaže Graf 2.

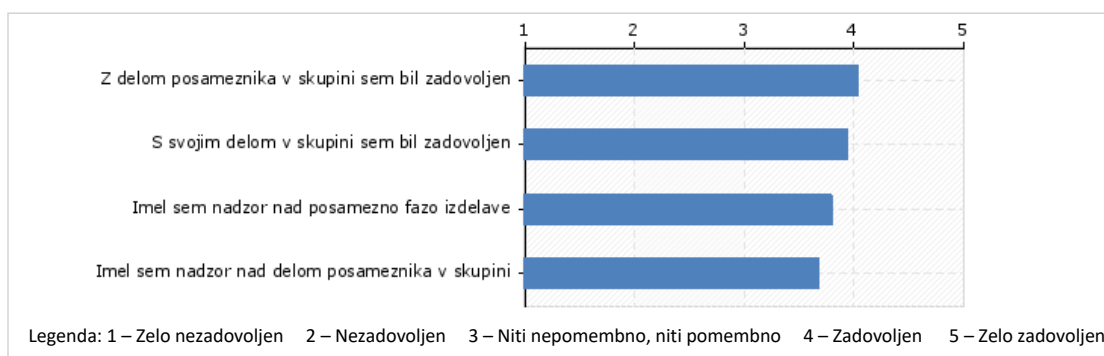
Vprašanje: Kako pomemben izziv vam je predstavljalo delo v skupini?



Graf 2: Kako pomemben izziv predstavlja delo v skupini.

Graf 2 nam prikazuje, kako so učenci ocenjevali stopnjo zadovoljstva pri delu v skupini. V večini so bili zadovoljni tako s svojim delom (povprečna ocena 3.9) kot tudi z delom ostalih članov v skupini (povprečna ocena 4.0). Malce slabše so ocenili nadzor, ki so ga imeli nad delom v skupini (povprečna ocena 3.7), boljši je bil nadzor nad posamezno fazo projektne naloge (povprečna ocena 3.8).

Vprašanje: Ocenite svojo stopnjo zadovoljstva pri delu v skupini.



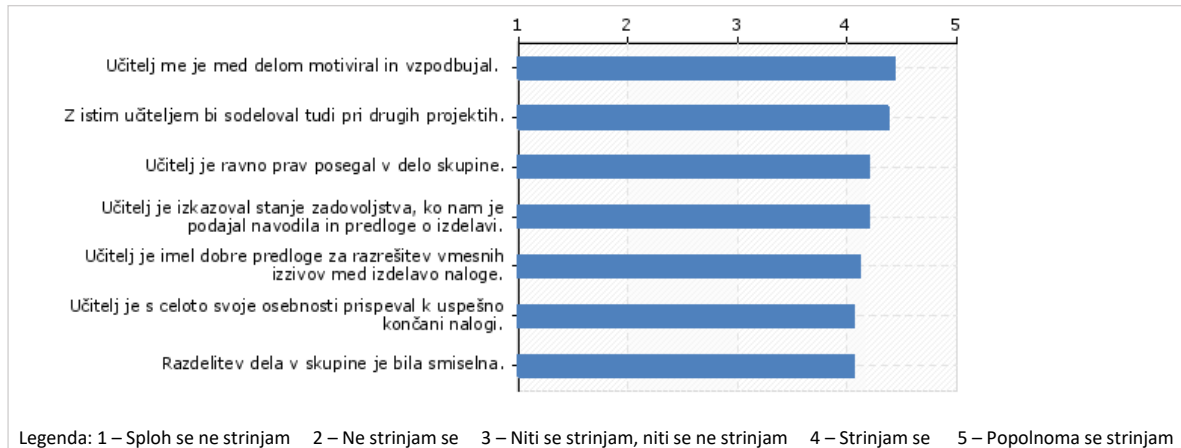
Graf 3: Stopnja zadovoljstva pri delu v skupini.

6.5 Stopnja strinjanja pri delu učitelja

Kadar učitelj izbere vzgojna načela, ki se skladajo z njegovimi osebnostnimi lastnostmi, pri tem ima izziv in sposobnosti, lahko doseže in zgradi svojo osebno metodo in metodo za

dijaka. Graf 3 nam prikazuje, da je učitelj izbral ustrezna vzgojna načela in metodo ter dijake motiviral, spodbujal ter s celoto svoje osebnosti prispeval k uspešno končani nalogi. Večina dijakov se popolnoma strinjala s trditvami.

Vprašanje: Ocenite svojo stopnjo strinjanja pri delu učitelja.



Graf 4: Stopnja strinjanja pri delu učitelja.

7. Zaključek

Za mnoge je dandanes zamisel o robotih in umetni inteligenci (ang. *Artificial Intelligence*), ki nadomešča naše delo, še vedno precej »znanstvena fantastika« in nekaj, za kar menimo, da se bo zgodilo nekoč v daljni prihodnosti in ne nekaj, kar bo osebno vplivalo na nas v šolstvu in pedagogiki. Pa vendar so roboti in umetna inteligenca že nadomestili številna delovna mesta. Elliott L. (2017) navaja, da je nedavna raziskava pokazala, da bo v Veliki Britaniji 2/3 delovnih mest nadomestila umetna inteligenca v naslednjih 15 letih in med njimi je tudi izobraževanje ter da se bo ta trend nadaljeval. Torej v šolstvu tekmovati na segmentu, kjer so stroji sedaj boljši, nima več smisla, potrebno se je – tudi kot učitelj, pedagog, človek – usmeriti v segmente, ki niso pod to neposredno grožnjo. Kljub temu da še vedno lahko upoštevamo ugotovitve nekaterih avtorjev, ki so na področju pedagogike naredili ogromno dela, lahko v današnjem času prilagodimo metode, s katerimi bomo dosegali zelene učne cilje. In elementi optimalne izkušnje in čuječnosti, kot smo pokazali v tem prispevku, nam omogočajo, da dosežemo boljše rezultate, večje zadovoljstvo in osebno rast. Mar ni to tisto kar želimo doseči tudi v procesu izobraževanja in vzgoje?

8. Viri in literature

- Adins, B. (2013). *Relationships between Mindfulness, Flow and Enjoyment* (Diplomsko delo). University of Thessaly, Greece. Pridobljeno s <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/44037/11945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Csikszentmihalyi M. (2004) *Flow, the secret to happiness*. TED2004. Pridobljeno s https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow#t-127677
- Csikszentmihalyi M (2016). *All About Flow & Positive Psychology*. Positive Psychology Program Pridobljeno s <https://positivepsychologyprogram.com/mihaly-csikszentmihalyi-father-of-flow/>
- Černetič, M. (2016). *Mehanizmi delovanja čuječnosti*. Kairos 10/3-4/2016 Znanstveni prispevki. Pridobljeno s http://potnaprej.si/gradiva/cernetic_cujecnost_mehanizmi.pdf

- Černetič, M. (2017). *Čuječni pristop pri delu z otroki in mladostniki. Revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, 1*, 37-42.
- Larry Elliott, L. (2017). *Millions of UK workers at risk of being replaced by robots, study says. The Guardian*, Marec 2017. Pridobljeno s <https://www.theguardian.com/technology/2017/mar/24/millions-uk-workers-risk-replaced-robots-study-warns>
- Gogala, S. (1931). *O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja*, Slovenska šolska matica, Ljubljana.
- Gogala, S. (1939). *Uvod v pedagogiko*, Slovenska šolska matica, Ljubljana
- Harjunen, E. (2009). *How do teachers view own pedagogical authority?* Teachers and Teaching: theory and practice. Vol. 15. Št. 1. Str. 109-129.
- Jackson, S. (2016). *4 - Flow and Mindfulness in Performance*. Queensland University of Technology and Body and Mind Flow Consulting, Australia Publisher: Cambridge University Press. Pridobljeno s <https://www.cambridge.org/core/books/mindfulness-and-performance/flow-and-mindfulness-in-performance/8BC1AE72E1AE0290332A5DA85F44553A>
- Knavs, S. (2005). *Koncept duha v pedagoški teoriji Stanka Gogale* (Diplomsko delo, Teološka in Filozofska fakulteta). Pridobljeno s <http://simonaknavs.blogspot.com/>
- Kroflič, R. (2005). *Osebnostna pedagogika prof. dr. Stanka Gogala*. Ljubljana. Pridobljeno s <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/Osebnostna%20pedagogika%20S.G.1.pdf>
- Kroflič, R. (2005). *Pluralna šola in iskanje osebnega smisla*. Ljubljana. Pridobljeno s <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/PLURALNA%20%20C5%A0OLA%20IN%20ISKANJE%20OSEBNEGA%20SMISLA.pdf>
- Kabat-Zinn, J. (2010): *What is Mindfulness?* Berkeley's Greater Good Science Center. Pridobljeno s https://greatergood.berkeley.edu/video/item/what_is_mindfulness
- Kabat-Zinn, J. (2015): *9 Attitudes*. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=2n7FOBFMvXg>
- Ma, J. (2018). *The future of education, according to experts at Davos*. Prispevek predstavljen na World Economic Forum Annual Meeting 2018. Switzerland. Pridobljeno s <https://www.weforum.org/agenda/2018/01/top-quotes-from-davos-on-the-future-of-education/>
- Medveš, Z. *Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogice*, v: *Sodobna pedagogika*, št. 3/2015, 10-35. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-M3IKBGZD/c58a71fb-5b67-42e9-9923-97b7669178e4/PDF>
- Nobo Komagata, N. in Komagata, S. (2010). *Mindfulness and Flow Experience*. Holistic Health Studies Program, Georgian Court University. Pridobljen s <http://komagata.net/nobo/pub/Komagata+10-MindfulnessFlow.pdf>
- Zajc, H. in Pibernik, S. (2015). *Praktik nevrolingvističnega programiranja*. Gradivo za NLP Praktika.
- Zaplotnik, N. (2017). *Pot*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Wikipedija. (2018). *The Wall*. Pridobljeno s https://en.wikipedia.org/wiki/The_Wall

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Guštin je magistrica znanosti s področja grafične tehnologije Naravoslovnotehnične fakultete v Ljubljani. Na Srednji medijski in grafični šoli poučuje modula medijsko oblikovanje ter nove tehnologije. Vrsto let sodeluje v mednarodnih projektih, organizira delavnice animiranega filma, kot mentorica vključuje dijake v projekte s področja animiranega filma, 3D tehnologij in jih pripravlja za mednarodne festivale. Je NLP praktik, izpopolnjevala se je po metodi UltraMind Joseja Silve. Svoje znanje nadgrajuje tako na strokovnem kot tudi osebnostnem nivoju.

Zgodovinske zgodbe – odskočna deska do empatije in čuječnosti (Ko v diktaturi utišani otroški glasovi ponovno spregovorijo)

Historical Stories – A Springboard to Empathy and Mindfulness (When in the Dictatorship Silenced Children's Voices Speak Again)

Lea Nemeč

Gimnazija Ledina
leanemec@gmail.com

Povzetek

Zgodbe predstavljajo nekakšno odskočno desko do sočutja, ker spodbujajo čutenje in odpirajo srce, slednje pa ni možno brez popolne prisotnosti v trenutku, kar pomeni, da se posameznik zaveda vsega, kar se dogaja v njem in okrog njega. To nas pripelje do sklepa, da so čuječnost, empatija in zgodbe komponente, ki so soodvisne, zato vplivajo druga na drugo. Model obravnavane zgodovinske učne vsebine smo razdelili na dva dela. V prvem smo prikazali izbor vaj iz čuječnosti, s katerimi smo podprli razvoj posameznih empatičnih kompetenc, pri čemer je bil končni cilj povečati sposobnost dijakovega empatičnega življenja v tri pripovedovane zgodbe otrok iz obdobja diktatur. V drugem delu smo postavili smernice, s pomočjo katerih so dijaki preko poljubnega izraznega sredstva svoje doživljanje (ob pripovedih treh zgodb) pretvorili v končni izdelek (likovno delo, literarni zapis, glasba, film ...). Na koncu so dijaki v »spominsko knjigo« zabeležili osebna spoznanja o vajah iz čuječnosti, empatiji, ustvarjalni dejavnosti in osebnostnem razvoju.

Ključne besede: čuječnost, čustva, empatija, izobraževanje, osebnostni razvoj, ustvarjalnost, zgodovina.

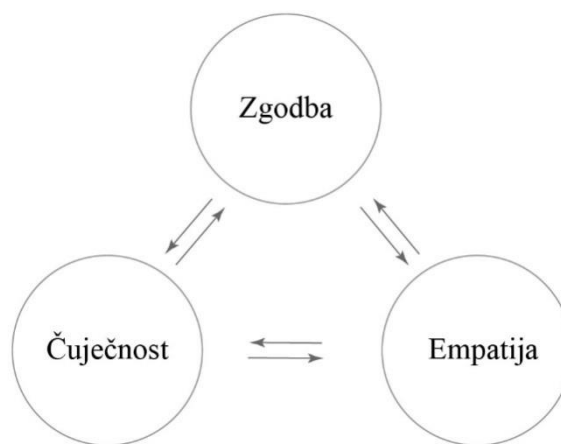
Abstract

Stories are some kind of a springboard for compassion, because they encourage feelings and open your heart to follow, which is not possible without being aware of all the things that happen in and out of ourselves, with other words a complete presence is a must in every single moment. That takes us to a conclusion that mindfulness, empathy and stories are three components that are interdependent and consequently they influence on each other. We have separated the model of treated historic study lessons in two parts. In the first part we have shown a selection of exercises for mindfulness with which we have supported the development of individual empathy components with an only goal – to increase the ability of students to more empathetic experience by storytelling from the time of dictatorship. In the second part we have given directions by which students have their own experience, using their most likely asset or instrument, converted into their final product (that could be a piece of art, music, film, essay...). At the end students have written down their own experience and knowledge in a 'memory book' all that they have experienced from the mindfulness exercises, of the empathy itself, creative activities and their personal development.

Keywords: creativity, education, empathy, feelings, history, mindfulness, personal development.

1. Uvod

Naši predniki so pripovedovali zgodbe davno pred iznajdbo gledališča, knjige, filma. Zgodbe posebej našo zgodovino in vrednote naše kulture. Predstavljajo nekakšno odskočno desko do sočutja, ker spodbujajo čutenje in odpirajo srce. Zgodbe res ne pomenijo neposredne izkušnje, zmorejo pa nam priklicati resnična čustva, ki jih lahko globoko doživljamo, če jim pozorno prisluhnemo (Dermond, 2015). Sposobnost zaznavanja čustev druge osebe oziroma poistovetenje z osebo imenujemo empatija (Simonič, 2010). Slednjo lahko doživljamo tudi npr. preko glavnega junaka v zgodbi. Ob branju si lahko postavimo vprašanja, ki nam bodo pomagala poistovetiti se z glavnim junakom, npr. kako se je počutil, ko je premagal izziv. Vendar brez nepresojajočega zavedanja vsega, kar se dogaja znotraj in izven nas, torej brez popolne prisotnosti v trenutku (Penman, 2016), v našem primeru gre za trenutek branja, se ne bomo mogli vživeti v glavnega junaka. Glavna ugotovitev je torej ta, da so čuječnost, empatija in zgodbe komponente, ki so soodvisne, zato vplivajo druga na drugo (Slika 1).



Slika 1: Odnos med zgodbo, empatijo in čuječnostjo.

Zaradi prepoznavanja visoke vrednosti zgodbe za razvoj empatije in čuječnosti smo jo izbrali za osrednjo nosilko zgodovinske učne vsebine. Izbrali smo tri različne zgodbe otrok (Ana Frank, pripovedi ukradenih otrok, Max), ki so živeli v obdobju nacizma.

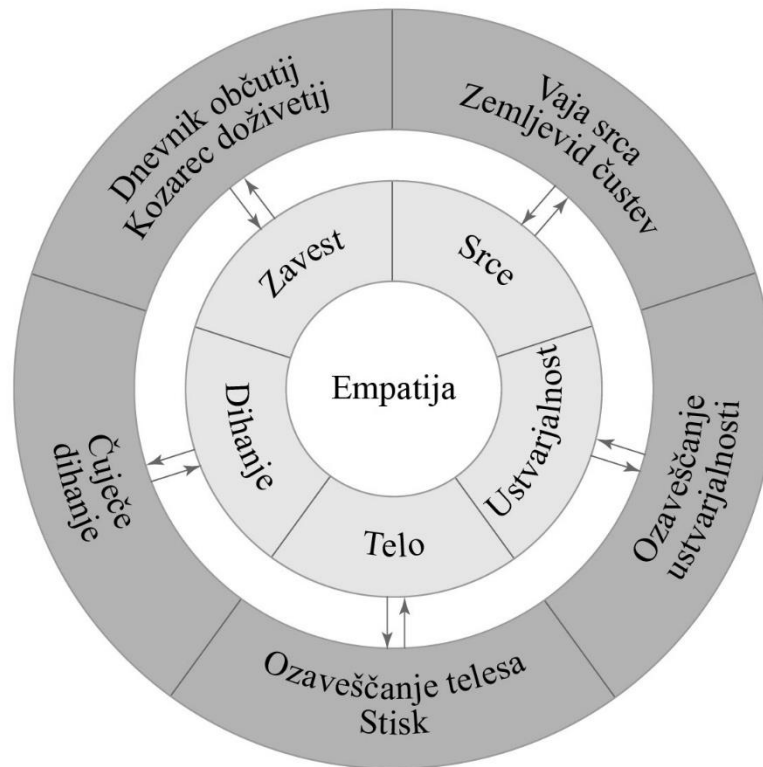
Po mnenju Jasperja Juula (2017) obstaja pet empatičnih kompetenc, in sicer kompetenca telesa, srca, zavesti, dihanja in ustvarjalnosti. Razvoj vseh petih področij predstavlja »ključ do celovitosti in enovitosti človeškega bitja, prav tako pa tudi pot do resničnih pristnih odnosov z drugimi« (Juul, 2017, str. 76). Vsako empatično kompetenco lahko razvijamo s pomočjo različnih vaj iz čuječnosti. V nadaljevanju bomo v modelu obravnave zgodovinske učne vsebine prikazali, s katerimi vajami iz čuječnosti smo podprli razvoj posameznih empatičnih kompetenc. Naš končni cilj je bil povečati sposobnost dijakovega empatičnega doživljanja pripovedovanih zgodb otrok.

Po vživljanju v tri zgodbe smo si zadali sledeča cilja:

- dijaki (ob pomoči vnaprej podanih smernic) preko poljubnega izraznega sredstva osebno doživljanje pretvorijo v končni izdelek (npr. likovno delo, pesem, film ...);
- v »spominsko knjigo« zabeležijo mnenje o vajah iz čuječnosti in čustvih, ki so jih doživljali med ustvarjanjem izdelka.

2. Model obravnave zgodovinske učne snovi z vključevanjem zgodb, vaj iz čuječnosti in empatičnih kompetenc



Med obravnavo zgodovinske učne vsebine z naslovom »Ko v diktaturi utišani otroški glasovi ponovno spregovorijo« smo poleg tradicionalnih metod razgovora in dela z besedili/viri/zvočnimi posnetki uporabili tudi vaje iz čuječnosti, s katerimi smo podprli razvoj posameznih empatičnih kompetenc (Slika 2). V nadaljevanju smo v podpoglavjih od 2.1 do 2.5 predstavili potek obravnave učne vsebine.



Legenda:

- Empatične kompetence
- Vaje iz čuječnosti

Smer puščic:

-  Puščice, ki so usmerjene proti središču, simbolizirajo proces, ki poteka pri slehernem posamezniku, kadar se poglobi vase in skuša okrepiti stik s samim seboj.
-  Puščice, ki so usmerjene iz središča, pomenijo komunikacijsko, empatično gibanje v svet.

Slika 2: Izbor uporabljenih vaj iz čuječnosti, ki podpirajo posamezne empatične kompetence (Pojasnitev smeri puščic je povzeta po Juul, 2017).

2.1 Prva ura

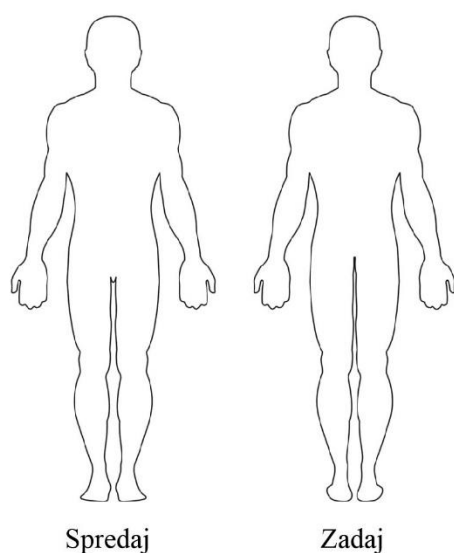
Prvo uro smo začeli s tehniko čuječnega dihanja (povzeto po Bajt, 2016). Dijake smo vodili na naslednji način: »Usedite se z zravnanim hrbtom, sprostite ramena, s stopali se dotikajte tal, dlani naj bodo obrnjene navzgor, bodisi v naročju bodisi na stegnih. Za začetek globoko dihajte, ob tem lahko zaprete oči. Opazujte svoje dihanje. Ne poskušajte spreminjati njegove hitrosti ali globine, temveč ga le opazujte. Če se vam med opazovanjem dihanja vsiljujejo misli, ki vas poskušajo odvrniti od tega, se jih zavedajte, vendar pozornost preusmerite k opazovanju dihanja.«

Tej vaji je sledila vaja ozaveščanja telesa, in sicer t. i. sprehod po telesu (Juul, 2017). To smo izvajali po naslednjih navodilih: »Ostanite v istem položaju. Občutite stik stopal s tlemi, nato pozornost (z napenjanjem in sproščanjem mišic) počasi premikajte navzgor na svoja meča, stegna, trebuh, prsi, roke, vrat in glavo. Če želite, odprite oči in prisluhnite odlomkom iz knjige Dnevnik Ane Frank.«

Za branje smo izbrali tri vsebinsko različne dnevniške zapise. Z izborom različnih odlomkov iz dnevnika smo poskušali prikazati, da je Ana, kljub številnim grozotam, ki so se ji dogajale, znala prepoznati in ozavestiti tudi lepe trenutke. Prebrali smo naslednje odlomke:

- razkritje in zaprtje »zelenjadarja«, ki je družino Frank oskrboval s hrano (Frank, 2011, str. 329–330);
- nevarnost razkritja skrivališča družine Frank (Frank, 2011, str. 284–286);
- Anina prva ljubezen (Frank, 2011, str. 292).

Po branju je vsak dijak narisal zemljevid čustev, ki jih je doživljal ob prebiranju odlomkov (Slika 3). Temu je sledil razgovor.



Navodilo:

Prebiranje odlomkov iz Dnevnika Ane Frank je v vas zagotovo prebudilo številna čustva. Označite, kje v telesu ste začutili strah, jezo, ponos, veselje in ostala čustva.

Slika 3: Zemljevid čustev (Bajt, 2016).

2.2 Druga ura

Drugo uro smo začeli s ponovitvijo tehnike čuječnega dihanja, ki smo jo spoznali pri prvi uri. Tej vaji je sledila t. i. vaja srca, ki smo jo vodili takole: »Sedite povsem mirno. Svojo dlan položite na sredino prsi, kjer dobro čutite, kako vam bije srce. Zdaj mislite na nekoga, ki ga

imate res radi. To je vaš najboljši prijatelj ali prijateljica. Lahko so to starši, brat, sestra ... Kaj občutite? Je prijetno? Pustite, da se ta občutek prelije v dlani, noge, vrat in obraz. Naj vam počasi prepoji vse telo! Zdaj vstanite in se počasi sprehodite po razredu. Bodite pozorni na svoje telo in dih. Posamič pristopite k drugim udeležencem. Poglejte jim v oči in jih pozdravite tako, da jim rahlo prikimate. Ko ste vse pozdravili, znova sedite na svoje mesto.« (Juul, 2017, str. 113–114) Po vaji je sledil pogovor z dijaki o njihovem počutju, zaznavanju, mislih, ki so se jim porodile.

Pred poslušanjem nedeljske reportaže RTV Slovenije z naslovom »Ukradeni otroci – preseganje molka« (Popov, 2014) smo dijake na kratko seznanili z vsebino prispevka. Kraja otrok in njihovo ponemčevanje je leta 1942 temeljilo na odloku Heinricha Himmlerja. Med številnimi drugimi je tudi režiserka Maja Weiss tista, ki je zgodbo ukradenih otrok obeležila v svojem dokumentarnem filmu. Pravi, da je to »pretresljiva zgodba o tem, kako so v Celju leta 1942 več kot 650 slovenskih otrok ločili od staršev in jih odpeljali v posebna nemška taborišča. Tudi dojenčke. Njihove starše – mnogi med njimi so bili člani aktivnega odpora oziroma osumljeni sodelovanja z »banditi« – so postrelili ali jih poslali v Auschwitz. Tako imenovane »banditenkinder« so najprej odpeljali v prehodno taborišče v Avstrijo in jih tam razvrstili po starosti oziroma rasnih kriterijih. Kasneje so jih premestili v taborišča, kjer so jih prevzgjajali v Nemce« (Štaudohar, 2014). Po poslušanju reportaže in zapisu dnevnika občutij (Slika 4) je sledil razgovor.

Navodilo:

Med poslušanjem reportaže se osredotočite na en dogodek (lahko je prijeten ali neprijeten). Da svojo pozornost usmerite na podrobnosti izkušnje, uporabite spodnja vprašanja. Opazanja lahko zapišete tudi po poslušanju.

Za kateri dogodek iz reportaže »Ukradeni otroci – preseganje molka gre«?	Kakšni so bili vaši telesni občutki med to izkušnjo (podroben opis)?	S katerimi čustvi ste spremljali dogodek?	Kakšne misli so vas prevevale ob dogodku?	Kakšne misli se vam porajajo zdaj, ko to pišete?

Slika 4: Dnevnik občutij (prirejeno po Poštuvan, Tančič Grum, 2015).

2.3 Tretja ura

Začeli smo z dihalno vajo (ista kot prvo in drugo uro), ki smo ji dodajali vaje iz čuječnosti telesa. Košenina (2016) je tehniko poimenovala stisk. Dijake smo vodili na naslednji način: »Usedite se z zravnanim hrbtom, sprostite ramena, s stopali se dotikajte tal, dlani imejte na stegnih. Za začetek globoko dihanje, lahko zaprete oči. Opazujte vdih in izdih. Potem najprej močno stisnite palca na nogi. Osredotočite se na stisk in občutek v svojem telesu. Zdaj naj se vaša pozornost preusmeri v dihanje – opazujte vdih in izdih. Stisnite trebušne mišice in se osredotočite na občutek v telesu, ki ga povzroči stisk. Zopet se osredotočite na vdih in izdih. Prste močno stisnite v pest in opazujte svoje telo. Ponovno se osredotočite na dihanje. Za konec stisnite oči, osredotočite se na stisk in občutek, ki ga ta povzroči v vašem telesu. Zdaj prisluhnite naslednji zgodbi.«

Za tretje branje smo izbrali zgodbo iz romana Max. Max je otrok, ki je rezultat »Lebensborna«, enega od projektov za oblikovanje čistokrvne arijske rase. Max odrasča pod stalnim pritiskom zdravniških meritev, testiranj in nadzora. Ve, da bo v trenutku, ko ne bo izpolnjeval strogih normativov, obsojen na smrt. Rodil se je le z enim namenom – izpolniti vse Hitlerjeve ukaze. Sebe opiše z besedami: »Sem otrok prihodnosti. Otrok, spočet brez ljubezni. Brez Boga. Brez zakona. Brez česarkoli razen moči in jeze. Grizel bom namesto sesal. Rjovel namesto ščebetal. Sovražil namesto ljubil.« (Cohen-Scali, 2015) Iz dela smo izbrali naslednje odlomke:

- opis spočetja in rojstva Maxa (Cohen-Scali, 2015, str. 14–16);
- Maxova pomoč pri ugrabitvah poljskih svetlolasih, modrookih otrok (Cohen-Scali, 2015, str. 132–133);
- Maxovo pričanje ameriškim osvoboditeljem o svojem življenju, ko prvič svojim čustvom dovoli, da pridejo na plan (Cohen-Scali, 2015, 391–393).

Po branju odlomkov je vsak dijak v kozarec doživetij (Slika 5) vpisal čustva, občutja, ki jih je doživel med branjem. Sledil je razgovor.



Navodilo:

V kozarec doživetij vpišite čustva in občutenja, ki ste jih doživeli ob branju Maxove zgodbe.

Slika 5: Kozarec doživetij (prirejeno po Bajt, 2016).

2.4 Četrta in peta ura

Obe uri smo začeli z vajo stiska, potem pa so dijaki delali samostojno. Pred začetkom samostojnega dela smo jih seznanili s cilji teh dveh ur:

- »Izberite si zgodbo (eno od treh predstavljenih – Ana Frank, pripovedi ukradenih otrok, Max), ki ste jo najintenzivneje podoživeli;
- razmislite, kaj je vplivalo na vašo intenziteto doživljanja te zgodbe (mogoče ste našli vzporednice v lastni družini/sorodstvu ali ste prepoznali kakšno korelacijo z današnjimi dogodki itd.);
- preko empatije poskusite zaznati čustva, stiske, telesne odzive, ki so se dogajali otrokom vaše starosti v obdobju nacizma, nato osebno doživljanje preko poljubnega izraznega sredstva pretvorite v izdelek, ki je lahko likovno delo, literarni zapis, glasba, film, ples itd.;
- za dosego čim višje stopnje empatije raziščite potrebna zgodovinska ozadja, izdelek pa lahko delate v skupini (dijaki si delijo npr. podobno doživljanje ali jih družijo zanimanje za specifično tematiko) ali individualno.«

Dijakom smo predstavili vajo iz ozaveščanja ustvarjalnosti, in sicer z navodilom, da jo po lastni presoji in potrebi izvajajo med ustvarjanjem. Navodila za izvedbo vaje so: »Med dejavnostjo za nekaj trenutkov prenehajte s svojim početjem. Pozornost preusmerite na svoje dihanje. Prisluhnite svoji notranjosti. Začutite svoje telo. Občutite vdih in izdih. Prisluhnite in

poglejte, od kod prihaja vaša izbira barv, poteze vaše roke na papirju. Prisluhnite in opazujte.« (Juul, 2017)

2.5 Šesta ura

Uro smo začeli z vajo iz čuječega dihanja. Glavni namen te ure je bil predstaviti in analizirati izdelke. Vsak dijak ali skupina je razredu predstavila in interpretirala svoje delo. V grobem bi dela lahko razporedili v tri kategorije, in sicer likovno, filmsko in literarno, kar smo prikazali na Sliki 6.



Slika 6: Izdelki dijakov, razporejeni po posameznih kategorijah.

Po interpretacijah smo dijake povabili, da svoje vtise zapišejo v »spominsko knjigo«. Prosili smo jih, naj se pri zapisu osredotočijo na:

- mnenje o vajah iz čuječnosti;
- čustva, ki so jih doživeli ob risanju, pisanju, snemanju;
- sporočilnost, ki so jo poskušali izraziti v svojih delih s pomočjo predhodnega vživljanja v zgodbe otrok;
- mnenje o svobodnem izbiranju izraznih sredstev v primerjavi s klasičnim poukom (frontalna učna oblika, metoda razlage).

Zapisi iz »spominske knjige« so nam služili kot anketa. Ugotovili smo sledeče.

- Večini dijakov so se vaje iz čuječnosti zdele zanimive, vendar priznavajo, da bi potrebovali veliko več vaje, da bi drastično vplivale na njihovo učenje in delo.
- Med ustvarjanjem izdelka so dijaki večinoma podoživljali žalost, grozo in strah. Dijakinja je zapisala: »Prešinilo nas je, da se je vse to res dogajalo in zgodbe niso le plod domišljije. Še več, nikjer ne obstaja vzvod, ki bi preprečeval njihovo ponovitev v današnjem času«. Redki dijaki so med ustvarjanjem zaznali pozitivne vibracije. Tisti, ki so jih, so zapisali: »Počutil/-a sem se močnega/-o, ker sem skušal/-a preko

poezije, fotografije sporočiti nekaj pomembnega, velikega« ali »kljub temu da je bilo v vojni težko, so imeli tudi smešne in zabavne trenutke« ter »dejmo cent svoj lajf, zdej«.

- Po mnenju vseh dijakov jim je svobodna izbira izraznih sredstev omogočila večjo kreativnost in inovativnost, saj si je »vsak izbral področje ustvarjanja, na katerem je najboljši«.

3. Zaključek

Po obravnavi zgodovinske učne vsebine ugotavljamo, da dijaki radi delajo drugače in so odprti za nove predloge. Posebej cenijo, če jim prepustimo svobodo v kreativnem ustvarjanju. Slednje je dijake najbolj fasciniralo. Menimo, da so vaje iz čuječnosti, poglobljena empatija in pripovedovanje zgodb ustvarili plodna tla, ki so jih dijaki izkoristili za svoj osebni razvoj, in sicer iz vidika odprtosti za nove izkušnje, pozornosti v poslušanju in s tem dviga kakovosti medosebne komunikacije.

4. Literatura

- Bajt, M. 2016. *Čuječnost – poglobljeno spoznavanje in uporaba v šoli*. [PowerPoint]. Pridobljeno s http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/cujecnost_zs_marec_2016.pdf.
- Cohen-Scali, S. 2015. *Max*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Dermond, S. U. 2015. *Zbrani in sočutni otroci*. Ljubljana: Inštitut Lila.
- Frank, A. 2011. *Dnevnik Ane Frank*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Juul, J. 2017. *Empatija. Pot do sebe in drugega*. Radovljica: Didakta.
- Košena, K. 2016. *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu*. Pridobljeno s <http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cujecnosti-v-razredu>.
- Penman, D. 2016. *Čuječnost za ustvarjalnost*. Tržič: Učila.
- Popov, J. *Nedeljska reportaža. Ukradeni otroci – preseganje molka* [radijski posnetek]. Ljubljana: RTV Slovenija. Predvajano na Radiu Slovenija 1, 14. 11. 2014.
- Puštvanj, V., Tančič Grum, A. 2015. *Program NARA – MOČ strokovnjakom skozi čuječnost: 6-tedenska oblika: priročnik za izvajanje vaj v okviru programa MOČ*. Koper: Založbe Univerze na Primorskem.
- Simonič, B. 2010. *Empatija*. Ljubljana: Založba Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Štaudohar, I. (8. 3. 2014). *Otroci vojne, otroci miru. Delo*, 56(56), 18–20.

Kratka predstavitev avtorja

Lea Nemeč je leta 2005 diplomirala na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (smer geografija in zgodovina), leta 2006 pa zaključila vzporedni študij Likovne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Leta 2012 je magistrirala na Oddelku za geografijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Izkušnje, pridobljene s pedagoškim delom, vključuje v raziskovalno delo na področju didaktike.

VI
WORKSHOPS
DELAVNICE



Zhineng qigong za učitelje - Dober začetek dneva

Zhineng Qigong for School Teachers - A Good Way to Start the Day

Mauro Lugano, Anja Trampuš, Andraž Purger

Društvo Leteča želva

mauro@hunyuanlingtong.com / leteca.zelva@gmail.com

Opis delavnice

Okvirno bo predstavljen koncept *qi* (气) in zgodovinski razvoj večine *qigong* (气功), predvsem karakteristike sistema *Zhineng qigong* (智能气功) s poudarkom na podobnostih in razlikah z metodo čuječnosti in njunimi koreninami, ki med drugim segajo v budistične vode.

V treh delavnicah bo predstavljenih in praktično prikazanih nekaj temeljnih metod prve stopnje stila *Zhineng qigong*.

Prva delavnica bo namenjena spoznavanju predvsem glavne forme, imenovane **Metoda dviganja in spuščanja *qija*** (*pengqi guangding fa* 捧气贯顶法); dinamične, gibalne meditacije, katere cilj je povezati fizično telo praktikanta z njegovim lastnim poljem *qi* in poljem *qi* okolice. Urjenje večine prinaša sproščenost, umirjenost in stabilnost uma, izostruje fokus, poveže praktikanta s telesom in s tem omogoča večji in učinkovitejši vnos energije *qi* iz okolice v telo. Pomemben del forme je osredotočenost na namero, ki jo praktikant na začetku vadbe običajno postavi zase in za druge. Vadba izpopolni telesne funkcije na vseh nivojih in pospeši razvoj potencialov posameznika. Poleg naštetega z redno vadbo izostrimo spomin, izboljšamo koordinacijo, krepimo telesno moč in poskrbimo za enakomeren pretok energije *qi* po telesu.

Cilj prve delavnice je ponuditi udeležencem možnost, da tokratni dogodek - konferenco, začnejo v umirjenem stanju ter hkrati dobijo osnovne teoretične in praktične informacije o sistemu *Zhineng qigong* ter njegovi uporabi v vsakodnevni praksi ohranjanja dobrega počuja.

Trajanje delavnice: 60 min

Maksimalno število udeležencev: neomejeno

Ključne besede: Qi, Qigong, Sprostitev, Vadba, Zdravje, Zhineng qigong.

Workshop description

Theoretical introduction of the concepts Qi (气) and Qigong (气功) and their development historically to modern times; specific characteristics of the Zhineng Qigong (智能气功) system, with special emphasis on the similarities and differences with mindfulness and their common roots in Buddhism.

The main methods that comprise Level 1 of the Zhineng Qigong system will be introduced over the course of three different sessions, each building upon the previous one.

The first session will focus on the basic method of Lift Qi Up Pour Qi Down (*pengqi guangding fa* 捧气贯顶法), that is a dynamic form of moving meditation aiming to connect oneself with the Qi field. This method helps a practitioner to relax completely, focus and stabilize their mind, connect with the

body, induce Qi and concentrate on intention for themselves and others. It centers, stabilizes and clears the mind, rehabilitating all the body functions. It develops one's potential, sharpens their senses and memory, improves coordination, strengthens the physical body, and makes qi flow more fluently.

The goal is to provide participants with an opportunity to start the conference in a peaceful state of mind and to provide basic theoretical and practical knowledge of what Zhineng Qigong is and how it can be used for the practitioners' well-being and balance every day.

Workshop duration: 60 min

Max. number of practitioners: unlimited

Key words: Health, Qi, Qigong, Practice, Relaxation, Zhineng Qigong.

Kratka predstavitev avtorjev

Mauro Lugano se je rodil leta 1986, v La Plati, v Argentini. V mladosti sta ga navdušenje nad lepoto in svetlobo motivirala in usmerila v študij fotografije in filma. Pot ga je vodila po Latinski Ameriki, kjer je razvijal projekt namenjen spoznavanju kulture korenin prednikov rodne dežele. Ob snemanju dokumentarnega filma je zaznal, da mu pot kaže pomembno sporočilo; spoznanje, da je umetnost vrednota le takrat, ko proicira svetlobo na človeško dušo in prebujata njegovo zavest.

Od omenjenega obdobja dalje je raziskoval svoje terapevtske potenciale, študiral je Vzhodne manualne terapevtske tehnike. Rek »ko je učenec pripravljen, se pojavi učitelj« se je pri Mauru izrazil v letu 2010, ko je v rojstnem mestu spoznal učitelja Guatava Villarja, voditelja šole El Centro. Pod njegovim mentorstvom se je začel poglobljati v študij *taijija* in *qigonga*. Uril se je v različnih stilih tako tradicionalnega, kot tudi modernega sistema form, med katerimi ga je najbolj prevzel *Zhineng qigong*. Omenjeno formo je prepoznal kot izvrsten in učinkovit način za vzdrževanje in doseganje zdravega telesa in razvijanja potencialov zavesti, zaradi česar se mu je vneto posvetil. Njegov študij se nadaljuje, znanje pridobiva od priznanih učiteljev, kot so Yuantong Liu, Anne Hering,... Aktivno je udeležen pri raziskovalnih in prevajalskih projektih z namenom širjenja dobrobiti umetnosti/znanosti forme *Zhineng qigong* širši javnosti.

Anja Trampuš je magistrica sinologije. Med študijem na Tajvanu in v Šanghaju se je srečala s tradicionalno kitajsko medicino. Zanimanje za starodavno znanje jo je odpeljalo v prevajalske vode na dotičnem terminološkem področju. Ker je zanimanje preraslo v ljubezen je teoretično znanje preraslo v terapevtsko delo, doštudirala je Akupunktno masažo po Penzlu, terapijo, katero nadgrajuje z znanjem Cepam taping. Kot vaditeljica športne rekreacije je ob študiju spoznavala lepote gibanja z delom z različnimi starostnimi skupinami. Izkušnje s področja gibanja in uravnovešanja telesa z naravnimi metodami pogloblja z raziskovanjem in prakticiranjem večine *Zhineng qigong*. Z učiteljem Maurom Luganom in Andražem Purgerjem, pod okriljem Društva za kakovost življenja Leteča želva predano vadi in odkriva razsežnosti potencialov človeškega bitja.

Andraž Purger raziskuje človeško telo že trinajsto leto. Kot profesorju športne vzgoje mu gibanje predstavlja način življenja. Izkušnje pridobljene z izobraževanji, treningi, z vodenjem vadb za odrasle in delom s pacienti, je uporabil pri oblikovanju programa Popravljanje motoričnih vzorcev. Znanje o zavedanju telesa, aktivaciji določenih mišičnih skupin in pravilni izvedbi gibov predaja kot osebni trener. Njegove maserske izkušnje se gradijo že drugo desetletje in segajo na področje tradicionalne kitajske medicine, športne masaže in terapije Akupunktna masaža po Penzlu. Med študijem se je srečal s *taijijem*, že dve leti pa se intenzivno pogloblja v *Zhineng qigong*, ki ga vadi in širi prek Društva Leteča želva.

About authors

Mauro Lugano was born in La Plata, Argentina, in 1986. During his adolescence experienced an early fascination for beauty and light, which motivated him to study photography and cinema. Travelling across Latin America with a documentary project to explore the roots of his culture, he sensed that the road was showing him that art is valuable only when it serves to cast light into the human soul and awake the consciousness.

Since then he started to explore his therapeutic vocation, studying Oriental Manual Therapies. As the proverb says “the master appears when the student is ready”: In 2010, back in his hometown, he met El Centro, the school directed by Gustavo Villar, where he began his formation in Tai Chi and Qi Gong. There he learnt different styles from both, modern and traditional systems, among them Zhi Neng Qi Gong to which he immediately dedicated, after recognizing it as a marvelous and efficient way to transform human health and develop consciousness potential. He continues to study from great teachers such as Yuantong Liu and Anne Hering, and actively participates in researches and translations with the objective of promoting the benefits of these art/sciences to the world.

Anja Trampuš has gained her Master’s degree in Sinology. During her studies in Taiwan and Shanghai, she got acquainted with traditional Chinese medicine. Her deep devotion for ancient knowledge led her to expand her translation expertise in this field, which evolved into a desire to put her knowledge into practice through therapeutic work. She specialized in acupuncture massage therapy according to Penzel and CEPM Taping therapy. Through her work as a sports instructor dealing with various generations, she has been exploring the beauty of movement and building on her expertise in balancing the body with natural healing methods through Zhineng Qigong techniques. Together with Mauro Lugano and Andraž Purger, she is committed to developing and exploring the dimensions of human potential in the framework of the Flying Tortoise Society for promoting quality of life.

Andraž Purger has been exploring the human body for over thirteen years. To him as a sports teacher, movement represents a way of life. He drew on his extensive experience obtained through years of studying and training, conducting exercise trainings for adults and working with patients to form the Rewiring Motor Patterns programme. He has been passing on his knowledge on body awareness, activation of specific muscle groups, and the proper movement patterns as a personal trainer. He has also been active as a masseur for over a decade, specializing in the areas of traditional Chinese medicine, sports massage, and the acupuncture massage therapy according to Penzel. Already during his studies, he discovered his love of Taiji, and has lately been furthering his expertise in the art of movement through Zhineng Qigong, which he practices and promotes within the Flying Tortoise Society.

Zakaj in kako organizirati *qi* polje v razredu in drugje

Why and How to Organize the Qi Field in the Classroom and Elsewhere

Mauro Lugano, Anja Trampuš, Andraž Purger

Društvo Leteča želva
mauro@hunyuanlingtong.com / leteca.zelva@gmail.com

Opis delavnice

Teoretično in praktično bo predstavljena ena temeljnih metod *Zhineng qigonga* (智能气功), **Organizacija polja *qi*** (*zu chang fa*组场法), dopolnjena s komplementarno metodo **Zbiranje *qija*** (*la qi*拉气), ki razvija občutenje *qija* (气) in služi kot pomoč pri samozdravljenju.

Organizacija polja *qi* je oblika aktivnega sproščanja. Zavest uporabi kot lepilo, ki spoji um, telo in namero za uporabo na različnih področjih oz. za izpolnjevanje različnih potreb praktikanta (poučevanje, učenje, vadba, spanje, itd.). Če omenjeno metodo na primer uporabljamo za namen poučevanja, proces pošiljanja in sprejemanja informacij med učiteljem in učencem postane hitrejši in jasnejši. Znanje te tehnike lahko učitelji uporabijo za povezovanje lastnega polja *qi* s poljem *qi* učenca ali učencev in s tem pripomorejo k hitrejšemu in učinkovitejšemu razumevanju snovi, hkrati pa razvijajo svoj potencial uporabljanja polja *qi* ter ohranjajo svoj lasten *qi* pretočen.

Zbiranje *qija* je komplementarna, a zelo pomembna metoda v sistemu *Zhineng Qigong* v smislu zbiranja zunanjega *qija* iz okolice in uporabe *qija* za namene uravnovešanja telesa. Vadba povečuje praktikantovo senzorično občutenje, podaljšuje zmožnost osredotočenosti, krepi zavedanje. S to metodo zelo hitro in učinkovito vplivamo na gibanje in moč *qija* in s tem na telesno stanje.

Uporaba znanja obeh metod v praksi omogoča popolnoma naravno, enostavno in učinkovito možnost uporabe lastne energije in potencialov zavesti za pomoč sebi in drugim pri vzpostavljanju trajnega zdravja in modrosti, brez negativnih posledic za vse sodelujoče.

Trajanje delavnice: 60 min

Maksimalno število udeležencev: neomejeno

Ključne besede: Qi polje, Qigong, Razred, Učenje, Zhineng Qigong.

Workshop description

One of the most fundamental method of *Zhineng Qigong* (智能气功), Organization of Qi field (*zu chang fa*组场法) will be introduced theoretically and practically, followed by a complementary method Pulling Qi (*La qi*拉气), to feel Qi (气) and perform self-treatment.

The first one, Organization of Qi field, is an active relaxation and concentration method that uses consciousness to merge the mind, body and intention for any particular need (teaching, learning, practicing, sleeping etc.). Using this method in teaching for example, the process of transmitting and receiving information between the teacher and student becomes faster and clearer. With the knowledge of this technique, teachers can consciously connect with the students' Qi field and help them understand the lecture better and at the same time nourish their own potential to use the Qi field and their own Qi. The organization of the Qi field is a simple and effective method useful in many areas.

The second method, La Qi, which is a very important method in terms of collecting External Qi or emitting Qi for balancing our system - healing. It increases the practitioner's sensibility abilities, it makes the mind stronger and more focused, and it also helps to mobilize and strengthen Qi very quickly and effectively in order to improve one's health.

The knowledge of the Organization of the Qi field and the Pulling Qi method, combined with the practice of those two, provides us with a completely natural, simple and strong possibility to use our energy and mind potential to help ourselves and others to become healthier and wiser, without any negative effects for anybody involved.

Workshop duration: 60 min

Max. number of practitioners: unlimited

Key words: Classroom, Qi field, Qigong, Studying, Zhineng Qigong.

Kratka predstavitev avtorjev

Mauro Lugano se je rodil leta 1986, v La Plati, v Argentini. V mladosti sta ga navdušenje nad lepoto in svetlobo motivirala in usmerila v študij fotografije in filma. Pot ga je vodila po Latinski Ameriki, kjer je razvijal projekt namenjen spoznavanju kulture korenin prednikov rodne dežele. Ob snemanju dokumentarnega filma je zaznal, da mu pot kaže pomembno sporočilo; spoznanje, da je umetnost vrednota le takrat, ko proicira svetlobo na človeško dušo in prebuja njegovo zavest.

Od omenjenega obdobja dalje je raziskoval svoje terapevtske potencialne, študiral je Vzhodne manualne terapevtske tehnike. Rek »ko je učenec pripravljen, se pojavi učitelj« se je pri Mauru izrazil v letu 2010, ko je v rojstnem mestu spoznal učitelja Guatava Villarja, voditelja šole El Centro. Pod njegovim mentorstvom se je začel poglobljati v študij *taijija* in *qigonga*. Uril se je v različnih stilih tako tradicionalnega, kot tudi modernega sistema form, med katerimi ga je najbolj prevzel *Zhineng qigong*. Omenjeno formo je prepoznal kot izvrsten in učinkovit način za vzdrževanje in doseganje zdravega telesa in razvijanja potencialov zavesti, zaradi česar se mu je vneto posvetil. Njegov študij se nadaljuje, znanje pridobiva od priznanih učiteljev, kot so Yuantong Liu, Anne Hering,... Aktivno je udeležen pri raziskovalnih in prevajalskih projektih z namenom širjenja dobroti umetnosti/znanosti forme *Zhineng qigong* širši javnosti.

Anja Trampuš je magistrica sinologije. Med študijem na Tajvanu in v Šanghaju se je srečala s tradicionalno kitajsko medicino. Zanimanje za starodavno znanje jo je odpeljalo v prevajalske vode na dotičnem terminološkem področju. Ker je zanimanje preraslo v ljubezen je teoretično znanje preraslo v terapevtsko delo, doštudirala je Akupunktno masažo po Penzlu, terapijo, katero nadgrajuje z znanjem Cpm taping. Kot vadiateljica športne rekreacije je ob študiju spoznavala lepote gibanja z delom z različnimi starostnimi skupinami. Izkušnje s področja gibanja in uravnovešanja telesa z naravnimi metodami pogloblja z raziskovanjem in prakticiranjem večine *Zhineng qigong*. Z učiteljem Maurom Luganom in Andražem Purgerjem, pod okriljem Društva za kakovost življenja Leteča želva predano vadi in odkriva razsežnosti potencialov človeškega bitja.

Andraž Purger raziskuje človeško telo že trinajsto leto. Kot profesorju športne vzgoje mu gibanje predstavlja način življenja. Izkušnje pridobljene z izobraževanji, treningi, z vodenjem vadb za odrasle in delom s pacienti, je uporabil pri oblikovanju programa Popravljanje motoričnih vzorcev. Znanje o zavedanju telesa, aktivaciji določenih mišičnih skupin in pravilni izvedbi gibov predaja kot osebni trener. Njegove maserske izkušnje se gradijo že drugo desetletje in segajo na področje tradicionalne kitajske medicine, športne masaže in terapije Akupunktna masaža po Penzlu. Med študijem se je srečal s *taijijem*, že dve leti pa se intenzivno poglavlja v *Zhineng qigong*, ki ga vadi in širi prek Društva Leteča želva.

About authors

Mauro Lugano was born in La Plata, Argentina, in 1986. During his adolescence experienced an early fascination for beauty and light, which motivated him to study photography and cinema. Travelling across Latin America with a documentary project to explore the roots of his culture, he sensed that the road was showing him that art is valuable only when it serves to cast light into the human soul and awake the consciousness.

Since then he started to explore his therapeutic vocation, studying Oriental Manual Therapies. As the proverb says “the master appears when the student is ready”: In 2010, back in his hometown, he met El Centro, the school directed by Gustavo Villar, where he began his formation in Tai Chi and Qi Gong. There he learnt different styles from both, modern and traditional systems, among them Zhi Neng Qi Gong to which he immediately dedicated, after recognizing it as a marvelous and efficient way to transform human health and develop consciousness potential. He continues to study from great teachers such as Yuantong Liu and Anne Hering, and actively participates in researches and translations with the objective of promoting the benefits of these art/sciences to the world.

Anja Trampuš has gained her Master’s degree in Sinology. During her studies in Taiwan and Shanghai, she got acquainted with traditional Chinese medicine. Her deep devotion for ancient knowledge led her to expand her translation expertise in this field, which evolved into a desire to put her knowledge into practice through therapeutic work. She specialized in acupuncture massage therapy according to Penzel and CEPM Taping therapy. Through her work as a sports instructor dealing with various generations, she has been exploring the beauty of movement and building on her expertise in balancing the body with natural healing methods through Zhineng Qigong techniques. Together with Mauro Lugano and Andraž Purger, she is committed to developing and exploring the dimensions of human potential in the framework of the Flying Tortoise Society for promoting quality of life.

Andraž Purger has been exploring the human body for over thirteen years. To him as a sports teacher, movement represents a way of life. He drew on his extensive experience obtained through years of studying and training, conducting exercise trainings for adults and working with patients to form the Rewiring Motor Patterns programme. He has been passing on his knowledge on body awareness, activation of specific muscle groups, and the proper movement patterns as a personal trainer. He has also been active as a masseur for over a decade, specializing in the areas of traditional Chinese medicine, sports massage, and the acupuncture massage therapy according to Penzel. Already during his studies, he discovered his love of Taiji, and has lately been furthering his expertise in the art of movement through Zhineng Qigong, which he practices and promotes within the Flying Tortoise Society.

Razvijanje potencialov pri otrocih z večino *Zhineng qigong*

Developing Children's Potential with *Zhineng Qigong*

Mauro Lugano, Anja Trampuš, Andraž Purger

Društvo Leteča želva

mauro@hunyuanlingtong.com / leteca.zelva@gmail.com

Opis delavnice

Okvirno bo predstavljenih nekaj »*qigong iger*«, ki so se izvajale tekom študije (*Ocena učinkovitosti sistema Zhineng qigong (智能气功) kot tehnike pri obvladovanju stresa v šolskem okolju*). Igre se lahko uporabljajo med učno uro v namen harmoniziranja skupine učencev in kot podpora razvoju mentalnih sposobnosti kot so spomin, občutljivost, nadčutne sposobnosti (videnje z zaprtimi očmi, občutenje energije *qi* (气), pošiljanje energije *qi*, itd.). Nekatere izmed »*qigong iger*« spodbujajo čustvene zmožnosti, kot so empatija, prijaznost, sodelovanje, itd.

»*Qigong igre*« lahko uporabljajo starši, ki želijo aktivno sodelovati pri razvijanju mentalnih sposobnosti svojih otrok in učitelji med učnimi urami.

Trajanje delavnice: 60 min

Maksimalno število udeležencev: neomejeno

Ključne besede: Qi, Nadčutne sposobnosti, Ravnovesje, Razvoj možganov, *Zhineng qigong*.

Workshop description

Some of particular "*Qigong games*", which were used during a process of pilot study (*Evaluating Effectiveness of Zhineng Qigong (智能气功) System as a Stress Management Technique in the School Environment*) will be presented. "*Qigong games*" can be used during classes to harmonize a group of pupils, to support children's mental development, including memory, sensibility, paranormal ability (seeing with eyes closed, feeling Qi (气), emitting Qi to others etc.), as well as to promote their emotional abilities, such as empathy, kindness, cooperation, helping each other etc.

The games can be used by parents who wish to help children to develop their mental potential and by teachers during school classes.

Workshop duration: 60 min

Max. number of practitioners: unlimited

Key words: Balance, Brain development, Qi, Paranormal activities, *Zhineng Qigong*.

Kratka predstavitev avtorjev

Mauro Lugano se je rodil leta 1986, v La Plati, v Argentini. V mladosti sta ga navdušenje nad lepoto in svetlobo motivirala in usmerila v študij fotografije in filma. Pot ga je vodila po Latinski Ameriki, kjer je razvijal projekt namenjen spoznavanju kulture korenin prednikov rodne dežele. Ob snemanju dokumentarnega filma je zaznal, da mu pot kaže pomembno sporočilo; spoznanje, da je umetnost vrednota le takrat, ko proicira svetlobo na človeško dušo in prebuja njegovo zavest.

Od omenjenega obdobja dalje je raziskoval svoje terapevtske potencialne, študiral je Vzhodne manualne terapevtske tehnike. Rek »ko je učenec pripravljen, se pojavi učitelj« se je pri Mauru izrazil v letu 2010, ko je v rojstnem mestu spoznal učitelja Guatava Villarja, voditelja šole El Centro. Pod njegovim mentorstvom se je začel poglobljati v študij *taijija* in *qigonga*. Uril se je v različnih stilih tako tradicionalnega, kot tudi modernega sistema form, med katerimi ga je najbolj prevzel *Zhineng qigong*. Omenjeno formo je prepoznal kot izvrsten in učinkovit način za vzdrževanje in doseganje zdravega telesa in razvijanja potencialov zavesti, zaradi česar se mu je vneto posvetil. Njegov študij se nadaljuje, znanje pridobiva od priznanih učiteljev, kot so Yuantong Liu, Anne Hering,... Aktivno je udeležen pri raziskovalnih in prevajalskih projektih z namenom širjenja dobrobiti umetnosti/znanosti forme *Zhineng qigong* širši javnosti.

Anja Trampuš je magistrica sinologije. Med študijem na Tajvanu in v Šanghaju se je srečala s tradicionalno kitajsko medicino. Zanimanje za starodavno znanje jo je odpeljalo v prevajalske vode na dotičnem terminološkem področju. Ker je zanimanje preraslo v ljubezen je teoretično znanje preraslo v terapevtsko delo, doštudirala je Akupunktno masažo po Penzlu, terapijo, katero nadgrajuje z znanjem Cefm taping. Kot vaditeljica športne rekreacije je ob študiju spoznava lepote gibanja z delom z različnimi starostnimi skupinami. Izkušnje s področja gibanja in uravnovešanja telesa z naravnimi metodami pogloblja z raziskovanjem in prakticiranjem večine *Zhineng qigong*. Z učiteljem Maurom Lukanom in Andražem Purgerjem, pod okriljem Društva za kakovost življenja Leteča želva predano vadi in odkriva razsežnosti potencialov človeškega bitja.

Andraž Purger raziskuje človeško telo že trinajsto leto. Kot profesorju športne vzgoje mu gibanje predstavlja način življenja. Izkušnje pridobljene z izobraževanji, treningi, z vodenjem vadb za odrasle in delom s pacienti, je uporabil pri oblikovanju programa Popravljanje motoričnih vzorcev. Znanje o zavedanju telesa, aktivaciji določenih mišičnih skupin in pravilni izvedbi gibov predaja kot osebni trener. Njegove maserske izkušnje se gradijo že drugo desetletje in segajo na področje tradicionalne kitajske medicine, športne masaže in terapije Akupunktna masaža po Penzlu. Med študijem se je srečal s *taijijem*, že dve leti pa se intenzivno pogloblja v *Zhineng qigong*, ki ga vadi in širi prek Društva Leteča želva.

About authors

Mauro Lugano was born in La Plata, Argentina, in 1986. During his adolescence experienced an early fascination for beauty and light, which motivated him to study photography and cinema. Travelling across Latin America with a documentary project to explore the roots of his culture, he sensed that the road was showing him that art is valuable only when it serves to cast light into the human soul and awake the consciousness.

Since then he started to explore his therapeutic vocation, studying Oriental Manual Therapies. As the proverb says "the master appears when the student is ready": In 2010, back in his hometown, he met El Centro, the school directed by Gustavo Villar, where he began his formation in Tai Chi and Qi Gong. There he learnt different styles from both, modern and traditional systems, among them Zhi Neng Qi Gong to which he immediately dedicated, after recognizing it as a marvelous and efficient way to transform human health and develop consciousness potential. He continues to study from great teachers such as Yuantong Liu and Anne Hering, and actively participates in researches and translations with the objective of promoting the benefits of these art/sciences to the world.

Anja Trampuš has gained her Master's degree in Sinology. During her studies in Taiwan and Shanghai, she got acquainted with traditional Chinese medicine. Her deep devotion for ancient knowledge led her to expand her translation expertise in this field, which evolved into a desire to put her knowledge into practice through therapeutic

work. She specialized in acupuncture massage therapy according to Penzel and CEPM Taping therapy. Through her work as a sports instructor dealing with various generations, she has been exploring the beauty of movement and building on her expertise in balancing the body with natural healing methods through Zhineng Qigong techniques. Together with Mauro Lugano and Andraž Purger, she is committed to developing and exploring the dimensions of human potential in the framework of the Flying Tortoise Society for promoting quality of life.

Andraž Purger has been exploring the human body for over thirteen years. To him as a sports teacher, movement represents a way of life. He drew on his extensive experience obtained through years of studying and training, conducting exercise trainings for adults and working with patients to form the Rewiring Motor Patterns programme. He has been passing on his knowledge on body awareness, activation of specific muscle groups, and the proper movement patterns as a personal trainer. He has also been active as a masseur for over a decade, specializing in the areas of traditional Chinese medicine, sports massage, and the acupuncture massage therapy according to Penzel. Already during his studies, he discovered his love of Taiji, and has lately been furthering his expertise in the art of movement through Zhineng Qigong, which he practices and promotes within the Flying Tortoise Society.

Mindful Learning in Mindful Classrooms

David McMurtry

*Mindfulness Hrvatska, Croatia,
University of Aberdeen, Scotland, UK
david@inspiredbylearning.eu*

Workshop description

This interactive workshop explores the practicalities, benefits and challenges of creating mindful classrooms and schools. Two teachers will share their experiences of mindfulness in their classroom and in the wider school. There will be the opportunity to share experiences and perspectives and to ask questions.

Workshop duration: 60 min

Max. number of practitioners: unlimited

Key words: experiences of mindfulness, mindful classrooms and schools, mindful teacher, perspectives.

About the author

DAVID McMURTRY, PhD is a Mindfulness teacher based in Zagreb, Croatia. Until December 2015, he was Programme Director of the *MSc in Studies in Mindfulness* at the University of Aberdeen, where he is currently an Emeritus Senior Lecturer. David is also a Director of *Inspired By Learning*, a publishing and training business.

Be Present: Mindful Communication Skills

Sharn Rocco

Mindful Works, Australia
info@mindfulworks.com.au

Workshop description

This interactive and experiential workshop will lead you through a range of mindfulness-based activities focused on raising awareness of habits of communication – internal and external. You will become aware of what arises in body and mind when you are invited or required to be fully present to your experience and to others. You will practice mindful speaking and listening, acknowledge how you respond when faced with difficult or challenging communication, and see more clearly the habits of mind that inhibit your capacity to be fully present, clear, confident and open in your communication.

Workshop duration: 90 min

Max. number of practitioners: unlimited

Key words: awareness, communication skills, habits of mind, mindful listening, mindfulness-based activities, presence, mindful speaking.

About the author

SHARN ROCCO, PhD, Founder and facilitator, *Mindful works*, Australia, has extensive experience as a meditation and mindfulness practitioner, teacher, researcher and teacher educator. She brings skills and understandings accrued from years of designing curriculum and teaching and facilitating learning for large and small groups in education, health, corporate and community settings. She has twice been scholar-in-residence for the Garrison Institute New York and has taught mindfulness courses and led day-long and weekend retreats in various locations in NSW and Queensland as well as in New York, Ubud and Oslo. Since moving on from her tenured academic position at James Cook University in 2012, she has taught Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) in various locations and designed and delivered acclaimed short courses and retreats for personal and professional development. Her expertise is grounded in more than a decade of daily mindfulness and meditation practice supported by frequent retreats and teachings received from renowned meditation masters in Australia, France and the USA.

Čuječen stik z naravo, s sabo in drugimi v zunanjem okolju

Mindful Contact with Nature, with Oneself and Others in a Natural Environment

Katarina Vodopivec Kolar

Osnovna šola Domžale
Kvk.sola@gmail.com

Opis delavnice

Ob neposrednem stiku z naravo ter z izkustvenim učenjem v zunanjem okolju učenci najboljše začutijo pomen in moč naravne energije, ki jo lahko poglobijo tudi z različnimi meditativnimi tehnikami. V naravnem okolju je z učenci lažje vzpostaviti čuječ stik z naravo in jim omogočiti, da naravo začutijo z vsemi čutili, praktično spoznajo njene zakonitosti in jo vzljubijo – in tako tudi trajno zgradijo pozitiven odnos do njenega varovanja in ohranjanja. 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. Predstavljena bo tudi tehnika navezovanja stika med udeleženci - teambuilding v zunanjem okolju - s poudarkom na poglobljanju pozornosti na sogovornika.

Trajanje delavnice: cca. 60 minut
Maksimalno število udeležencev: 30

Ključne besede: izkustveno učenje, meditacija v naravi, stik z naravo, tehnika navezovanja stika, učenje v zunanjem (naravnem) okolju, vzgoja za trajnostni razvoj.

Workshop description

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. In a natural environment, it is easier for pupils to establish a mindful contact with nature which enables them to feel nature with all their senses, get practically to know its laws and love it; and thus permanently build a positive attitude towards its protection and conservation. For teachers and educators who teach children about the nature and how to preserve it for the offspring, it is of the utmost importance that they internalize the significance of the values of sustainable development by establishing a genuine emotional contact with nature. The activities of the workshops are structured from the sensual through the emotional and experiential perception of nature. The technique of establishing contacts that participants can make with each other - teambuilding in the external environment - will also be presented, with an emphasis on increasing the attention to the interlocutor.

Workshop duration: approx. 60 minutes
Maximum number of participants: 30

Keywords: contact with nature, education for sustainable development, experiential learning, learning in an external (natural) environment, meditation in nature, outdoor learning, technique of establishing contacts.

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 podnebjju*. 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.

Čuječnost in samohipnoza

Mindfulness and Self-Hypnosis

Jana Pertot Tomažič

Osnovna šola Domžale
jana.pertot@guest.arnes.si

Opis delavnice

Na delavnici bo predstavljena ena najbolj uporabnih, učinkovitih in hkrati preprostih tehnik v nevrolingvističnem programiranju, to je tehnika Betty Erickson. Tehnika se v hipnoterapiji uporablja kot uvod v trans. Lahko jo uporabimo tudi za samohipnozo, pri čemer sami svoji podzavesti posredujemo različne sugestije. Zelo učinkovita je za sprostitvev, umiritev, premagovanje stresa in za odpravljanje težav z nespečnostjo. Izvajamo jo lahko na sebi ali z njo pomagamo drugim, kjer koli in kadar koli. Bistvo tehnike je usmerjanje pozornosti na različne čutne dražljaje v okolju in prehajanje skozi zaznavne kanale, kar zaposli naš delovni spomin. Ob tem tonemo v prijetno sproščeno stanje z redkimi mislimi, ki omogoča, da se spočijemo in napolnimo z novo energijo. Hkrati pa z usmerjanjem pozornosti na vidne, slušne in kinestetične dražljaje urimo čuječnost.

Trajanje delavnice: 30 minut

Maksimalno število udeležencev: 30

Ključne besede: čuječnost, nevrolingvistično programiranje, podzavest, samohipnoza, umirjanje, zaznavni kanali.

Workshop description

Betty Erickson technique, which is one of the most useful, effective and at the same time simple techniques in neuro-linguistic programming, will be presented at the workshop. In hypnotherapy the technique is used as an introduction to trance. It can also be used for self-hypnosis, whereby we are giving various suggestions to our sub consciousness. It is very effective for relaxation, calming, stress management and for overcoming insomnia. We can use it for ourselves or to help others, anywhere, any time. The essence of the technique is directing attention to various sensory stimuli around us and passing through perceptible channels which will occupy our working memory. By doing so, we are sinking into a pleasantly relaxed state without too much thinking, which allows us to relax and boosts our energy. By paying attention to visual, auditory and kinaesthetic stimuli we are also practising mindfulness.

Workshop duration: 30 minutes

Maximum number of participants: 30

Keywords: calming, mindfulness, neuro-linguistic programming, self-hypnosis, sensory modalities, sub consciousness.

Literatura

Richard Bandler, John Grinder (1981) *Trance-formations Neuro-Linguistic Programming™ and the Structure of Hypnosis*. Pridobljeno s:
<http://www.hipnosis.mx/wp-content/uploads/Bandler-Richard-Tranceformations.pdf>

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 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 šole pripravlja in vodi delavnice na temo uspešnega učenja in poučevanja ter komunikacije z vidika nevrolingvističnega programiranja.

Čuječnost pri motnji pozornosti in hiperaktivnosti v osnovni šoli – analiza primera

Mindfulness for Attention Deficit and Hyperactivity Disorders in Elementary School – A Case Study

Emil Karajić

*Osnovna šola Simona Jenka Kranj
emil.karajic@gmail.com*

Opis delavnice

Veliko smo že slišali o pozitivnih učinkih uporabe čuječnosti pri delu z učenci z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti. Strokovnim delavcem v vzgojno-izobraževalnih institucijah pa kljub temu ostaja odprto vprašanje: »Kako naj v praksi in vsakdanu učim čuječnosti hiperaktivnega učenca?« Na delavnici bomo odgovarjali na to vprašanje. Z analizo konkretnega primera v osnovni šoli bodo udeleženci aktivno spoznali vaje za trening čuječnosti za učence s hiperaktivno motnjo (na nivoju individualnega dela). Pogovor bo tekel o pogojih in dejavnikih, ki so potrebni za uspešno delo s hiperaktivnimi učenci (pristop strokovnega delavca, podpora staršev, učiteljev, pedopsihiatrov, medikamentozna terapija itd.). Bolje bodo spoznali nekatere specifične izzive pri delu (pricepljena čustveno-vedenjska težava, nesodelovanje staršev ipd.). Delavnica je namenjena svetovalnim delavcem, strokovnim delavcem za dodatno strokovno pomoč in učiteljem. Cilj delavnice bo ustvariti varen in odprt prostor za razpravo, deljenje izkušenj in izpostavljanje dilem.

Trajanje delavnice: 60 minut

Maksimalno število udeležencev: 25

Ključne besede: čuječnost, čustveno-vedenjske težave, motnja pozornosti in hiperaktivnosti, strokovni delavec v osnovni šoli.

Workshop description

We hear a lot about the positive effects mindfulness can have on students with attention deficit and hyperactivity disorder. Nevertheless, education experts sometimes feel they are left with a very important unanswered question: »How do I teach mindfulness to a hyperactive student? « This workshop will explore the answer to that question by analyzing real-life examples in an elementary school setting. The participants will be familiarized with some basic mindfulness practices in the context of hyperactivity disorder (on an individual level). We will discuss relevant conditions that facilitate a successful mindfulness intervention (e.g. the attitude of the expert, support from parents, teachers, psychiatrists, medical therapy). We will also explore some specific challenges that may arise in our work (e.g. comorbid emotional and behavioral problems, non-cooperative parents). The workshop is meant for school counselors, special needs teachers, and teachers in general. The general goal of the workshop is to create a safe and open space for discussion, sharing of experience and exploration of personal dilemmas and difficulties.

Workshop length: 60 minutes

Maximum number of participants: 25

Key words: attention deficit and hyperactivity disorder, educational expert, emotional-behavioral problems, mindfulness.

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

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.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. New York, NY: Guilford Press.

Mindful schools (2014). *Mindfulness Curriculum Kindergarten - 5th Grades*. Emeryville, CA

Kratka predstavitev avtorja

Emil Karajić je univerzitetni diplomirani psiholog, zaposlen na Osnovni šoli Simona Jenka Kranj. Zadolžen je 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 dokvalifikacij). Lastno prakso čuječnosti razvija že nekaj let in je učitelj čuječnosti ter izvajalec tečajev MBSR (Mindfulness-based stress reduction). Aktiven je pri Društvu za razvijanje čuječnosti. Trenutno obiskuje tudi drugo stopnjo izobraževanja vedenjsko-kognitivne psihoterapije. Njegovo poslanstvo je promocija pozitivne in praktične psihologije v stroki in v vsakdanjem življenju.

Kreativne tehnike za vzpostavljanje notranjega ravnovesja

Creative Techniques for Establishing Internal Balance

Ana Bratina

*Šolski center Nova Gorica
ana.bratina@scng.si*

Opis delavnice

Na delavnici se bomo spustili v svoje globine. Preko vodene imaginacije se bomo srečali s svojimi skrbmi, strahovi ali dvomi in poiskali poti za razreševanje le teh. Izkušnjo bomo poglobili z zvokom gonga, tibetanskih posod in drugih instrumentov. Pri vzpostavljanju ravnovesja in stabilnosti, ima zvok lahko velik vpliv. Frekvence in vibracije gonga umirijo miselne in čustvene procese ter pripeljejo do globoke fizične sproščenosti.

Izkušnjo bomo integrirali s pomočjo barvanja yanter. Risanje in barvanje mandal je uporabljal že Jung. Preko risanja se je povezal s svojimi notranjimi svetovi in jih izrazil. Pri klientih je to uporabljal predvsem za umirit in osredotočit misli. Z risanjem ali barvanjem določenih oblik in linij lahko preidemo v globoko sproščenost in spremenjeno stanje zavesti. Ko to povežemo z zvokom, se stanje še poglobi. Tehnike risanja in barvanja se lahko uporabi kot tehnike sproščanja in umirjanja našega uma, lahko so pot do notranjih svetov in doživljanja ali pa služijo za integracijo določene izkušnje. Sama uporabljam predvsem risanje in barvanje yanter, ki so točno določene oblike in vsaka ima svojo zgodbo ter pomen. Barvanje teh oblik umiri naš um ter nas sprosti.

Trajanje delavnice: 90 min

Maksimalno število udeležencev: 15

Ključne besede: vodena imaginacija, yantra, zvok.

Workshop description

At the workshop we will go down to our depths. Through guided imagination, we will encounter our worries, fears or doubts, and find ways to resolve them. We will deepen our experience with the sound of gong, Tibetan bowls and other instruments. The sound can be a major influence in establishing balance and stability. Gong frequencies and vibrations calm down mental and emotional processes and lead to deep physical relaxation.

We will integrate the experience with coloring yantras. The drawing and coloring of mandala was already used by Jung. Through drawing he connected with his inner worlds and expressed them. For clients, this was mainly used to bring down and concentrate their thoughts. By drawing or coloring certain shapes and lines, we can turn into deep relaxation and a changed state of consciousness. When we connect this with sound, the situation deepens. Drawing and painting techniques can be used as techniques for relaxing and calming our mind, they can be a way to inner worlds and experiences, or serve to integrate a certain experience. I use primarily the drawing and coloring of yantras, which are precisely defined forms, each with its own story and meaning. Coloring these forms calm our mind and release us.

Workshop length: 90 minutes

Maximum number of participants: 15

Keywords: guided imagination, sound, yantras

Delavnica je oblikovana na podlagi večletnih izkušenj avtorice s področja psihoterapije, zdravljenja z zvokom in raziskovanja yanter. Pri pripravi in opisu delavnice ni uporabila določene literature.

Kratka predstavitev

Ana Bratina je univerzitetna diplomirana pedagoginja in certificirana integrativna psihoterapevtka. V Šolskem centru Nova Gorica 15 let dela kot koordinator za otroke s posebnimi potrebami. V zasebni psihoterapevski praksi dela individualno z otroki, mladostniki in odraslimi. Njeno najljubše je področje dela z mladostniki, ki so v obdobju iskanja, raziskovanja in eksperimentiranja. Veliko izkušenj ima na področju samopoškodovanja, anksioznosti, paničnih napadov in odstopajočega vedenja. Psihoterapija je zanjo pot raziskovanja in odkrivanja notranjih svetov ter nenehnega izpopolnjevanja in osebne rasti. Poznavanje velikega spektra kreativnih tehnik je predvsem pri delu z mladostniki zelo uporabno. Vpliv na njeno delo imajo tudi dodatna izobraževanja s področja terapije z zvokom, resonanco ter raziskovanja zdravljenja preko spremenjenih stanj zavesti.

Občuti svoje telo skozi raztezno vadbo - primer dobre prakse

Feel Your own Body through Stretching - An Example of Good Practice

Melita Meglič

*Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana
melita.meglic@gjp.si*

Opis delavnice

Osnovne raztezne vaje poznamo vsi, vendar ali znamo ob tem prisluhniti svojemu telesu? Na delavnici bo predstavljeno, kako preko raztezanja umirimo svoje dihanje in se osredotočimo na telo. Gibi se izvajajo počasi in kontrolirano tako, da je vadeči med vadbo ves čas pozoren na mišice, ki jih razteza in dihanje. S sproščanjem napetosti v mišicah se sprošča naše celo telo, sprostijo se blokade in energija v telesu lepo steče.

Vadba je primerna za vse, tudi za nekoliko slabše fizično pripravljene, saj si vaje vsak prilagodi glede na trenutno telesno pripravljenost. Raztezna vadba ni nujno samo del pouka športne vzgoje ali športnega treninga, zelo lepo se lahko vplete v različne oblike pouka kot sprostitev in popestritev.

Trajanje delavnice: 30 min

Maksimalno število udeležencev: 15

Ključne besede: dihanje, gibljivost, mišice, pozornost, raztezna vadba, sklepi, športna vzgoja.

Workshop description

Everyone is familiar with the basic stretching exercises, but do we know how to listen to our own body? The workshop will show how to calm our breathing through stretching and how to focus on our body. The movements are performed slowly and under control, so that the exerciser is constantly paying attention to the muscles and to breathing during stretching. By relaxing the tension in the muscles, our whole body becomes relaxed and the blockades are released, so the energy flows smoothly through the body.

The exercise is suitable for everyone, even for those less physically active. Namely everyone adapts the exercises according to the current physical fitness. Stretching is necessarily not just a part of the physical education or sports training, it can be involved easily in various forms of teaching, as a relaxation or enrichment lessons.

Workshop length: 30 minutes

Maximum number of participants: 15

Keywords: attention, breathing, flexibility, joints, muscles, physical education, stretching.

Kratka predstavitev avtorice

Melita Meglič je svojo pot v vzgoji in izobraževanju pričela na osnovni šoli, sedaj pa več kot dvajset let poučuje na Gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana. Že med študijem je delala v fitnessih, kjer je vodila različne vodene vadbene za osnovnošolce, srednješolce in odrasle. »Stretching« je redno vključevala v vadbeni proces. Zaradi številnih pozitivnih učinkov se je odločila vadbo podrobneje preučiti, zato je na to temo napisala tudi diplomsko nalogo. Iz angleščine v slovenščino je prevedla knjigo Boba Andersona Stretching (Založba Grahovac, 2001), kasneje pa tudi knjigo Od joga do maratona avtorja Jeffa Gallowaya.

Biti eno s pesmijo

Being One with the Poem

Cvetka Jošar Matić

Gimnazija Murska Sobota
cvetkajm@gmail.com

Opis delavnice

Cilj delavnice je predstaviti alternativne pristope pri interpretaciji poezije. Tradicionalni pristopi so zaradi svoje razumskosti neustrezni. Analiza literarnih odlomkov z vnaprej postavljenimi vprašanji vzpostavlja prepad med besedilom in bralcem. Učitelji zato dijake poskušamo pripeljati v sedanjost, pri tem pa nam je lahko v veliko pomoč čuječnost, ki daje našemu poučevanju smisel. Delavnica ponuja celosten pristop k interpretaciji poezije, zato je njen glavni namen v nas vzbuditi občutja, ki segajo onkraj besed.

Osnova za drugačno sprejemanje poezije so pesmi ameriške pesnice Mary Oliver. V delavnici se bodo njene pesmi prepletale z mislimi Jidda Krishnamurtija, Eckharta Tollea in Stewarta Pearca. Njihova razmišljanja o meditaciji, o enosti vsega z življenjem in o alkimiji zvoka dobijo svojo potrditev v poeziji Oliverjeve, saj imajo pri njej pomembno mesto čuječnost, meditacija in doživljanje miru. Bralec-poslušalec v njih odkriva popolno predanost naravi. Njena hvalnica soncu je podobna molitvi, njena predanost sedanjemu trenutku pa jo uvršča med vodilne pesnice čuječnosti. Nekatere njene pesmi nas spontano vodijo v meditacijo. Vse to nam omogoča doživljanje stvari, ki jih ne moremo izraziti z besedami, v doživljanje nečesa, kar je onstran razuma, zato pa toliko bolj domače našemu notranjemu telesu in naši lastni noti, zvoku našega glasu.

Udeleženci delavnice bodo ob pesmih spoznavali sami sebe, postali bodo eno s pesmijo in se ob zvoku tišine predali meditaciji.

Trajanje delavnice: 45 minut

Maksimalno število udeležencev: 20

Ključne besede: čuječnost, enost, interpretacija poezije, meditacija, molitev, onkraj besed.

Workshop description

The aim of the workshop is to present alternative approaches to the interpretation of poetry. The traditional ways are, due to their rationality, unsuitable. The analysis of the extracts by devising the questions that have been prepared in advance results in the gap between the text and the reader. The teachers are therefore trying to bring the students to the present moment and mindfulness proves to be beneficial in our attempts to make learning meaningful. The workshop offers a holistic approach to the interpretation of poetry and its main purpose is therefore to prepare us for the feelings that reach beyond the expressible.

The poems of the American poet Mary Oliver form the basis for this different approach to appreciating poetry. Her poems will be intertwined with the thoughts of Jiddu Krishnamurti, Eckhart Tolle and Stewart Pearce. Their thoughts on meditation, on being one with life and on the alchemy of voice are reflected in Oliver's poems as her poems are impregnated with mindfulness, meditation and experiencing peacefulness. The reader-listener can feel her complete devotion to nature. Her ode to the sun is like a

prayer, her dedication to the present moment has made her become one of the leading poets of mindfulness. Some of her poems lead us to meditation, without us noticing it. All these features enable us to experience things that cannot be expressed with words, they lead us to something that is beyond intellect, and precisely because of it so much more closer to our inner body and our own signature note, the sound of our own voice.

The participants of the workshop will be in the quest of getting to know themselves, they will become one with the poems, letting themselves meditate at the sound of silence.

Length of workshop: 45 minutes

Maximum number of participants: 20

Keywords: beyond words, interpretation of poetry, meditation, mindfulness, oneness, prayer.

Literatura

Krishnamurti, J. (1998). *Meditacije*. Maribor: Samozaložba: D. Celan.

Oliver, M. (2015). *Zakaj se zbujam zgodaj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Oliver, M. (2010) *Swan: Poems and Prose Poems*. Beacon Press.

Pridobljeno s <https://andhereweare.net/go-woods-mary-oliver/>

Pearce, S. (2011). *Alkimija glasu*. Brežice: Primus.

The Mindfulness Project. Sem tukaj in zdaj: Ustvarjalna pot k čuječnosti (2015). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Tolle, E. (2011). *Eno z vsem življenjem*. Kranj: Ganeš.

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.

Književna besedila in čuječnost v prvem triletju

Literary Texts and Mindfulness for Children Age 6 to 9

Cvetka Rutar

*Animayush, Cvetka Rutar s.p.
animayush35@gmail.com*

Opis delavnice

Na delavnici se boste ob praktičnih primerih obravnave književnih besedil naučili tudi nekaj tehnik čustvenega razbremenjevanja, ki jih lahko uporabite pri mlajših otrocih, pa tudi zase. Naučili se boste postopka, s katerim si lahko pomagate, če otrok doživi oziroma izrazi stisko ob izvajanju procesa. Vaje vizualizacije so oblikovane tako, da boste ob izvajanju pogledali tudi vase in tako poskrbeli za lastno sprostitvev nakopičenih napetosti.

Trajanje delavnice: 60 minut

Maksimalno število udeležencev: 15

Ključne besede: čuječnost, književnost, meditacija, prvo triletje, vizualizacija.

Workshop description

At this workshop you will be learning some techniques of emotional relief, using practical examples of discussing literary texts, which you can use for younger children or yourself. You will learn the procedure, which can help you solve the problems if the child experiences distress or shows signs of being in one, while carrying out the process. Visualisation exercises are created so that you can look into yourself and provide your own relaxation of pent-up tensions.

Length of workshop: 60 minutes

Maximum number of participants: 15

Keywords: literature, mindfulness, meditation, visualisation.

Literatura

Rutar, C. (2017): *Jaz, poti do čustvene razbremenitve in kvalitetnega sobivanja*. Dobrova. Animayush

Kratka predstavitev avtorja

Cvetka Rutar je učiteljica razrednega pouka z več kot 30-letno prakso. Večino časa je poučevala na podružnični šoli v kombiniranih oddelkih učence od 1. do 3. razreda, nekaj let tudi v bolnišnični šoli učence s posebnimi potrebami. Sedaj poučuje četrti razred 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, staršev in učiteljev. Svoje znanje in izkušnje posreduje tako preko delavnic in knjig ter priročnikov, kot tudi preko osebnih svetovanj.

About the author

Cvetka Rutar is a primary school teacher with more than 30 years of practice. Most of the time she was teaching at a branch school in combined classes. The pupils were age 6 to 9. For a few years she was also teaching children with special needs at Rakitna climate health resort. At the moment she is teaching 4th grade pupils (age 10) at Primary School Preserje.

In addition to her teaching she writes tales and educational stories for children, and manuals for teachers and parents. She has gained supplementary education by learning different alternative healing methods which she uses in her personal counselling.

Her work is devoted to make children, parents and teachers aware of themselves.

She passes on her knowledge and experiences through the workshops, books, manuals and personal counselling.

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.

Trajanje delavnice: 90 minut

Maksimalno število udeležencev: 25

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 invitation 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 presentation 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.

Length of workshop: 90 minutes

Maximum number of participants: 25

Key words: conscious breathing, fluidity, forest, full acceptance, intuition, love, presence.

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.

About 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.

Trajanje delavnice: 90 minut

Maksimalno število udeležencev: 25

Ključne besede: Čutila, gozd, povezava z življenjsko silo, razumevanje samega sebe.

Workshop description

The forest is a natural environment providing an inexhaustible 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 Yourself to every sense organ by being invited to mindfulness and therefore You will be able to immerse deeply into the embrace of the forest.

Length of workshop: 90 minutes

Maximum number of participants: 25

Key words: Binding with the life force, comprehension of ourselves, forest, sense organs.

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Bobek prepleta svoje sposobnosti, življenjske izkušnje, pridobljena znanja s področja alternative in magistrskega študija (destinacijski turizem) 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 zdravilišču Terme Olimia ter drugod. Deluje suvereno, iskreno, z znanjem in močno empatijo, intuicijo in ljubeznijo. Zvočni negi z liro ali pojočimi Himalajskimi posodami doda svoj angelski glas. Doda melodije, ki pobožajo telo in duha, ali Gayatri mantra za dodatno harmonijo in svetlobo v celicah. S planetarnim gongom izvaja gong kopel, 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 udeležence 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 svoja čutila in se poglubi vase.

Svoj glas še vedno izpopolnjuje v šoli solopetja ter izvaja samostojne ambientalne koncerte ob spremljavi citer ali klavirja. Izbor pesmi je raznolik, od slovenske do tuje popevke, filmske glasbe in musicala ter avtorske pesmi. Verjame, da lahko s svojim delovanjem pripomore k dobremu na tem planetu ter dvigu kolektivne zavesti.

Poglobljena izkušnja čuječnosti – kratek čuječnostni odmik

Deepening Mindfulness – Short Silent Retreat

Robert Križaj

Center za čuječnost
info@mbsr.si

Opis delavnice

Delavnica nudi priložnost za poglobljanje samo-raziskovanja in spoznavanja sebe skozi prakso in izkušnjo čuječnosti. V približno štiri-urni vadbi v skupini bomo izvajali različne čuječnostne vaje individualno (sede, leže, stoje, v gibanju) in v paru (čuječ dialog). Po vadbi bo nekaj časa namenjenega podelitvi izkušenj in morebitnim vprašanjem glede formalne vadbe ter možnih oblikah neformalne vadbe s predlogi za delo doma.

Trajanje delavnice: cca 240 min (vključno s kosilom v tišini). Možna je le udeležba v celoti.

Ključne besede: čuječ dialog, čuječa/meditativna hoja, jogijske vaje, meditativno gibanje, pregled telesa, sedeča meditacija.

Workshop description

The workshop offers an opportunity for deepening self-exploration and knowing yourself through the practice and experience of mindfulness. Variety of mindful exercises will be practiced individually (sitting, lying down, standing up, in motion) and in pairs (mindful dialogue) in the approximately four-hour exercise in the group. After the practice there will be some time for discussing the experiences and possible questions regarding presented formal practice and different ways of non-formal practicing. Home practicing will be suggested as well.

Duration: approx. 240 min (lunch in silence included).

Keywords: body scan, mindful dialogue, 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.cityyoga.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 pogloblja svoje znanje in izkušnje na izobraževanjih, meditacijskih odmikih in pod supervizijo CFM. Je oče treh sinov in dveh pastork.

