

Mednarodna konferenca

MINDfulness 2016

»Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost«



Ljubljana, 20.-22. oktober 2016

Organizator

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Mednarodna konferenca MINDfulness 2016

»Bodite čuječni, poučujte čuječno, poučujte čuječnost«

Ljubljana, 20.-22. oktober 2016

Organizator:

EDUvision
Stanislav Jurjevčič s.p.

Uredila: mag. Mojca Orel

Založil:

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Kraj in datum izdaje:

Ljubljana, 20. oktober 2016

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:159.955(082)(0.034.2)

MEDNARODNA konferenca Mindfulness (2016 ; Ljubljana)

Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost [Elektronski vir] /
Mednarodna konferenca Mindfulness 2016, Ljubljana, 20.-22. oktober
2016; organizator Eduvision; [uredila Mojca Orel]. - El. knjiga. - Polhov
Gradec: Eduvision, 2016

ISBN 978-961-93662-6-4 (pdf)

1. Gl. stv. nasl. 2. Dodat. nasl. 3. Orel, Mojca, 1971- 4. Eduvision
(Polhov Gradec)
287022080

INDEX / KAZALO

| | |
|---|----|
| PREFACE | 8 |
| PREDGOVOR | 9 |
| Programski odbor mednarodne konference | 10 |
| Mednarodni recenzentski odbor konference | 11 |
| OSNOVNI KONCEPTI O ČUJEČNOSTI | 12 |
| Mindfulness for dummies? | 13 |
| Pre-Service Teacher Education in Mindfulness at the University of Vienna – The <i>Wiener Modell</i> | 18 |
| ČUJEČNOST V IZOBRAŽEVANJU | 20 |
| An Introduction to Mindfulness | 21 |
| Mindfulness in Brain, Body and Spirit | 22 |
| Three Brains Are Better than One: An Integrated Framework for Healthy Childhood Development | 23 |
| Moving Students Beyond Risk to Resilience: A Protective Factor Approach to Social-Emotional Wellbeing and Academic Success | 24 |
| Strategies for Integrated Development: Movement, Rhythm and Play in Childhood Wellbeing | 25 |
| Minding the Mind: Optimize the Brain and Wellbeing with Positive Mental States | 26 |
| Shifting the Focus: Balancing Heart and Mind in Schools | 27 |
| Be Mindful, Teach Mindfully, Teach Mindfulness: A Framework for Mindfulness in Education | 28 |
| Mindfulness and Compassion | 29 |
| Avtomatizem proti navzočnosti (<i>Automatism Against Presence</i>) | 30 |
| The Miracle of Mindfulness: Practical Neuroscience of Love, Happiness and Wisdom | 31 |
| Čuječnost – zmorem se vesti drugače (<i>Mindfulness – I can Act Differently</i>) | 48 |
| Personality Traits, Goal Orientations and Learning Strategies | 54 |
| Izzivi in priložnosti uvajanja čuječnosti v slovenske šole (<i>Mindfulness in Slovenian Schools – Challenges and Opportunities</i>) | 68 |
| Model obravnave književnega besedila pri slovenščini v luči čuječnosti (<i>Mindfulness-based Approach to Teaching Slovenian Literature</i>) | 76 |

| | |
|---|-----|
| Učenje čuječnosti za razvoj rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami (<i>Learning Mindfulness to Develop Resiliency in Children and Adolescent with Special Needs</i>)..... | 84 |
| Alternative Approach to Teaching and Integrating Mindfulness into Second Language Acquisition | 100 |
| Pot pozornosti kot pot opolnomočenja učenke/učenca in kultiviranje sočutnega uma (<i>Mindfulness as a Path of Empowerment of Pupil and Cultivation of Compassionate Mind</i>)..... | 109 |
| Tri zen zgodbe v razredu (<i>Three Zen Stories in the Classroom</i>)..... | 120 |
| Čuječnost in premagovanje strahu pred nastopanjem v razredu (<i>Mindfulness and Overcoming the Fear of Speaking in Class</i>) | 130 |
| Navzoč pouk matematike (<i>Mindful Maths Teaching</i>)..... | 135 |
| Integriranje čuječnosti v pouk matematike I (<i>Integration Mindfulness into Mathematics Class</i>) | 141 |
| Growing Up Mindfully | 147 |
| Rastoča knjiga spodbuja rast učenca in učitelja (<i>A Growing Book Encourages a Pupil and a Teacher</i>) | 156 |
| Terapevtski pes in aktivni učenec (<i>Therapy Dog and Active Student</i>)..... | 163 |
| Kako pri učencih s posebnimi potrebami premagati stres in težave s pozornostjo (<i>Pupils with Special Needs - Overcoming Stress and Problems with Attention</i>) | 172 |
| Can Mindfulness Help Dyslectic Students? | 177 |
| A Comparative Study between General Educational and Buddhist Educational and Professional Training | 186 |
| Utelešenost in čuječnost – kaj imata skupnega tako pri učencih kot pri učiteljih? (<i>Students' and Teachers' Embodiment and Mindfulness – What do They Have in Common?</i>)..... | 187 |
| Balancing the Mind, Body and Soul in Everyday Teaching | 199 |
| Čuječnost v supervizijskem procesu (<i>Mindfulness within Supervision Process</i>)..... | 204 |
| Mindfulness: A Model of Peer Teaching | 219 |
| Mindfulness in Daily Life | 223 |
| Čuječnost in uporaba različnih strategij čuječnosti v razredu (<i>Mindfulness and Use of Different Mindful Strategies in the Classroom</i>)..... | 227 |
| Uvajanje 12-tedenskega programa čuječnosti na Gimnaziji Vič (<i>Implementation of a 12-week Mindfulness Program in Vič Gymnasium</i>) | 235 |
| Spodbujanje čuječnosti pri otrocih skozi prakso joge – primer dobre prakse (<i>Promoting Mindfulness in Children through Yoga – Examples of Good Practice</i>)..... | 242 |

| | |
|--|-----|
| 50 vaj za urjenje čujenosti v razredu (<i>50 Exercises for Training Mindfulness in Classroom</i>)..... | 254 |
| Čuječnost za učence s posebnimi potrebami v osnovnih šolah – primer Aspergerjev sindrom (motnja avtističnega spektra) (<i>Mindfulness for Children with Special Needs in Primary Schools – Asperger's Syndrome</i>)..... | 266 |
| Otroci in odrasli – čuječi učenci (<i>Children and Adults – Mindful Learners</i>)..... | 273 |
| Filozofska ozadja čuječnosti (<i>Philosophical Backgrounds of Mindfulness</i>)..... | 282 |
| Uporaba čuječnosti in sebstva pri nevrolingvističnem programiranju in coachingu (<i>Use of Mindfulness and Selfness in Neurolinguistic Programming and Coaching</i>)..... | 301 |
| Spodbujanje čuječnosti v šoli (<i>Encouraging Mindfulness in School</i>)..... | 318 |
| Čuječnost – kako vzpostaviti vez s samim sabo? (<i>Mindfulness - How to Create a Connection with Yourself?</i>)..... | 326 |
| S čuječnostjo do lepote (so)bivanja (<i>Mindfulness might Contribute to the Beauty of (Co)Existing</i>)..... | 334 |
| Pet vidikov čuječnosti pri otrocih alkoholikov (<i>Five Facet Mindfulness in Children of Alcoholics</i>)..... | 348 |
| Čuječnost kot motivacija pri likovnosnovalnem ustvarjanju (<i>Mindfulness as Motivation in the Art-making Process</i>)..... | 358 |
| Z multidisciplinarnim šolskim projektom do čuječega učenca (<i>With a Multi-disciplinary School Project to Mindful Pupil</i>)..... | 367 |
| Pot mladega učitelja k čuječnosti z drugošolci (<i>A Young Teacher's Path to Mindfulness with Secondgraders</i>)..... | 376 |
| Čuječna predšolska skupina (<i>Mindful Kindergarten Group</i>)..... | 385 |
| SODOBNI PRISTOPI POUČEVANJA | 394 |
| Uporaba binauralnih tonov v šoli (<i>The Use of Binaural Beats in School</i>)..... | 395 |
| Kako drugače pri slovenščini? (<i>How to Improve the Methods Used for Teaching Slovene?</i>)..... | 402 |
| Čuječe skozi literarno besedilo (<i>The Mindful Way through Literary Text</i>)..... | 409 |
| Simbolni jezik lutke v zavedanju in razumevanje sebe ter sveta (<i>The Symbolic Language of Puppets in the Awareness and Understanding of Ourselves and the World</i>)..... | 418 |
| Obvladovanje konfliktov med vrstniki v dijaškem domu (<i>Conflict Management among Peers in the Residence Hall</i>)..... | 429 |
| Čuječno v matematiko: inovativno poučevanje matematike (<i>Mindful Mathematics: Innovative Mindful Mathematical Teaching</i>)..... | 439 |
| Ustvarjalne dejavnosti v razredu (<i>Creative Activities in the Classroom</i>)..... | 446 |

| | |
|---|-----|
| Zbranost pri šolski zgodovini (<i>Concentration in History Class</i>) | 454 |
| Poskus uvajanja elementov čuječnosti v timsko poučevanje in medpredmetno povezovanje (<i>Attempt to Introduce Elements of Mindfulness in Team Teaching and Interdisciplinary Connectivity</i>) | 458 |
| Mavrica čustev učencev v osnovni šoli (<i>A Rainbow of Students' Emotions in Primary School</i>)..... | 466 |
| Čuječnost in elementi gibalno plesne terapije pri svetovalnem delu (<i>Mindfulness and Elements of Dance Movement Therapy in Counselling Work</i>) | 474 |
| Multisenzorično doživljanje – izvir ustvarjalnosti (<i>Multisensoric Experience – Source of Creativity</i>) | 485 |
| Gradnja socialnih mrež v osnovni šoli (<i>Building Social Networks in Primary Schools</i>)..... | 491 |
| Biti ali imeti? (<i>To Be or to Have?</i>)..... | 499 |
| Ustvarjanje v ritmu in gibu (<i>Learning through the Rhythm and Movement</i>)..... | 505 |
| Učiteljeva osebna in strokovna rast s pomočjo projektov in čuječnosti (<i>Teacher's Personal and Professional Growth via Projects and Mindfulness</i>) | 515 |
| “Nekoč so zvezde ljudem govorile” (<i>“The Stars once Spoke to Human Beings”</i>)..... | 522 |
| Koncept čuječnosti: izziv za pedagoško stroko ali popularna kultura? (<i>Mindfulness: A Challenge for Teaching, or Popular Culture?</i>) | 532 |
| Ustvarjalnost se ne konča z zvonjenjem šolskega zvonca ali česa čuječnost ne »čuje« (<i>Creativity does not End with the Ringing of the School Bell or what Mindfulness can not Hear</i>) | 540 |
| Priložnosti v mednarodnih projektih za vzgojo za trajnostni razvoj v zunanjem okolju na OŠ Domžale (<i>International Project Opportunities in Education for Sustainable Development in the External Environment at Primary School Domžale</i>)..... | 547 |
| Medgeneracijsko branje in čuječnost (<i>Cross-generation Reading and Mindfulness</i>)..... | 555 |
| Statistika v šolskem projektu Zlato jabolko (<i>Practical Application of Statistical Methods in the Golden Apple School Project</i>)..... | 562 |
| DELAVNICE | 567 |
| Implementing Mindfulness in the Early Years and Lower Primary..... | 568 |
| Spoznajmo čuječnost – predstavitevna delavnica (<i>Mindfulness in Practice – Introductory Workshop</i>) | 569 |
| Dve ravni zavedanja: zaznavna in čustvena - čustveno čiščenje (<i>Practising Awareness on Perceptive and Emotional Level – Dealing with Negative Emotions</i>) | 571 |
| The Mindful Teacher..... | 573 |
| Mindful Teaching and Mindful Learning..... | 574 |

PREFACE

International conference MINDfulness 2016

»Be Mindful, Teach Mindfully, Teach Mindfulness«

*“The most precious gift we can
offer others is our presence.
When mindfulness embraces those
we love, they will bloom like flowers.”
Thich Nhat Hanh*

The aim of the international conference MINDfulness 2016 is to implement new insights in the field of cognitive science and cognitive therapy and clinical trials into the modern strategies of teaching and education, to understand the factors that have an impact on the cognitive abilities of learners and to explore issues of consciousness. Mindfulness in the context of education is a novelty, however its activities are growing exponentially.

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

That is why experts with theoretical knowledge as well as those with experience in practice are invited to collaborate. Their response is much larger than expected, many of them practice mindfulness in education, both by concentration training as in-depth implementation. In the Book of proceedings 84 authors from 10 countries (Slovenia, USA, Canada, Great Britain, Austria, Italy, Croatia, Serbia, Turkey and India) are confronted with the use of mindfulness concepts in different life fields, mostly with modern approaches and challenges of implementing mindfulness into education as well as with their vision and comprehension.

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

*Programme and Organizing Committee
of the International Conference Mindfulness 2016*



PREDGOVOR

Mednarodna konferenca MINDfulness 2016

»Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost«

Najdragocenejše darilo, ki ga lahko ponudimo drugim, je naša navzočnost. Ko se čuječnost dotakne vseh, ki jih imamo radi, bodo cveteli kot cvetlice.»
Thich Nhat Hanh

Predgovor

Z mednarodno konferenco MINDfulness 2016 želimo nova spoznanja s področja kognitivne znanosti, kognitivne terapije in kliničnih poskusov vključiti v sodobne strategije poučevanja in vzgoje, razumeti dejavnike, ki vplivajo na kognitivne sposobnosti učečih se ljudi ter raziskati vprašanja zavesti. Pojem čuječnosti v izobraževanju je sicer NOVOST, a dejavnosti, povezane z njo, doživljajo silovit vzpon. Nevroznanost dokazuje, da izvajanje programov čuječnosti neposredno vpliva na strukturo in funkcionalno delovanje možganov, kar se posledično odraža v načinu razmišljanja, čustvovanja, odzivanja, uravnavanja stresa, krepitve empatije ter interakcije s sobivajočimi in okoljem.

Zato smo k sodelovanju povabili tako tuje kot domače strokovnjake s teoretskim znanjem kot tudi tiste z izkušnjami v praksi. Odzvali so se v večjem številu kot smo pričakovali in nismo vedeli, da tako številčno izvajajo prakso čuječnosti pri pouku, tako v obliki urjenja v koncentraciji kot do bolj poglobljenega izvajanja. V zborniku se 84 avtorjev iz 10 držav (Slovenije, ZDA, Kanade, Velike Britanije, Avstrije, Italije, Hrvaške, Srbije, Turčije in Indije) sooča z rabo konceptov čuječnosti na različnih področjih življenja, predvsem s sodobnimi pristopi ter izzivi uvajanja čuječnosti v izobraževanje in svoje vizije ter razmišljanja podelijo z drugimi.

Izmenjane ideje in podeljene izkušnje predstavljene v prispevkih bodo pripomogle k izgradnji kvalitetnejšega vključevanja čuječnosti v izobraževanje in vzgojo vrednot, ki bodo v prihodnje igrale pomembno vlogo v življenju posameznika.

*Programski in organizacijski odbor
mednarodne konference MINDfulness 2016*



THE PROGRAMME COMMITTEE OF INTERNATIONAL CONFERENCE

PROGRAMSKI ODBOR MEDNARODNE KONFERENCE

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

Urban Kordeš, PhD, Faculty of Education, University of Ljubljana

Marija Marjetka Brenčič, Danila Kumar International School, Ljubljana

Amy Burke, MA, MindWell Education, Canada

Tim Burns, Educare, New Mexico, USA

Peter Gray, PhD, Norwegian University of Science & Technology

Kevin Hawkins, MindWell Education, Canada

Stanislav Jurjevčič, EDUvision

Katarina Lovenjak, Danila Kumar International School, Ljubljana

David McMurtry, PhD, University of Aberdeen, Scotland

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

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



International Review Committee

Mednarodni recenzentski odbor

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

Amy Burke, MA, MindWell Education, Canada

Tim Burns, Educare, New Mexico, USA

Petra Cerar, Danila Kumar International School, Ljubljana

dr. Peter Gray, Norwegian University of Science & Technology

Kevin Hawkins, MindWell Education, Canada

Andreja Hazabent, Danila Kumar International School, Ljubljana

Lidija Janeš, PhD, Danila Kumar International School, Ljubljana

Urban Kordeš, PhD, Faculty of Education, University of Ljubljana

Katarina Lovenjak, Danila Kumar International School, Ljubljana

David McMurtry, PhD, University of Aberdeen, Scotland

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

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



I

CONTEXTUALIZING MINDFULNESS

OSNOVNI KONCEPTI O ČUJEČNOSTI



Mindfulness for dummies?

Tullio Giraldi

*Department of Life Sciences, University of Trieste
giraldi@units.it*

Summary

Meditation was initially introduced by Kabat Zinn as mindfulness in a program of stress reduction. Since then, mindfulness has steadily become very popular, and has been also incorporated into the cognitive approach of Mindfulness Based Cognitive Therapy. During this process, a main role for meditation has been progressively lost, and mindfulness has become a series of short periods of meditation which are one among the other home assignments received by the patient. Numerous studies have been made to evaluate the clinical and cost effectiveness of these approaches, and their results appear encouraging, particularly for long lasting effects on depressed patients. However, in spite of these efforts, the available studies do not provide unquestionable evidence of effectiveness and superiority to other psychotherapies, in particular psycho-dynamically oriented humanistic and interpersonal approaches. In the application of mindfulness to cognitivism, the moral principles of Buddhism have been neglected, and the idea to apply meditation in psychotherapy with the aim to focus on the “self” of the patients, contrasts with the aim of Buddhist meditation which is the realization of the illusory nature of the self. Efforts to avoid the numerous limitation of the recent reductionist and mechanistic developments of the blending of mindfulness with cognitive psychotherapy appear to be required. Meditation, when wisely chosen or integrated with other form of psycho-social intervention for the existential difficulties of the persons which are clinically and culturally more suitable, may result an additional useful offer for personal growth.

Key words: effectiveness, intervention, meditation, mindfulness.

1. Introduction

Mindfulness has become a surprisingly popular subject, and a steadily increasing number of publications is published, which includes academic articles and books, as well as articles in newspapers and periodical magazines. Manuals addressed to the general public are easily available; book stands are present even in airport shops, where on display are books like *Meditation for Dummies*, *Mindfulness at Work for Dummies* and *Mindfulness for Dummies*, hence the title of this contribution. The internet site of the publishers of these books (<http://www.dummies.com>), and a large number of similar sites is available on line; a Google search for “mindfulness” provides approximately 40 million entries.

A similar diffusion occurred for meditation and mindfulness, either as a simple way to promote *well being*, or as an approach employed alone or in combination with other forms of psychotherapy for the treatment of mental suffering (Bucholz, 2015).

The first approach which encountered wide popularity is the *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR) program developed by Jon Kabat Zinn in 1979. It offered a well defined intervention package, and great efforts were made to provide evidence of its efficacy in a medical perspective (Bishop, 2002). One significant avenue subsequently followed in the use of mindfulness has been its incorporation into cognitive psychotherapy, leading to a specific approach named *Mindfulness Based Cognitive Therapy* (MBCT), and great investments were made, similar to those made for *Cognitive* (CT) and *Cognitive and Behavioural Therapy* (CBT), to provide scientific evidence of its effectiveness (Beck, 1997; Baer, 2003).

The basic rationale behind these approaches is the use of meditation, since it is the Buddhist traditional way for avoiding suffering. The general term of “meditation” was soon replaced by “mindfulness”, a *pali* word indicating one of the concepts of the *Noble Eightfold Path* (Suzuki, 2010).

I recently decided with a certain reluctance, being a practicing Buddhist in addition to being a clinical psychologist, to test an intervention based on meditation in a sample of young people, suffering of psychological problems that were followed in Trieste by the National Health Service Community Care. The results obtained in a feasibility study are of preliminary nature, and although being encouraging are not yet ready for communication. However I believe that few considerations coming from the experience I am gaining in realizing this intervention may deserve to be reported succinctly in this presentation.

2. Does mindfulness really work ?

The main reason for making this study was the diffusion that meditation and mindfulness have progressively achieved in western countries in the last 30 years. I always had a substantial reluctance to introduce meditation into the practice of clinical psychology and psychotherapy because of my training and practice of meditation in the Buddhist tradition of Rinzai zen, which also began approximately in the same period. On the other hand, the approaches used for treating the mild conditions, which often are of an existential nature, progressively rely on the prescription of a SSRI antidepressant medication. Meditation appears an alternative for pharmacotherapy, in some cases providing results greater and of longer duration than those of psychotherapy.

The literature on meditation and on mindfulness is constantly growing and meta-analysis are available indicating their effectiveness, as happened with cognitive and cognitive behavioural therapy, in relieving the symptoms of depression (Goyal, 2014; Gotink, 2015; Davidson, 2016).

In spite of the apparent convincing evidence of effectiveness accumulating, there are substantial aspects concerning the diagnosis of the conditions treated and the criteria employed for the evaluation of the effects of the treatment deserving attention. The same structure of the protocols employed, as well as the theoretical grounds on which the meditative approaches are based, constitute an area open to critical considerations.

I will therefore briefly mention the main relevant issues:

- In the *Mindfulness Based Stress Reduction* program, the main aim of Kabat Zinn’s work was that of employing “meditation without Buddhism” for treating stress. This implicitly adopts the idea that meditation can be employed also when it is taken out of Buddhism, depriving at same time the practice of meditation of the moral principles of Buddhism which constitute large part of its nature and practice.
- Stress is not simply an external isolated factor which may negatively affect us when we encounter it. The term was originally coined by Hans Selye for the physiological reactions to physical challenges constituted by the “general adaptation syndrome”. The classical works of Paykel has clearly shown that specific life events, requiring significant efforts of adaptation, are significant “stressors”, and may lead to depression and anxiety (Paykel, 1969). Emotional reactions are natural and physiological, and do not necessarily require intervention except relatively rare cases of morbid (psychiatric) conditions (Horwitz, 2007).
- In MBSR, the persons in the program meet weekly for 8 weeks, and are encouraged to practice meditation between the meetings, with the final aim to incorporate its practice into everyday life. The practice of meditation has been progressively transformed into

mindfulness, and has been integrated into cognitive psychotherapy. In the end, meditation has become one of the “home works” that the psychotherapist assign during the treatment, having to be practiced for few minutes at home together with the other assignments.

- To provide scientific evidence of effectiveness of an intervention, there is universal agreement that protocols have to be controlled, randomized, double blinded and have to include a control placebo arm. The majority of the studies available for mindfulness do not meet these criteria; even the studies more carefully performed, in spite of the efforts made, do not fully adhere to these requirements. Moreover other relevant issues are disregarded, not being reported or discussed, such as;
 - the characteristics of the population to which a mindfulness based intervention is proposed,
 - the frequency of acceptance of the offer of a treatment including meditation, and the characteristics of those accepting or refusing it
 - the characteristics of those dropping out during the intervention, or during follow up
 - the proportion of those with a favourable outcome, and of the person to which the intervention was originally proposed (these may be very limited, even when the study provides statistically significant evidence of effectiveness)
 - the absence of these critical requirements in the trials so far performed is probably difficult to avoid, because of the nature of the intervention studied. It has to be noted that because of these limitations, the favourable outcomes available in the literature, in spite of the good faith of their authors, may be simply caused the Hawthorne effect, a rarely considered factor which may affects psychological research unless excluded by an adequate research protocol (Draper, 2016; Braunholtz, 2001).
- The evolution of Cognitive Therapy to Cognitive Behavioural Therapy, and to Mindfulness Based Cognitive Therapy is still continuing, with the integration of mindfulness in even more specific new psychotherapeutic approaches. It is interesting to note that the birth of new “third wave” therapies and their use is occurring in the absence of any scientific evidence of their effectiveness and superiority above the other ones (Hunot 2013). The evidence of superiority of these cognitive based new psychotherapies in relation to those based on psychodynamic principles is also lacking (Aflalo, 2015).
- The diagnosis is made using the Statistic Diagnostic Manual (DSM) of American Psychiatric Association (APA), or psychometric scales such as the Beck Depression Inventory or similar, which are also used to determine the effects of the intervention. This leads to the serious criticisms encountered by the DSM, in particular for its use for depression diagnosis, and for use of psychometric questionnaires to evaluate the effects of the treatment (Frances, 2014). Moreover, cognitive psychotherapeutic interventions are carefully structured in manuals which have to be strictly followed by the therapist, which in its turn is evaluated for his capacity to apply the manual using another manual developed for this purpose. The details of the procedures, and the relevant citations, can be found in the recent paper by Kuyken on the cost effectiveness of Mindfulness Based Cognitive Therapy (Kuyken, 2015). This rigid role for the therapist leads to imagine that he might be replaced by a computer, and this exactly what happened with creation and progressive use of Computer Based Cognitive Therapy (CBCT) in UK and elsewhere (Kaltenthaler, 2008 .

- The same theoretical basis of MBCT requires critical consideration. The general aim of psychotherapy is to strengthen and to liberate the “ego” or the “self” by the constrictions which are at the base of the suffering for which the treatment is performed. Buddhism and meditation, as well as eastern approaches, have been already considered in depth for their application in western psychotherapy. The issue which I wish to mention here is that all the eastern approaches are based, as is Buddhism, on the realization of the illusory nature of the “self”, and share a humanistic and interpersonal perspective. The recent developments of mindfulness and its integration into cognitive therapy are on the contrary concentrated on the strengthening of the self, and this contradiction does not seem to have been considered

3. Conclusions

Mindfulness, initially valued because of its origins rooted in the ancient eastern practices, has become a technique which is progressively modelled and inserted into newly developed psychotherapeutic approaches. These developments do not seem to be grounded on sound scientific and cultural bases. The moral precepts of “right thought” and “right action” of the *Noble Eightfold Path* are lost. Mindfulness is even integrated in programs of the Armed Forces of the United States with the aim to improve “the operational effectiveness and build warrior resilience in American soldiers” (Stanley, 2009).

The preliminary results of the feasibility study which is under way in Trieste is consistent with the published experiences showing that an intervention purely based on meditation can be usefully realized in young persons with psychological problems in community care. Its optimal use, when efforts to avoid the numerous limitation for the recent reductionist and mechanistic developments of the blending of mindfulness with cognitive psychotherapy are made, may reside in the wise integration of meditation with other form of psycho-social support for the existential difficulties of the persons clinically and culturally more suitable.

4. Literature

- Aflalo, A. (2015). *The Failed Assassination of Psychoanalysis: The Rise and Fall of Cognitivism*. London: Karnac.
- Baer, R.A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125–143,
- Beck, A.T. (1997). The past and future of cognitive therapy. *The journal of Psychotherapy Practice and Research*, 6, 276-284.
- Bishop, S.R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction. *Psychosomatic Medicine*, 64, 71-84.
- Braunholtz, D.A., Edwards, S.J., Lilford, R.J. & Edwards L. (2001) Are randomized clinical trials good for us (in the short term)? Evidence for a "trial effect". *Journal of Clinical Epidemiology*, 54(3), 217–224.
- Buchholz L. (2015). Exploring the Promise of Mindfulness as Medicine. *JAMA*, 314(13), 1327-1329.
- Davidson, R.J. (2016). Mindfulness-Based Cognitive Therapy and the Prevention of Depressive Relapse Measures, Mechanisms, and Mediators. *JAMA Psychiatry*, Published online April 27, 2016 E1-E2
- Draper, S.W. (2016). The Hawthorne, Pygmalion, Placebo and other effects of expectation: some notes. <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/hawth.html>

- Paykel, E.S., Myers, J.K., Dineen, M.N. et al. (1969). Life events and depression. A controlled study. *Archives of General Psychiatry*, 21(6), 753-760.
- Frances A. (2014). *Saving Normal: An Insider's Revolt against Out-of-Control Psychiatric Diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the Medicalization of Ordinary Life*. New York: William Morrow
- Gotink, R.A., Chu, P., Busschbach, J.V. & Herbert Benson, G. (2015). Standardised Mindfulness-Based Interventions in Healthcare: An Overview of Systematic Reviews and Meta-Analyses of RCTs. *PLoS ONE* 10(4), e0124344. doi:10.1371/journal.pone.0124344
- Goyal M., Singh S., Sibinga E.M.S. et al. (2014). Meditation Programs for Psychological Stress and Well-being. A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Internal Medicine*, 174(3), 357-368.
- Horwitz A.V. & Wakefield J.C. (2007). *The Loss of Sadness: How Psychiatry Transformed Normal Sorrow into Depressive Disorder*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunot V., Moore T.H.M. & Caldwell D.M. (2013) Third wave' cognitive and behavioural therapies versus other psychological therapies for depression. *The Cochrane Library, Cochrane Common Mental Disorders Group*. DOI: 10.1002/14651858.CD008704.pub2
- Kaltenthaler E., Parry, G., Beverley C. & Ferriter, M. (2008). Computerised cognitive-behavioural therapy for depression: systematic review. *The British Journal of Psychiatry*, 193, 181-184.
- Kuyken, W., Hayes R., Barrett, B. & et al. (2015). Effectiveness and cost-effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy compared with maintenance antidepressant treatment in the prevention of depressive relapse or recurrence (PREVENT): a randomised controlled trial. *Lancet*, 386, 63-73.
- Stanley, E.A. & Jha A.P. (2009). Mind Fitness. Improving Operational Effectiveness and building warrior resilience. *Joint Force Quarterly*, 55, 144-151.
- Suzuki, D.T. (2010). *Zen in Japanese culture*. Princeton, Princeton University Press.

About the Author

Tullio Giraldi has been full professor of pharmacology in the Faculty of Medicine of the University of Trieste, and he currently teaches at the same University clinical psychology and psychopharmacology to under- and post-graduate students in the Faculty of medicine and psychology. He performed research, and published extensively, in the field of experimental and clinical pharmacology, and clinical psychology. He is a psychotherapist, trained in transactional analysis, and he is a lay Buddhist monk and a master of meditation in the Rinzai Zen tradition of Zenshinji. More information at http://www.tulliogiraldi.it/it_IT/.

Pre-Service Teacher Education in Mindfulness at the University of Vienna – The *Wiener Modell*

Karlheinz Valtl

University of Vienna, Center for Teacher Education
karlheinz.valtl@univie.ac.at

Summary / Abstract

Teacher education is the key factor for successful implementation of mindfulness practices and programmes in schools. It also paves the way for a culture of mindful teaching and relating in schools (for details see e.g. Jennings 2015, Rechtschaffen 2014). Worldwide there are several relevant programmes for *in-service* teacher education (see table 1 below); some of them are linked to specific mindfulness programmes for schools (e.g. as described in Roeser & Schonert-Reichl 2016) while others stem from related fields of professional training (e.g. as described in Singer & Bolz 2013).

But what is even more fundamental is *pre-service* teacher education in mindfulness that is integrated into the ordinary academic curriculum. At present, this is mostly uncharted terrain as there is very little information available through publications (as exception see e.g. Soloway 2016). The in-service programmes can only give rough suggestions that are more or less transferable. So at present the most important thing to do is to share experiences and lessons learnt between those who have already done first steps in implementing mindfulness into *pre-service* teacher education.

This presentation informs on the experiences made at the Center for Teacher Education of the University of Vienna. It mainly refers to: the *aims* of the course, its *format* and *contents*, the *settings* used in teaching, the typical session *structure* (see table 2 below), the extra *events* (in-between meetings of sub-groups; public symposium with external experts), experiences with the acceptance of *mindfulness practices* by teacher students (including mediation as central but often critical practice), home assignments and reading, *feedback* from students and *results* in terms of their learning outcomes and personal development (by authentic documents) as well as critical *concerns*, *success factors* and *support* by the university administration.

Key words: In-service teacher education, mindfulness in schools, university courses.

Literature

Brown, R. C., Simone, G. & Worley, L. (2016). Embodied Presence. Contemplative Teacher Education. Roeser, W. R. & Schonert-Reichl, K. A. (Eds.): *Handbook of mindfulness in education. Integrating theory and research into practice*, pp. 207-220, New York: Springer.

Jennings, P. (2015). Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom. New York/London: W. W. Norton.

Rechtschaffen, D. (2014). The way of mindful education: Cultivating well-being in teachers and students. New York/London: W. W. Norton.

Roeser, W. R. & Schonert-Reichl, K. A. (Eds.) (2016). *Handbook of mindfulness in education. Integrating theory and research into practice*, New York: Springer.

Singer, T., & Bolz, M. (Eds.). (2013). Compassion: Bridging practice and science. München: Max Planck Gesellschaft (Retrieved from <http://www.compassion-training.org>).

Soloway, G. B. (2016). Preparing Teacher Candidates for the Present: Investigating the Value of Mindfulness-Training in Teacher Education. Roeser, W. R. & Schonert-Reichl, K. A. (Eds.): *Handbook of mindfulness in education. Integrating theory and research into practice*, pp. 191-205, New York: Springer.

Table 1: Relevant in-service teacher education programmes (selection)

| In-service Teacher Education Programme | Provider | City | Authors |
|---|---------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE for Teachers) | Garrison Institute | New York | Patricia Jennings et al. |
| Stress Management and Relaxation Training (SMART in Education) | University of BC + Passageworks | Vancouver + Boulder/CO | Margaret Cullen et al. |
| Mindfulness in Schools Project (MiSP) + MYRIAD Project | MiSP + University of Oxford | London + Oxford etc. | Richard Burnett et al. |
| Mindful Schools | Mindful Schools | Oakland/CA | Megan Cowan et al. |
| ReSource Project (a related transferable model) | Max-Planck-Institute | Leipzig | Tania Singer et al. |
| Contemplative Education | Naropa University | Boulder/CO | Richard C. Brown et al. |

Table 2: Typical session structure (simplified, time format 3 h 15 min)

| | |
|---|--|
| 1 | Meditation (varying over course: Breath Awareness, Metta, Body Scan) |
| 2 | Sharing on meditation and home practice/assignments (plenary or dyads) |
| 3 | Presentation of theory, school programme etc. (by teacher or student) |
| 4 | Discussion on presentation |
| 5 | – Break – |
| 6 | New practice: e.g. meditation, yoga, mindful listening dyads (by teacher); element of school programme (by students, as practice in teaching mindfulness) |
| 7 | Reflection and discussion of new practice |
| 8 | Home assignments (on-going formal & informal practice; reading) |
| 9 | Short meditation |

II
MINDFULNESS IN EDUCATION
ČUJEČNOST V IZOBRAŽEVANJU



An Introduction to Mindfulness

David McMurtry

Inspired by Learning
david@inspiredbylearning.eu

This talk explores what mindfulness is, and what practicing mindfulness involves. This includes considering both the potential benefits of, and challenges in, practicing mindfulness. The session will include two short introductory mindfulness practices. There will be opportunities for questions and discussion.

Key words:

Benefits, Challenges, Definition, Secular Mindfulness.

Sources

Kabat-Zinn, J (2004) *Wherever You Go There You Are*. London: Piatkus

Nairn, R (2001) *Diamond Mind: A Psychology of Meditation*. London: Shambala.

Siegel, D. J. (2011) *Mindsight: The New Science of Personal Transformation*. New York: Bantum Books.

Mindfulness in Brain, Body and Spirit

Tim Burns

Educare

tim@timburnseducare.com

Mindfulness can be described as a state of active awareness and open attention on the present. Commonly associated with certain millennia-old practices common to the world's great religions, in the past 30 years hundreds of studies have produced a significant body of scientific evidence demonstrating the efficacy of such practices on mental wellbeing and happiness, physical health, and recovery from everyday stress. In the realm of education, research demonstrates the effectiveness of mindfulness-based practice in school settings that help students to concentrate, maintain relaxed alertness and find greater ease in learning. As a result, interest in providing opportunities for both staff and students to learn more about this ancient practice continues to grow. This informative and engaging presentation--covering theory, research and examples of specific practices associated with mindfulness meditation--helps make clear how mindfulness practice promotes positive changes in the brain and autonomic nervous system (a key to developing stress hardiness).

Key words:

Attention, autonomic nervous system, awareness, mental wellbeing and happiness, mindfulness, stress hardiness.

Three Brains Are Better than One: An Integrated Framework for Healthy Childhood Development

Tim Burns

Educare

tim@timburnseducare.com

We live in an exciting and challenging time, one in which science--from neuroscience to anthropology, from the "new biology" to quantum physics--is redefining what it means to be human. Recent discoveries about the brain reveal an astonishing three pound universe of possibilities inherent in each of us, with more knowledge having been acquired in the last decade than in the past 150 years. In addition, new knowledge about environmental enrichment, brain plasticity, neurogenesis, "mirror neurons," epigenetics, and the remarkable "upgrades" that take place in the teen brain, are revolutionizing our understanding of the brain and along with it the nature of human possibility. In addition, recent discoveries in the field of neurocardiology point to the human heart as not simply a pump, but as an "organ of vast intelligence." Moreover the body itself has what Michael Gerson, M.D., author of the book, *The Second Brain: The Scientific Basis of Gut Instinct*, refers to as a system of bodily intelligence. In effect, we have not one but three separate yet highly integrated brains that, when working as a seamless whole make for greatly improved learning, health, performance, creativity and productivity. In short, three brains are better than one! Participants in this session will gain new knowledge and, most important to busy educators, ways to put the knowledge into practice.

Key words:

Anthropology, brain plasticity, epigenetics, mirror neurons, neurocardiology, neurogenesis, neuroscience, quantum physics.

Moving Students Beyond Risk to Resilience: A Protective Factor Approach to Social-Emotional Wellbeing and Academic Success

Tim Burns

Educare

tim@timburnseducare.com

For the last half-century, the phenomenon of human resiliency--the innate capacity to bounce back from adversity and creatively adapt to stress--has been systematically studied and its underpinnings well established through research in the behavioral and neurosciences. The result of this protective factor research has been to provide policy-makers, educators and preventionists with clearer and more practical guidelines on how best to affect positive youth development. When applied consistently and mindfully in the school setting these strategies can positively affect school climate, student well-being and academic success. The presentation draws from research findings and fascinating anecdotes in several fields, making for an engaging, enjoyable, and highly applicable exploration of protective factor enhancement. In particular, three “non-negotiable” protective factors are addressed.

Key words:

behavioral and neuroscience, protective factor enhancement, resiliency, youth development.

Strategies for Integrated Development: Movement, Rhythm and Play in Childhood Wellbeing

Tim Burns

Educare

tim@timburnseducare.com

It comes as no surprise that children today exercise, move, and play outdoors less often than any previous generation, while at the same time engaging in ever more screen-time and “virtual reality.” The troubling result of this “evolutionary experiment” can be seen in the rise of problems related to attentional focus, concentration, impulse control, and in-depth learning. Nothing could be more certain: movement, rhythm, and creative play are *the* primary mechanisms by which the dynamic attentional systems of the brain self-organize during childhood and come to fruition during the teen years. This part of our program offers a survey of theory and research, while exploring a variety of movements—including those involving rhythm and play—that serve to engage and enhance the brains of children, teens and, yes, even adults.

Key words:

Attentional focus, childhood, concentration, impulse control, in-depth learning, movement, play, rhythm.

Minding the Mind: Optimize the Brain and Wellbeing with Positive Mental States

Tim Burns

Educare

tim@timburnseducare.com

One of the most exciting and important fields of emerging research—one that brings together neuroscience, "heart intelligence," Eastern-based mindfulness meditation and Western-based psychology—is *Positive Psychology*. In the past 25 years or so contributions from various information streams, including *Psychological Hardiness, Happiness, Flow, Learned Optimism*, provide us with a roadmap to enhanced health, wellbeing and brain function through a variety of proven practices. This presentation provides attendees with an overview of several of these potentially life-altering models and practices. You'll be glad you came!

Key words:

Happiness, heart intelligence, learning optimism, positive psychology, psychological hardiness.

Shifting the Focus: Balancing Heart and Mind in Schools

Kevin Hawkins

MindWell Education
kevin@mindwell-education.com

In this age of fast-paced change, global imbalance and endless distraction there is an urgent need to shift the focus of schools to incorporate a more balanced approach to learning that equips students to cope effectively and holistically with the demands of the 21st century. How can teachers help schools with this shift to a more experiential, heart-centered approach? And how can mindfulness help promote wellbeing in school communities? Kevin Hawkins will provoke us to consider these and other questions pertinent educators interested in tapping the full range of capacities in our students – and in ourselves.

Key words: Balanced approach to learning, global imbalance, mindfulness, promoting wellbeing.

Be Mindful, Teach Mindfully, Teach Mindfulness: A Framework for Mindfulness in Education

Amy Burke and Kevin Hawkins

MindWell Education
amy@mindwell-education.com
kevin@mindwell-education.com

We live in an age where busy-ness and being switched on 24/7 are the norm but also in an age where depression is set to become the most common disease worldwide and where concerns about the mental health of young people are endemic.

In order to be successful and resilient in this age of distraction, we need to cultivate attention, self-awareness and emotional regulation. There is now considerable and compelling evidence that training in mindfulness is a very effective way of alleviating stress, anxiety and depression as well as promoting wellbeing and flourishing.

This experiential workshop will use the most relevant research and practice in mindfulness and social-emotional learning to explore how training in these areas can enhance teaching and learning. There will be an introduction to mindfulness curricula currently being used in elementary and secondary schools.

The key to successful mindfulness education in schools is the recognition of the importance of teacher self-care. If we want to help our children develop the skills they will need for a fruitful, balanced life, it is important that we are able to cultivate these capacities in ourselves. Developing our own self-awareness can help us connect more authentically with our students, manage our stress more effectively, and make teaching more enjoyable.

Using the 3 aspects of mindfulness in education - *Be Mindful, Teach Mindfully, Teach Mindfulness* - this workshop will explore how mindfulness based wellbeing can provide a foundation for a flourishing school community.

Key words: mindfulness, self-awareness, self-care, social-emotional learning, wellbeing.

Mindfulness and Compassion

David McMurtry

Inspired by Learning
david@inspiredbylearning.eu

Compassion-based mindfulness practice emphasises the importance to practice of developing kindness and compassionate attitudes, both to self and to others. This session explores the reasons why developing kindness and compassion is, arguably, an important aspect of effective mindfulness practice. There will be opportunities for questions and discussion.

Key words: Compassion-based mindfulness; effective mindfulness practice.

Sources

Gilbert, P. (2013). *The Compassionate Mind*. London: Constable and Robinson.

Gilbert, P.: Choden. (2013). *Mindful Compassion*. Using the Power of Mindfulness and Compassion To Transform Our Lives. London: Robinson.

Avtomatizem proti navzočnosti

Automatism Against Presence

Yurij Yatsko

Polina d.o.o.
yurij.yatsko@gmail.com

Opis predavanja

Definicija pojma navzočnosti, čuječnosti. Kakšno je realno stanje sorazmerja med stanjem navzočnosti in avtomatizma pri sodobnem človeku in spremembe, ki se na tem področju kažejo v naši družbi. Povezava med pojmom navzočnosti/čuječnosti in svobode z vidika kvantne fizike. Problemi sodobnega izobraževalnega sistema in učiteljev pri razvijanju navzočnosti pri učencih.

Ključne besede:

Avtomatizem, kvantna fizika, izbraževalni sistem, navzočnost.

Literatura

Predavanje je avtorsko delo.

The Miracle of Mindfulness: Practical Neuroscience of Love, Happiness and Wisdom

Snežana Milenković

*Department of Psychology,
Faculty of Philosophy,
University of Novi Sad*

Abstract

If for a moment we turn our attention to humanity and its development, mental and spiritual, we can say that the 19th century psychology was preoccupied with the problems of consciousness, whereas during the first half of the 20th century it focused on the unconscious. It was only in late 20th century and especially in 21st century that psychology began to focus on super-conscious, supra-individual, spiritual and religious phenomena. This can be understood as a tendency towards a holistic, integrative, comprehensive view of the human being.

In recent years, research has shown that spirituality begins to play an increasingly more prominent place in people's lives. They increasingly join therapy not in order to alleviate the symptoms of physical or emotional pain, but to pursue the need for wholeness and meaning. Some authors (Sperry) refer to this spirituality as "spirituality of the 21st century".

In this presentation will present the power of Mindfulness. Three essential components of the definition of Mindfulness include: (1) *awareness*; (2) *present moment*; and (3) *its acceptance regardless of whether it is positive or negative*. Mindfulness meditation is being both: the goal of this meditation and the means to that end. You reach Mindfulness by being ever more mindful. Mindfulness is both the cure and the preventive measure. It is a state of total nonattachment, egoless awareness as well as a holistic process.

In addition, we shall here present the new neuroscience researches considering the mind and the brain, something the neuroscientists called "experience-dependent neuroplasticity". We shall consider our dreams as well - How all of us who are longing for love, happiness, peace and wisdom can realize all of that successfully in practice.

Now we know that Mindfulness practice gives good results. However, the rule remains in place: that you can guide someone *only* to the point which you have reached yourself.

Key words: Consciousness, egoless awareness Mindfulness, religion, spirituality.

1. Introduction

"More than anything else, the future of civilization depends on the way two most powerful forces of history, science and religion, settle into relationship with each other"

Alfred North Whitehead

The greatest misfortune of today is not a nuclear war, says the enlightened mystic and spiritual teacher Osho, the true misfortune comes from the psychological sciences. They will "teach us how a human being can be completely controlled. As we are not sufficiently conscious, they can make us act in a pre-determined way" (Osho, 2011, p.115). Of course, no Buddha was an 'an experimental subject', so that the findings of psychological research apply to the average majority of people and not to the 'enlightened' individuals.

This primarily applies to behaviorist psychology and science that uses certain scientific methodology, as well as to other psychological and psychotherapeutic modalities which advocate ‘benevolent manipulation’ (Wendorf & Wendorf, 1985) as treatment for healing the human psyche.

We bear witness to the fact that ego-psychology has come to ‘a dead end’ (Smith, 1994). If we do not make a step towards others, if we do not transcend ourselves and our selfish, egotistic interests in order to create a completely different ‘*we-psychology*’, psychology of humane community, we shall remain the prisoners of our own Alcatraz. Maybe we will not even exist, warn philosophers, environmentalists and all those who are aware and seriously concerned for the health of individuals, communities, the entire animate and inanimate world and the entire planet.

A long time ago, Nietzsche wrote the great truth that if we do not advance in consciousness, we will sink into the unconscious (Nietzsche, F., 1972). This process can also be observed more broadly today as we continue regressing towards increasingly serious collective pathology – from hysteria in Freud’s time we have gradually deteriorated towards the diseases of today, which include borderline and narcissistic personality disorders.

We live in a “narcissistic culture” (Lasch, C., 1986), in which even Narcissus no longer sees his face clearly reflected in the water. This is “the time of emptiness” as the contemporary philosopher Lipovecki named it (Lipovecki, 1987)

Introducing Buddhist philosophy as a way of life and a view of life as a “way of liberation” (Watts, 1982) includes an overview of two important topics: self-realisation and self-determination.

Self-determination is merely an attempt to establish ourselves as free but also responsible beings, unconditioned by the past or anything we hold on to, abandoning both tangible or intangible strongholds.

The transition from external strongholds to the inner ones means maturity of an individual, according to Fritz Perls, founder of Gestalt therapy, with whose statement I agree entirely.

When it comes to self-realisation, the search is inherent to human nature, but it is also ‘the path less travelled’.

French philosopher Michel Foucault said that “knowledge is an act that cuts” and Thomas Szasz (American anti-psychiatrist and psychoanalyst) said that psychotherapy is “lies detoxification”. On the whole, psychotherapy has, ever since its beginnings, been focused on expanding human consciousness, both internally and externally. Nowadays, it is largely oriented towards health, man’s wellbeing as a whole, both individual and collective. And there can be no wellbeing without man’s self-realisation which makes him whole, integrated, or without free and responsible choice and behaviour.

We are therefore free to choose the road we will take, but we have to take responsibility for the choices we make.

2. On the mental and spiritual development

2.1 The development path: from soul to spirit

Today we easily fall into assumption that what is new is best. Our external circumstances have changed tremendously during the course of human history, and we may have very different opinions from people in the past, but the way the mind functions has not changed. The way we become caught in our interpretation of reality, the way we identify with limited aspects of ourselves, the way our attachments and fears condition our actions, the way we create suffering for ourselves - these have not changed. Nor have the basic practices that can

liberate us from these impediments. In this arena it is not new knowledge that is required, but a reformulation of the not new knowledge that is required, but a reformulation of the timeless wisdom in a contemporary context (Russell, 2005).

If for a moment we turn our attention to man and his development, mental and spiritual, we can say that the 19th century psychology was preoccupied with the problems of consciousness, whereas during the first half of the 20th century it focused on the unconscious. It was only in the late 20th century and especially in the 21st century that psychology began to focus on super-conscious, supra-individual, spiritual and religious phenomena. This can be understood as a tendency towards a holistic, integrative, comprehensive view of the human being.

In recent years, research has, particularly in the U.S., shown that spirituality begins to take an increasingly more prominent place in people's lives. They increasingly join therapy not in order to alleviate the symptoms of physical or emotional pain, but to pursue the need for wholeness and meaning. They seek meaning, ultimate meaning and purpose of existence as well as the feeling of inner fulfilment (Milenković, 2002). Some authors (Sperry, 2001) refer to this spirituality as "spirituality of the 21st century."

Following the close of the "therapeutic age" during last century (Lasch, 1986), dominated by "the psychological man", the beginning of a new millennium has created a new possibility for the emergence of 'the spiritual age' in which 'spiritual transcendence' will take place and in which steps will be taken towards others. After the man has come to love himself (which may have been aided by psychotherapy and 'working on oneself'), there is a possibility to come to love his neighbours, other people. Just as the Bible says: "Love your neighbour as yourself." The order is exactly the same, going from oneself to others.

So, in psychotherapy we actually learn to 'love ourselves', which means that we first get to know and accept ourselves for what we are, and it means just that – we come to love ourselves. It is not easy, nor it is very fast, but it is achievable. Delving deep into dark deep abyss of the soul, we come to, we reach ourselves and achieve what is important for us: to come into contact with our needs and desires and to direct our lives in that direction – to "have the courage for our own nature" (Nietzsche), to start living according to our own measure, not to a measure of others who conditioned us (by education) to become their 'creatures' instead of 'creators' of ourselves and our lives. We learn to become Michelangelos of our lives. And it is only then that others come into focus.

The Russian religious scholar, Solovjov (1994) noticed, similarly, that "true perfection of every man should comprise him entirely, should extend to his entire reality, and this reality includes other beings" (p. 201).

However, let us be reminded of Nietzsche's words of warning - uttered when speaking about man's humanity - that the hardest thing for man is to love his neighbour. That, according to him, has not happened yet.

But it could be the task that humanity faces in the 21st century which, according to many, will be the age of spirituality.

2.2 How to understand spirituality?

Spirituality, in the broadest sense, is an aspect of trying to approach or deal with invisible, intangible factors in life and transcend the personal, concrete, final details of this life (Moore, 1994). Spirituality, thus, is the process in which human beings transcend themselves, especially their personal ego and egotistic needs and interests. For those who believe in God, spirituality is their experience of relationship with God. For a humanist, spirituality is self-transcendence (transcending), self-overgrowing experience with another person. For some, it may be the experience of harmony or unity with the universe or nature (Kandathil &

Kandathil, 1997). For **religious** persons, spiritual experience takes place within the framework of a given religion. For others, it occurs within the scope of their ideals and aspirations.

Some authors, such as transactional therapist Muriel James (James & James, 1991) indicate the existence of “spiritual self” which, according to the author, is “a vital force of the personality” which can move a person outside the usual framework of life towards experiencing wholeness and holiness (p. 20). The spiritual self is “the centre of our being” and, according to the authors, it is universal, common to all, but it is also personal, given the fact that each of us manifests it in a unique, personal way.

If we recall the words of the Greek philosopher Heraclitus that we are to live for what is universal, since that is what makes man real, it is spirituality that he has in common with everyone else.

Jung also emphasized the religious nature of man and importance of its realisation, especially in the second half of one’s life, when it became much more manifest among his more mature clients.

However, it should be noted that spirituality does not occur fully shaped and certainly not without effort. It requires continuous work and effort. It does not correspond to any inherent event and order of things.

In my opinion, there is a path of development from the soul to the spirit, connecting the horizontal and vertical lines of development. A spiritual point of view is essential to the soul: it gives it the breadth of vision, compassion through experience of connection with other beings, solidarity of action, inspiration and meaning. This road from the mental to the spiritual is by all means logical and possible, but not necessary, so in this context what is essential is man’s effort to achieve and accomplish it (Milenković, 2002).

2.3 Basic pre-suppositions for perception of man as a spiritual being

What follows is a list of *basic presuppositions* for the perception of man as a *spiritual* being:

- (1) The assumption of ‘interconnectedness’ between man and the world (non-duality) vs. the assumption of ‘independence-dependence’ (duality);
- (2) The assumption of responsibility (moral and social) vs. reactivity (S-R);
- (3) The assumption of temporal dimension of man and his world – the dimension of change (creativity, possibility of creating something new);
- (4) The assumption of spirituality – understood as a process of self-transcendence (transcending own ego) – a step in the direction of another close and equal being;
- (5) The premise summarised in the Biblical message: “Love your neighbour as yourself.” This means that only after we come to love ourselves, can we love others, our neighbours. It is only then that closeness, intimacy and unity can be truly achieved.

All these prerequisites not only express the basic characteristics of spirituality, but also bring us into contact with Buddhist’s perspective on things and actions arising from such views.

There is a special form of Buddhist’s practice that is meditation - *mindfulness meditation* that is present and implemented in contemporary psychotherapeutic practice in different kind of modalities (mostly in CBT practice). It is a secular form that has its roots in Vipassana - the oldest form of meditation tha Buddha taught over 2.500 years ago. The main goal is to attain freedom from suffering. This is accomplished by developing self-awareness, or mindfulness,

because it is our inaccurate views of the world that trigger our negative emotions. Growing up we learned that in order to be happy we had to indulge positive emotions, and avoid negative emotions. The problem with this approach is that emotions are temporary, so we spend a great deal of time and effort trying to recreate the conditions led to the pleasant emotions - very often unsuccessfully. So we ended up compromising the harmony within ourselves, and with the people around us. With mindfulness meditation, we could develop an awareness of the true nature of reality. By observing what is happening within our mind, body, and the world around us, we should begin to lift the veil of illusion that creates the suffering in our life. This is essentially what a spiritual awakening is. Mindfulness meditation is a training of the mind that would help us to overcome our fears and painful emotions, so we can be free of the suffering.

3. Meditation & mindfulness

The ancient Buddhist text (The Dhammapada) anticipated Freud by thousands of years. It says: "What you are now is the result of what you were. What you will be tomorrow will be the result of what you are now. The consequences of an evil mind will follow you like the cart follows the ox that pulls it. The consequences of a purified mind will follow you like your own shadow. No one can do more for you than your own purified mind - no parent, no relative, no friend, no one. A well-disciplined mind brings happiness". (Gunaratana, 2002).

Meditation is intended to purify the mind. It cleanses the thought process of what can be called psychic irritants, things like greed, hatred, and jealousy, which keep you caught up in emotional bondage. Meditation brings the mind to a state of awareness and tranquillity, a state of concentration and insight.

In our society we believe in education. We believe that knowledge makes a person civilized, However, civilization polishes a person only superficially, changes a person shallow - on the surface, on the outside. By the way, word person (in Greek, *persona*) originali means mask actors wear in the ancient theater. Meditation softens a person from within.

Meditation is called the Great Teacher. It is leashing crucible fire that works slowly but surely, through understanding. You have looked deeply inside and seen self-illusion and your own human failings, seen your own humanity and learn to forgive and love. First yourself, after that your neighbors. As Bible says: "Love your neighbors as you love yourself".

Within **the Judeo-Christian tradition** we find two overlapping practices called *prayer* and *contemplation*. Prayer is a direct address to a spiritual entity. Contemplation is a prolonged period of conscious thought about a specific topic, usually a religious one. From the standpoint of mental cultivation, both of these activities are exercises in concentration.

Within **the Buddhist tradition**, concentration is also highly valued. But a new element is added and more highly stressed - the element of awareness. All Buddhist meditation aims at the development of awareness, using concentration as a tool toward that end. The Buddhist tradition is very wide, however, and there are several diverse ways to this goal. **Zen meditation** uses **two** separate **ways**. The first Zen approach is the *direct way into awareness* by force of will. You sit down and you just sit, meaning that you get out of your mind everything except pure awareness of sitting. Even it sounds very simple, it is not. The second Zen approach, used in the Rinzai school, is that of *tricking the mind out of conscious thought and into pure awareness*. This is done by giving a student an unsolvable problem, which

he/she must solve nonetheless, and by placing him/her in a horrible training situation. Since he/she cannot escape from the pain of the situation, he/she must flee into a pure experience of the moment: there is nowhere else to go.

Another route, **tantric Buddhism**, is nearly the reverse. Conscious thought, the way we usually do it, is the manifestation of ego, the "you" that you usually think that you are. Conscious thought is tightly connected with self-concept. The self-concept or ego is nothing more than a set of reactions and mental images that are artificially pasted to the following process of pure awareness. Tantra seeks to obtain pure awareness by *destroying this ego image*.

Vipassana (Insight) is the oldest of Buddhist meditation practices. The method comes directly from the Satipatthana Sutra, a discourse attributed to the Buddha himself. Vipassana is a direct and gradual cultivation of **Mindfulness (Sati) or pure awareness**. It proceeds piece by piece over a period of years. One's attention is carefully directed to an intense examination of certain aspects of one's own existence. The mediator is trained to notice more and more of the flow of life experience. It is an ancient and codified system of training your mind, a set of exercises dedicated to the purpose of becoming more and more aware of your own life experience. We learn to pay attention to the changes taking place in all these experiences. We learn to listen to our own thoughts without being caught up in them. The object of vipassana practice (insight) is to learn to see the truths of impermanence, unsatisfactoriness, and selflessness phenomena. We think we are doing this already, but that is an illusion. We are simply not paying enough attention to notice that we are not paying attention.

Mindfulness Meditation is the center of Vipassana Meditation and the key to the whole process. It is both the goal of this meditation and the means to that end. You reach Mindfulness by being ever more mindful. Mindfulness is both the cure and the preventive measure. It is a state of total nonattachment, egoless awareness as well as a holistic process.

In vipassana meditation we cultivate this special way of seeing life. We train ourselves to see reality exactly as it is, and we call this special mode of perception **mindfulness**. The process of mindfulness is really quite different from what we usually do. We usually do not look into what is actually there in front of us. We see life through a screen of thoughts and concepts, and we mistake those mental objects for reality. We get so caught up in this endless thought-stream that reality flows by unnoticed. We spend our time engrossed in activity, caught in an eternal pursuit of pleasure and gratification and eternal flight from pain and unpleasantness. We spend all our energies trying to make ourselves feel better traying bury our fears, endlessly seeking security. Meanwhile, the world of real experience flows by untouched and untasted. In vipassana meditation we train ourselves to ignore the constant impulses to be more comfortable, and we dive into reality instead. The irony of it is that real peace comes only when we stop chasing it - another Catch-22 or the ego-trap.

We can draw the following conclusions regarding *the ego* and our *consciousness*:

* The identity of the person is primarily tied to the ego, to the self-image resulting from learning from the significant others, primarily by conditioning and learning models.

* The concept of non-attachment as un-conditioning from various forms of conditioning and restrictions of freedom.

* Our supreme identity is “boundless consciousness” (Wilber, K., 2002).

* The growth and development involve the enlargement and expansion of man’s horizons/awareness/frontiers both outwards and inwards.

* There are two kinds of consciousness: a) ego-consciousness, and b) consciousness without ego (egolessness).

* Ego consciousness is consciousness which is identified with mental contents, which are actually the source of projections or fantasy (conscious ego).

* Consciousness without ego (egoless consciousness) is consciousness without identification/s and projection/s.

As already mentioned, **self-realisation** is crucial in changing ourselves. In order to be able to love ourselves, we should first get to know ourselves, and only then can we come to love our fellow-man.

The term **mindfulness** best describes our consciousness, which is “consciousness from moment to moment”, “keeping one’s consciousness alive to the present reality”, so it is the English translation equivalent of the Pali term ‘sati’, which means ‘awareness; attention’, combined in a relationship resembling the one between a figure and a background.

Three essential components of the definition include:

- (1) **awareness,**
- (2) current experience / **present moment,** and
- (3) **its acceptance regardless of whether it is positive or negative.**

Through the process of mindfulness, we slowly become aware of what we really are, down below the ego image. We wake up to what life really is. That is, if we don't bother to look, and if we look in the right way, we will begin to experience the world in an entirely new way. We will learn for the first time what is truly happening to us, around us, and within us. It is a process of self-discovery, participatory investigation in which we observe our own experiences while participating in them. The practice must be approached with this attitude: "Never mind what I have been taught. Forget about theories and prejudices and stereotypes. I want to understand the true nature of life. I want to know what this experience of being alive really is. I want to apprehend the true and deepest qualities of life, and I don't want to just accept somebody else's explanation. I want to see it for myself" (Gunatarana, 2002).

The purpose of meditation is personal transformation. The you that goes in one side of the meditation experience is not the same you that comes out the other side. It changes your character by a process of sensitization, by making you deeply aware of your own thoughts, words, and deeds. Thus meditation properly performed prepares you to meet the ups and downs of existence. It reduces your tension, your fear, and your worry. Restlessness recedes and passion moderates. Things begin to fall into place and your life becomes a glide instead of a struggle. All of this happens through understanding.

Meditation sharpens your concentration and your thinking power. Then, piece by piece, your own subconscious motives and mechanics become clear to you. Your intuition sharpens. The precision of your thought increases and gradually you come to a direct knowledge of things as they really are, without prejudice and without illusion. The essence of our experience is change. Change is incessant. Moment by moment life flows by and it is never the same.

It is the nature of the universe.

However, we have built walls all around ourselves and we are trapped within the prison of our own likes and dislikes. We suffer.

Suffering is a big word in Buddhist thought. It is a key term and it should be thoroughly understood. The Pali word is 'dukkha', and it does not just mean the agony of the body. It means the deep, subtle sense of unsatisfactoriness. The essence of life is suffering, said the Buddha. At first glance this seems exceedingly pessimistic. After all, there are plenty of times when we are happy. No, there are not. It just seems that way. Take any moment when you feel really fulfilled and examine it closely. Down under the joy, you will find that subtle, all-pervasive undercurrent of tension, that no matter how great the moment is, it is going to end. No matter how much you just gained, you are either going to lose some of it or spend the rest of your days guarding what you have got and thinking how to get more. And in the end, you are going to die. In the end, you lose everything. It is all transitory. However, down under that level lies another whole perspective, a completely different way to look at the universe. It is a level of functioning where the mind does not try to freeze time, where we do not grasp onto our experience as it flows by, where we do not try to block things out and ignore them. It is a level of experience beyond good and bad, beyond pleasure and pain. It is a lovely way to perceive the world, and it is a learnable skill. It is not easy, but is learnable.

4. Happiness

Happiness and peace. Those are really the prime issues in human existence.

So **what is this happiness?** For most of us, the perfect happiness would mean getting everything we wanted, being in control of everything. Once again, it does not work that way. Take a look at the people in history who have actually held this ultimate power. These were not happy people. Most assuredly they were not men at peace with themselves. Why? Because they were driven to control the world totally and absolutely and they could not. They wanted to control all men and there remained men who refused to be controlled. They could not control the stars. They still got sick. They still had to die.

You can't ever get everything you want. It is impossible. Luckily, there is another option. You can learn to control your mind, to step outside of this endless cycle of desire and aversion. You can learn to not want what you want, to recognize desires but not be controlled by them. . It means that you continue to live a very normal-looking life, but live from a whole new viewpoint. You do the things that a person must do, but you are free from that obsessive, compulsive drivenness of your own desires.

A happy man does not feel driven to kill. We like to think that our society is exploiting every area of human knowledge in order to achieve peace and happiness.

We are just beginning to realize that we have overdeveloped the material aspect of existence at the expense of the deeper emotional and spiritual aspect, and we are paying the price for that error. It is one thing to talk about degeneration of moral and spiritual fiber in America and West today, and another thing to do something about it. The place to start is within ourselves. Look carefully inside, truly and objectively, and each of us will see moments when "I am the crazy". We will learn to see those moments, see them clearly and without condemnation, and we will be on our way up and out of being so.

You can't make radical changes in the pattern of your life until you begin to see yourself exactly as you are now. As soon as you do that, changes flow naturally. Mental culture through meditation is without rival in helping you achieve this sort of understanding and serene happiness.

A well-disciplined mind brings happiness".

So, we can conclude that a new look at happiness conceptualize it as *the state of mind, our challenge as well as our choice* (Milenkovic, 2010).

Humor can be a way to survive, happiness can be a way of life.

Buddhist understanding of happiness is that our well-being cannot be separated from the well-being of others.

The story tells that when Buddha was asked to explain real happiness, he mentioned two categories of action which enable this: (1) the actions contributing to the well-being of others (fulfilment of our obligations to the family and the society), and (2) the actions that clear our mind (which bring well-being to us), meaning that our well-being cannot be separated from the well-being of others. Finally, "the other" must enter into psychology & psychotherapy not as "another", but as a "close one" who may become this only after understanding (through mindful awareness) that he or she is "the same as I", where the division to "I - Others" is wiped out, and everything that goes with it: the fear, envy, greed, hate, etc. (entire spectrum of negative emotions). With the introduction of the "other" and entering into Buberian dialog I - THOU - relation as "dialogical" (primarily in the psychotherapy as a model of future relationships) the appearance of the entire array of positive feelings for other people enabled, such as: the loving friendliness, empathy, compassion, solidarity, etc.

So, happiness is realization of universal, common & human values of what is most true, authentic, and common for all of us.

Happiness is the *spiritual experience* of living every minute with love, grace and gratitude.

We are definite, but also the indefinite beings, the beings of necessity, but also the beings of freedom. We are universal. As famous Greek philosopher Heraclitus suggested, *we should live what is universal*, and that is what makes us true, authentic, what is in common with all others. *All people are similar in that they want to be happy and do not want to suffer* (Dalai Lama, 1999).

Psychotherapy with the method/technique of mindful awareness helps us learn how to live better, happier lives, how to abolish unnecessary, self-inflicted suffering; it teaches us how to avoid ruining our lives and the lives of our kin, the entire biosphere, endangered by the man's will to power and government (instead of the will to meaning); it shows us how to save the planet which is our home. We could even say that psychotherapy deals with "Ecology of psyche", with health that does not come from the outside, but from the inside.

To finish and say shortly with Krishnamurti's words: "Our problem, our question, is: whether the mind can transform itself completely, totally and thereby bring about deep, psychological revolution - which is the only revolution. Such a revolution can bring about different society, a different way of living" (Krishnamurti, 1972, p. 40).

5. Love as natural spirituality

Long time ago beginning the study of love I started with the concept of love developed within the framework of transactional analysis and referred to it as a script - love script (Milenković, 1986). It was my personal contribution to the TA theory. Further development of my conception of love was following transformations taking place in the course of development - from psychic to spiritual development of a person and further elaboration of forgiveness as a key to this transformation (Milenković, 1999; 2002; 2007).

To remind ourselves that the essential message of all religions is very much the same. They all advocate love, compassion, and forgiveness. And even those who do not believe in religion can appreciate the virtues of these basic human values.

In the end, and that refers to the present moment, I have reached the stage on which I think about love as evolution, development, in the sense that following psychic, there comes although not necessarily, spiritual development, and in order to make it possible, it is vital that we forgive both OURSELVES and OTHERS, as well as THE WORLD, for imperfection, for everything we have expected from either ourselves or others, and could not get, so that we do not have to wait (Godot) any longer, but to act on our own behalf and on the behalf of our kin by ACCEPTING REALITY THE WAY IT IS, and thus we can through responsible cooperation and loving friendliness, improve the world and create life that we dream of and we deserve. For life does not have to be (nor is it), a valley of misery (tears and crying), but can become and be a garden of Eden, a source of appreciative joy and happiness. According to Dalai Lama's true statement, "every human being has an innate desire for happiness and does not want to suffer" and "the very purpose of life is to experience this happiness" Following this it's understandable "that each of us has the same potential to develop inner peace and thereby achieve happiness and joy" (Dalai Lama, 2001, p. 5).

The question is: How to realize that heavenly state of being?

To my opinion, the answer could be:

By FORGIVING OURSELVES, we accept personal limitations in the form of our own imperfection, fallibility, through experiencing authentic guilt and self-compassion.

By FORGIVING OTHERS, through experiencing compassion and mercy, we accept the limitations of others - the fact that their function was not to fulfill or not to fulfill our needs and wishes.

By FORGIVING THE WORLD, we accept the human situation as it is with all its limitations in terms of mortality, transience, deterioration with equanimity.

Through GRATITUDE, we eventually accept the good in ourselves, others, and the world, which is of vital importance for the affirmation of everything positive that exists in and around us, as well as in others (Milenković, 2002; 2007).

Perhaps, conclusion that follows is that when there is a culmination of self actualization, when autonomy and intimacy combine in a person, the person transcends himself or herself and reaches a new level of experience leading to transcending ego. Human love (unconditional, non-egotistic) is the seed from which spirituality grows, but it is also the fruit of spirituality at the same time.

6. Wisdom

Wisdom is balancing between polarities. It is important to know when it is a time to respond and take an action, to do something to change situation; and when it is a time you cannot do anything about changing situation - then you can laugh; and wisdom is to make difference between them.

To be able to do that, it helps you practicing the mindful awareness.

7. Practical neuroscience of love, happiness & wisdom

We hear the word "mindful" more and more these days; scientists are investigating what does it actually mean being "mindful"? Their conclusion is that being mindful simply means *having good control over your attention*: you can place your attention wherever you want and it stays there; when you want to shift it to something else, you can (Hanson, 2009).

So, mindfulness is "**well-controlled attention**". That is conclusion of Rick Hanson neuropsychologist and meditation teacher (Hanson, 2009)

Practical neuroscience says that we can develop greater control over our attention, and it is perhaps the single most powerful way to reshape our brain and thus our mind. So, we can train and strengthen our attention just like any other mental ability (Tang at al.2007).

To say shortly, what flows through your attention may be the single most effective way to shape your brain, and thus your mind. You can train and strengthen attention like any other mental ability; so, mindfulness is well-controlled attention (Hanson, 2009).

What are the main '*scientific truths*' about our brain and our mind & mindfulness?

7.1 How to use your mind to change your brain?

There are several basics of neuroscience, according to Rick Hanson, neuropsychologist, among the most popular neuroscientists today together with Bruce Lipton, biologist, who made revolutionary research uncovering the missing connections between biology, psychology and spirituality, and offering new insights and understanding into the interface between biological organisms, the environment, and the influence of thought, perception, and subconscious awareness. He brought the pioneering results in Epigenetics as an important new field in his book "Biology of Belief" (2004/2015), published even in 10 editions, which could be a cornerstone for the science of the new millennium; I will mention, as well as, Bessel Van Der Kolk, professor of psychiatry at Boston University Medical School, who is both a clinician and a researcher and who has taught at universities and hospitals around the world. In his latest book "The Body Keeps the Score"(2014) we can find recent developments in neuroscience as they relate to the treatment of PTSD and Developmental Trauma Disorder. There are many other scientists who prove the same - a new more awakened science of human growth and (spiritual) transformation.

I will focus on Rick Hanson's conclusions:

According to him, research has shown that little daily practices can change the way our brain works and we can find that simple brain-training practices we can do every day to protect us against stress, lift our mood, and find greater emotional resilience. His latest book "Just One Thing" (2011) is just a book of practice offering us over fifty practices created specifically to deepen our sense of well-being and unconditional happiness.

There is something he called "**experience-dependent neuroplasticity**". What's that?

Moment to moment, whatever we're aware of sounds, sensations, thoughts, or our most heartfelt longing - is based on understanding neural activities; the same goes for unconscious mental processes such as the consolidation of memory or the control of breathing. Exactly *how* the physical brain produces nonphysical consciousness remains a great mystery. But apart from the possible influence of transcendental factors - call them God, Spirit, Nature, or by no name at all - there is a one-to-one mapping between mental and neural activities.

7.2 Using Your Mind to Change Your Brain

It's a two-way street: **as your brain changes, your mind changes**. This means that what you pay attention to, what you think and feel and want, and **how you work with your reactions to things all sculpt your brain in multiple ways**:

I will mention a few of them from the Henson's list (Henson, 2011).

- [1] Busy regions get more blood flow, since they need more oxygen and glucose.
- [2] Neural connections that are relatively inactive wither away; It's a kind of **neural Darwinism, the survival of the busiest: use it or lose it**.
- [3] "**Neurons that fire together, wire together**". This saying from the work of the psychologist Donald Hebb means that active synapses - the connections between neurons - get more sensitive, plus new synapses grow, producing thicker neural layers. For instance, people who routinely practice mindfulness meditation develop thicker layers of neurons in the *insula* - a region that activates when you tune in to your body and your feelings - and in parts of the *prefrontal cortex* (in front of your brain) that control attention.

The key point is simple: **how you use your mind changes your brain - for better or worse**.

The brain takes the shape the mind rests upon. If you regularly rest your mind upon, for example, *noticing you're all right right now, seeing the good in yourself, and letting go* - three of the practices mentioned in this book - then your brain will gradually take the shape of calm strength, self-confidence, and inner peace.

What is more important - we can't stop our brain from changing. The only question is: Are you getting the changes you want?

7.3 All It Takes Is Practice

That's where practice comes in, which simply means taking regular action - in thought, word, or deed - to increase positive qualities in yourself and decrease negative ones. For example, studies have shown that *being mindful* increases activation of the left prefrontal cortex and thus lifts mood (since that part of the brain puts the brakes on negative emotions) and it decreases activation of the *amygdala*, the alarm bell of the brain. Similarly *having compassion for yourself* builds up resilience and lower negative rumination.

Basically, practice pulls weeds and plants flowers in the garden of your mind - and thus in your brain. That improves your garden, plus it makes you a better gardener: you get more skillful at directing your attention, thinking, clearly, managing your feelings, motivating yourself, getting more resilient.

Practice also has built-in benefits that go beyond the value of the particular practice you're doing. For example, doing any practice is an act of kindness toward yourself; you are treating yourself like you matter - which is especially important and healing if you have felt as a child or an adult that others haven't respected or cared about you.

Further, you're being active rather than passive - which increases optimism, resilience, and happiness, and reduces the risk of depression.

Ultimately, practice is a process of personal transformation, gradually pulling the roots of greed, hatred, heart-ache, and delusion - broadly defined - and replacing them with contentment, peace, love, and clarity. Sometimes this feels like you're making changes inside yourself, and at other times it feels like you're simply uncovering wonderful, beautiful things that were always already there, like your natural wakefulness, goodness, and loving heart.

Either way, you're in the process of developing what Rick Hanson calls a "buddha brain", a brain that understands, profoundly, the causes of suffering and its end - for the root meaning of the word "buddha", is "to know, to awake". In this broad sense, anyone engaged in psychological growth or spiritual practice is developing a buddha brain and its related qualities of compassion, virtue, mindfulness, and wisdom.

7.4 The Law of Little Things

Each moment of practice is usually small in itself. It's the law of little things: because of slowly accumulating changes in neural structure due to mental activity, lots of little things can wear down your well-being - and lots of little things can get you to a better place. Small efforts made routinely will gradually build up the "muscle" of your brain. You really can have confidence, grounded in the latest brain science, that practice will pay off.

Whatever practice you choose, it's important to keep it simple and to focus on one practice at a time, and to practice each day. The practice could be into psychological or spiritual activities, such as psychotherapy, yoga, meditation, or prayer.

Most practices involve taking action inside your mind - and of course it's also important to take action in your body and in the world around you.

And, Rick Hanson, pointed up three fundamental phases to psychological and spiritual growth: (1) *being* with difficult material (e.g., old wounds, anger); (2) *releasing* it; and *replacing* it with something more beneficial.

He recommended practices which can help you to develop and realise a "buddha brain".

To mention some of them I think is most valuable.

The first part is concerned with: "**Be Good to You**", which include: "Be for Yourself" (For instance: Several times a day, ask yourself: Am I on my own side here? Am I looking out for my own best interest? (which will often include the best interest of others); Being for yourself simply means that you care about yourself. You wish to feel happy instead of worried, sad, guilty, or angry. You want you people to treat you well instead of badly. You want to help your future self to have as good life as possible. It is moral to treat people with respect, compassion, and kindness. Well, "people" includes you! You have as many rights, and your opinions and needs and dreams have as much standing, as those of anyone else in the world. When you take good care of yourself, then you have more to offer others, from the people close to you to the whole wide world. Then follows: "Take in the Good!".

Scientists believe that your brain has a built-in *negativity bias*. Negativity bias shows up in lot of ways. For example, studies have found that:

- * The brain generally react more to negative stimulus than to an equally intense positive one.
- * Animals - including us - typically learn faster from pain than from pleasure.
- * Painful experiences are usually more memorable than pleasurable.

Most people will work harder to avoid losing something they have than they'll work to gain the same thing.

* Lasting, good relationship typically need at least a 5:1 ratio of positive to negative interactions.

It seems that we have(to learn many lessons, one by one, to make distance, to uncondition ourselves from the past bad influences /habits.

Then follows: "Have Compassion for Yourself". Some other authors (Kristin Neff, 2015) calls that Self-Compassion; that is the proven power of being kind to yourself; it is not self-pity, on the contrary, it includes: reducing self-criticism, increasing self-encouragement, and other aspects of resilience as well as healing any shortages of caring from others in the childhood.

To mention some more practices you can find in the first part: "Relax"; "See the Good in Yourself"; "Slow Down"; "Forgive Yourself"; "Befriend Your Body"; "Nurish Your Brain"; "Protect Your Brain".

The second part is under the title: **Enjoy Life**, including following advices and practices: "Take Pleasure"; "Say Yes"; "Take More Breaks"; "Be Glad"; "Have Faith"; "Be Grateful"; "Smile"; "Get Excited",

The third part is concerned with **"Building Strengths"** ("Find Strength"; "Be Mindful"; "Be Patient"; "Enjoy Humility"; "Pause"; "Have Insight"; "Use Your Will"; "Take Refuge" ; "Risk the Dreaded Experience"; "Aspire without Attachment"; "Keep Going").

The fourth part contains: **"Engage the World"**("Be Curious"; "Enjoy Your Hands"; "Don't Know"; "Do What You Can"; "Accept the Limits of Your Influence"; "Tend to the Causes"; "Don't Be Alarmed"; "Put Out Fires"; "Dream Big Dreams"; "Be Generous").

Part five recomend us: **"Be at Peace"**("Notice You're All Right Now"; "Honor Your Temperament"; "Love Your Inner Child"; "Don't Throw Darts"; "Relax Anxiety about Imperfection"; "Respond, Don't React"; "Don't Take it Personally"; "Feel Safer"; "Fill the Hole in Your Heart"; "Let Go"; "Love")

My impression as psychotherapist and psychologist, that more and more authors, never mind if they are coaches, counselors, therapists or scientists, researchers (Ingram, 2008; Siegel, 2010; Neff, 2015), all of them give us a kind of cook-book of everything which perhaps could be good enough, but there is one 'but' which makes the things not so easy going, especially when we know how many years of practice we need to uncondition ourselves from the old patterns, from the burden from our past. And only then comes spiritual practice , only then it can be possible.

However, all what is recomendid here we can try as some kind of exercises. It could be a good start for beginning.

To use the Hamlet's words at the end of his play - "The rest is silence".

8. Exercise in mindfulness meditation

A key element in mindfulness is learning the art of pausing, recomend us some spiritual teachers. It means coming back to being (Peter Russell, 2015 "Effortless Meditation", YouTube) You must take a moment to pause right now and consider what matters most to you, he continues. What matters most in how you live today? In how you live this life? Perhaps it's feeling connected with others. Or maybe creative expression. Or serving others

and contributing to our world. Or realizing your full spiritual potential. Whatever most matters to you, cultivating a mindful presence is the most essential ingredient for the way.

Daily meditation is the single most important practice for our ongoing transformation, advice us the others (Tara Brach & Jack Kornfield, 2016 "Mindfulness Daily" 40-day Online Program).

And some of them (Guanaratana, 2002) gives us a good examples for mindfulness meditation to start doing.

She recommended us that at the beginning of a meditation session say the following sentences to ourself. And again, really feel the intention:

May my mind be filled with the thoughts of loving friendliness, compassion, appreciative joy, and equanimity. May I be generous. May I be gentle. May I be relaxed. May I be happy and peaceful. May I be healthy. My my heart become soft. May my words be pleasing to others. May my actions be kind.

May all that I see, hear, smell, taste, touch, and think help me to cultivate loving friendliness, compassion, appreciative joy, and equanimity. May all these experiences help me to cultivate thoughts of generosity and gentleness. May they all help me to relax. May they inspire friendly behavior. May these experiences be a source of peace and happiness. May they help me be free from fear, tension, anxiety, worry, and restlessness.

No matter where I go in the world, in any direction, may I greet people with happiness, peace, and friendliness. May I be protected in all directions from greed, anger, aversion, hatred, jealousy, and fear.

When we cultivate loving friendliness in ourselves, we learn to see that others have this kind, gentle nature - however will hidden it might be. Sometimes we have to dig very deep to find it, other times it might be nearer to the surface. And that's a moment when the miracle of Mindfulness begins.

9. References

- Dalai Lama (1999). *The Art of Happiness*, London: Hodder & Stoughton.
- Dalai Lama (2001). *An Open Heart*. London: Hodder & Stoughton.
- Gunaratana, B.H. (2002). *Mindfulness in plain English*. Somerville: Wisdom Publications.
- Hanson, R. (2009). *Buddha's Brain*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Hanson, R. (2011). *Just one thing*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Ingram, C. (2008). *Passionate Presence*. Portland: Diamond Books.
- James, J. & James, M. (1991). *Passion for Life*, A Dutton Book.
- Kandathil & Kandathil (1997). *Autonomy: open door to spirituality*. TAJ, Vol.27, No.1, 24-29.
- Krishnamurti, J.(1972). *You are the world*. New York: Harper & Row.
- Lasch, C. (1986). *Narcistička kultura*. Zagreb: Naprijed.
- Lipovecki, Ž.(1987). *Doba praznine*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
- Lipton, B. (2015). *Biology of Belief*. New York: Hay House, INC.

- Milenković, S. (1986). *Ljubavni scenario*. Psihologija, Vol. XIX, 1/2, 185-195.
- Milenković, S. (1999). *Perspektive razvoja psihologije i religije*. Godišnjak Filozofskog fakulteta, Novi Sad, Vol. XXVIII, 307-317.
- Milenković, S. (2002). *Psihoterapija i duhovnost*. Beograd: Čigoja.
- Milenković, S. (2007). *A New Look at Love*, International Journal of Psychotherapy Volume 11, Number 1, March, 15-24.
- Milenković, S.(2010).*Meanings of Happiness and Psychotherapy*, International Journal of Psychotherapy, Volume 14, Number 3, November, 13-22.
- Moore, T. (1994). *Care of the Soul*. New York: Harper Perennial.
- Neff, K. (2015). *Self - Compassion*. New York:William Morrow Paperback Edition
- Nietzsche, F. (1972). *Volja za moć*, Beograd: Prosveta.
- Osho, R. (2011). *Sudbina, sloboda i duša*. Beograd: Leo commerce.
- Russell, P. (2005). *From Science to God*. Novato: New World Library.
- Siegl, D. (2010). *The Mindful Therapist*.New York & London: W.W. Norton & Company
- Smith, B.(1994). *Selfhood at Risk*. American Psychologist. Vol. 49, No. 5, 405-411.
- Sperry,L.(2001). *Spirituality in Clinical Practice*. Philadelphia: Brunner-Routledge.
- Solovjov, V.(1994). *Filozofija morala*. Izabrana dela, Tom I. Podgorica: CID.
- Tang et al. (2007). *Short-term meditation training improves attention and self-regulation*. Proceedings of the National Academy of Sciences, 104:17152-17156.
- Van Der Kolk (2014). *The Body keeps the Score*. New York: Viking
- Wendorf, D. & Wendorf, R.(1985). *A Systemic View of Family Therapy Ethics*. Family Process, vol. 24, No.4, 443-460.
- Wilber, K(2002). *Bez granica*. Beograd: Babun.
- Watts, A. (1982). *Put Zena*. Beograd: NIRO "Književne novine".

About the Author

Prof. Snezana Milenkovic, Ph.D.,

After graduating psychology she received MA (1981) and Ph.D. (1992) degrees in psychology and medicine at the University of Belgrade. She is currently Professor of Psychotherapy as well as Psychology of Art at the University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Psychology. She teaches Psychotherapy at different academic levels: Undergraduate, Master and Doctoral studies at the University of Novi Sad.

She participated in many scientific-research projects at University as a project leader and co-worker in the field of Psychology of Personality & Psychotherapy.

She had her psychotherapeutic training in different kinds of psychotherapy: Psychoanalysis, Transactional analysis, Gestalt therapy, Body therapy-Radix, Psychodrama, Cognitive therapy, Systemic Family therapy and Art Psychotherapy, founded her original way of doing psychotherapy in the form of Integrative Art Psychotherapy (www.iap.org.rs).

She is co-founder and the Honorary President of the Serbian Union of Associations for Psychotherapy-SUAP. Also, she is founder and president of the Serbian Society for Integrative Art Psychotherapy.

She is the author of numerous articles (more than one hundred) on the theory and practice of psychotherapy published in various psychiatric, psychological and psychotherapeutic journals, both in Serbia and abroad. She is the author of three books: "Values in Contemporary Psychotherapy"(1997) and "Psychotherapy and Spirituality" (2002). "Soul Thinks in Images" (2016) (in press).

She has participated at professional and scientific meetings (congresses, conferences, symposiums & workshops) in the country and abroad with more than 100 presentations.

She is the member of EAP Board and she was National delegate of the EAP (European Association for Psychotherapy) from 1998-2012.

In addition, she is the member of the Scientific Research Committee for Psychotherapy (EAP) and the member of the Editorial Board of the International Journal of Psychotherapy.

Since 1998, she has worked with traumatized refugee adolescents and elderly, working as project coordinator, supervisor, educator, methodologist, and workshop leader, with IOCC , ECHO, IASC, IOM and ACT, in Belgrade.

Now she completed one year experiment - Epigenetic Study with the patients suffering from the Hashimoto's disease (Hashimoto's Thyroiditis).

She is a holder of the ECP (European Certificate for Psychotherapy) and the Serbian Certificate for Psychotherapy.

Čuječnost – zmorem se vesti drugače

Mindfulness – I can Act Differently

Tina Bregant

URI Soča
tina.bregant@siol.net

Povzetek

V prispevku predstavimo čuječnost. Znanstvene raziskave kažejo na takojšnje kot tudi dolgotrajnejše, strukturne spremembe v možganih izkušenih meditatorjev. Prakticiranje čuječnosti pomeni spremembo v vedenju, ima pa čuječnost vplive tudi na vedenje, ko ne meditiramo aktivno. Vplivi čuječnosti segajo od vedenjskih težav in absentizma v šoli do regulacije krvnega tlaka in vpliva na akademski uspeh. V prispevku predstavimo nekatere dileme in omejitve, ki se jih moramo zavedati, zlasti če razmišljamo o čuječnosti kot »čarobnemu orodju«, ki nam bo pomagalo življenje olajšati. Vsekakor pa prakticiranje čuječnosti omogoča, da zaživimo polno in izpolnjujoče.

Ključne besede: čuječnost, možgani, otroci.

Abstract

In the article we present mindfulness. Scientific research is showing us an immediate as well as long-term structural changes in the brain of experienced meditators. Practising mindfulness already requires a behavioural adjustment but it has effects on our behaviour even when not actively meditating. Mindfulness impacts behavioural problems and absentism in school but also blood pressure regulation and academic achievements. In the article we present some dilemmas and limitations which we have to be aware of, esp. if we consider mindfulness as »a magic tool«, which will alleviate our living. However, practising mindfulness enables us to live fully and fulfilling life.

Key words: children, empathy, language development, teaching of empathy, theory of mind.

1. Uvod

V prispevku se bomo posvetili čuječnosti. Tehnološko razvito, multimedijско okolje, v katerem v virtualnem svetu ni več mej, t.i. „multimedia blitzkrieg“, je za nas izredno naporno. Najbolj izpostavljeni so ljudje v tistih dejavnostih, kjer je podatkov veliko, se spreminjajo in je uporaba podatkov ključna za pričakovani izid, hkrati pa v določenih poklicih ni ustrežne informacijske podpore. Ta podpora zlasti umanjka pri neposrednem stiku z ljudmi, ko je od nas samih v določenem hipu odvisno, kako bomo reagirali. Način reagiranja je zelo povezan s tem, kako smo čuječi v danem trenutku.

2. Vpliv sodobnega sveta – čuječnost kot njegovo nasprotje

Sodobni svet nas peha v različne stiske, ki niso toliko materialne, so pa eksistencialne. Naj Vas popeljem v pogovor dveh učiteljic o nekem učencu – v neposreden stik z ljudmi.

»Tale je pa tako problematičen! Njegovo vedenje je nesprejemljivo!«

»Ja, verjetno imaš prav. Misliš, da bi se vedel drugače, če bi se znal?«

Pomislite, ali se ne bi mi vsi raje tako vedli, da bi bili neproblematični, da bi nas imeli drugi radi, da bi lahko uveljavili sebe in svoje mnenje? Da bi bilo naše življenje, vsaj kar se tiče našega vedenja, lažje? Ali je to sploh mogoče? Ali lahko gledamo na vedenje le kot na rezultat tega, kar smo zmogli in se naučili v otroštvu in ali lahko vedenje zavestno spreminjamo kljub izkušnjam iz otroštva, pa tudi kasneje? V prispevku bomo skušali pokazati, da je lahko čuječnost eno od orodij, ki nam lahko pomaga spremeniti vedenje že v otroštvu, pa tudi kasneje v odrasli dobi.

Kljub tehnološkim prebojem in splošni blaginji v našem tisočletju še vedno ugotavljamo, da otroci in mladostnik po svetu ne živijo v optimalnem telesnem in duševnem zdravju. Morda težave res bolje prepoznamo, a vendar podatki kažejo, da je še vedno vsak četrty otrok na svetu podhranjen, medtem ko je npr. vsak tretji otrok v južni Evropi predebel in se premalo giblje (Unicef, 2006). V porastu so duševne težave, pri čemer nekatere raziskave tudi pri otrocih in mladostnikih, ki naj bi živeli v blagostanju, ugotavljajo tovrstne težave kar pri četrtini.

Stanje otrokovega zdravja vpliva na njegove kasnejše akademske in poklicne uspehe, zlorabo različnih substanc in tvegana vedenja, nasilje in posledično tudi povsem telesne težave: debelost, povišane vrednosti krvnega tlaka, prisotnost stalnih vnetnih procesov v telesu ipd. (Greenberg idr., 2003). Svet ne postaja bolj preprost, pač pa vedno bolj kompleksen in poln neobvladljivih podatkov, zaradi česar se strokovnjaki sprašujemo, kako načrtovati podporo otrokovemu razvoju, da bo razvil miselne navade in vedenja, ki bodo njegovo čvrstost v vsakdanu okrepila in mu pomagala vzdržati vsakodnevne napore (Shonkoff idr., 2009). Poleg tega je prakticiranje meditativnih praks v zatonu. Ob porastu ateizma zlasti v zahodnih državah je to lahko še dodatno prispevalo k eksistenčni praznini, hkrati pa okrepilo zanimanje za prakse, ki izvirajo iz bolj eksotičnih predelov sveta, kot je npr. budizem.

3. Definicija čuječnosti

O čuječnosti sem že pisala (Bregant, 2015), pa naj tokrat samo spomnim na nekatere poudarke. Čuječnost lahko opredelimo na več načinov. Kabat-Zinn (Kabat-Zinn, 1990) jo razume kot nepresojajoče zavedanje sedanjega trenutka. Černetič (Černetič, 2005) jo opredeli kot konstrukt; nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku. Lahko jo razumemo tudi kot specifičen način usmerjanja pozornosti, ki se ga lahko priučimo (Bishop idr., 2004). Kot tehnika, podobna meditaciji, je čuječnost navzoča tako v budistični kot v krščanski kontemplativni tradiciji (Dimidjian in Linehan, 2003); možno jo je razvijati tudi preko psihoterapije (Brown in Ryan, 2004). Martin (Martin, 1997) definira čuječnost kot stanje psihološke svobode, ko je pozornost mirna in hkrati prožna, brez navezanosti na predsodke, določene z lastnim zornim kotom.

Čuječnost je vsestransko uporabna, saj integrira vsebine iz kognitivnih, vedenjskih, izkustvenih in psihodinamskih teorij. Čuječnost kot tehniko uporabljamo v podporo

izobraževanju in učenju (Kahane, 2011), delu kirurgov in zdravnikov (Esch, 2011; Balch in Shanafelt 2010) ter v psihoterapiji (Germer in Siegel, 2013). Kljub temu je čuječnost bolj kot tehniko in orodje razumeti kot način življenja in jo ponotranjiti. Čuječnost od nas zahteva, hkrati pa določene lastnosti v nas tudi mojstri. To so: nepresojanje, potrpljenje, neobremenjen (začetniški) um, zaupanje, neprizadevanje, sprejemanje in nevezanost (osvobojenost) (Kabat-Zinn, 1990).

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 razistovetenje šele omogočata odklopitev od nadzorov nad kognicijo in percepcijo. Najlažje to storimo z umirjanjem z dihanjem. Poskusimo biti prisotni, tukaj in zdaj, s seboj. Osredotočimo se na sedanjost. Dihamo. Se prepustimo. Sprejemamo sebe, bolečino, stres. Dihamo. Ko opazimo, da nam pozornost odtava, dihanje uporabimo kot sidranje in se ponovno osredotočimo. Tako se odpremo in postanemo čuječi. Naš um se umiri. Begajoče misli izginejo, zlijemo se z opazovanim. Lahko rečemo, da to, kar čutimo in mislimo, občutimo kot sebe – to smo mi.

4. Možgani in čuječnost

Nevroznanost nam ponuja uvid, kaj se dogaja v možganih ob meditaciji. Sam dogodek meditacije vpliva na spremenjeno delovanje možganov (Lutz idr., 2009; Hasenkamp in Barsalou, 2012). Usmerjena pozornost in osredotočenje aktivirata področje v zadnjem predelu cingulate skorje. Predeli, ki so dejavni ob občutjih anksioznosti in strahu, kot sta skorja inzule in amigdali, postanejo manj dejavni. Ko se vživimo v drugega in postanemo razumevajoči, se aktivirajo področja ob temporo-parietalnem stiku. Občutimo sočujje in naklonjenost. Pozornost na ritem dihanja aktivira dorzolateralni del prefrontalne skorje.

Mediacija naj bi po nekaterih raziskavah vodila v strukturne spremembe v možganih (Ricard, Lutz in Davidson, 2014). Pri izkušnih meditatorjih opisujejo povečano količino sivine v Broadmannovem predelu 9 in 10 ter v predelu inzule. To so področja, ki procesirajo zaznavne informacije iz notranjega-telesnega kot tudi zunanjega okolja in se aktivirajo ob tem, ko smo pozorni. Skupina raziskovalke Lazarjeve je pokazala v svojih raziskavah (Hoelzel idr., 2011), da je količina sivine v amigdali, ki je osrednje jedro za procesiranje strahu, manjša. Količina sivine v hipokampusu, ki je osrednja struktura, ki sodeluje pri spominu in učenju, pa se je ob redni in izkušni meditaciji, povečala.

5. Vplivi čuječnosti na zdravje in vedenjske spremembe

Čuječnost se je izkazala kot komplementarna medicini na različnih področjih. Pri odraslih najbolj izstopajo promocija zdravja in preventivne dejavnosti pri stresu, zdravljenju kronične bolečine, depresiji in anksioznosti (Arias idr., 2006; Kabat-Zinn, 2003). Najbolj prepričljivi dokazi so na nivoju preprečevanja stresa in dovzetosti zanj ter imunskih funkcij (Davidson idr., 2003).

V zadnjem času smo bolj pozorni tudi na vlogo stresa pri otrocih, pri čemer so dokazani vplivi usmerjene rabe čuječnosti tudi pri otrocih, ki sicer delujejo zdravi (torej brez večjih medicinskih težav), a s spremenjenim delovanjem avtonomnega živčevja, kot so nedonošeni, razdražljivi otroci, otroci z vedenjskimi težavami, pa tudi otroci z medicinsko opredeljenimi motnjami, kot so genetske bolezni, glavoboli in prebavne težave (Bregant in Neubauer, 2016).

Meditativne prakse so pri otrocih pokazale izboljšanje srčno-žilnega stanja in funkcije. Pri afro-ameriških najstnikih se je tveganje za zvišan krvni tlak znižalo, izboljšala se je funkcija srčno-žilnega sistema in sicer statistično značilno v primerjavi z mladostniki, ki so bili deležni običajne zdravstvene preventive (Black idr., 2008). V raziskavah se je poleg tega izkazalo manj absentizma v šoli, manj vedenjskih težav povezanih s šolanjem, manj napetosti in izražene sovražnosti (nasilja) (Barnes, idr., 2003; Wrigh idr., 2011). Meditativne prakse so se izkazale zlasti pri izboljšanju pozornosti in so kot take izjemno koristile otrokom z ADHD, akademskimi problemi in učnimi težavami (Black idr., 2008).

Lahko sklenemo, da meditacija s čuječnostjo spreminja naše možgane. Vpliva tudi na naše vedenje, da smo bolj pozorni in osredotočeni, zmoremo več akademskih naporov in hkrati zmoremo prisluhniti sebi in drugim. Čuječnost nam ponuja neke vrste mentalni trening, ki spodbuja povezavo med umom in telesom v tem vedno hitrejšem in večopravilnem svetu, ki od nas zahteva vedno več, tako miselno kot telesno.

6. Dileme in omejitve pri preučevanju vplivov čuječnosti

Navdušenje nad čuječnostjo in meditativnimi praksami je v zadnjem času v večjem porastu kot zmore znanost načrtovati raziskave. Pri objavljenih raziskavah se moramo zavedati omejitev, kot jih ponuja sama nevroznanost (npr. uporaba metod kot je fMRI), pa tudi omejitve same praktične izvedbe. Že pri izbiri preiskovancev se pokaže njihova usmeritev, ki je lahko bolj duhovna ali pač ne, popolnoma slepe raziskave so težko izvedljive, velike so razlike med različnimi praksami istih tehnik itd. Problem v načrtovanju, velikosti vzorca in zanesljivosti in ponovljivosti meritev je večkrat izpostavljen, tako da se preučevanje čuječnosti le počasi bliža izpolnjevanju resnih znanstvenih kriterijev (Greenberg in Harris, 2011).

Pri oceni vpliva čuječnosti in meditativnih praks se moramo tudi zavedati, da le-te zahtevajo vedenjske spremembe ter lahko pri otrocih zaradi kritičnih obdobij spremenijo njihove življenske usmeritve: zanimanje za umetnost, sposobnost empatije, premik interesnih območij (Greenberg in Harris, 2011). O dilemah, kdaj uvesti tovrstne intervence, ni enotnega mnenja. Sama sem naklonjena čuječnosti že od obdobja novorojenčka dalje (Bregant, 2015a; Bregant, 2015b), vendar pa seveda to lahko komu pomeni tudi omejitev do njegovih siceršnjih praks in življenskih usmeritev ter krnitev svobode odločanja. Pisanje o spornosti uvedbe meditativnih praks v šole in pravni podlagi, pa presega moja znanja, tako da to tu le omenjam.

7. Zaključek

Pri čuječnosti so izredno pomembni pozornost in samoregulacija le-te ter usmerjenost na doživljanje. Na ta način lažje vstopamo v lastni doživljajski svet, hkrati pa se tudi lažje vživimo v drugega, pri čemer ne izgubimo lastnega zavedanja. S čuječnostjo smo popolnoma prisotni in svet doživljamo polno in sprejemajoče. Zadovoljstvo s samim seboj in svetom, sočutje z drugimi in občutek lastne prisotnosti (živosti), pa naše življenje izpolnjujeta in ne le praznita z vedno večjim stresom, kot smo mu že tako ali tako izpostavljeni.

8. Literatura

- Arias, A. J., Steinberg, K., Banga, A. in Trestman, R. L. (2006). Systematic review of the efficacy of meditation techniques as treatments for medical illness. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 12: 817–832.
- Balch, C.M. in Shanafelt T. (2010). Combating stress and burnout in surgical practice: a review. *Advanced Surgery*, 44: 29 – 47.
- Barnes, V. A., Bauza, L. B., in Treiber, F. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1(10). Dostopno na: <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1477-7525-1-10.pdf>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N- D., Carmody, J. idr. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11: 230 – 241.
- Black, D. S., Milam, J., in Sussman, S. (2008). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124: 532–541.
- Bregant, T. (2015a). Čuječnost v nas : oči novorojenčka - v njih je ves svet = Mindfulness within us : the eyes of the newborn - there is the whole world. V: OREL, Mojca (ur.). *Modern approaches to teaching coming generation = Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*, Mednarodna konferenca EDUvision, Ljubljana, 3.-4. december 2015. Polhov Gradec: Eduvision: 51-56.
- Bregant, T. (2015b). Razvijajoči se možgani in porajajoča empatija = Developing brain and emerging empathy. V: OREL, Mojca (ur.). *Modern approaches to teaching coming generation = Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij*, Mednarodna konferenca EDUvision, Ljubljana, 3.-4. december 2015. Polhov Gradec: Eduvision: 24-30.
- Bregant, T. in Neubauer, D. (2016). Motnje v delovanju avtonomnega živčevja pri otrocih in mladostnikih s prikazi primerov = Dysautonomy in children and youth with case presentations. *Medicinski razgledi*, 55 (2): 163-175.
- Brown, K. W. in Ryan, R. M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11: 242 – 248.
- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: čuječnost, njena uporabnost in mehanizem delovanja. *Psihološka obzorja*, 14 (2): 73 – 92.
- 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.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L. idr. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58: 466–474.
- Greenberg, M. T. in Harris, A. R. (2011). Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research. *Child Development Perspectives*, 0 (0): 1–6.
- Hasenkamp, W. in Barsalou, L. W. (2012). Effects of Meditation Experience on Functional Connectivity of Distributed Brain Networks. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6: 38.
- Hoelzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S.M., Gard, T., idr. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191: 36 - 42.

- 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.
- 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.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Rawlings, N. B., Francis, A. D., Greischar, L. L. in Davidson, R. J. (2009). Mental training enhances attentional stability: neural and behavioral evidence. *Journal of Neuroscience*, 29 (42) : 13418 - 13427.
- Martin, J. R. (1997). Mindfulness: a proposed common factor. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7: 291- 312.
- Ricard, M., Lutz, A. in Davidson R. J. (2014). Mind of the Meditator. *Neuroscience Scientific American*, 311: 38 – 45.
- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., in McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *Journal of the American Medical Association*, 301: 2252–2259.
- UNICEF. (2006). *Progress for Children: A Report Card on Nutrition*. Unite for children - Unicef, 2006. Dostopno na: www.unicef.org/publications/index_33685.html.
- Wright, L. B., Gregoski, M. J., Tingen, M. S., Barnes, V. A., in Treiber, F. A. (2011). Impact of stress reduction interventions on hostility and ambulatory systolic blood pressure in African American adolescents. *Journal of Black Psychology*, 37: 210–233.

Kratka predstavitev avtorice

Tina Bregant: Po končani mednarodni maturi - International Baccalaureate programme, sem se vpisala na medicinsko fakulteto, z željo, postati raziskovalka – nevroznanstvenica. Med študijem sem se srečala s sirotami iz Ceaucescujevega režima in se takrat odločila, da bom delala z otroki in jim pomagala po svojih najboljših močeh. Postala sem zdravnica, specialistka pediatrije z doktoratom s področja otroške nevrologije. Opravljenih imam več tečajev, med drugim tudi tečaj družinske psihoterapije. Delam na Univerzitetnem rehabilitacijskem inštitutu Soča kot pediater. Sem tudi mama treh otrok, najstarejši je najstnik, najmlajša je še predšolska, tako da uživam v druženju z otroki v vseh obdobjih otroštva.

Personality Traits, Goal Orientations and Learning Strategies

Gabrijela Vrdoljak

*Faculty of Humanities and Social Science
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek
e-mail: gpiri@ffos.hr*

Tena Velki

*Faculty of Education
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek
e-mail: tena.velki@gmail.com*

Abstract

Learning strategies are defined as every behaviour or opinion that facilitates information coding in a way that increases their integration and finding. The research have pointed that using learning strategies has positive effects on learning and academic achievement, but many students do not use them. This could be attributed either to the lack of knowledge about the learning strategies: which strategies exist, how and when to use them or to different motivational factors. Some research show that using different strategies can be anticipated based on the personality traits. In this research, we tested the relationship model between personality traits, learning strategies and physics grades. It has been shown that conscientiousness, agreeableness and openness significantly predict educational outcomes, while metacognitive control cycle and surface processing significantly predict physics grades. The obtained results in this research indicate the need to encourage specific learning strategies with students which will increase understanding the material and at the end which will result with better grades.

Keywords: deep processing, grammar school students, metacognitive control, personality traits, physics, surface processing.

1. Introduction

Oxford (1990) defines learning strategies as operations that students use to facilitate acquisition, storage or remembering information, respectively as specific actions that students take in order to make the learning process easier, faster, more effective, fun, controllable and transferable. Learning strategies are any behaviour or thinking that facilitates information coding in a way that increases their integration and contrivance (Weinstein, 1988; according to Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec and Miljković, 2003). The research has shown that using learning strategies has positive effects on learning and academic achievement; however, many students do not use learning strategies which can be attributed to the lack of knowledge about the learning strategies or on how or when to use the them, or the lack of motivational factors (Jakšić and Vizek Vidović, 2008). There are significant differences in conceptualization and taxonomy of learning strategies that result from two different directions in learning process resreaching. According to the first approach, we can differentiate cognitive and metacognitive strategies, so Weinsten and Mayer (1986) suggest three

categories of cognitive strategies: repetition, organization and elaboration. Repetition refers to memorising the material by actively pronouncing the stimulus that needs to be remembered. Organization includes extraction of the main idea from the text, underlining the material that has to be learnt and ideas organization. The repetition strategies are not effective in helping students incorporate new information in existing schemes within the long-term memory (Weinstein and Mayer, 1986). The higher aim of education would be to prompt the students to understand the text on a relatively deep, conceptual level, which can be accomplished by using strategies of elaboration and organization (Entwistle and Marton, 1984, according to Lončarić, 2014) that are more useful for integration and connection of the new information with the previously acquired knowledge. Schraw and Moshman (1995) define metacognition as knowledge and regulation of cognitive processes. Metacognitive processes are important because they lead to conceptual changes in learning which enables longer retention of the material and application in a new way (Georghiades, 2000). The second approach to learning strategies takes into consideration the level of processing and effort that students make during acquisition of the new material or skills, as well as intention and commitment to learning (Lončarić, 2014). In that way, we can differentiate deep processing strategies and surface processing strategies (ex. Niemivirta, 1996). Deep processing strategies include the “higher order” strategies such as organization and elaboration, while surface processing strategies include strategies of learning by heart without much deliberation about the material that is being learnt. Gadelrab (2011) quotes the differences between the students that approach learning with deep and surface processing. Students that approach learning with deep processing are intrinsically motivated, personally interested and the purpose of learning is enjoyment, they are actively searching for the meaning in what is being learnt and are connecting the new material with the previously acquired knowledge. Students that approach the learning with surface processing are mostly extrinsically motivated, they are trying to avoid failure by learning; they remember and reproduce the material without connecting the material or searching for the meaning of what is being learnt. Lončarić (2014) combines the two approaches and suggests three types of learning strategies: 1. Metacognitive cycle that includes repetition and training and controlling the learning course and outcome, 2. Deep processing that includes: elaboration, organization, application and critical thinking, 3. Surface processing: memorising and focusing on minimal requirements. In view of the learning outcomes, research has shown that the deep processing will most likely lead to conceptual understanding and retaining of the material unlike the surface processing (Entwistle and Ramsden, 1983; according to Lončarić, 2014). This approach has proven to be positively connected to higher grades, higher IQ (Rosander and Backstrom, 2012) and long-term success (Zeegers, 2001). Chamorro-Premuzic and Furnham (2008) point to significant positive correlation between deep processing approach and exam grades. Surface learning strategies will likely lead to lesser quality in all learning outcomes (Marton and Saljo, 1976). Diseth and Martinsen (2003) suggest that the surface learning approach is a negative predictor of the academic success. The research has shown that using only learning by heart generates incorrect conclusions and comprehension of scientific concepts (BouJaoude, 1992). One study has indicated that deep processing is connected to material comprehension while learning by heart is connected to more incorrect conclusions about Newton’s physics (Williams and Cavallo, 1995; according to Cavallo et al., 2003).

Personality is an individual set of behaviour, opinion and emotion that marks individual’s life adjustment (Rathus, 2000). Currently the most actual personal traits model is the Big Five Model (Costa and McCrae, 1992) that encompasses five personality characteristics which are neuroticism/emotional stability, extraversion, conscientiousness, agreeableness and openness. Many research correlate personal traits and variables connected to school/academic achievement (ex. Bratko, Chamorro-Premuzic and Saks; 2006, Furnham and Chamorro-

Premuzic, 2004; Komarraju and Karau, 2005; Komarraju, Karau and Schmeck, 2005; Matešić, jr. and Zarevski, 2008; Poropat, 2009). Conscientiousness, which is characterised by responsibility, organization and persistence, is most often connected to positive work and education outcomes (Furnham and Chamorro-Premuzic, 2004). Poropat (2009) has conducted a meta-analysis of the articles that dealt with predicting academic achievement on the basis of personality traits in elementary school, grammar school and college. The sample included more than 70 thousand participants. Meta-analyses showed that conscientiousness has the leading role in predicting academic success in regard to other personality traits, as well as that the role of conscientiousness does not decrease as the level of education increases, albeit its role increases when the role of intelligence is controlled. The research of Hakimi, Hejazi and Lavasani (2011) on 1050 students has indicated that personality traits predict up to 48% of the academic success, of which 39% is predicted by conscientiousness. On the Croatian sample of grammar school students conscientiousness has proved to be the best predictor of academic success in relation to intelligence and other personality traits (Bratko, Chamorro-Premuzic, Saks, 2006; Matešić, jr. and Zarevski, 2008). In the Bratko et al. (2006) research personality traits were measured with a self-evaluation questionnaire, and were evaluated by their peers. Conscientiousness was proven to be the best academic success indicator in the case of self-evaluation and also in the case of the peers' evaluation. Conscientiousness is connected to using self-regulating learning strategies; conscientious students learn more and are better in organizing their time (Bidjerano and Dai, 2007). Bidjerano and Dai (2007) found positive correlation between conscientiousness and cognitive strategies of higher order (deep processing) such as elaboration, critical thinking and metacognition, and average grades. People positioned high on the neuroticism scales are characterized by anxiety, uneasiness, depression, anger and insecurity (McCrae and Costa, 1992). These characteristics can interfere with cognitive processes such as working memory (Matthews et al., 2000; according to Furnham and Chamorro-Premuzic, 2004) which would result in negative educational outcomes. Neuroticism is connected with significant anxiety during stressful situations such as college exams or with avoiding test situations (Furnham and Chamorro-Premuzic, 2004). Sorić (2014) suggest that more neurotic students demonstrate lower level of self-efficiency, choose less effective dealing strategies and are more likely to give up, which also contributes to worse academic achievement. Neuroticism is connected to worse cognitive skills and lack of critical thinking, analytical skills and conceptual comprehension which happens as a result of a higher cognitive functions blockade in stressful situations (Bidjerano and Dai, 2007). Neuroticism is associated with surface learning strategies and learning by heart and focusing on the surface features of the material being learnt (Entwistle, 1988; according to Bidjerano and Dai, 2007). However, when speaking of neuroticism and educational outcomes, the results are not completely consistent. Bratko, Chamorro-Premuzic and Saks (2006) and Komarraju et al. (2009) research have indicated positive effects of neuroticism on academic achievement. These findings can be explained with high level of preoccupation and perfectionism that lead to better preparedness and better execution with neurotic students. Extraversion is characterised by assertiveness, socialness, talkativeness and optimism that can be associated with positive, but also negative educational outcomes. Namely, inclination to leadership and forcefulness of extraverted students will most likely have a positive effect on academic achievement, while the desire for socializing and inclusion in various activities (that are not connected to learning) will have a negative effect on academic achievement (Poropat, 2009). In Croatian sample of grammar school students extraversion negatively correlated with the average school grades (Bratko, Chamorro-Premuzic, Saks, 2006, Matešić, jr. and Zarevski, 2008). Also, some researches indicated that extraverts are better elementary school students, and that introverts are better grammar school and college students (Entwistle, 1972, according to Vizek Vidović et al., 2003) which is explained by bigger emphasis on group

work and social activities in elementary school, unlike latter learning which is based on individual work. Considering that the research results dealt with relationship between extraversion and academic success, similar results emerged in researching extraversion and learning strategies. Bidjerano and Daia (2007) research indicated positive correlation between extraversion and help seeking strategy, which means that extraverted students, characterised by assertiveness and talkativeness, will more often ask a professor or a colleague for help. Chamorro-Premuzic and Furnham (2009) suggest that extraversion is most often connected to deep approach learning that is characterised by intrinsic motivation, personal interest and learning as a pleasure and strategic approach that is characterised by focus on achieving success and good grades. However, in the research itself Chamorro-Premuzic and Furnham (2009) did not confirm the connection between extraversion and learning approach, while the Rosander and Bäckström (2012) research indicated positive correlation between extraversion and surface approach learning. It is characterised by extrinsic motivation, learning to avoid failure, remembering and reproduction of material without connection with previously acquired knowledge, or without looking for meaning in what is being learnt. Openness refers to creativity or thinking divergence, flexibility and tendency for creating new ideas (Erdheim, 2007). With conscientiousness, openness is most frequently connected to academic achievement. Meta-analysis (Poropat, 2009) has indicated significant correlation between openness and academic achievement, even though it is not as strong as the correlation between conscientiousness and academic achievement. Bidjerano and Dai (2007) relate openness and “higher order” learning strategies such as metacognition, elaboration and critical thinking. Openness is positively correlated to deep approach learning (Chamorro-Premuzic and Furnham, 2008, Chamorro-Premuzic and Furnham, 2009, Rosander and Bäckström, 2012), and negatively to surface approach learning (Chamorro-Premuzic and Furnham, 2009, Rosander and Bäckström, 2012). In Chamorro-Premuzic and Furnham (2009) research, openness has proven to be the only significant predictor of learning approaches. Agreeableness refers to altruism, care and emotional support. Because of their personality traits, students that achieve higher results on agreeableness scales are particularly successful in tasks that require cooperation and group work. Poropat (2009) suggests positive correlation between agreeableness and academic achievement; however, that correlation weakens as the level of education rises. The decrease in the intensity of correlation between agreeableness and academic achievement can be explained with higher emphasis on cooperation and group work on lower levels of education, in comparison to the individual work on higher levels of education. Bidjerano and Dai (2007) found connection between agreeableness and time management and effort regulation strategies. Rosander and Bäckström (2012) found positive correlation between agreeableness and deep approach to learning and negative correlation between agreeableness and surface approach. Chamorro-Premuzic and Furnham (2009) suggest positive relation between agreeableness and “higher order” strategies since the students that score high on the agreeableness scale, are lenient and cooperative and hence can regulate their learning accordingly with situation requirements.

Physics is a natural science that deals with fundamental behaviour laws of material world from the smallest particles to space flocks (Sliško, 2004). Based on these laws it is possible, at least roughly, to scientifically contemplate about the beginnings of the universe and how it would, eventually, end. It is clear, also, that the physics knowledge secured immense technological progress, from the discovery of electricity to inventions such as television, mobile phone etc. Looking at physics like this, awakens interest with most people sometimes ponder how did the world appear or will the world end and when. From aforementioned, it could be concluded that physics is extremely interesting subject for the majority of students and that they would gladly choose schools and colleges where physics is one of the most important subjects. However, this was proven to be incorrect, students frequently consider

physics as hard and uninteresting (Marušić, 2006) and they try, if possible, to avoid it in their further education.

The aim of the research was to examine relation between personality traits, learning strategies and physics grades. Taking into consideration previous research, the assumed model was set:

H1: positive correlation is expected between conscientiousness and deep cognitive processing, metacognitive strategies and physics grades. Negative correlation is expected between conscientiousness and surface cognitive processing.

H2: positive correlation is expected between openness and deep cognitive processing, metacognition and grades. Withal, negative correlation is expected between openness and surface cognitive processing.

H3: positive, but weak correlation is expected between agreeableness and extraversion and deep cognitive processing, metacognitive strategies and physics grades.

H4: negative correlation is expected between neuroticism and deep cognitive processing, metacognitive strategies and physics grades. In addition, positive correlation is expected between neuroticism and surface cognitive processing.

H5: it is expected that deep processing and metacognitive control will be positive predictors of grades, while surface processing will be negative predictor of grades.

H6: it is expected that learning strategies will have a mediating role in relationship between personality traits and grades.

Table 1. Display of expected correlation between personality traits, learning strategies and grades

| | Metacognitive control | Deep processing | Surface processing | Grade |
|--------------------------|------------------------------|------------------------|---------------------------|--------------|
| Conscientiousness | + | + | - | + |
| Agreeableness | + | + | - | + |
| Extraversion | + | + | - | + |
| Openness | + | + | - | + |
| Neuroticism | - | - | + | - |

2. Method

2.1 Participants

The participants were 645 students from second and third grade of grammar school (general orientation) from five schools from Osijek Baranja county and Vukovar Srijem county. 227 boys and 418 participated in the research, 322 were second grade students and 323 were third grade students. The average age of the participants was 16.62 (SD=0.62). The research included grammar schools of general orientation from different size towns in order to reduce school characteristics interference (Osijek, Vukovar, Županja, Valpovo and Beli Manastir).

2.2 Instruments

BFI (Big Five Inventory; Benet-Martinez and John, 1998) – consists of 44 items, and was constructed to effectively and quickly measure dimensions of the five-factor model (extraversion, neuroticism, conscientiousness, agreeableness and openness). Coefficients of internal consistency (Cronbach α) obtained in this research vary from 0.71 to 0.81. Examinees are evaluated on 5 degrees Likert scale type (1- I completely disagree; 5- I completely agree).

Customized Learning Strategy Scale (Lončarić, 2014) - consists of three components

- 1) Metacognitive learning control cycle (Repetition and practising, Learning course and outcome control)- 11 items
- 2) Deep cognitive processing (Elaboration, Organization, Application, Critical thinking)- 20 items
- 3) Surface cognitive processing (Memorising, Focusing on minimal demands)- 8 items

Scale reliability (Cronbach α) in this research varies from .85 to .90. Participants estimate on a 5- point scale to which measure they use learning strategies specified in specific claims (1- I have never done it like that; 5- I always do it like that. Items are customized in order for students to focus on their behaviour while learning physics.

Grades – last year year's final physics grade

2.3 Procedure

The research was conducted during physics classes or other subject classes. Students were asked to participate in the research and were told that the participation is voluntary. Also, they were asked to provide honest answers since the individual results and the class' results will only be accessible to the head researcher, and only the overall group results (from 645 examinees) will be available for public. Students were informed that they would be acquainted with the key research results after completion of the research. First, the data about the age and gender and last year's final physics grade was collected, then they filled out the Personality Questionnaire and the Learning Strategies Questionnaire. Students were motivated to participate in the research by providing them with the possibility of a feedback (that will be accessible only to them) about their individual results after completing the research.

Statistical programs SPSS 19 and AMOS18 were used for data analyses.

3. Results

Table 1. and Table 2. Present arithmetic means, standard deviations, minimum, maximum, skewness and kurtosis, and intercorrelations of all measured variables

Table 1. Arithmetic means, standard deviations, minimum, maximum, skewness and kurtosis of all measured variables

| | N | M | SD | Min | Max | Skew | Kurt |
|--------------|----------|----------|-----------|------------|------------|-------------|-------------|
| E | 645 | 3.55 | 0.61 | 1.67 | 5 | -0.24 | -0.08 |
| N | 645 | 2.44 | 0.70 | 1 | 4.5 | 0.42 | -0.33 |
| C | 645 | 3.23 | 0.65 | 1.25 | 5 | 0.06 | -0.10 |
| A | 645 | 3.57 | 0.67 | 1.38 | 5 | -0.42 | -0.16 |
| O | 645 | 3.48 | 0.59 | 1.70 | 5 | -0.13 | -0.10 |
| Meta | 645 | 37.61 | 8.81 | 11 | 55 | -0.38 | -0.39 |
| Deep | 645 | 59,44 | 13.82 | 20 | 98 | -0.09 | -0.10 |
| Sur | 645 | 22.71 | 7.17 | 8 | 40 | 0.06 | -0.66 |
| Grade | 645 | 2.91 | 0.94 | 2 | 5 | 0.72 | -0.48 |

E - extraversion, N - neuroticism, C – conscientiousness, A– agreeableness, O – openness, Meta – metacognitive control cycle, Deep – deep processing, Sur – surface processing, Grade– final grade at the end of the school year,

Table 2. Intercorrelations of all measured variables

| | E | N | C | O | A | meta | deep | sur | grade |
|---------------|---|--------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|--------|
| extraversion | 1 | -.19** | .15** | .17** | -.01 | .07 | .01 | -.06 | .02 |
| neuroticism | | 1 | -.23** | -.11** | -.16** | .00 | -.05 | .05 | .04 |
| conscientious | | | 1 | .19** | .29** | .27** | .23** | -.21** | .25** |
| openness | | | | 1 | .09* | .19** | .29** | -.18** | .08* |
| agreeableness | | | | | 1 | .19** | .11** | -.05 | -.01 |
| meta | | | | | | 1 | .63** | -.31** | .30** |
| deep | | | | | | | 1 | -.35** | .25** |
| surface | | | | | | | | 1 | -.50** |
| grade | | | | | | | | | 1 |

*p> 0.05; **p>0.01

Results presented in the Table 1. indicate satisfactory reliability of all measured variables. Table 2. represents correlations between variables and it can be noticed that correlations vary from slight to moderate. From the correlation matrix, it can be noticed that extraversion and neuroticism are not significantly connected to learning strategies and grades. This finding is a bit unexpected and will be further investigated in the Discussion.

Path analyses will be used for hypothesis evaluation. Path analysis enables the researcher simultaneous evaluation of the complex connections (direct and indirect) between certain variable relationships. This analysis is a methodical tool that helps, based on quantitative correlation data, to disentangle the various processes underlying a particular outcome (Leras,

2005). The model, based on the research hypothesis, assumes that personality traits will significantly predict learning strategies and grades and that learning strategies will significantly predict grades as well as that the learning strategies will be a mediator between the personality traits and grades.

Table 2. indicates that extraversion and neuroticism are not significantly correlated to learning strategies and grades. In addition, when we test the model that consists of the five personality traits (Model 1), model indicators are not satisfactory. For that reason, the model that consists of three personality traits (Model 2): conscientiousness, agreeableness and openness will be tested.

Table 3. Accordance and comparison indicators of various implied models

| Model | χ^2 | df | CFI | NFI | RMSEA | GFI | SRMR |
|----------------|-------------|----------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| Model 1 | 27.5** | 4 | .975 | .971 | .095 | 0.99 | .037 |
| Model 2 | 4.7* | 1 | .995 | .994 | .076 | 0.998 | .002 |

Model indicators demonstrate good model compliance when the three personality traits are added; hence, the results will further be interpreted in the context of that model.

Table 4. Extent and significance of personality traits effect on learning strategies and physics grade

| predictor | | critierion | β |
|-------------------|---|-----------------------|----------------|
| conscientiousness | → | metacognitive control | 0.20** |
| conscientiousness | → | deep processing | 0.17** |
| conscientiousness | → | surface processing | -0.18** |
| conscientiousness | → | grades | 0.16** |
| agreeableness | → | metacognitive control | 0.12* |
| agreeableness | → | deep processing | 0.04 |
| agreeableness | → | surface processing | 0.02 |
| agreeableness | → | grades | -0.09** |
| openness | → | metacognitive control | 0.14** |
| openness | → | deep processing | 0.26** |
| openness | → | surface processing | -0.15** |
| openness | → | grades | -0.05 |

**p<0.01; *p<0.05

Result show that conscientiousness has a significantly positive effect on metacognitive control, deep processing and grades, and significantly negative effect on surface processing. Agreeableness has a significantly positive effect on metacognitive control and significantly negative effect on grades. Openness has a significantly positive effect on metacognitive control and deep processing, and negative effect on surface processing. Openness has no significant effect on physics grades.

Table 5. *Extent and significance of learning strategies effect on physics grades*

| predictor | | criterion | β |
|-----------------------|---|------------------|---------------------------|
| metacognitive control | → | grades | 0.17** |
| deep processing | → | grades | -0.02 |
| surface processing | → | grades | -0.44** |

**p< 0.01

As seen in Table 5. metacognitive control has a significantly positive effect on grades while surface processing has a significantly negative effect. Deep processing has no significant effect on grades.

Personality traits explain 10% of metacognitive control variance, 11% of deep processing and 6% of surface processing, while personality traits and learning strategies together explain 30% of physics grades variance.

Table 6. *Testing learning strategies mediating role in relation to personality traits and physics grades*

| predictor | | criterion | β |
|-------------------|---|------------------|---------------------------|
| conscientiousness | → | grades | 0.11** |
| agreeableness | → | grades | 0.01 |
| openness | → | grades | 0.08* |

**p<0.01; *p<0.05

Conscientiousness and openness have a significant indirect effect on grades; the effects are little but still significant.

4. Discussion

Results indicate that extraversion and neuroticism are not significant academic outcomes predictors. Even though this finding is a bit unexpected, the literature often contains ambiguous results related to these personality traits and their effect on educational outcomes. Some research has shown that extraverted students perform better in elementary school while introverted students perform better in grammar school, and college (Entwistle, 1972, according to Vizek Vidović et al., 2003), which can be explained by higher emphasis on group work and social activity in elementary school, whereas further education focuses on individual work. It is possible that in our research (second and third grade grammar school) extraversion is not that relevant as it is in the elementary school, but again, neither is the individual work that crucial (which serves the introverts) as in college, therefore this personality trait has no significant effect on educational outcomes. Chamorro-Premuzic and Furnham (2009) suggest that extraversion is most commonly associated with deep learning approach; however, in the research itself Chamorro-Premuzic and Furnham (2009) did not confirm the correlation between extraversion and learning approach. When speaking about neuroticism, anger, fear, uneasiness and depression can interfere with cognitive processes such as working memory (Matthews et al., 2000, according to Furnham and Chamorro-Premuzic, 2004) which will result in negative educational outcomes. However, Bratko, Chamorro-Premuzic and Saks (2006) and Komaraju et al. (2009) revealed positive effects of neuroticism on academic achievement. These findings can be explained by high level of anxiety and perfectionism that lead to better readiness and execution with neurotic students. From above mentioned, we can perceive results inconsistency when it comes to neuroticism and educational outcomes.

Conscientiousness, agreeableness and openness significantly predict educational outcomes in physics classes, but these effects are not extremely high. Conscientiousness significantly

predicts metacognitive control, surface processing and physics grades. Conscientiousness is characterized by responsibility, organization and perseverance and is generally related to positive educational and work outcomes (Furnham and Chamorro-Premuzic, 2004). This personality trait has the most important role in predicting academic achievement in comparison to other personality traits, and it is the only one that does not decrease as the level of education increases (Poropat, 2009). Therefore, it is expected that conscientiousness will be positively correlated with repetition and practice and with learning course and outcome. Negative correlation between learning by heart and satisfying minimal demands (surface processing) is also expected. Finally, conscientious, organized and perseverant students are expected to achieve better success concerning the school grades.

Agreeableness significantly positively predicts metacognitive control (although that effect is fairly weak). Chamorro-Premuzic and Furnham (2009) suggest positive correlation between agreeableness and “higher order” strategies since the students ranked high on the agreeableness scale are compliant and cooperative and can regulate their learning accordingly with the situation demands; therefore, it complies with the expectations. Agreeableness has significantly negative effect on grades. This course was not expected, but if we take look at the Intercorrelation table (*Table 2.*) it is visible that correlation between agreeableness and the final grade is -0.01 and is not significant, $\beta = -0.09$ (significant). It is possible that in the used model, because of the sufficiently large number ($N=645$), this connection was declared significant, and actually it is agreeableness’ negligible contribution in explaining physics grades. If we take into consideration the previously conducted research, Poropat (2009) indicates positive correlation between agreeableness and academic achievement, but that correlation weakens as the level of education increases. Many research do not associate agreeableness with grades or test success (Geramian, Mashayekhi and Ninggal, 2012, Chamorro-Premuzic and Furnham, 2003a, Chamorro-Premuzic and Furnham, 2003b), while some older research suggest negative correlation between agreeableness and grades (Paunonen, 1998, Rothstein, Paunonen, Rush and King, 1994). Chamorro-Premuzic and Furnham (2003b) compared the relationship between different personality traits facets and grades. Any of the agreeableness facets did not show significant correlation with grades; however relationships between certain facets such as altruism and caring and test success (although insignificant) had a negative connotation. In Rothstein et al. (1994) research, correlation between average grade and agreeableness is $r = -0.19$. We can understand partially this relationship if we take into consideration characteristics of students who score high on the agreeableness scale. The question is to which extent compliance and caring will affect physics grade (and in which direction), especially because of the emphasis on individualism and competition in grammar schools and the fore coming mature exams and college enrolment (it should be taken into consideration that our sample consists only of students attending grammar schools general orientation, and not professional direction). Considering that some authors (Elliot and McGregor, 2001; Moller and Elliot, 2006) indicate that competitiveness and abilities demonstration compared to other students have a positive effect on grades, which are not characteristics connected to agreeableness. Although we have to be careful when interpreting relationship between agreeableness and grade, considering weak correlation ($r = -0.01$, $\beta = -0.09$), it is obvious that compliance, caring and emotional support are not characteristics that will have a positive effect on physics grades.

Openness is a significantly positive predictor of metacognitive control and deep processing, and negative predictor of surface processing. The obtained results are expected, considering that, with conscientiousness, openness is most commonly associated with academic achievement. Students open to experience characterises curiosity, creativity and flexibility, therefore the connection with metacognitive control and deep strategies such as critical thinking, elaboration, application and organisation is expected. Some previously

conducted research associate openness with deep learning approach (Chamorro-Premuzic and Furnham, 2008; Chamorro-Premuzic and Furnham; 2009, Rosander and Bäckström, 2012). In addition, previous research suggest negative correlation between openness and surface learning approach (Chamorro-Premuzic and Furnham, 2009; Rosander and Bäckström, 2012). In Chamorro- Premuzic and Furnham (2009) research, openness is indicated as the only significant learning approach predictor, but not a grade predictor, which is most likely connected to absence of deep processing effect on grades. Possible explanations of absence of deep processing effect on grades will be listed further in the text.

Results show that metacognitive control has a significant effect on physics grades (even though that effect is not particularly strong, $\beta=0.17$, $p<0.05$), deep processing has no effect ($\beta=-0.02$, $p>0.05$) on grades, while surface processing has a significantly negative effect on grades ($\beta=-0.44$, $p<0.05$). Significant effect of metacognitive control on grades is expected. The research conducted by Vrdoljak and Velki (2012) with seventh and eighth grade elementary school students suggest that metacognition correlates with better grades in Croatian language and mathematics and academic achievement. Metacognitive control cycle includes repetition and practice, and tracking the learning course and outcomes. Students that repeat and practice the material being learnt, that track the learning course and expected outcomes, that is, were the used strategies effective, are the students that have better grades. Gerghiades (2000) emphasizes the importance of metacognitive processes since they lead to conceptual learning changes, which enables longer material retention and its new application (these conceptual knowledge changes are particularly important for sciences such as physics). Especially unexpected and troublesome data is the insignificance of the deep processing effect on grades. Hence, using the organization, elaboration, critical thinking and application strategies does not significantly predict the physics grades. Even though this data is unexpected, some previous research shows similar relationship between these variables (ex. Diseth and Martinsen, 2003, Vrdoljak, Kristek, Jakopec and Zarevski, 2014). Senko, Durik and Harackiewicz (2008) explain these findings with the fact that knowledge is often tested through multiple choices tasks that test mostly surface material learning, and not the deep comprehension and critical approach to the material. The same authors suggest that students that have deep learning approach frequently show interest for a specific topic within the material, which they examine into detail, and neglect the other parts of the material or the topic is not of a special interest for the teacher and therefore is not represented in the examination. Still, although the correlation between deep processing approach and grades was not found in the previous research as well, the expectation was that, in the physics classes context, deep processing will significantly predict grades. The research has shown that using only learning by heart generates incorrect reasoning and understanding of scientific concepts (BouJaoude, 1992). One study has shown that deep processing correlates with material comprehension, while learning by heart correlates with larger number of incorrect conclusions about Newton's physics (Williams and Cavallo, 1995, according to Cavallo et al., 2003). However, the majority of students are prone to inserting the numbers into formulas, not understanding the relationship between the used symbols. Greeno (1987) suggest that for solving routine tasks it is necessary to possess procedural knowledge that implies using specific operations for achieving the goal. Tasks that are not considered a routine (Greeno, 1987) require conceptual (functional) knowledge that implies finding new functional connections between concepts. Hence, we can conclude that despite conceptual difficulties, it is possible to solve a great number of routine scientific quantitative tasks. As it often happens, students that have good science grades are very good in acquiring suitable equations for a specific tasks without understanding the reason why that equation is appropriate. This can provide an explanation why the correlation between deep processing and physics grades was not obtained.

Results have shown the mediating role of learning strategies (metacognitive control and surface processing) in relation to personality traits (conscientiousness, openness and grades). Therefore, conscientious and reliable students will use more metacognitive control and less surface processing and consequently will have better grades.

The most important conclusions that can be drawn from this research are that the whole model explains 30% of physics grades variance, which is not negligible, and that for better physics grade it is crucial not to use surface learning approach, that is, not to be focused on learning by heart and satisfying the minimal demands. The research has shown that personality traits are significant predictors of educational outcomes (although that effect is not particularly great) and that conscientiousness has a significant effect on all educational outcomes (examined in this research).

When considering the obtained results, some methodological limitations should be taken into consideration. One of the research limitations is using the self-evaluation questionnaire. Self-evaluation questionnaires were used for all measured variables (except for grades). Problem with these kinds of measuring instruments is relying on the examinees ability to self-evaluate their behaviour, opinion and emotions in different situations (personality questionnaire) and way in which they learn physics (learning strategies questionnaire). The other problem is the referent point problem which the examinee takes when evaluating and giving the socially acceptable answers. In that case, the examinee's answer can be influenced by his expectations and perception of what others expect of him. One of the path analysis defects is the assumption that the relations between variables are unidirectional, that is, if we assume that learning strategies affect grades, we cannot assume that grades affect learning strategies.

5. Conclusion

The research results emphasize the need to encourage using metacognitive strategies such as tracking the learning course and outcomes and repetition and practising. It would be useful to stimulate intrinsic motivation with students which would most probably lessen the learning by heart strategies and focus on minimal demands, which, as seen above, have the strongest (negative) effect on grades. In addition, it is recommended to encourage deep processing strategies and using the examination tasks that would test deep processed knowledge, and not only the knowledge learnt by heart and routine insertion of data into equations.

6. Literature

- Bidjerano, T. & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences* 17, 69–81.
- BouJaoude, S. (1992). The relationship between students' learning strategies and the change in their misunderstandings during a high school chemistry course. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (7), 687-699.
- Cavallo, A. M. L., Rozman, M., Blickenstaff, J., & Walker, N. (2003). Students' learning approaches, reasoning abilities, motivational goals, and epistemological beliefs in differing college science courses. *Journal of College Science Teaching*, 33(3), 18-23.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2009). Mainly Openness: The relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19, 524–529.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 14, 1596–1603.

- Chamorro-Premuzic, T., & Furnam, A. (2004). A possible model for understanding the personality–intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249–264.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnam, A. (2003a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnam, A. (2003b). Personality Traits and Academic Examination Performance. *European Journal of Personality*, 17, 237-250.
- Diseth, Å., & Martinsen, Ø. (2003). Approaches to Learning, Cognitive Style, and Motives as Predictors of Academic Achievement. *Educational Psychology*, 23, 195-207.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Gadelrab, H. F. (2011). Factorial structure and predictive validity of approaches and study skills inventory for students (ASSIST) in Egypt: A confirmatory factor analysis approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 1197-1218.
- Georgiades, P. (2000.). Beyond conceptual change learning in science education: focusing on transfer, durability and metacognition. *Educational Research*, 42, 119-139.
- Jakšić, M., & Vizek Vidović, V. (2008). Ciljevi postignuća, percepcija kompetentnosti, spol i strategije učenja u općem akademskom kontekstu. *Suvremena psihologija*, 11(1), 7-24.
- Kipins, M., & Hofstein, A. (2008). The Inquiry Laboratory as a source for development of metacognitive skills. *International Journal of Science and Mathematics education.*, 6, 601-627.
- Koslowski, B. (1969). *Theory and evidence: The development of scientific reasoning*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lleras, C. (2005). Path Analysis. *Encyclopedia of Social Measurement*, 3, 25-30.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology* 46, 4-11.
- Marušić, I. (2006). *Nastavni programi iz perspektive učenika*. In: B. Baranović (Ed.). Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive (pp. 175-213). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Mirzaei, F., Phang, F. A., Sulaiman, S., Kashefi, H., & Ismail, Z. (2012). Mastery Goals, Performance Goals, Students' Beliefs and Academic Success: Metacognition as Mediator. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3603–3608.
- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2 x 2 Achievement Goal Framework. The Overview of Empirical Research. *Focus on Educational Psychology*, 307-326.
- Niemivirta, M. (1996, March). *Motivational-cognitive components in self-regulated learning*. Paper from 5th International Conference on Motivation, Landau, Germany.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11, 153-171.
- Rosander, P., & Bäckström, M. (2012). The unique contribution of learning approaches to academic performance, after controlling for IQ and personality: Are there gender differences? *Learning and Individual Differences*, 22, 820–826

- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-373.
- Sliško, J. (2004). Nastava fizike i kultura razmišljanja. *Časopis za obrazovanje nauku i kulturu* 178, 18-23.
- Sorić I. (2014). *Samoregulacija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Vrdoljak, G., Kristek, M., Jakopec, A., & Zarevski, P. (2014). Provjera modela predviđanja akademskog postignuća studenata: Uloga proaktivnosti i pristupa učenju. *Suvremena psihologija*, 2, 123-134.
- Vrdoljak, G., & Velki, T. (2012). Metakognicija i inteligencija kao prediktori školskog uspjeha. *Croatian Journal of Education*, 14(4), 799-815.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In: M. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 15-327). New York, NY: Macmillan.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.

Short presentation of the authors

Gabrijela Vrdoljak (ex. Piri) was born in Osijek where she finished her elementary and high school education. In 2000, she enrolled in Psychology Studies at the Psychology Department of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb, and graduated on June 13th 2007. From 2007. until 2008. , she worked for a public and market opinion research agency Target in Zagreb. Since 2008, Gabrijela Vrdoljak has been working as an assistant at the Department of Psychology of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek. In 2009., she enrolled in the PhD programme in Psychology at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. On July 3rd, 2015., she defended her PhD thesis: Learning goal orientations, personality and educational outcomes in physics classes. Gabrijela Vrdoljak has presented papers in scientific congresses in Croatia and abroad. Her specific area of interest is educational psychology (studying motivation, learning strategies and individual differences between students).

Tena Velki was born in Osijek, at 8th of July 1984, where she finished elementary and high school. In 2008 she graduated as best student at Master study of psychology at the Faculty of Humanities and Social Science in Osijek. In 2011, she received a scholarship from Adris Foundation as the best doctoral student in the state. She finished her PhD study at the Faculty of Humanities and Social science in Zagreb in 2012 in the field of developmental psychology. She has actively participated in over 30 conferences and published several scientific papers, and she is also project leader of two university projects: The construction of interaction model of ADHD: Identification of factors for adaptation to school environment for primary school students suspected for ADHD and Changing the paradigm of teaching in early childhood: Constructivism and development approach vs. behavioral strategies. She wrote a Handbook for working with hyperactive children in school and she is also one of the authors and editors of Let's learn together: Handbook for class assistants for children with developmental disabilities. Currently she is Assistant Professor at the Faculty of Education in Osijek, Croatia. Her interests are problems of peer violence, developmental disabilities in children and inclusive education.

Izzivi in priložnosti uvajanja čuječnosti v slovenske šole

Mindfulness in Slovenian Schools – Challenges and Opportunities

Maja Bajt

*Društvo za razvijanje čuječnosti, www.cujecnost.org
maja.bajt@cuječnost.org*

Povzetek

Programi, ki temeljijo na čuječnosti, postajajo v zadnjih letih v tujini na področju preventive in promocije duševnega zdravja čedalje bolj prepoznavni in razširjeni, v tujini so že nekaj let uspešno prisotni tudi na področju izobraževanja. V Sloveniji se v zadnjih letih šele spoznavamo s čuječnostjo, programov, s katerimi bi čuječnost sistematično uvajali v šole, pa še nimamo. V tem članku osvetljujemo možne koristi uvedbe programov čuječnosti v šole, ocenjujemo potrebe z vidika slovenskih učencev in učiteljev, predstavljamo nekaj dosedanjih izkušenj s predstavitvijo čuječnosti v nekaterih slovenskih šolah ter nekaj temeljnih izhodišč programov, ki jih pripravlja Društvo za razvijanje čuječnosti.

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

Abstract

Mindfulness based programmes have become increasingly popular in the last few years, especially abroad. Mindfulness is a well validated intervention in prevention and health promotion and there is a strong movement to implement school-based programmes. The concept of mindfulness is relatively unknown in Slovenia, we have no systematically implemented school-based programmes. The following article highlights possible benefits of implementing mindfulness based programmes to Slovene schools, assesses needs of Slovene students and teachers, presents previous experience with mindfulness in Slovene schools and presents aims of programmes that will be implemented by Association for Mindfulness Development.

Keywords: mindfulness, mindfulness programme, school, students, teachers.

1. Uvod

V tujini (predvsem ZDA, Velika Britanija) že nekaj let v šole uspešno vpeljujejo programe čuječnosti. Čuječnost je način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. S čuječnostjo se učimo svojo pozornost usmeriti na trenutno izkušnjo, kot se poraja tukaj in zdaj. Zavedamo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer ter zunanjega dogajanja, brez da bi se poskušali doživljanju izogniti ali ga kako drugače spreminjati (Kabat-Zinn, 2005). Čuječnost je temeljna sestavina človekovega zavedanja in duševna sposobnost, ki jo lahko razvijamo in krepimo na številne načine. Hkrati beseda čuječnost pomeni tudi nabor vaj in tehnik (v nadaljevanju: praksa čuječnosti), s katerimi to zavedanje razvijamo in krepimo.

Krepitev zavedanja je za čustveni in osebnostni razvoj vsakega posameznika ključnega pomena, saj predstavlja pomembno orodje za učenje izbire in doseganje vedenjskih,

osebnostnih in doživljajskih sprememb. To pomeni biti sposoben izbirati, na kaj se boš osredotočil, kako se boš odzival na dražljaje znotraj in izven sebe in se odločati o tem, kako se boš počutil. Čuječnost zato predstavlja enega izmed najbolj obetavnih načinov za izboljšanje duševnega blagostanja (Mindfulness All-Party Parliamentary Group, 2015; Siegel in Payne Bryson, 2013).

V številnih raziskavah, s katerimi spremljajo učinkovitost programov čuječnosti pri otrocih in mladostnikih (nadalje učenci) prihajajo do podobnih ugotovitev: učenci z vadbo čuječnosti na enostaven in cenovno učinkovit način veliko pridobijo. Ključni doprinosi programov čuječnosti za učence so: izboljšanje pozornosti/fokusa, večji občutek mirnosti, zmanjšano doživljanje stresa in tesnobe, zmanjšanje impulzivnosti, povečano samozavedanje, bolj spretno odzivanje na težka, neprijetna občutja, večja empatija in razumevanje drugih ter boljše razreševanje konfliktov. Čuječnost pripomore k razvoju kognitivnih, izvedbenih in izvršilnih funkcij (Greenberg in Harris, 2011; Mindful Schools, 2016; Waere, 2012, Zenner idr., 2014, Zoogman idr., 2015).

Seznam koristi, ki jih z razvijanjem čuječnosti pridobijo odrasli je še nekoliko daljši: izboljšanje fizičnih simptomov (zmanjšanje bolečin, znižanje krvnega tlaka, izboljšanje različnih bolezenskih stanj, boljše delovanje imunskega sistema), izboljšanje duševnega zdravja in blagostanja (zmanjšanje doživljanja stresa, tesnobe, depresivnosti, izboljšanje spanja (Baer, 2003; Gotink idr., 2015; Grossman idr., 2003; Hempel idr., 2015; Khoury idr., 2015), krepitev socialnih in čustvenih spretnosti (občutek nadzora, vzpostavljanje pomenljivih odnosov, spoprijemanje s težkimi in neprijetnimi čustvi, krepitev občutja notranje mirnosti, nepresojajoče sprejemanje življenjskih izkušenj, večje sočutje in empatija) (Baer, 2003, Salmon idr., 2003, Zeidan idr., 2010).

K uvajanju čuječnosti v šole je smotrno pristopiti celostno: razširiti veščine in znanje o čuječnosti med učence in učitelje. V nadaljevanju osvetljujemo razloge za tovrstni pristop.

2. Čuječnost v slovenskih šolah

Programi uvajanja čuječnosti v šole so v tujini v zadnjih nekaj letih priljubljeni in razširjeni. V Veliki Britaniji je zaradi številnih koristi, ki jih ima razvijanje čuječnosti za učence, v načrtu celo postopno sistematično uvajanje v izobraževalni sistem (Mindfulness All-Party Parliamentary Group, 2015). V slovenskih šolah smo še daleč od tovrstnih potez, lahko pa osvetlimo nekaj argumentov, zakaj bi bilo uvajanje čuječnosti v slovenske šole smotrno.

2.1 Šola je prostor, kjer otroci in mladostniki preživijo veliko časa.

Šola je prostor, kjer bi morali poleg intelektualnega razvoja skrbeti tudi za čustveni in socialni razvoj vsakega posameznika. Poučevanje je več kot prenos znanja na učence in izmenjava kognitivnih informacij med udeleženi. Duševno blagostanje učencev je v veliki meri odvisno tudi od kakovosti odnosov s pomembnimi odraslimi osebami – kar so seveda tudi učitelji, saj v odnosih razvijajo pomembne odnosne veščine, kot so dobro komuniciranje in poslušanje, tolmačenje obrazne mimike, razumevanje nebesedne komunikacije, deljenje ipd. V odnosih razvijajo tudi modele o tem, kako so sami vključeni v svet okoli sebe in kako odnosi delujejo. Različne odnosne izkušnje ustvarijo v otrokovih možganih nevronske poti, ki določajo, kako bo učenec tvoril odnose skozi celo življenje (Siegel in Payne Bryson, 2013).

2.2 Samo zadovoljen učitelj je lahko dober učitelj.

Učiteljski poklic je eden izmed najbolj stresnih poklicev. Raziskava o doživljanju stresa med slovenskimi učitelji in vzgojitelji kaže, da večina učiteljev doživlja svoj poklic kot močno stresen, 40% jih je izgorelih. Največ stresa pripisujejo nesodelovalnim staršem (izsiljevanje za ocene, reševanje vzgojnih težav, odsotnost podpore staršev pri vzgojnem ukrepanju), neprimernemu vedenju učencev (vandalizem, nemotiviranost, nesramnost) in različnim oblikam trpinčenja s strani sodelavcev, učencev, staršev in vodstva (Slivar, 2009). Slovenski učitelji so v mednarodnih primerjavah posebej pod stresom zaradi nesramnosti učencev, hrupa in obremenjenosti glasilk (Drobnič Vidic, 2014). Učitelji pod stresom so bistveno manj zadovoljni s svojim delom, so manj učinkoviti pri delu in pogosto razmišljajo o opustitvi poklica. Problematika stresa pri slovenskih učiteljih je resen problem, ki pušča posledice na posameznikovo življenje in delo. Poleg zdravstvenih, psihičnih in čustvenih pokazateljev stresnosti (različna obolenja, bolečine v hrbtu, glavoboli, anksioznost, depresivnost, izgorelost, motnje spanja, razdražljivost ...) so posebej zaskrbljujoče: distanciranje od težav sodelavcev in učencev, manjša tolerantnost in potrpežljivost v odnosih, manjša angažiranost za vsakodnevno delo, čustveno neangažirano izvajanje pouka (»odpikati uro«), nezadovoljstvo z delom, cinizem, pogosti konflikti, nesodelovanje s sodelavci in učenci, izgubljanje prvotne motivacije in občutka poslanstva za učiteljsko delo. Težave se kažejo tudi na organizacijski ravni kot slaba kakovost pouka, nizka delovna morala, odsotnosti, slabi odnosi med sodelavci (Drobnič Vidic, 2014; Slivar, 2009).

Kaj s stresom obremenjen učitelj pomeni za učenca? Si želimo učiteljev, ki so zaradi preobremenjenosti izgubili stik s svojim poslanstvom? Poleg ukrepov, ki bi sistemsko uredili delovno mesto in delovne pogoje bi bilo potrebno učitelje usposobiti za učinkovito spoprijemanje s stresorji in za obvladovanje stresnih izkušenj. Evalvacijski in raziskovalni izsledki programov čuječnosti za učitelje nakazujejo, da lahko osebna praksa čuječnosti izboljša učiteljevo duševno blagostanje, krepi učiteljev osebni razvoj, samoučinkovitost, vrača motivacijo za učiteljsko delo, krepi sposobnost obvladovanja vedenja v razredu, pripomore k vzpostavitvi in ohranjanju podpornih odnosov z učenci, zagotavljanju podpore pri poučevanju ter čustvenem in socialnem razvoju učencev, izboljšanju razredne klime in splošnega vzdušja v šoli (Meiklejohn idr., 2012).

Krepitev duševnega blagostanja učiteljev je pomembna tudi z vidika nevroznanosti: znano je namreč, da v odnosih medsebojno zrcalimo vedenjske namene in čustvena stanja (odsevamo druge in drugi odsevajo nas). Učenci se dobro socialno, čustveno, odnosno in razvijajo, če jim odrasli omogočajo ponavljajoče se, predvidljive izkušnje, v katerih jih opazijo in se rahločutno odzivajo na njihova čustva in potrebe (Siegel in Payne Bryson, 2013). Opolnomočenje učiteljev posredno učinkuje tudi na učence. Program za učitelje pomaga pri razvijanju lastne prakse čuječnosti, hkrati pa pripomore tudi k utelešenju navad čuječnosti in vedenjskih praks v razredu. Čuječno poučevanje je ključni element za uspešno integracijo čuječnosti v šolski prostor, učitelji, ki imajo lastno prakso čuječnosti v razred prinašajo ključne elemente čuječnosti (sprejemanje, prisotnost, odprtost, radovednost) tako s svojo prisotnostjo kot tudi v odnosih z učenci (Meiklejohn idr., 2012).

2.3 Zadovoljen, sproščen učenec ima večjo možnost, da je uspešen.

Kako se počutijo slovenski učenci? In kakšno je njihovo duševno zdravje? O mlajših otrocih zaradi pomanjkanja raziskav ne vemo veliko, lahko pa rečemo, da je večina

mladostnikov (11-15 let) s svojim življenjem zadovoljnih. Vemo, da je večina duševno zdravih, pa vendarle jih slabih 28 % redno doživlja vsaj dva psihosomatska simptoma, dobrih 22 % jih poroča o občutjih depresivnosti, dobrih 15 % petnajstletnikov pa se spoprijema celo s samomorilnimi mislimi. V zadnjih letih se doživljanje psihosomatskih simptomov povečuje, izstopajo predvsem nespečnost, nervoza, razdražljivost, vedno več jih je, ki poročajo o občutjih potlačenosti – »so na tleh«. Neugodna simptomatika narašča s starostjo, pogostejša je pri dekletih (Jeriček Klanšček idr., 2015). Pretirano doživljanje stresa negativno vpliva na razvoj otrokovih možganov (Evans in Schamberg, 2009 v Micklejohn idr., 2012, Siegel in Payne Bryson, 2013) in pomeni večjo verjetnost za učne, vedenjske in zdravstvene težave (National Scientific Council on the Developing Child, 2007). Poleg pomanjkljive opremljenosti za življenje se učenci, sploh mladostniki, spoprijemajo še z nevšečnostmi zaradi razvojnih značilnosti: močno si želijo biti sprejeti med vrstniki, so impulzivni, hiperracionalni, doživljajo burna čustva, konflikte z drugimi in s samim seboj, preizkušajo meje telesnih in psihomotoričnih zmogljivosti in se vpletajo v situacije, ki omogočajo ekstremna doživetja (Siegel, 2014).

Da bi zagotovili visoko duševno blagostanje učencev, moramo poskrbeti za varovalne dejavnike duševnega zdravja: jih naučiti ustreznih mehanizmov in veščin spoprijemanja s težavami, krepiti njihovo zmožnost pozornosti, uravnavanja čustev in prilagajanja na spremembe, krepiti pozitivno samopodobo in samospoštovanje, jih učiti veščin spoprijemanja s stresom ter jim pomagati pri razvijanju pozitivnega odnosa do sebe in življenja nasploh (Mindfulness All-Party Parliamentary Group, 2015; Touzery idr., 2015). Čuječnost je eden izmed najbolj obetavnih načinov za spodbujanje socialnega in čustvenega razvoja pri otrocih ter način za ohranjanje in izboljševanje duševnega zdravja nasploh. Pomembno pripomore k razvoju funkcij izvršilnega nadzora (obvladovanje kognitivnih procesov kot je npr. spomin, reševanje problemov, načrtovanje, sklepanje, metazavedanje) in uravnavanju čustev (zmožnost razumevanja in ravnanja s čustvi, vključujoč nadzor impulzov), kar predstavljata temelj posameznikovega samonadzora. Posameznikov samonadzor pa podpira posameznikovo čustveno blagostanje, učinkovito učenje in akademske dosežke, kar dolgoročno napoveduje zdravje in dobre življenjske izide v odraslosti (Mindfulness All-Party Parliamentary Group, 2015).

Z vidika nevroznanosti bi morali pri akademskem učenju in učenju čustvenih ter socialnih veščin najprej poskrbeti za stanje učenčevih možganov in živčnega sistema (Siegel in Payne Bryson, 2013). Razvijanje čuječnosti krepi sposobnosti učencev za samonadzor pozornosti in čustev ter ščiti možgane pred pretiranimi posledicami stresa. Čuječnost dolgoročno preoblikuje možgane (nevroplastičnost). Usmerjanje pozornosti na drugačen način pomeni ustvarjanje novih izkušenj, zaradi česar se spreminja delovanje in struktura možganov (Siegel in Payne Bryson, 2013). Ob tem nastajajo, se krepijo in gradijo povezave med nevroni in določena področja možganov – poteka integracija krogotokov, ki skrbijo za uravnovešeno čustvovanje, usmerjanje pozornosti, razumevanje sebe in drugih, reševanje težav (krepitev prostora izbire) in sporazumevanje z drugimi. Razvijanje čuječnosti pripomore k razvoju prefrontalnega korteksa (prednjega režnja možganske skorje), ki nam omogoča izkusiti zavedanje zavedanja (metazavedanje) – da razmišljamo o načinu razmišljanja, občutenja, zakaj počnemo, kar počnemo, kako bi lahko nekaj naredili drugače (Siegel in Payne Bryson, 2013; Siegel, 2014). Krepitev metazavedanja je hkrati ključna spretnost, ki je potrebna pri učenju (Mindfulness All-Party Parliamentary Group, 2015).

2.4 Dosedanji poskusi uvajanja čuječnosti v slovenske šole

V zadnjih letih so se pojavljali posamezni poskusi uvajanja čuječnosti v šole (Globevnik, 2015), v letu 2015 pa je Nacionalni inštitut za javno zdravje ob prenovi priročnika Ko učenca stresa stres (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015) v njegovo vsebino vključil tudi koncept čuječnosti z nekaterimi praktičnimi vajami (opazovanje dihanja, opazovanje telesnih zaznav, poslušanje zvokov, vaja z rozino). V šolskem letu 2015/2016 so bile izvedene predstavitvene teoretično-praktične delavnice o čuječnosti za vodje Zdravih šol (učitelji, svetovalni delavci) v vseh slovenskih regijah. Izkazalo se je, da je koncept čuječnosti med udeleženci razmeroma slabo poznan in da je kljub zavedanju o koristih prenos vsebine in tudi prakse v razred otežen (osebno opažanje avtorice ob izvedbi delavnic). Podobno je znano tudi iz izkušenj iz tujine: za uspešen prenos čuječnosti je potrebno poleg teoretičnega znanja tudi izvajalčeva lastna izkušnja v obliki redne prakse (Mieklejohn idr., 2013, Mindfulness All-party Parliamentary Group, 2015; Mindful Schools, 2016).

2.5 Projekt Društva za razvijanje čuječnosti

V Društvu za razvijanje čuječnosti želimo razširjati veščine in znanje o čuječnosti v slovenski šolski prostor. V programih, ki jih bomo ponudili učencem in učiteljem, želimo čuječnost predstavljati kot izhodišče za posameznikov čustveni, socialni in osebni razvoj, izpolnjujoče medosebne odnose in humano družbo. Z razvijanjem čuječnosti bomo krepili dostop do psihične odpornosti, sočutja in kreativnih načinov reševanja problemov.

Slovenski šolski prostor želimo obogatiti in dopolniti z vsebinami, ki podpirajo razvoj osebnosti in dopolnjujejo druge programe čustveno-socialnega razvoja učencev. Usmerjanje pozornosti na dani trenutek ter razvijanje nepresojajočega in sprejemajočega odnosa do lastnega doživljanja vidimo kot temeljni mehanizem sprememb. Biti v stiku z lastnim doživljanjem je pogoj za visoko duševno blagostanje in vzpostavitev psihične odpornosti, sočutja in izpolnjujočih odnosov, kjer učenci, starši in učitelji soustvarjajo pogoje za kvalitetni socialni in čustveni razvoj.

2.5.1 Program za učence

Program čuječnosti za učence, ki ga pripravlja Društvo za razvijanje čuječnosti, se zgleduje po dobrih praksah programov čuječnosti v šolah iz tujine: je povsem sekulariziran, razvojno prilagojen starosti udeležencev, po obsegu je krajši in preprostejši od programov za odrasle, zastavljeni cilji pa so skromnejši. Služi zgolj seznanitvi z uporabnimi orodji, ki jih lahko učenci uporabljajo kasneje v življenju. Prilagojen je dvema različnima starostnima skupinama: 6–12 let (otroci) in 13–18 let (mladostniki). Program vsake starostne skupine zajema 16 srečanj, ki so izvedena v osmih zaporednih tednih (2x tedensko), posamezno srečanje traja 15–20 minut in je namenjeno seznanjanju s temeljnimi vajami za krepitev čuječnosti.

Cilji programa čuječnosti za učence:

- Zagotoviti univerzalen, razvojno primeren način učenja čuječnosti, ki pripomore k duševnemu zdravju in duševnemu blagostanju otrok in mladostnikov. Prispevati k splošnemu boljšemu počutju (občutjem mirnosti, sreče, izpolnjenosti).
- Krepiti sprejemajoče zavedanje lastnega doživljanja, ki je ključ do kakršnihkoli sprememb (učenje izbire): spodbuditi zavedanje telesnih zaznav, misli in čustev (ki so začasna, spremenljiva stanja), krepiti spretnosti regulacije čustev, kar pripomore k

čustvenemu ravnovesju. Naučiti, kako se spoprijemati z doživljajsko močnimi in neprijetnimi občutki in razpoloženskimi stanji: premlevanjem, tesnobnostjo, strahovi, slabim razpoloženjem.

- Krepite pozornost/fokus, kar jim lahko pomaga pri izboljšanju pozornosti v šoli, pri športu, igrah, v medosebnih odnosih.
- Razširiti nabor spretnosti za spoprijemanje s stresom in pritiski vsakodnevnega življenja (strah pred preverjanji znanja, težave v medosebnih odnosih, težave s spanjem).
- Pomagati učencem, da čuječnost postane del njihovega vsakodnevnega življenja.

2.5.2 Program za učitelje

Program za učitelje je 8-tedenski uvodni tečaj čuječnosti, ki je prilagojen izhodiščem in problematiki učiteljev v slovenskih šolah (stres na delovnem mestu, izgorelost). Tečaj je zasnovan po načelih programov MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction, Kabat-Zinn, 2013) in MBCT (Mindfulness Based Cognitive Therapy, Segal idr., 2013), njegov osrednji cilj pa je pridobivanje veščin, s katerimi lahko udeleženci po zaključku tečaja nadaljujejo samostojno prakso čuječnosti. V tečaju bodo učitelji pridobili osnove čuječnostne meditacije, teoretičnega razumevanja čuječnosti, se seznanili s tehnikami za srečevanje z močnimi in doživljajsko neprijetnimi občutki, dobili podporo pri delu na sebi in za razvijanje vsakodnevne prakse čuječnosti. Učitelje bomo seznanili, kako pridobljene spretnosti uporabiti pri skrbi zase in za svoje dobro počutje kot tudi pri delu v šoli (z učenci, sodelavci, starši). Posebej bomo poudarjali pomen negovanja lastnosti, ki lahko pripomorejo k boljšemu vzdušju v razredu in pomenijo dejanski »prenos« čuječnosti v razred (uglaševanje z učenci: občutljivost, stabilnost, čuječen govor, avtentičnost, odzivnost, radovednost, nepresojanje).

Vse programe bodo izvajali usposobljeni sodelavci Društva za razvijanje čuječnosti (psihologi, pedagogi, psihoterapevti), ki imajo poleg poglobljenega znanja s področja čuječnosti (strokovni vidik) tudi vzpostavljeno lastno prakso čuječnosti (izkustveni vidik), kar je predpogoj za uspešno poučevanje drugih. S pilotnimi izvedbami bomo pričeli v letu 2017, kasneje pa ga bomo s pridobitvijo finančnih sredstev skušali razširiti v slovenski šolski prostor.

3. Zaključek

Programi čuječnosti v šoli niso zgolj še ena noviteta, še en nov program, s katerim bi obremenjevali že tako zapolnjen šolski prostor, ampak predstavljajo pomembno dopolnitev ostalim programom, ki spodbujajo različne vidike socialnega in čustvenega razvoja učencev. Z razvijanjem čuječnosti krepimo posameznikovo zavedanje, kar je ključnega pomena za posameznikov čustveni in osebni razvoj ter krepimo psihično odpornost.

S programi čuječnosti, ki jih bomo ponujali učencem in učiteljem, želi Društvo za razvijanje čuječnosti vstopiti v slovenski šolski prostor in na ta način prispevati k višjemu duševnemu blagostanju učencev in učiteljev.

4. Literatura

- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention. A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–43.
- Drobnič Vidic, A. (2014). Specifični stresorji pri poklicu učitelja. *Delo in varnost, Vol 6*, 41–48.
- Globevnik, M. (2015). Kvalitativna analiza doživljanja posledic vadbe čuječnosti med mladostniki. V: Zalta, A., Ditrich, T. (ur): Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi. *Poligrafi 77/78, Letnik 20*, 95–123.
- Gotink, R.A., Chu, P., Busschbach, J.J., Benson, H., Fricchione, G.L., Hunink, M.G.(2015). Standardised mindfulness-based interventions in healthcare: an overview of systematic reviews and meta-analyses of RCTs. *PLoS ONE 10(4)*: e0124344. doi:10.1371/journal.pone.0124344.
- Greenberg, M.T in Harris, A.R. (2011). Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research. *Child Development Perspectives, Vol. 0, N.0*, 1–6.
- Grossman, P., Neimann, L., Schmidt, S., Walach, H. (2003). Mindfulness-Based Stress Reduction And Health Benefits: A Meta-Analysis. *Journal of Psychosomatic Research (57)*, 35–43.
- Hempel, S., Taylor, S.L., Marshall, N.J. in sod. (2014). Evidence Map of Mindfulness [Internet]. Washington (DC): Department of Veterans Affairs (US). Pridobljeno s <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK268640/>
- Jeriček Klanšček, H., Bajt, M. (2015). Ko učenca stresa stres. Priročnik za učitelje in svetovalne delavce. Ljubljana: NIJZ. Pridobljeno s www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/ko_ucenca_strese_stres_2015.pdf
- Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V., Zupanič, T., Britovšek, K. (2015). Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC 2014. Ljubljana: NIJZ.
- Kabat-Zinn, J. (2005): Coming to our senses. Healing ourselves and the world through mindfulness. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2013): Full Catastrophe Living. Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness. New York: Bantam Books Trade Paperbacks.
- 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.
- Mieklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M.L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Bourke, C., Pigner, L. in dr. (2013). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness,3(4)*.
- Mindful Schools (2016). Gradivo za udeležence seminarja Mindful School Educator.
- Mindfulness All-Party Parliamentary Group (2015). Mindful Nation UK. Pridobljeno s www.mindfulnessinitiative.org.uk
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). The Science of Early Child Development. Pridobljeno s www.developingchild.net
- Salomon, P., Sephton, S., Weissbecke, I., Hoover, K., Ulmer, C., Studts, J.I. (2004). Mindfulness meditation in clinical practice. *Cognitive and Behavioral Practice, 11*: 434-46.
- Segal, Z., Williams, M., Teasdale, J. (2013). Mindfulness Based Cognitive Therapy for Depression. New York: Guilford Press.
- Siegel, D. (2014). Vihar v glavi. Moč najstniških možganov. Domžale: Pogled.
- Siegel, D., Payne Bryson, T. (2013). Celostni razvoj otroških možganov. Domžale: Pogled.

- Slivar, B. (2009). Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih. SVIZ.
- Tovzery Hvalič, S., Pivač, S., Smodiš, M. (2015). Analiza stanja na področju duševnega zdravja – ranljive skupine. Jesenice: Fakulteta za zdravstvo.
- Waere, K. (2012). Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Young People. .b. The Mindfulness in Schools Project. Pridobljeno s <https://mindfulnessinschools.org/.../MiSP-Research-Summary-2012.pdf>
- Zeidan, F., Johnson, S.K., Diamond, B.J., David, Z., Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: evidence od brief mental training. *Counscious Cognition*, 19(2): 597–605.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, Vol. 5, Article 603.
- Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, W.T., Miller, L. (2015). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, Vol. 6 :290–303.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Maja Bajt je univerzitetna diplomirana psihologinja, ki pri Društvu za razvijanje čuječnosti vodi projekt Čuječnost v šolah. Že več kot desetletje je zaposlena na področju promocije duševnega zdravja na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje.

Model obravnave književnega besedila pri slovenščini v luči čuječnosti

Mindfulness-based Approach to Teaching Slovenian Literature

Vanja Kavčnik Kolar

*Osnovna šola Antona Martina Slomška Vrhnika
vanja1.kolar@gmail.com*

Povzetek

Podoba, ki jo imajo učenci o sebi, močno vpliva na njihovo učno uspešnost. V procesu učenja je zato pomembno, da učitelji učence usmerjamo, da se naučijo čim bolj uspešno uporabljati svoja 'močna področja' v različnih situacijah, po drugi strani pa je potrebno tudi, da prepoznajo svoja 'šibkejša področja' in se jih naučijo obvladovati, morda celo preoblikovati. Pri tem jim lahko pomagajo različne tehnike za negovanje čuječnosti, saj temeljijo na zavestnem opazovanju sebe, sproščanju in krepijo moč avtonomnega delovanja posameznika v sedanjem trenutku. V prispevku je predstavljen pristop pri pouku slovenščine, ki presega tradicionalnega, saj ob branju književnega besedila učence uči tudi, kako se lahko umirijo ter s čuječnim zavedanjem vstopajo v medsebojne odnose.

Ključne besede: aktivna vizualizacija, branje književnega besedila, čuječnost, izobraževanje, samopodoba, sproščanje.

Abstract

Pupils' self-image is in the process of learning very important. The main aim of personal growth in school is not to directly modify the pupils' personality but rather learn them how to more successfully apply their 'strong sides' of character in everyday situations and identify their 'weak sides' in order to be controlled or maybe overcome. The article discusses the model used by Slovenian literature lessons that improves traditional approach with some mindfulness techniques in order to teach the pupils how to relax physically, mentally and emotionally and obtain high level of learning outcomes at the same time.

Key words: education, mindfulness, reading literature, relaxing techniques, self-image, visualisation.

1. Uvod

Temeljni cilj vzgoje in izobraževanja je oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge spretnosti. Učljivost posameznika kot cilj izobraževanja ne sme biti ločena od moralnega oblikovanja osebnosti, ki skupaj s pridobljenim znanjem vzpostavlja trdnost značaja in kritičnost posameznika. Vzgoja in izobraževanje v šoli ne smeta prožnosti posameznikov sprevračati v njihovo nekritičnost in vodljivost, ker bi to nasprotovalo temeljnemu načelu oblikovanja avtonomne osebnosti (povzeto po Beli knjigi, 2011). Avtonomna osebnost zmore sama prevzemati odgovornost zase, se zanašati nase in ne na druge ter biti samostojna in svobodna pri svojih izbirah (Ščuka, 2008:14).

2. Kako je čuječnost povezana z oblikovanjem avtonomne osebnosti?

Ob pojmu 'oblikovanja samostojnega, avtonomnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika' se je v slovenskem šolskem prostoru začel uveljavljati tudi pojem 'čuječnosti'.

Čuječnost je *veščina oz. vaja*, pri kateri razvijamo pozornost posameznika na 'tukaj in zdaj'. Gre za to, da smo namenoma in brez predsodkov pozorni na občutke, misli in čustva v sedanjem trenutku. Je nekaj silnega, kar nas lahko odvadi, da se izgubimo v mislih, povečini o prihodnosti ali preteklosti, in nam prihrani veliko mero stresa, ki smo ga deležni v vsakdanjem življenju (Frey in Totton, 2015:4). Po Kabat-Zinnu jo vadimo na specifičen način, in sicer z določenimi vrstami (tehnikami) meditacije. Nekateri avtorji navajajo, da je čuječnost mogoče razvijati tudi na druge načine, na primer z različnimi oblikami psihoterapije in samopomoči (povzeto po Černetič, 2005).

Na področjih, kot so izobraževanje, učenje, medsebojna komunikacija, obvladovanje predsodkov in diskriminacije ter drugih se omenja definicija čuječnosti po Langerjevi s sodelavci. Čuječnost razumejo kot fleksibilno *stanje uma*, v katerem se posameznik aktivno ukvarja z njemu aktualnimi situacijami iz sedanjosti s poudarkom na ozaveščanju avtomatizmov in preseganju le-teh (povzeto po Černetič, 2005).

»Ko se vedemo nečuječno oziroma se zanašamo na kategorije, ki smo si jih ustvarili v preteklosti, so končne točke našega razvoja že vnaprej določene. Postanemo kot projektili, ki se pomikajo po začrtani poti. Delujemo, kot da bi bili priklopljeni na avtopilot v naši glavi. Toda če smo čuječni, je ta avtopilot onemogočen, saj imamo odprte oči za različne možnosti, zato si lahko ustvarimo nove končne točke razvoja in tako oblikujemo avtonomno osebnost« (povzeto po Rebula).

2.1 Kakšen je čuječ učitelj?

Starši, učitelji in drugi pomembni odrasli naj bi učence spodbujali, da razvije svojo osebnost in življenjski slog, ki bo hkrati sovpadal z njegovimi osebnostnimi značilnostmi in zahtevami družbenega okolja (Ščuka, 2008:14). Naloga učitelja po Ščuki je, da učencu omogoči, da bo lahko pridobil osebno izkušnjo, ki se mu poraja 'tukaj in zdaj', se učil prepoznavati probleme in znal dejavno poiskati pot do njihove rešitve. Pomaga mu, da se lažje uglaši s svojimi čuti, da opazuje in raziskuje svoj notranji svet ter da razvija dobre stvari v svojem življenju. Na ta način lahko učenec prepozna potencialne, ki jih ima, jih razvija ter tako najde svoj 'jaz'. »Preveč nespametno in vsiljivo bi bilo, če bi *mi* (odrasli o. p.) zanj izbirali *njegove* poti. Vsak od nas ima namreč v svojih genih zapisano zasnovo lastne razvojne poti, le dopustiti moramo, da jo odkrije« (Ščuka, 2008:14).

2.2 Po čem lahko prepoznamo učenca, ki je čuječ?

Čuječ učenec svoja vsakodnevna opravila spreminja v zavestna dejanja. Svojih obveznosti (šolskih in izvenšolskih) se loteva s pozornostjo ter mirnostjo in ne avtomatično (brez zavedanja). Zaveda se, kako se počuti in kaj razmišlja v danem trenutku. Ve, katere dejavnosti ga sprostitijo in kdaj je umirjen. Pravočasno opazi, kdaj se v njem sproži kakšno močno čustvo (npr. strah ali jeza) in si dopusti, da le-to ne prevzame nadzora nad njegovimi reakcijami. Začuti svoje telo in ga zna poslušati; tako se zave svojih telesnih potreb po primerni hrani, pijači, počitku in gibanju. Svoj prosti čas zavestno preživlja tudi v naravi, da obnovi svoje notranje moči. Pozoren je na to, da ni preveč izpostavljen televiziji, računalniškim igram, mobilnemu telefonu in razbijaški glasbi. Pri vsakdanjih dejavnostih razvija svojo ustvarjalnost

tako, da si dovoli v svoje rutine vnašati spremembe; na ta način razširja meje svojega izkušenjskega sveta. Zna se pošaliti in nasmejati tudi na svoj račun ter na račun svojih težav. Pogumno stopa v stike z vrstniki in odraslimi. Zna spoštljivo izraziti svoje potrebe, želje, pričakovanja. Zmore se držati dogovorov, ki veljajo v skupini, kateri pripada. Spoštuje vsa živa bitja in okolje, v katerem živijo. Ima predstavo o tem, kaj ga zanima, ter svoje cilje tudi postopoma uresničuje.

3. Čuječnost pri pouku slovenščine

Največ priložnosti za razvijanje čuječnosti v okviru pouka slovenščine se po mojem mnenju ponuja ob branju književnih besedil. Branje daje učencem priložnost za oblikovanje osebne identitete, širjenje obzorja ter spoznavanje svoje kulture.

Ob književnih besedilih učenci razvijajo doživljajsko, domišljjskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost. Branje prepoznajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv. Stopajo v dialog s književnim besedilom in o književnem besedilu. Razvijajo tudi pripravljenost za pogovarjanje ter govorno nastopanje in pisanje; tako izražajo svoje znanje, misli, stališča, hotenja, čustva in izkušnje ter tvorijo (po)ustvarjalna besedila (povzeto po Učnem načrtu za predmet slovenščina v osnovni šoli, 2011).

Za doseganje ciljev pouka književnosti po učnem načrtu učitelji uporabljamo model, ki ga predlaga Saksida (2008:78). Gre za zaporedje faz z dejavnostmi skupnega branja književnega besedila v razredu. To so: uvodna motivacija, premor pred branjem/poslušanjem, branje/poslušanje besedila, premor po branju/poslušanju, pogovor o besedilu, ponovno branje/poslušanje ter nove naloge v obliki dejavnosti za poglobljanje literarnoestetskega doživetja. Avtor se strinja, da njegova predlagana shema nikakor ni navodilo za delo v razredu, pač pa je le ideja, ki jo je treba v vsakodnevnem srečevanju s književnostjo preverjati in dograjevati (Saksida, 2008:84).

Tudi meni je shema po Saksidi zelo dober okvir za obravnavo katerega koli književnega besedila, naj gre za odlomek ali celotno besedilo. Če pa želimo književno besedilo uporabiti tudi kot izhodišče za razvijanje čuječnega zavedanja, je bilo potrebno omenjeno shemo prilagoditi tako, da se doda še kakšno dejavnost, ki učence vodi k ozaveščanju, kdo in kakšni so kot osebnosti. V ta namen sem nekaj faz izvedla nekoliko drugače.

3.1 Model obravnave besedila z vključevanjem elementov za razvijanje čuječnosti

V nadaljevanju podajam svoj pristop obravnave književnega besedila v 8. razredu, ki poleg tradicionalnega pristopa po Saksidi (glej prvi in tretji sklop dejavnosti spodaj v 3.1.1 in 3.1.3) vključuje tudi elemente čuječnosti (glej drugi, četrti, peti in šesti sklop dejavnosti spodaj v 3.1.2, 3.1.4, 3.1.5 in 3.1.6). Povezala sem obe temeljni definiciji čuječnosti: razumem jo kot specifično stanje uma oz. zavedanje, ki ga lahko dosežemo z redno vajo nekaterih tehnik meditacije ter s pristopi iz t. i. pozitivne psihologije. Za ponazoritev sem izbrala besedilo z naslovom *Hči lune* avtorice Dese Muck. Obravnava je potekala na sledeč način:

3.1.1 Prvi sklop dejavnosti: Uvodna motivacija

Uporabila sem odlomek iz omenjenega besedila, ki ga učenci lahko najdejo v berilu za 8. razred *Dober dan, življenje!* Razgovor z učenci je potekal tudi ob vprašanjih iz razdelkov

'Raziskujmo besedilo' in 'Potujmo v svet književnosti'. Nato so učenci besedilo *Hči lune* v celoti prebrali doma.

3.1.2 Drugi sklop dejavnosti: Pogovor o besedilu

V šoli je sledil poglobljeni razgovor o celotnem besedilu s poudarkom na književnih osebah: frontalno z učiteljem in skupinsko. Učenci so v skupinah s tremi člani razpravljali o rešitvah nalog (glej spodaj). Zapise so primerjali med seboj in utemeljevali svoje mnenje. Na koncu je sledilo še kratko poročanje o skupnih ugotovitvah učencev.

1. naloga: Katera književna oseba ti je najbolj všeč? Zakaj?

2. naloga: Katere trditve veljajo za tvojo najljubšo književno osebo? Obkroži 'da' ali 'ne'.

Ima prijatelje. DA NE

Sprejema svoj zunanji videz. DA NE

Na dogodke zna pogledati s pozitivne strani. DA NE

Pomaga drugim, ko je to potrebno. DA NE

Zna se vživeti v druge in jih razumeti. DA NE

Zna reči 'ne', kadar kdo od njega/nje zahteva kaj slabega. DA NE

Problemom se ne izogiba, ampak jih rešuje. DA NE

Poskuša razumeti svoja čustva, kadar ga/jo drugi prizadanejo. DA NE

Pozitivno razmišlja o sebi. Ne primerja se z drugimi v svojo škodo. DA NE

Razvija svoje sposobnosti in interese (hobije). DA NE

Sprejema drugačnost pri drugih. DA NE

3. naloga: Na podlagi zgornjih trditev napiši, s katerimi problemi se ta književna oseba sooča. Katera znanja in spretnosti iz 2. naloge zgoraj bi mu/ji lahko pomagale, da bi bilo teh problemov manj?

3.1.3 Tretji sklop dejavnosti: Ponovno branje

Tudi ta faza je potekala v skupinah s tremi učenci. Učenci so se v skupine razvrstili sami. Drug drugemu so prebirali po lastni presoji izbrane odlomke iz književnega dela, na katere so bili pozorni že pred tihim branjem doma. Na koncu je sledilo še kratko poročanje o skupnih ugotovitvah učencev.

3.1.4 Četrty sklop dejavnosti: Tehnike za razvijanje čuječnega zavedanja

Potekale so ob vodenju učitelja. Idejna zasnova za njo je povzeta po gradivu za preventivne delavnice za mladostnike *To sem jaz* (Tacol, 2010:50—51). Učenci so se usedli v krog, in sicer tako, da so bili s hrbti obrnjeni drug proti drugemu. Pomembno je, da je njihov pogled usmerjen izven kroga, ker se tako lažje osredotočijo na vajo. Učenci so se najprej miselno in čustveno umirili (glej prvo vajo 'sproščujoče globoko dihanje' spodaj), nato je sledila vaja za sproščanje telesa (glej drugo vajo 'mišično sproščanje' spodaj), na koncu pa še aktivna vizualizacija, pri kateri so se učenci 'vživeli' v zgodbo in s pomočjo svojih notranjih moči dejavno posegli v tok dogajanja tako in književni osebi pomagali pri soočanju s problemom (navodila glej v tretji vaji 'vživljanje v književno osebo z aktivno vizualizacijo').

Prva vaja: Navodilo za sproščujoče globoko dihanje (5 min)

Pred začetkom naj učitelj predvaja tiho instrumentalno glasbo, ki je namenjena sproščanju. Učenci naj jo poslušajo eno minuto, da se umirijo. Nato učitelj z umirjenim glasom vodi na

naslednji način: Usedi se tako, da ti bo udobno. Drža telesa naj bo sproščena. Zapreš oči. Stopala imaš na tleh. Noge naj ne bodo prekrizane. Dlani rok položiš na trebuh eno čez drugo. Dihaš mirno, počasi in v svojem ritmu. Opazuješ gibanje rok na trebuhu. Pri pravilnem vdihu se roke dvignejo, pri izdihu se sprostijo.

Druga vaja: Navodilo za mišično sproščanje (10 min)

Pred začetkom naj učitelj predvaja tiho instrumentalno glasbo, ki je namenjena sproščanju. Učenci naj jo poslušajo eno minuto, da se umirijo. Nato učitelj z umirjenim glasom vodi na naslednji način: Usedi se tako, da ti bo udobno. Drža telesa naj bo sproščena. Zapreš oči. Stopala imaš na tleh. Noge naj ne bodo prekrizane. Roke so ob telesu. Postopoma boš napenjal in sproščal posamezne mišične skupine. Napetost naj traja približno pet sekund. Vsako vajo ponoviš dvakrat. Začneš s stiskom desne pesti, tako močno kakor zmoreš, zadržiš pet sekund in popustiš. Vajo ponoviš in popustiš. Sledi leva pest, spet močno, zadržiš pet sekund in popustiš. Ponoviš in popustiš.

Učitelj na podoben način vodi učence po mišicah celega telesa: na podlahteh, nadlahteh, ramenih, vratu, okrog ustnic, čeljusti, oči in celotnega obraza.

Tretja vaja: Navodilo za vživljanje v književno osebo z aktivno vizualizacijo (12—15 min)

Pred začetkom naj učitelj predvaja tiho instrumentalno glasbo, ki je namenjena sproščanju. Učenci naj jo poslušajo eno minuto ali dve, da se umirijo.

Nato učitelj z umirjenim glasom vodi na naslednji način: Usedeš se tako, da ti bo udobno. Drža telesa naj bo sproščena. Zapreš oči. Stopala imaš na tleh. Noge naj ne bodo prekrizane. Dihaš mirno, počasi in v svojem ritmu. Predstavljaš si, vstopiš v zgodbo. Vstopiš v prizor iz knjige, v katerem tvoj najljubši književni junak potrebuje pomoč. Odločil si se, da mu boš pomagal. Najprej si ogledaš podrobnosti tega prizora: kako izgleda dogajalni kraj, katere književne osebe so še prisotne, kako so te osebe razporejene, katere živali vidiš. Pozoren bodi tudi na morebitne zvoke (petja ptic, šumi naprav, zvok avtomobilov ...) Za opazovanje si vzemi dve do tri minute.

Nato se osredotočiš nase. Opazuješ, kako se počuti tvoje telo. Opazuješ svoj ritem dihanja. Pomisli na to, katero moč potrebuješ, da lahko pomagaš 'svojemu' književnemu junaku. Je to morda pogum? Ali disciplina? Ali družabnost, samostojnost, odprtost, potrepljivost? Morda je to vztrajnost, optimizem, smeh, sočutje, strpnost, hvaležnost, ustvarjalnost, zaupanje vase ali v druge, sodelovanje z drugimi? Vzemi si kakšno minuto in dopusti, da ideja pride do tebe. Ko dobiš preblisk o tem, kaj potrebuješ za pomoč, se osredotočiš na to pozitivno lastnost. Potrudiš se, da jo čim močneje začutiš v svojem telesu. Morda vidiš njeno barvo ali obliko. Morda začutiš, v katerem delu tvojega telesa se nahaja. Vzemi si dve minuti, da ta občutek v celoti podoživiš.

Sedaj si 'oborožen' z notranjo pomočjo, ki jo potrebuješ za pomoč, kajne? Z mislimi se vrneš v prizor iz knjige in deluješ. Dopustiš, da se odvija po tvojih sprotnih prebliskih. Naj ti tvoja domišljija pomaga. Za ta del si vzemi približno pet minut. Ko se je prizor v tvoji domišljiji odvil do konca, se vrneš v učilnico. Zaveš se sebe, da sedi v učilnici, s svojimi sošolci. Počasi odpreš oči in pogledaš po razredu.

3.1.5 Peti sklop dejavnosti: Nove naloge – vaje za literarnoesteetsko doživljanje besedila

Potekale so individualno. Učencem sem naročila, naj jih naredijo doma. Poudarila sem tudi, naj si pred reševanjem vzamejo čas, da ponovno izvedejo vse tri vaje, ki so predstavljene v prejšnji točki. Nato naj rešijo 1. nalogo, po želji pa lahko tudi 2. nalogo (glej spodaj).

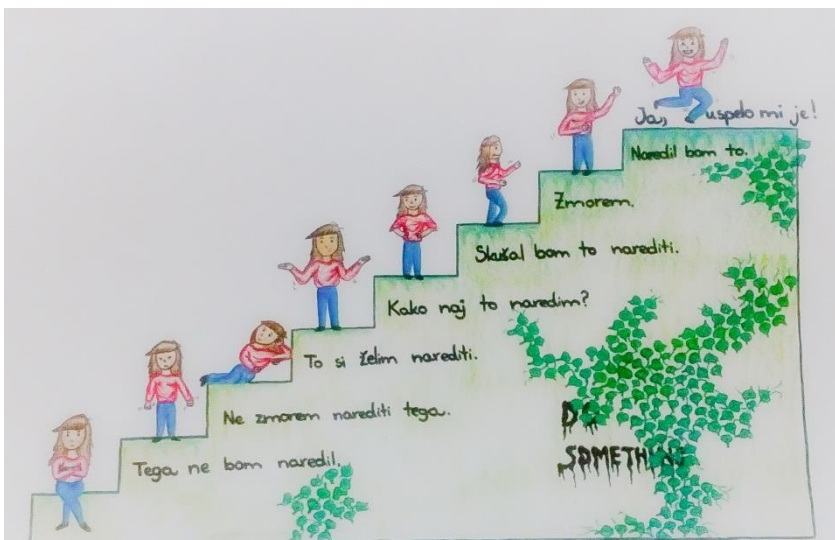
- 1. naloga:** Predstavljaš si, da 'vstopiš' v zgodbo in svoji najljubši književni osebi pomagaš pri reševanju problema. Podrobno predstavi ta prizor na zanimiv način.
- 2. naloga:** Če želiš, lahko kakšno podrobnost iz izbranega prizora tudi narišeš (glej primer na Sliki 1).



Slika 1: Izvir zaljubljenec avtorice učenke Lane Kolar

3.1.6 Šesti sklop dejavnosti: Nove naloge - vaje za samopodobo

Učenci so delali individualno. S pomočjo trditev na učnem listu (glej 2. nalogo v 3.1.2) so prepoznavali svoje dobre lastnosti oz. notranje moči ter jih opisno in številčno ovrednotili. Za opisno vrednotenje so učenci uporabili 8-stopenjsko lestvico 'katero stopnico si dosegel danes', ki jo prikazuje Slika 2. Teh dejavnosti nisem izvajala v razredu, ampak na (za učence prostovoljnih) individualnih pogovornih urah. Učenci so ob mojih usmerjevalnih vprašanjih razmišljali o tem, kaj bi bilo potrebno storiti, da bi se pri posamezni trditvi lahko pomaknili 'na eno stopničko višje'. Svoje ugotovitve so tudi zapisali in tako definirali svoje cilje, kako naprej po poti osebne rasti.



Slika 2: 8-stopenjska lestvica 'katero stopnico si dosegel danes' za intuitivno ocenjevanje lastnega napredka

3.2 Še nekaj besed o uporabljenih tehnikah za razvijanje čuječnosti pri pouku

Pri svojem pristopu sem uporabila naslednje tehnike: trebušno dihanje, mišično sproščanje, vizualizacijo oz. aktivno imaginacijo ter gradivo z namenom razvijanja samovrednotenja učencev in soustvarjanja njihove samopodobe (Tacol, 2010:50—51). Gradivo sem smiselno prilagodila delu s književnim besedilom, saj so cilji iz učnega načrta za slovenščino ostali na prvem mestu.

Sproščujoče trebušno dihanje in mišično sproščanje sta vaji, ki sta namenjeni pomiritvi in sprostitvi, vizualizacija pa lahko spodbudi ustvarjalno moč učencev in jim pomaga, da raziščejo in potem posledično lažje razumejo določene situacije iz svojega življenja.

Vizualizacije lahko delujejo tako, da se na nežen način povežejo s pozitivnimi lastnostmi in čustvi učenca, lahko pa odkrijejo tudi kakšno miselno ali čustveno oviro, ki mu onemogoča v celoti razviti pozitivno samopodobo in optimističen odnos do življenja (povzeto po Civardi s sodelavci, 2004).

4. Zaključek

Branje je vedno interaktivni proces med umetnostnim besedilom in bralcem. V lastnem modelu, ki ga predstavljam, je bilo književno besedilo sprva uporabljeno kot medij, ob katerem lahko učenec razvija svojo doživljajsko, domišljijiskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost, v sklepnem delu pa besedilo z nekaterimi tehnikami za razvijanje čuječnosti oživlja vsebine, ki so učencem v obdobju odraščanja zelo koristne: kdo sem jaz in kakšen sem, kako se sprejemam v svoji edinstvenosti, kje (po svoji lastni oceni približno) sem na poti oblikovanja svojega lastnega jaza in kaj želim izboljšati/preoblikovati, s katerimi vedenjskimi vzorci si oblikujem svoj položaj v odnosih z vrstniki in drugimi pomembnimi odraslimi. Zdelo se mi je namreč smiselno, da cilje iz učnega načrta za slovenščino nekoliko nadgradim, saj menim, da so spoznanja, ki jih učenci pridobijo o sebi, najdragocenejša popotnica za življenje.

Učenci so povedali, da jim je bila obravnava književnega besedila zanimiva; še posebej so pohvalili vaji za sproščanje in vizualizacijo. Večina je te tri omenjene vaje izvajala prvič. Približno tretjina učencev je priznala, da nad njimi niso bili navdušeni, ker se niso mogli sprostiti. Tudi raziskave kažejo, da se posamezniki v splošni populaciji, ki večinoma nimajo nobenih izkušenj s formalno meditacijo, razlikujejo v nagnjenosti k čuječnosti (povzeto po Černetič, 2005).

Naivno bi bilo misliti, da občasna vpeljava tehnik čuječnosti v pouk prinese korenite pozitivne spremembe že v kratkem času. Kot navaja Ščuka (2008), raziskave kažejo, da se sprememba pri posamezniku zgodi le, če redno in sistematično vplivamo na njegov razvoj kognitivnih, motoričnih, čustvenih in socialnih veščin posameznika. Zato sem tudi jaz učence nagovarjala, naj vaji za umirjanje in sproščanje iz četrtega sklopa dejavnosti (glej 3.1.4) izvajajo vsak dan tudi doma, npr. pred spanjem, pred začetkom učenja, ko so razburjeni. Vizualizacijo lahko smiselno prilagodijo glede na situacijo, ki jo doživljajo v sedanjem trenutku in je zanje aktualna, npr. ko imajo težave pri odločanju, ko nimajo več idej, ko potrebujejo novih moči za soočanje z vsakodnevnimi situacijami (več poguma, samodiscipline, družabnosti, samostojnosti, odprtosti, potrpežljivosti, vztrajnosti, optimizma, smeha, sočutja, strpnosti, hvaležnosti, ustvarjalnosti, zaupanja, sodelovanja ...). Ta praksa jih

lahko postopoma vodi do spoznanj o sebi. *Spoznanja pa so tista, ki oblikujejo osebnost, in ne samo strokovna znanja. Znanja zbledijo, spoznanja nikoli* (Ščuka, 2008:17).

5. Viri in literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (17. 7. 2016).
- Civardi, A. idr. (2004). Nočne lučke. Notranje gorice: Quatro.
- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, 14(2): 73–92.
- Društvo za razvijanje čuječnosti (2016). Pridobljeno s http://www.cujecnost.org/predstavitev_cujecnosti.html (17. 7. 2016).
- Frey, A. in Totton, A. (2015). Sem tukaj in zdaj: ustvarjalna pot k čuječnosti. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Honzak M. idr. (2015). Dober dan, življenje! Berilo za slovenščino v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Rebula, A. (2015). Avtomatični pilot v naši glavi. Pridobljeno s <http://www.alenkarebula.com/alenkadrupal/en/node/366> (20. 7. 2016).
- Saksida, I. (2008). Poti in razpotja didaktike književnosti. Mengeš: Izolit.
- Tacol, A. (2010). 10 korakov do boljše samopodobe. Priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom. Delavnice za mladostnike. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.
- Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli (2011). Elektonska knjiga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (17. 7. 2016).
- Ščuka, V. (2008). Šolar na poti do sebe, oblikovanje osebnosti. Priročnik za učitelje in starše. Radovljica: Didakta.

Kratka predstavitev avtorice

Vanja Kačnik Kolar sem diplomirana profesorica slovenskega in nemškega jezika s književnostjo, mediatorica, avtorica zbirke nalog za poglobljanje učnih vsebin pri slovenščini v 6. razredu, članica razvojne skupine evropskega projekta *Antibullying Strategies in Schools* in mama dveh najstnikov v starosti 14 in 16 let. Zaposlena sem kot učiteljica slovenščine in nemščine na osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika. Srčno rada delam z najstniki in jim pomagam na njihovi 'poti do sebe'. V pouk redno vključujem sodobne didaktične pristope, ki so povezani z medpredmetnim povezovanjem, uvajanjem elementov formativnega spremljanja, razvijanjem ustvarjalnega mišljenja in rezilientnosti. Vodim tudi delavnice za učitelje o oblikovanju klime v znamenju nenasilja v šolah.

Učenje čuječnosti za razvoj rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami

Learning Mindfulness to Develop Resiliency in Children and Adolescent with Special Needs

Mojca Kralj

*Osnovna šola Glazija Celje
mojca.kralj1@guest.arnes.si*

Povzetek

Čuječnost je v zadnjih nekaj letih pogosteje premet raziskav pri otrocih in mladostnikih, saj so se intervencije čuječnosti izkazale obetavne za spodbujanje učne uspešnosti in duševnega zdravja. Raziskava se osredinja na ugotavljanje in razumevanje odnosov otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami ter na učinke čuječnosti. Predstavi analizo raziskovanja različnih pristopov čuječnosti in njenih učinkov. Pristopi, ki temeljijo na čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami, so še v povojih in se običajno prenesejo in prilagodijo iz programov čuječnosti za splošno populacij. Dosedanje raziskave potrjujejo pomembnost učinkovitosti vadbe čuječnosti pri spodbujanju razvoja rezilientnosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Ključne besede: čuječnost, otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, rezilientnost.

Abstract

Mindfulness has in recent years increasingly become object research of children and adolescents, as the mindfulness interventions proved promising to promote academic achievement and mental health. The research focuses of identifying and understanding the relationships of children and youth with special needs and the effects of mindfulness. It presented literature review of exploring different approaches to mindfulness and its effects. Approaches based on mindfulness in children and adolescents with special needs are in their infancy, usually downloaded and adapted from mindfulness programs for the general population. Past research has confirmed the importance of the effectiveness of exercise mindfulness in developing resiliency in children and adolescents with special needs.

Keywords: children and adolescent with special needs, mindfulness, resiliency.

1. Uvod

Specialni in rehabilitacijski pedagog ter učitelj se pri svojem delu srečuje z raznovrstno populacijo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Na podlagi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP, 2011) so ti opredeljeni kot: »otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.« V šolah se otroci in mladostniki s posebnimi potrebami soočajo s številnimi ovirami pri učenju

in doseganju izobrazbe. Le-ti potrebujejo za uresničevanje inkluzivne šole ustrezno strokovno podporo tako, da se jim pomaga razviti življenjske spretnosti, čustveno-socialne kompetence (Kobal Grum in Celeste, 2009), učne kompetence in premagovati primanjkljaje, ovire in motnje. Naloga specialnega in rehabilitacijskega pedagoga (pa tudi učitelja) je, da v procesu vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami prilagodi in omogoči takšna učna okolja, kjer se bodo lahko učinkovito učili na njim primeren način. Pri tem specialni in rehabilitacijski pedagog vpeljuje različne metode, tehnike in oblike dela (ustaljene tradicionalne, sodobne, inovativne ter alternativne metode dela, učne pripomočke, opremo in tehnologijo). S prilagojenimi učnimi okolji ter viri moči se premostijo in premagujejo njihovi primanjkljaji, ovire in motnje v taki meri, da je omogočeno učenje in uspešno udejstvovanje v družbi. Pri tem specialni pedagog vedno bolj zavzema pozicijo t. i. 'učnega couching-a', ki spodbujanja razvoj rezilientnosti (življenjska odpornost in prilagodljivost) otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Različni primanjkljaji, ovire in motnje pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami so dejavnik tveganja za razvoj še pridruženih težav v duševnem zdravju (Guthmann in Graham, 2004), zato se za preprečevanje poudarja vzpostavljanje varovalnih dejavnikov ter spodbujanje razvoja rezilientnosti (Kiswarday, 2012). Ugotovili so (prav tam), da dejavniki tveganja, ki izvirajo po modelu primanjkljaja vplivajo neposredno iz posameznikovih primanjkljajev, ovir ali motenj. Zato pretirano in preozko osredinjane na primanjkljaje in ovire onemogoča razvijanje potencialov in varovalnih dejavnikov (Margalit, 2004, v Kiswarday, 2012). Eden pomembnih dejavnikov tveganja je t. i. šolski stres in z njim povezane težave z razpoloženjem in neprijetnimi čustvi ter visoko stopnjo tesnobe (Greshan in Elliott, 1987, v Beauchemin, Hutchins in Patterso, 2008; Fisher, Allen in Kose, 1996, v Beauchemin, Hutchins in Patterson, 2008). Šolski stres ima lahko negativne posledice na učno uspešnost učencev (Scrimin, Mason in Moscardino, 2014), a tudi na duševno zdravje in socialno vključevanje. Čezmerni stres negativno vpliva na razvijajoče se možgane otrok in mladostnikov (Evans in Schamerg, 2009; Hedges in Woon, 2010) tako, da škodljivo vpliva na strukturo možganov, kar vodi k ranljivosti posameznika, da utрпи vseživljenjske težave pri učenju, vedenju in zdravju (Meiklejohn idr., 2012; Mudy idr., 2015). Na podlagi sedanjih raziskav (Lazarus in Folkman, 1984; Beauchemin, Hutchins in Patterson, 2008; Magajna, 2008; Stone, Becker, Huber in Catalano, 2012; Jeriček Klanšček in Bajt, 2015; Mudy idr., 2015) lahko trdimo, da so depresija, tesnoba, agresivnost in odvisnost od dovoljenih in nedovoljenih drog pri splošni populaciji, pa tudi pri populacijah oseb s posebnimi potrebami, povezane tudi z dolgotrajnim negativnim stresom in učno neuspešnostjo. Kot smo že zapisali, negativen dolgotrajni stres zavira zmožnosti za učenje (Goleman, 1997, str. 27; Kaplan idr., 2005; Scrimin, Mason in Moscardin, 2014) in je interaktivno povezan z izvršilnimi funkcijami (*angl.* executive function), kot so npr. ciljno usmerjeno vedenje, načrtovanje in organizacija, delovni spomin, pozornost, reševanje problemov, upravljanje z impulzi idr. (Welsh, 2005). Izvršilne funkcije pa so povezane z reguliranjem čustev (Schmeichel, 2007) ter rezilientnostjo (Greenberg, 2006). Pri tem se je smiselno vprašati, kateri so varovalni dejavniki, ki prispevajo k zmanjšanju učne neuspešnosti in težav na področju duševnega zdravja. Ugotovili so, da so bistveni varovalni dejavniki ravno tisti, ki spodbujajo rezilientnost posameznika (Masten in Motti-Stefanidi, 2009; Kiswarday, 2012), kot so nevroedukacija, učne kompetence, življenjske spretnosti, krepitev osebnosti ter čustveno-socialne kompetence.

Pri delu z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami specialni in rehabilitacijski pedagog različno uporablja metode dela, ki spodbujajo razvoj socialno-čustvenih kompetenc, učnih kompetenc in rezilientnosti; pri tem tudi vključuje elemente čuječnosti. Menimo, da je redno izvajanje vadbe čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami ena od

pomembnih intervencij, ki služi kot varovalni dejavnik za duševno in telesno zdravje ter optimističen odnos do življenja. Menimo tudi, da je lahko redno izvajanje čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami eden od dejavnikov, ki prispeva k razvoju rezilientne osebe. Redna uporaba čuječnosti je lahko podlaga za učenje različnih spretnosti in znanj.

Čuječnost so obširno raziskali pri kliničnem in psihološkem svetovanju, manj pozornosti pa so namenili raziskovanju potencialne koristi čuječnosti v odnosu do izboljšave učne učinkovitosti. Ta raziskava sistematično pregleda znanstvene ugotovitve o vplivu uporabe čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. Ocenjuje empirične dokaze v zvezi z uporabo dejavnosti, ki temeljijo na čuječnosti, s katerimi lahko izboljšamo učinkovitost učenja in prispevamo k ugodnemu telesnemu, duševnemu in socialnemu razvoju.

Namen raziskave je bil sistematično pregledati in kritično analizirati znanstvene raziskave, ki se usmerjajo na ugotavljanje in razumevanje delovanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in učinke uporabe čuječnosti. Raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili, so: (1) Kakšna so znanstvena dognanja o vplivu vadbe čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami? (2) Na katera področja duševnega in telesnega delovanja vpliva uporaba čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami? (3) Katere tehnike čuječnosti lahko uporabimo pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami? (4) Kako lahko vadba čuječnosti vpliva na večjo rezilientnost pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami? (5) Kako učiti otroke in mladostnike s posebnimi potrebami uporabo čuječnosti? (6) Kako lahko specialni in rehabilitacijski pedagog uporablja na osnovi čuječnosti temelječe intervencije pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami? (7) Kakšna znanja mora imeti o čuječnosti učitelj, ki uči otroke in mladostnike s posebnimi potrebami?

1.1 Čuječnost

Za opredelitev koncepta čuječnosti se najpogosteje uporablja Kabat-Zinnova (1990) definicija čuječnosti: »nepresojajoče zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku« (Černetič, 2005, str. 74). Čuječnost je način usmerjanja pozornosti na sedanji trenutek, ki izvira iz vzhodnega budističnega meditacijskega izročila (Kabat-Zinn, 2003, str. 145, v Černetič, 2005, str. 74). Opredelitev čuječnosti razumemo kot vadbo zavestnega usmerjanja pozornosti na tukaj in sedaj, kjer v sedanjem trenutku odprto sprejemamo zaznavanje doživljanja oz. zavedanje dogajanja notranjega (misli, občutki, zaznave) in zunanjega (zaznave življenjska okolja, vedenja) sveta, kakršen je, brez presoje, razlage, primerjanja in pričakovanj, kakšen bi lahko bil – torej brez pripisovanja pomena. Čuječnost pomaga, da smo navzoči v svetu. Je urjenje zavestnega življenja.

1.2 Kakšni so učinki vadbe čuječnosti?

Med odraslimi so razmeroma trdni znanstveni dokazi o pozitivnih učinkih uporabe čuječnosti na duševno in telesno zdravje, o ugodnem vplivu na socialne spretnosti, upravljanje s čustvi in vedenjem, zmanjšanje stresa ob psihičnih in fizičnih težavah (npr. dolgotrajna telesna bolečina, depresija), dobro počutje, učenje in spoznavanje (Kabat-Zinn, 2005; Segal, Williams in Teasdale, 2002; Davis in Hayes, 2011; Keng, Smoski in Robins, 2011). Čuječnost spodbuja optimalnejše delovanje izvršilnih kognitivnih procesov (načrtovanje, delovni spomin, pozornost in koncentracijo, reševanje problemov, mentalna fleksibilnost idr.) (Davis in Hayes, 2011) ter razvija rezilientnost pri odraslih (Meiklejohn idr., 2012).

Nevroznanstvene raziskave so potrdile, da se z rednim izvajanjem čuječnosti spremenijo strukture in funkcije možganov. Povečajo se možganske povezave med strukturami, v katerih potekajo miselni procesi (mišljenje) in občutki (čustva). Prav tako se v možganih pojavi več zgoščenine sivine na področjih možganov, ki so povezane s pozornostjo, uravnavanjem čustev, samozavestjo, sočutjem in samoopazovanjem. Več zgoščenine sivine je v predelu znotraj levega hipokampusa, ki je pomemben za učenje in spominske procese ter prispeva k uravnavanju čustev (Hölzel idr., 2011). Z rednim izvajanjem čuječnosti se zmanjša negativen stres, ki je močno povezan z zmanjšanjem gostote sivine v amigdali, ki igra pomembno vlogo pri soočanju s stresom in tesnobo (Hölzel idr., 2010).

Uporaba čuječnosti pri otrocih in mladostnikih je novo razvijajoče se področje. Raziskave o vplivu čuječnosti na otrocih in mladostnikih še niso obsežne. Ugotavljamo sicer, da v svetu naraščajo raziskave čuječnosti na otrocih in mladostnikih, prav tako tudi narašča izvajanje čuječnosti na šolskem področju. Večina raziskav so opravili v zadnjih desetih letih na kliničnem področju in v zadnjih nekaj let na šolskem področju. J. C. Felver in P. A. Jennings (2016) ugotavljata, da je bilo narejenih v zadnjih petih letih 256 raziskav o učinkih čuječnosti na mladostnikih in 36 raziskav na otrocih v šoli, kar je le 8 % vseh raziskav o čuječnosti in le 1 % raziskav, ki so usmerjene na šolsko področje (prav tam). Večina raziskav je bila narejena na manjših raziskovalnih vzorcih otrok in mladostnikov in raziskave so metodološko manj dodelane (nestandardizirani intervencijski programi čuječnosti, brez kontrolnih skupin), zato so raziskave med seboj slabše primerljive (prav tam). Kolikor nam je znano, do sedaj poteka le ena finska študija (Volanen idr., 2016), ki izvaja znanstveno sistematično in metodološko primerljivo raziskavo o učinkih čuječnosti na psihično počutje otrok in mladostnikov v šoli. V raziskovalni vzorec je zajetih 59 finskih šol, prek 3000 otrok in mladostnikov, starih 12–15 let. Glavni namen raziskave je določiti učinkovit program čuječnosti v šolah, ki bo vplival na dejavnike razvoja rezilientnosti in duševnega zdravja pri mladostnikih. Cilji študije so preučiti učinke programa čuječnosti na krepitev notranjih virov mladostnikov, ki spodbujajo duševno zdravje, kognitivne funkcije, psihofizične odzive, učne dosežke in zdrav vedenjski slog, ter motivacijske dejavnike za izvajanje čuječnosti (prav tam). Raziskava se bo zaključila spomladi 2017 (prav tam). V slovenskem prostoru imamo tri prispevke, ki govorijo o uporabi čuječnosti pri mladostnikih in otrocih (Tancing, 2015; Globevnik, 2015; Bregant, 2015). M. Globevnik (2015) poroča o spremembah, ki so se potrdile v raziskavi o vadbi čuječnosti pri štirih mladostnikih. Pri mladostnikih se je povečala »zmožnost koncentracije na en objekt« (prav tam, str. 105), lažje usmerjanje pozornosti na učiteljevo razlago med poukom, večjo osredotočenost na tukaj in sedaj, »boljša zaznava lastnega dogajanja /.../ Boljša zaznava občutkov na telesu. /.../ Boljša zaznava notranjih stanj (misli, čustev). /.../ Prekinitev obremenjujočih situacij. /.../ večja umirjenost in višja stopnja empatije.« (Prav tam, str. 106-107). S. Tancig (2015) s pregledom raziskav predstavi različne strategije in programe čuječnosti, ki so integrirane v izobraževanje otrok in mladostnikov. Piše (prav tam) o pomembnem vplivu čuječnosti na izboljšanje izvršilnih funkcij, ki so pomembne za šolsko uspešnost in izboljšanje socialnega ter čustvenega delovanja. Opozori tudi na raziskave izvajanja integriranih programov čuječnosti v šoli, namenjene otrokom in mladostnikom ter učiteljem za »spodbujanje njihove rezilientnosti« (prav tam, str. 18).

V nadaljevanju bomo predstavili glavne ugotovitve o učinkih izvajanja čuječnosti pri otrocih in mladostnikih, ki nimajo posebnih potreb. Raziskave čuječnosti pri otrocih in mladostnikih potrjujejo podobne učinke vadbe čuječnosti kot pri odraslih (Meiklejohn idr., 2012). Burke (2010) piše, da so vaje čuječnosti koristne za otroke in mladostnike. Čuječnost vpliva na celoten razvoj otrok in mladostnikov in lahko poveča učno uspešnost. S pomočjo čuječnosti otroci in mladostniki lažje obvladujejo šolski stres (prav tam). Raziskave o učinkih

vadbe čuječnosti v šolah (prav tam) potrjujejo, da redno izvajanje čuječnosti vpliva na izboljšanje delovanja izvršilnih funkcij, uravnavanje vedenja in čustev (izboljša razpoloženje, zmanjša tesnobo), delovnega spomina, pozornosti (vzdrževanje usmerjene pozornosti) in koncentracije (Schonert-Reichl in Stewart Lawlor, 2010). Izboljšajo se tudi učne (akademske) spretnosti, socialne spretnosti, socialno-čustvene kompetence (Schonert-Reichl in Lawlor, 2010). Zmanjšajo se učinki negativnega stresa (Saltzman in Goldin, 2008) in utrujenost ter poveča samospoštovanje (Schonert-Reichl in Lawlor, 2010).

2. Metodologija in potek raziskave

Uporabljena je bila kvalitativna raziskava po metodi sistematičnega pregleda literature (*angl.* scoping review, Arksey in O'Malley, 2005). Izbrana je bila podatkovna baza COBIS in e-viri podatkovna baza DiKUL, dostopna preko Pedagoške fakultete v Ljubljani. Uporabljeni so bili naslednji začetni iskalni pojmi 'čuječnost' – 'posebne potrebe' – 'otroci' – 'mladostniki' (*angl.* disabilities, special needs), 'čuječnost' – 'učne težave' – 'otroci' – 'mladostniki' (*angl.* learning disabilities). Pri izboru raziskav smo upoštevali le recenzirane publikacije, celotno dostopno besedilo, angleški jezik, raziskave, objavljene od leta 2000 dalje, in populacijo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Za leto 2000 smo se odločili na podlagi ugotovitve raziskave (Felver in Jennings, 2016), ki navaja, da je bilo v zadnjih petih letih objavljenih 79 % vseh raziskav, ki so se osredinile na čuječnost pri otrocih in mladostnikih.

S pomočjo iskalnih pojmov 'čuječnost' – 'posebne potrebe' – 'otroci' – 'mladostniki' smo dobili seznam 364 objavljenih raziskav in s iskalnimi pojmi 'čuječnost' – 'učne težave' – 'otroci' – 'mladostniki' pa 49 objavljenih raziskav. Pregledali smo naslove, teme in izvlečke, če so ustrezali merilom raziskave. Izločili smo raziskave, ki so vključevale vzorce odraslih populacij oseb s posebnimi potrebami, staršev oz. skrbnikov in strokovnih delavcev. Prav tako smo izločili raziskave, ki so vključevale splošno populacijo otrok in mladostnikov, študije pregleda literature (*angl.* literature review) o uporabi čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami, doktorske disertacije in prispevke iz konferenc. Le tri raziskave so ustrezale zapisanim merilom raziskave, zato smo dodali še naslednje iskalne pojme 'čuječnost' – 'ADHD' – 'otroci' – 'mladostniki' (dobili smo seznam 449 objavljenih raziskav, kriterijem je ustrezalo 6 objavljenih raziskav), 'čuječnost' – 'avtistična motnja' – 'otroci' – 'mladostniki' (dobili smo seznam 300 objavljenih raziskav, kriterijem so ustrezale 3 objavljene raziskave), 'čuječnost' – 'motnje v duševnem razvoju' – 'otroci' – 'mladostniki' (dobili smo seznam 117 objavljenih raziskav, kriterijem ni ustrezala nobena objavljena raziskava), 'čuječnost' – 'vedenjske motnje' – 'otroci' – 'mladostniki' (dobili smo seznam 41 objavljenih raziskav, merilom sta ustrezali 2 objavljeni raziskavi). Seznami raziskav iskalnih pojmov 'čuječnost' – 'slepi in slabovidni otroci' – 'mladostniki', 'čuječnost' – 'gluhi in naglušni otroci' – 'mladostniki', 'čuječnost' – 'gibalno ovirani otroci' – 'mladostniki' niso ustrezali izbranim merilom raziskave.

3. Ugotovitve raziskave

V slovenskem prostoru nismo našli raziskave o čuječnosti, ki bi bila narejena na otrocih, mladostnikih in odraslih s posebnimi potrebami. V tuji literaturi ugotavljamo, da so znanstvene raziskave na skupinah otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami maloštevilne in še v 'povojih'. Sistematično smo pregledali 14 objavljenih raziskav. Največ študij je narejenih na mladostnikih, ki imajo motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo. Večina raziskav do sedaj je bila narejena na ravni pilotne študije oz. študije preverjanja izvedljivosti programov

čuječnosti in njenih učinkov na otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. S pregledom raziskav ugotavljamo, da ne moremo odgovoriti na vsa zastavljena raziskovalna vprašanja. Ugotavljamo tudi, da imajo znanstvene študije, izvedene do sedaj na skupinah otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, metodološke omejitve in pomanjkljivosti. Raziskovalni vzorci so majhni, heterogeni in ne dosegajo meril reprezentativnosti vzorcev. Študije so opravljene na vzorcih brez vzporednih kontrolnih skupin. Uporabljeni so različni inštrumentariji za ugotavljanje učinkov čuječnosti in različno so vrednotene opazovane spremenljivke. V programih so uporabljene različne tehnike vadbe čuječnosti in različne količine vadb čuječnosti. Udeleženci v raziskavi so imeli različna predznanja o čuječnosti. Pridobljeni raziskovalni podatki temeljijo na subjektivnih ocenah različnih ocenjevalcev (otroci, mladostniki, starši, učitelji, specialni pedagogi), zato so sklepi raziskovalnih poročil podani pogojno, z omejitvami (npr. lahko ugodno vpliva). Odprta so vprašanja o usposobljenosti učiteljev oz. trenerjev čuječnosti v šoli.

V nadaljevanju bomo predstavili izsledke študij po posameznih skupinah otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

3.1 Otroci in mladostniki z učnimi težavami

Pilotna raziskava o učinkih 5-tedenske čuječnostne meditacije (MM – mindfulness meditation, Germer, Siegel in Fultun, 2004, v nadaljevanju MM) na mladostnikih, ki imajo učne težave (n=34, starost 13–18 let) (Beauchemin, Tiffany, Hutchins in Patterson, 2008) ugotavlja, da lahko vadba čuječnosti ugodno vpliva na zmanjšanje tesnobe in izboljša kognitivno funkcioniranje (samonadzor usmerjanja pozornosti, poveča zmožnosti za učno delo in učno uspešnost). Izboljšale so se socialne spretnosti, ki omogoča boljše družbeno udejstvovanje (prav tam). Vadba MM je potekala v razredu šole. Mladostnike in učitelje so tehnike MM učili usposobljeni inštruktorji MM. Raziskava ni vključila vzorca kontrolnih skupin.

V letih 2012 in 2015 sta bili objavljeni študiji o učinkovitosti programa vadbe borilnih veščin z elementi čuječnosti in vedenjsko kognitivne terapije (MMA – Integra mindfulness martial arts, Badali in Integra Foundation, 2011, v nadaljevanju MMA) na izvršilne funkcije, socialne spretnosti in vedenje pri mladostnikih, ki imajo učne težave (Haydicky, Wiener, Badali, Milligan in Ducharme, 2012; Milligan, Badali in Spiroiu, 2015). Program MMA združuje vadbo čuječnosti, kognitivno terapijo, modifikacijo vedenja in borilne veščine. Program je namenjen mladostnikom, starim 12–18 let, ki imajo učne težave in težave zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti (npr. tesnoba, vedenjske težave, motnje pozornosti s hiperaktivnostjo).

Študija (Haydicky, Wiener, Badali, Milligan in Ducharme, 2012) je v raziskavo vključila tri heterogene skupine mladostnikov (n=60, stari 12–18 let, le moški spol), ki imajo učne težave brez ali s pridruženo motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo ali tesnobo. Uporabili so 20-tedenski program čuječnosti. Potrdili so spremembe na vseh merjenih opazovanih spremenljivkah: zmanjšanje stopnje tesnobe, boljše ocenjevanje socialnih problemov, izboljšanje vedenja (manj kljubovalno in uporniško vedenje). Niso pa uspeli potrditi vpliva izboljšanega funkcioniranja mladostnikov, ki bi ga lahko pripisali programu MMA. Avtorji (prav tam) pišejo, da je mladostništvo obdobje hitrih kognitivnih, šolskih in socialnih sprememb, kar tudi vpliva na merjene opazovanih spremenljivk. Mladostniki z učnimi težavami, ki imajo različne pridružene težave (motnjo pozornosti, hiperaktivnost, čustvene težave, tesnobo), se različno odzivajo na program MMA, kar lahko vpliva na merjenje

opazovanih spremenljivk. Avtorji raziskave (prav tam) nazorno opišejo prenos teoretičnih izhodišč in znanstvenih dognanj v program MMA, prav tako nazorno opišejo postopek dela z mladostniki ter usposobljenost izvajalcev programa.

Kvalitativna študija o učinkih MMA je bila narejena pri heterogeni skupini mladostnikov z učnimi težavami (n=29, starost 12–17 let) (Milligan, Badali in Spiroiu, 2015). Uporabili so 12-tedenski program čuječnosti. Pri mladostnikih z učnimi težavami so beležili naslednje težave: težave z uravnavanjem čustev in razpoloženja (jeza v kontekstu družinskih in šolskih konfliktov, tesnoba, separacijska tesnoba), motnje pozornosti in hiperaktivnosti, impulzivno vedenje, vedenjske težave in šibke socialne kompetence (težave v socialni integraciji, socialni umik, težave pri prepoznavanju socialnih sporočil, medvrstniška zavrnitev in nasilje). Avtorji (prav tam) pišejo, da z razvojem spretnosti in obvladovanjem borilnih veščin vse do mojstrstva mladostniki z učnimi težavami pridobijo dober občutek o sebi, izkušnjo doseganja uspeha in ponosa, s čimer se izboljša njihova samozavest. Razvoj mojstrstva borilnih veščin krepi rezilientnost pri mladostnikih (prav tam). Pri tistih mladostnikih, ki so doživeli medvrstniško nasilje in imajo tesnobo, se je izboljšalo splošno počutje, uravnavanje čustev in medosebnih odnosov (prav tam). Potrdili so zmanjšanje vzorcev izogibajočega vedenja ob stresu in večjo umirjenost. Mladostniki so se lažje osredinili na šolsko delo, kar pripisujejo prav vadbi čuječnosti. Prav tako so vadbi čuječnosti pripisali manjše impulzivno vedenje. Mladostniki so se lažje umirjeno 'ustavili' ob življenjskih izzivih, razmislili o njih, preden so reagirali oz. delovali. Lažje so opredelili, kaj čutijo in to sprejeli. Prav tako so si z mirnejšim odnosom poskušali razložiti frustracije in dogajanja. Povečalo se je samorazumevanje (vedenje o sebi, svojih čustvih in mislih) in bolj odkrito so izražali svoje občutke in misli (prav tam).

3.2 Otroci in mladostniki z motnjami pozornosti s hiperaktivnostjo (v nadaljevanju ADHD)

L. Zylowska je s sodelavci (2008) izvedla raziskavo o učinkih 8-tedenske vadbe čuječnosti, t. i. program MAPS za ADHD (*angl.* MAPS for ADHD) na odraslih z ADHD. Poleg odraslih z ADHD je vključila še mladostnike z ADHD (n=9, povprečna starost 15 let). Program čuječnosti vključuje elemente na čuječnosti temelječ program zmanjševanja stresa (MBSR, Kabat-Zinn, 1990) in na čuječnosti temelječ program kognitivne terapije (MBCT, Segal, Williams in Teasdale, 2002). Ugotovili so (prav tam), da vadba čuječnosti pomembno zmanjša znake ADHD, depresije in tesnobe. Vadba čuječnosti izboljša kognitivne funkcije, ki uravnavajo pozornost na konflikt, niso pa potrdili učinkov vadbe čuječnosti na delovni spomin. Avtorji (prav tam) pišejo o pomembnosti izvajanja vadbe čuječnosti v šoli zaradi lažjega dostopa do programa čuječnosti. V raziskavo niso bile vključene spremenljivke spremljanja učinkov pred in po vadbi čuječnosti. V poročilu o raziskavi niso poročali o izsledkih ločeno za mladostnike, ampak skupaj za oba vzorca.

Na Nizozemskem so opravili raziskavo o učinkovitosti 8-tedenskega programa vadbe čuječnosti pri otrocih z ADHD (n=11, stari 8-12 let) in njihovih starših (Van der Oord, Bögels in Peijnenburg, 2012). Pišejo (prav tam), da ima ADHD močno dedno dispozicijo, zato je pri obravnavi otrok z ADHD pomembno, da se obravnavajo tudi njihovi starši. Starši otrok z ADHD tudi lahko imajo ADHD, kar lahko vpliva na manj dosledno vzgojo in zato doživljajo več stresa. Starši se več osredinjajo na vedenjske težave otrok in so manj potrpežljivi, zaradi česar pogosto delujejo bolj reaktivno. Vadba čuječnosti pri starših pripomore, da se starši ob vedenjskih težavah otrok odzivajo bolj mirno in pozorno (t. i. zavestno starševstvo) (Bögels, Hoogstad, van Dun, de Schutter, in Restifo, 2008; Singh, Singh, Lancioni, Singh, Winton, in Adkins, 2010; Van der Oord, Bögels in Peijnenburg, 2012). V raziskavi niso uspeli potrditi

učinkovitosti programa vadbe čuječnosti. Otroci in starši so sicer opazili, da so se znaki ADHD po vadbi čuječnosti bistveno zmanjšali. Ocene učiteljev v šoli o zmanjšanju znakov ADHD pri otrocih pa niso potrdili (prav tam).

Raziskava učinkovanja 8-tedenske vadbe čuječnosti na izboljšanje pozornosti in vedenjskih težav pri mladostnikih z ADHD (n=10, starost 11–15 let) (Van de Weijer-Rergsma, Formsma, de Bruin in Bögels, 2012) je vzporedno tudi vključila starše. Uporabili so prilagojen program vadbe čuječnosti za otroke in mladostnike z ADHD in njihove starše, ki so ga že uporabili v prejšnjih raziskavah (Bögels, Hoogstad, van Dun, de Schutter, in Restifo, 2008; Van der Oord, Bögels in Peijnenburg, 2012). Avtorji (Van de Weijer-Rergsma, Formsma, de Bruin in Bögels, 2012) pišejo, zakaj je lahko vadba čuječnosti pomemben in učinkovit ukrep pri obravnavi mladostnikov z ADHD. Pri mladostnikih z ADHD so beležili primanjkljaje na področju pozornosti, izvršilnih funkcij, verbalnega delovnega spomina, uravnavanja čustev, vedenjske inhibicije, motivacije, načrtovanja, uporabe strategij izvajanja in samokontrole. Pri vadbi čuječnosti so se mladostniki naučili samouravnavanja pozornosti (namerno osredotočenje in okrepitev pozornost na tukaj in sedaj, namerno usmerjanje in preusmerjanje pozornost na čustva, zaznave in misli) in zavedanja tukaj in sedaj. S pomočjo različnih vadb čuječnosti so se naučili zavedanja lastnih težav, impulzivnosti in hiperaktivnosti. Naučili so se uporabljati čuječnost v konfliktnih in stresnih situacijah. Prav tako so se naučili, kako čuječnost uporabiti pri nalogah v šoli. Program vadbe čuječnosti je prilagojen posebnim potrebam mladostnikov z ADHD, kar pomeni, da zmanjšuje samodejne, avtomatske odgovore, izboljša spretnosti samouravnavanja pozornosti, delovanje izvršilnih funkcij in poveča učinkovitost pri opravljanju nalog ter izboljša osredotočenost na naloge. V raziskavi (prav tam) so na podlagi subjektivne cene potrdili, da se je neposredno po vadbi čuječnosti povečala zmogljivost pozornosti in izvršilnih funkcij. Izboljšalo se je vedenje. Mladostniki so opazali večje zavedanje samega sebe, boljše počutje in več miru.

Znano je, da med poukom učitelji pogosto opozarjajo učence, ki imajo motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, naj bodo bolj pozorni na učitelja, ko razlaga učno snov. Prav tako jih opozarjajo, naj bodo pozorni na navodila za naloge in naj dokončajo naloge: Toda ne učijo jih, kako naj bodo pozorni. S pomočjo učenja čuječnosti se lahko hitreje naučijo biti pozorni na tukaj in sedaj, kar je podlaga za učinkovito učenje. V ta namen je bila opravljena kvalitativna raziskava o vplivu vadbe čuječnosti pri otrocih z ADHD na njihove zmožnosti osredotočenja na naloge v razredu, (N=4, stari 8 let) (Carboni, Roach in Fredrick, 2013). Uporabili so na čuječnosti temelječ program zmanjševanja stresa za otroke (MBSR – mindfulnessbased stress reduction course for children, Saltzman in Goldin, 2008). Raziskava potrjuje, da vadba čuječnosti 30–45 minut dvakrat na teden (10–15 vadb čuječnosti) izboljša osredotočenost na naloge pri pouku. Otroci z ADHD se lažje umirijo in bolj učinkovito opravljajo dejavnosti v razredu. Ugotovili so tudi (prav tam), da se je ob vadbi čuječnosti zmanjšalo hiperaktivno vedenje.

Učinkovitost 8-tedenskega programa čuječnosti, ki temelji na kognitivni terapiji (MYmind, osnovan je na izhodiščih MBCT, Segal, Williams in Teasedale, 2002), je prilagojen družinam otrok in mladostnikom z ADHD. Program so preverjali na mladostnikih z ADHD (n=18, starosti 13–18 let) in vzporedno na njihovih starših (Haydickey, Shecter, Wiener in Ducharme, 2015). Avtorji (prav tam) pišejo, da so alternativni pristopi obravnav otrok in mladostnikov bistvenega pomena, saj so tradicionalne oblike obravnav (zdravljenje z zdravili ter vedenjska in kognitivna terapija) pomanjkljive. Zaradi težav v izvršilnih funkcijah, ki jih imajo mladostniki z ADHD, so upravičeni do neposrednega razvijanja metakognitivnih strategij. Znano je, da kognitivni pristopi, ki razvijajo samonadzor in osredotočeno pozornost,

izboljšujejo kognitivne procese, povezane s pozornostjo pri osebah z ADHD. Program čuječnosti MYmind poudarja samonadzor, trening pozornosti, metakognitivne strategije in psihoedukacijo. MYmind so razvili in preizkušali na Nizozemskem (Bögels, Hoogstad, van Dun, de Schutter, in Restifo, 2008). V raziskavi so mladostniki in starši pomembno potrdili zmanjšanje nepazljivosti, izboljšanje obvladovanja vedenjskih težav in medosebnih vrstniških odnosov. Na področju duševnega zdravja je vadba čuječnosti učinkovala na zmanjšanje občutkov tesnobe in znake depresije. Vadba čuječnosti pri starših pa je zmanjšala starševski stres in povečala zavedanje starševstva (prav tam) zavedno starševstvo (prav tam). Program čuječnosti se v raziskavi izkaže kot obetaven ukrep obravnave otrok in mladostnikov z ADHD (prav tam).

Na Kitajskem izvajajo raziskavo o učinkovitosti programa čuječnosti pri otrocih, ki imajo ADHD v kontekstu družine (Lo, Wong, Wong, Wong in Yeung, 2016). V 8-tedensko vadbo čuječnosti (FBMI-family-based mindfulness intervention) so vključili otroke (n=120, stari 5–7 let) in njihove starše. Avtorji pišejo (prav tam), da je vadba čuječnosti učinkovito orodje, s katerim se izboljša samouravnavanje pozornosti (usmerjanja pozornost, ohranjanje pozornosti in izvršilna pozornost) pri osebah z ADHD. Ker starši otrok ob vzgoji doživljajo visoko raven stresa, potrebujejo program vadbe čuječnosti, ki bo prilagojen na njihove težave. Raziskava se je zaključila v juniju 2016 (prav tam). Poročilo o izsledkih raziskave še ni objavljeno.

Povzamemo glavna sporočila avtorjev raziskav o povezanosti čuječnosti in ADHD, opisanih zgoraj.

Povezanost znakov ADHD z učinki vadbe čuječnosti so pomembno potrdili. Primanjkljaji, povezani z ADHD, prispevajo k funkcionalnim težavam v šoli, vključno z nizkimi učnimi dosežki. Otroci in mladostniki z ADHD imajo izrazite primanjkljaje na različnih področjih izvršilnih funkcij. Vadba čuječnosti vpliva na izboljšanje izvršilnih funkcij, kot so npr. pozornost in usmerjanje pozornosti na cilj oz. dejavnost. Intervencije čuječnosti, ki so usmerjene na izvršilne funkcije, lahko koristno vplivajo tudi na reševanje vedenjskih in socialnih težav.

3.3 Otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami

Raziskava (Singh idr., 2011) poroča o učinkovitosti uporabe strategije samouravnavanja agresivnega vedenja, osnovane na vadbi čuječnosti (t. i. SOF – Soles of the feet; Singh, Wahler, Atkins, Myers, in The Mindfulness Research Group, 2003, v nadaljevanju SOF) pri mladostnikih z avtistično motnjo (n=3, starost 14, 16 in 17 let). SOF je preprost program vadbe čuječnosti, ki je sestavljen iz petih vaj po trideset minut. Pri vajah so se mladostniki z avtistično motnjo naučili preusmeriti svojo pozornost od notranjega ali zunanjega čustvenega vznurjanja na 'čustveno nevtralne podplate nog'. Vadbe programa SOF se učijo v treh korakih: prvi korak predstavlja 'ustaviti se in prepoznati sporočila o konfliktni situaciji', drugi korak 'osredotočiti svojo zavest oz. pozornost na čustva brez presojanja in sprejeti jih takšne, kot so', in tretji korak 'preusmeriti svojo pozornost od telesnih zaznav na podplate nog'. Ko se usmeri pozornost na podplate nog, se aktivno zmanjša čustveno vznurjenje, sčasoma se posameznik pomiri in nato zavestno izbere odgovor na situacijo, ki ni agresiven (Singh, Wahler, Atkins, Myers, in The Mindfulness Research Group, 2003). Raziskava (Singh idr., 2011) potrjuje, da so se mladostniki z avtistično motnjo zmožni učiti čuječnosti in jo uporabiti za samouravnavanje agresivnega vedenja v družini. Potrdili so, da mladostniki z avtistično motnjo uporabljajo dlje časa samokontrolo agresije s pomočjo SOF, zato se je zmanjšalo agresivno vedenje (prav tam).

E. de Bruin, Blom, F. Smit, J. van Steensel in S. Bogels (2015) so poročali o izvedljivosti in učinkih prilagojenega programa vadbe čuječnosti (MYmind – Mindfulness training for Youngsters with autism spectrum disorders and their parents) za mladostnike z avtistično motnjo (n=23, starost 11–23 let) in njihove starše. V raziskavi so odgovorili na vprašanje, zakaj je vadba čuječnosti koristna za mladostnike z avtistično motnjo. Mladostniki z avtističnimi motnjami težje razumejo socialne situacije, izražanja in čustva drugih ljudi, včasih tudi samega sebe. Vadba čuječnosti povečuje samozavest in sočutje do sebe in drugih. V raziskavi so mladostniki pomembno potrdili večjo umirjenost in kakovost življenja. Ob vadbi čuječnosti so opazali manj miselnih ruminacij. Raziskava ni imela vzorcev kontrolnih skupin.

Pilotna študija, ki je ugotavljala vpliv vadbe čuječnosti pri materah, otrocih in mladostnikih z avtistično motnjo (Hwang, Kearney, Klieve, Lang in Roberts, 2015) s pomočjo dveh korakov: prvi korak se osredotoča na učenje vadbe čuječnosti pri materah, in drugi korak se osredotoča na učenje čuječnosti otrok z avtistično motnjo (učenje čuječnosti izvajajo matere s pomočjo računalniške aplikacije). Cilj prvega koraka raziskave je bil usposobiti matere otrok z avtistično motnjo v čuječnosti do stopnje, da postanejo učitelji vadbe čuječnosti za svoje otroke, tako da lahko same pomagajo otrokom pri soočanju z življenjskimi izzivi. Cilj drugega koraka je bil usposabljanje čuječnosti otrok z avtistično motnjo do stopnje, da lahko čuječnost uporabijo pri upravljanju vedenjskih težav. Usmerili smo se na ugotovitve raziskave čuječnosti pri otrocih (n=5, stari 8–15 let). Vadba čuječnosti je pripomogla k zmanjšanju tesnobe, agresivnega vedenja in miselnih težav; lažje spremljanje misli, manj miselnih ruminacij (prav tam). Raziskava ni imela vzorcev kontrolnih skupin.

3.4 Otroci in mladostniki, ki imajo težave v socialni integraciji

Prva raziskava čuječnosti (program SOF) na mladostnikih (n=3, starost 13–14 let), ki imajo težave v socialni integraciji (vedenjske težave) je bila objavljena v letu 2007 (Singh idr., 2007). Mladostniki so bili zaradi visoke stopnje agresivnega vedenja izključeni iz šole, kar predstavlja dejavnik tveganja za razvoj težav v duševnem zdravju. Raziskava potrjuje (prav tam), da se pri mladostnikih program vadbe SOF izkaže kot učinkovita pomoč pri samouravnavanju vedenja, celo v taki meri, da omogoča mladostniku obiskovati pouk v šoli. V šoli so eno leto opazovali bistveno manj agresivnega vedenja.

Druga eksperimentalna raziskava izhaja iz Indonezije (Dewi, 2015). V raziskavo so bili vključeni mladostniki s težavami v socialni integraciji (n=103, starost 13–15 let, vzorec 53 mladostnikov je bil vključen v intervencijsko skupino in vzorec 50 mladostnikov v kontrolno skupino). Uporabili so 25-tedenski program vadbe čuječnosti SOF. Raziskava (prav tam) je potrdila program SOF kot uspešen program za mladostnike s težavami v socialni integraciji. Mladostniki so se uspešno učili postopkov čuječnosti in jih uspešno uporabili v konfliktnih situacijah. Uporaba čuječnosti je pomembno zmanjšala agresivno vedenje. Izboljšalo se je samouravnavanje pozornosti in vedenja. Raziskava tudi potrjuje, da so mladostniki uspeli obdržali socialno zaželene oblike izražanja agresije dlje časa (prav tam). Raziskava ni dosegala vseh pogojev eksperimentalne raziskave (ni bilo merjenja nevroplastičnosti možganov).

3.5 Drugo

Ob koncu poglavja naj še omenimo skupino oseb z motnjami v duševnem razvoju in oseb, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja (specifične učne težave na področju branja in pisanja, disleksija). Pri otrocih in mladostnikih z motnjami v duševnem razvoju nismo našli raziskave, ki bi ustrezala določenim merilom. Na odrasli populaciji oseb z motnjami v duševnem razvoju je bilo do leta 2013 narejenih 12 študij o učinkih vadbe čuječnosti (Hwang in Kearney, 2013), medtem ko drugi avtorji navajajo 18 študij, ki ocenjujejo vpliv intervencij z elementi čuječnosti na osebe z motnjami v duševnem razvoju (Harper, Webb in Rayne, 2013). Raziskave potrjujejo, da je učinkovitost učenja vadbe čuječnosti manjša, čeprav se v raziskavah nakazuje uporaba čuječnosti v prilagojenih oblikah. Ni pa dokazano, da bi lahko vadba čuječnosti škodovala. V maju 2016 je bila objavljena raziskava čuječnosti, ki je vključila vzorec odraslih z ADHD in disleksijo (Tarasch, Berman in Friedman, 2016). Ugotavljala je učinke na čuječnosti temelječega programa za zmanjševanje stresa (MBSR – Mindfulness-Based Stress Reduction, Kabat-Zinn, 1990) na branje, pozornost in dobro počutje. Pri branju so se v splošnem zmanjšale napake za 19 %. Zdi se, da čuječnost pomaga pri branju, zaradi izboljšanja vztrajanja pozornosti in koncentracije pri branju ter manjše impulzivnosti. Potrdili so tudi boljše zaznavanje stresa, zmanjšanje znakov depresije in tesnobe (prav tam).

4. Razprava

V slovenskem prostoru je pričujoča študija prva, ki s pregledom literature poda izsledke raziskav o čuječnosti pri osebah s posebnimi potrebami. Raziskav o čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami je malo. Pregledali smo 14 objavljenih raziskav o učinkovitosti in učinkih različnih vadb čuječnosti pri različnih skupinah otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Študije so bile narejene pretežno na vzorcih mladostnikov, ki imajo motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, sledijo vedenjske težave in avtistična motnja. Za ostale raziskovalne skupine otrok in mladostnikov, opredeljene v uvodu prispevka, objavljenih raziskav nismo našli. Ugotavljamo, da je trenutna raziskovalna baza o čuječnosti omejena zaradi pomanjkanja empiričnih raziskav o učinkovitosti intervencij čuječnosti. Na splošno lahko zapišemo, da so bili v pregledanih raziskavah metodološki postopki pomanjkljivi (izrazito majhni vzorci, heterogeni vzorci, primanjkuje naključni izbor vzorcev, kar bi zagotovilo reprezentativnost vzorcev, raziskave niso randomizirane in kontrolirane, imajo malo kontrolnih skupin, rezultati so pridobljeni na podlagi subjektivnih ocen, uporabljeni so različni metodološki postopki in intervencije čuječnosti, malo ponovitev raziskav). Izsledke raziskav je težko pripisovati vzročnosti, jih posplošiti in primerjati z drugimi raziskavami. Prav tako še ni možno govoriti o zanesljivosti in veljavnosti merskih inštrumentarijev, ki bi bili standardizirani za osebe s posebnimi potrebami. Le-te imajo namreč drugačne psihofizične zakonitosti, zato je potrebno v raziskovanju prilagoditi inštrumentarij tem zakonitostim. Nadalje tudi ni možno z gotovostjo trditi o učinkih vadbe čuječnosti na psihofizično zdravje ter kognitivno funkcioniranje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. O podobnih zaključkih je pisal tudi Burke (2010), ki je pregledal 15 raziskav čuječnosti na splošni populaciji otrok in mladostnikov. Kljub temu vse raziskave poročajo, da je vadba čuječnosti učinkovita metoda pri obravnavi otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Nadaljnji razvoj empiričnih raziskav čuječnosti na populacijo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami je nujen, saj se v praksi kaže vse večja priljubljenost uporabe čuječnosti tudi na področju oseb s posebnimi potrebami v šoli.

V šoli je pomembno ne samo usvojiti znanje in spretnosti, ampak jih tudi usvojiti pravočasno, v določenem času glede na predviden učni načrt šole. Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami zaradi svojih primanjkljajev na področju pozornosti, izvršilnih spretnosti, neučinkovitih strategij učenja idr. naletijo v šoli na vrsto težav. Alternativni pristopi obravnav so torej za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami bistvenega pomena (Haydickey, Shecter, Wiener in Ducharme, 2015). Zato specialni in rehabilitacijski pedagog pogosto preizkuša alternativne oblike intervencij, ki bi, kar se da univerzalno učinkovale na čim širše področje primanjkljajev učenja. Ob pregledu literature o čuječnosti za otroke in mladostnike hitro ugotovimo, kako lahko vadba čuječnosti učinkuje na široko področje težav. Čuječnost je lahko zasnovana kot univerzalna metakognitivna strategija ali kot spretnost izvršilnih funkcij, saj vključuje zavestno spremljanje kognitivnih procesov. Pri izbiri tehnik čuječnosti je potrebno upoštevati vrsto primanjkljajev in ovir, izkušnje z vadbo čuječnosti in cilje obravnave otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Vadba čuječnosti lahko koristi otrokom in mladostnikom, ki imajo težave s pozornostjo, izvršilnimi in samoregulacijskimi funkcijami ali imajo tesnobo (Zeidan, Diamond, David in Goolkasion, 2010; Van de Weijer-Rergsma, Formsma, de Bruin in Bögels, 2012; Haydickey, Shecter, Wiener in Ducharme, 2015). Čuječnosti tudi omogoča lažje obvladovanje šolskega stresa, spodbuja duševno zdravje, vire moči in razvoj rezilientnosti (Shapino idr., 2008; Milligan, Badali in Spiroiu, 2015). Vadbo čuječnosti lahko opredelimo kot varovalni dejavnik, ki zmanjša verjetnost tveganja za ogrožanje duševnega zdravja.

Pri posploševanju učinkov čuječnosti je pomembna previdnost in kritično razmišljanje. Namreč hitro lahko spregledamo točnost opredeljevanja vplivov vadbe čuječnosti na človeka. Pri uporabi intervencij čuječnosti je potrebno poznati, kdo so nosilci vedenja, znanja in veščin čuječnosti, kakšna so njihova orodja in teoretični koncepti čuječnosti, na kakšnih znanstvenih metodologijah temeljijo rezultati raziskav, kakšna so merila za strokovno literaturo o čuječnosti ... Vse to so izhodišča za uporabo predvidenih učinkov čuječnosti (Škodlar in Srakar, 2015).

S pričujočo raziskavo nismo uspeli odgovoriti na vsa zastavljena vprašanja: (1) Kako učiti otroke in mladostnike s posebnimi potrebami uporabe čuječnosti? (2) Kako lahko specialni in rehabilitacijski pedagogi uporabijo na osnovi čuječnosti osnovane intervencije pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami? (3) Kakšna znanja mora imeti učitelj, ki uči čuječnost otroke in mladostnike s posebnimi potrebami? V večini raziskav sicer omenjajo, da so programe čuječnosti izvajali inštruktorji čuječnosti. Torasch, Berman in N. Friedman (2016) poudarjajo 'terapevta čuječnosti' kot pomemben dejavnik učenja čuječnosti. Učitelj čuječnosti naj ima poleg dolgoletnih izkušenj v vadbi in učenju čuječnosti tudi bogate izkušnje na področju oseb s posebnimi potrebami.

5. Zaključek

Čuječnost pri osebah s posebnimi potrebami pripomore k izboljšanju splošnega počutja, samouravnavanja vedenja in nekaterih kognitivnih funkcij, še zlasti pozornosti in izvršilnih funkcij ter pomaga pri razvoju rezilientnosti. Intervencije čuječnosti so obetavne alternativne oblike obravnave otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Prenosi in prilagoditve programov čuječnosti iz splošne populacij so možni. Potrebno je spodbujati in podpreti vsakršno znanstveno raziskavo čuječnosti, ki bo imela reprezentativni vzorec, veljavne, zanesljive in standardizirane instrumente za merjenje čuječnosti.

6. Literatura

- Arksey, H. in O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32.
- Badali, P., in Integra Foundation. (2011). *The integra mindfulness martial arts program manual*. Toronto: Program Manual Developed for the Integra Foundation.
- Beauchemin, J., Hutchkins, T. L., in Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13, 34–45. doi: 10.1177/1533210107311624.
- Bögels, S. M., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S., in Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 36, 193–209.
- Bregant, T. (2015). Čuječnost v nas oči novorojenčka – v njih je ves svet. V M. Orel (ur.), *Mednarodna konferenca EDUvision 2015: Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 12–23). Ljubljana: Eduvision.
- Davis, D. M. in Hayes, J. A. (2011). What Are the Benefits of Mindfulness? A Practice Review of Psychotherapy-Related Research. *Psychotherapy, American Psychological Association*, 48(2), 198–208.
- De Bruin, E. I., Blom, R., Franka M. A., Smit, F. M. A., van Steensel, F. J. A. in Bögels, S. M. (2015). Mymind: Mindfulness training for Youngsters with autism spectrum disorders and their parents. *Autism*, 19(8), 906–914. doi: 10.1177/1362361314553279.
- Burke, C. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 133–144. doi:10.1007/s10826-009-9282-x.
- Carboni, J. A., Roach, A. T. in Fredrick, L. D. (2013). Impact of Mindfulness Training on the Behavior of Elementary Students With Attention-Deficit/Hyperactive Disorder. *Research in Human Development*, 10(3), 234–251. doi: 10.1080/15427609.2013.818487.
- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizem delovanja. *Psihološka obzorja*, 14(2), 73–92.
- Dewi, S. Y., Wiwie, M., Sastroasmoro, S., Irwanto, Purba, J. S., Pleyte, W. E. H., Mulyono, in Haniman, F. (2015). Effectiveness of mindfulness therapy among adolescent with conduct disorder in Jakarta, Indonesia. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 165, 62–68. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.605.
- Evans, G. in Schamberg, M. (2009). Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. *Proceedings of the National Academy of Science*, 106, 6545–6549. doi: 10.1073/pnas.0811910106.
- Felver, J. C. in Jennings, P. A. (2016). Applications of Mindfulness-Based Interventions in School Settings: an Introduction. *Mindfulness*, 7, 1–4. doi: 10.1007/s12671-015-0478-4.
- Germer, C., Siegel, R. in Fulton, P. (2004). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford.
- Globevnik, M. (2015). Kvalitativna analiza doživljanja posledic vadbe čuječnosti med mladostniki. V A. Zalta in T. Dittrich (ur.). *Poligrafi: Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi*. (str. 95–120). Koper: Univerza na primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, 20(77–78).
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting Resilience in Children and Youth: Preventive Interventions and their interfact with Neuroscience. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, 139–150. doi: 10.1196/annals.1376.013.
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence*, Bantam Books.

- Guthmann, D. in Graham, V. (2004). Substance Abuse: A Hidden Problem Within the deaf and Hard of Hearing Communities. *Journal of Teaching in the Addictions*, 3(1), 49–64.
- Haydicky, J., Wiener, J., Badali, P., Milligan, K. in Ducharme, J. M. (2012). Evaluation of a Mindfulness-based Intervention for Adolescents with Learning Disabilities and Co-occurring ADHD and Anxiety. *Mindfulness*, 3, 151–164. doi: 10.1007/s12671-012-0089-2.
- Haydicky, J., Shecter, C., Wiener, J. in Ducharme, J. M. (2015). Evaluation of MBCT for Adolescents with ADHD and Their Parents: Impact on Individual and Family Functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 76–94. doi:10.1007/s10826-013-9815-1.
- Harper, S. K., Webb, T. L. in Rayne, K. (2013). The Effectiveness of Mindfulness-Based Interventions for Supporting People With Intellectual Disabilities: A Narrative Review. *Behavior Modification*, 37(3), 431–453. doi: 10.1177/0145445513476085.
- Hedges, D. W. in Woon, F. L. (2010). Early life stress and cognitive outcome. *Psychopharmacology*, 214(1), 121–130. doi: 10.1007/s00213-010-2090-6.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Evans, K. C., Hoge, E. A., Dusek, J. A., Morgan, L., Pitman, R. K. in Lazar, S. W. (2010). Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala. *Social, Cognitive and Affective Neuroscience*, 5(1), 11–17. Pridobljeno s <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2840837/>. doi: 10.1093/scan/nsp034.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Evans, K. C., Hoge, E. A., Dusek, J. A., Morgan, L., Pitman, R. K. in Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research Neuroimaging*, 191(1), 36. Pridobljeno s <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3004979/>. doi:10.1016/j.pscychresns.2010.08.006.
- Hwang, Y. in Kearney, P., (2013). A systematic review of mindfulness intervention for individuals with developmental disabilities: Long-term practice and long lasting effects. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 314–325.
- Hwang, Y. S., Kearney, P., Klieve, H., Lang, W. in Roberts, J. (2015). Cultivating Mind: Mindfulness Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder and Problem Behaviours, and Their Mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3093–3106. doi: 10.1007/s10826-015-0114-x.
- Jeriček Klanšček, H. in Bajt, M. (2015). *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj: priložnik za učitelje in svetovalne delavce*. (2. dopolnjena izd.). Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- 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.
- Kabat-Zinn, J. (2005) *Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World through Mindfulness*. New York: Hyperion.
- Kaplan, D. S., Liu, R. X. in Kaplan, H. B. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: The conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education*, 8, 3–17.
- Keng, S., 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. doi:10.1016/j.cpr.2011.04.006.
- Kiswarday, V. R. (2012). *Stališča učiteljev do možnosti razvijanja rezilientnosti pri učenci in dijakih* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Kobal Grum, D. in Celeste, M. (2009). Socialno vedenje otrok s posebnimi potrebami, s poudarkom na otrocih z okvarami vida. V D. Kobal Grum, B. Kobal (2009). *Poti do inkluzije* (str. 75–79). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lazarus, R. S. in Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

- Lo, H. H. M., Wong, S. Y. S., Wong, J. Y. H., Wong, S. W. L. in Yeung, J. W. K. (2016). The effect of a family-based mindfulness intervention on children with attention deficit and hyperactivity symptoms and their parents: design and rationale for a randomized, controlled clinical trial (Study protocol). *BMC Psychiatry*, 16, 65. doi: 10.1186/s12888-016-0773-1.
- Magajna, L. (2008). Nove paradigme, nove perspektive. Spremembe paradigme pri raziskovanju in obravnavi specifičnih učnih težav: od osredotočenosti na primanjkljaja k modelu rizičnost – rezilientnost. V L. Magajna, S. Pečjak, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, K., M. Kavkler in S. Tancig. *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 32–42). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Masten, A. S. in Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: promotive and protective processes in schools. V T. B. Gutkin in C. R. Reynolds (ur.). *The handbook of school psychology* (4. izd.), (str. 721–738). New York: Wiley.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A. ... Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3, 291–307. doi: 10.1007/s12671-012-0094-5.
- Milligan, K., Badali, P. in Spiroiu, F. (2015). Using Integra Mindfulness Martial Arts to Address Selfregulation Challenges in Youth with Learning Disabilities: A Qualitative Exploration. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 562–575. doi: 10.1007/s10826-013-9868-1.
- Mundy, E. A., Weber, M., Rauch, S. L., Killogore, W. D., Simon, N. M., Pollack, M. H. in Rosso, I. M. (2015). Adult anxiety disorders in relation to trait anxiety and perceived stress in childhood. *Psychological Reports*, 117(2), 473–89. doi: 10.2466/02.10.PR0.117c17z6.
- Saltzman, A. in Goldin, P. (2008). Mindfulness-based stress reeducation for school-age children. V L. A. Greco in S. C. Hayes (ur.), *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: A practitioner's guide* (str. 139–162). Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Schonert-Reichl, K. A. in Stewart Lawlor, M. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents: Well-Being and Social and Emotional Competence *Mindfulness*. doi 10.1007/s12671-010-0011-8.
- Scrimin, S., Mason, L. in Moscardino, U. (2014). School-related stress and cognitive performance: A mood-induction study. *Contemporary Educational Psychology* 39, 359–368.
- Schmeichel, B. J. (2007). Attention control, memory updating, and emotion regulation temporarily reduce the capacity for executive control. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136, 241–255.
- Segal, Z., Williams, J. in Teasdale, J. (2002). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression*. New York: Guilford Press.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Singh Joy, S. D., Winton, A. S. W., Sabaawi, M., Wahler, R. G. in Singh, J. (2007). Adolescents With Conduct Disorder Can Be Mindful of Their Aggressive Behavior. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 15(1), 56–63.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Manikam, R., Winton, A. S. W., Singh, A. N. A., Singh, J. in Singh, A. D. A. (2011). A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1153–1158.
- Singh, N. N., Singh, A. N., Lancioni, G. E., Singh, J., Winton, A. S. W., in Adkins, A. D. (2010). Mindfulness training for parents and their children with ADHD increases the children's compliance. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 157–166.
- Singh, N. N., Wahler, R. G., Atkins, D. A., Myers, R. E., in The Mindfulness Research Group. (2003). Soles of the Feet: A mindfulness-based self-control intervention for aggression by an individual with mild mental retardation and mental illness. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 158–169. doi:10.1016/S0891-4222(03)00026-X.

- Stone, L. A., Becker, G. L., Huber, M. A. in Catalano, F. R. (2012). Review of risk and protective factors of substance use and problem use in emerging adulthood. *Addictive Behaviors*, 37, 747–775.
- Škodlar, B. in Srakar, D. (2015). Čuječnost v psihoterapiji. V A. Zalta in T. Ditrich (ur.). *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi* (str. 59-73). Poligrafi, 77–78(20).
- Tancig, S. (2015). Naši možgani med čuječnostjo (mindfulness) in digitalnim svetom. V M. Orel (ur.), *Mednarodna konferenca EDUvision 2015: Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 12–23). Ljubljana: Eduvision.
- Tarasch, R., Berman, Z. in Friedman, N. (2016). Mindful Reading: Mindfulness Meditation Helps Keep Readers with Dyslexia and ADHD on the Lexical Track. *Front Psychol.*, 7(578). Pridobljeno s <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4862243/>. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00578.
- Van der Oord, S., Bogels, S. M. in Peijnenburg, D. (2012). The Effectiveness of Mindfulness Training for Children with ADHD and Mindful Parenting for their Parents. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 139–147. doi: 10.1007/s10826-011-9457-0.
- Van de Weijer-Bergsma, E., Formsma, A. R., de Bruin, E. I. in Bogels, S. M. (2012). The Effectiveness of Mindfulness Training on Behavioral Problems and Attentional Functioning in Adolescents with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 775–787. doi:10.1007/s10826-011-9531-7.
- Volanen, S., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., ... Suominen, S. (2016). Healthy Learning Mind - a school-based mindfulness and relaxation program: a study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 4(35). Pridobljeno s <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4940837/#CR35>. doi: 10.1186/s40359-016-0142-3.
- Welsh, M. (2005). Association between Formal Operational Thought and Executive Function as measured by the Tower of Hanoi-Revised. *Learning and Individual Differences*, 15(3), 177–188.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP/ (2011). Uradni list RS, št. 58/2011, (22. 7. 2011). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z. in Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training. *Conscious Cognition*, 19(2), 597–605.
- Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. L., Hale, T. S., Pataki, C. in Smalley, S. L. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: A feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 737–746.

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Kralj je specialna in rehabilitacijska pedagoginja in mediatorka. Na Oddelku specialne in rehabilitacijske pedagogike Pedagoške fakultete na Univerzi v Ljubljani je napisala doktorsko disertacijo s področja varovalnih dejavnikov in dejavnikov tveganja za uporabo drog pri osebah s posebnimi potrebami (še neobjavljena doktorska disertacija je v procesu ocenjevanja in zagovarjanja). Glavna področja delovanja so specialno pedagoško 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, pedagoška nevroznanost in rezilientnost.

Besedilo je lektorirano (Jože Faganel, prof. slov. in franc, višji strok. sodelavec specialist ZRC SAZU, upokojen).

Alternative Approach to Teaching and Integrating Mindfulness into Second Language Acquisition

Katarina Lovenjak

Osnovna šola Danile Kumar
katarina.lovenjak@guest.arnes.si

Abstract

The aim of the article is to present an alternative approach to integrating mindfulness through contemplative practices in the context of neuroscience into second language acquisition. To begin with, my motivation for using this kind of approach when working with adolescent students is expounded, especially with regard to the mission of our school which is to »be a kind, creative and responsible community full of self-respect and care for one another«. Studying is not meant to be a mechanical drill but rather a contemplative process, but in order to realize that the students must »learn how to learn« which includes approaches to learning skills and managing one's state of mind through reflective mindfulness exercises. The exercises used for this purpose in a classroom are different forms of listening, speaking, reading and writing listed in the paper. In this respect it is necessary to learn how a teenager's brain works but also to acquaint the students with neuroscience research and how to use it in a classroom. The inquiry cycle includes a variety of methods, e.g. investigation, demonstration and revision, but also representation and valuation. In the conclusion possible actions in order to achieve the set goals are suggested.

Key words: acquisition, contemplative education, mindfulness, mindful awareness, neuroscience, second language.

1. Introduction

What led me in my pursuit of acquiring deeper understanding of how and why mindfulness works, and in the exploration of the possibilities for integrating mindfulness into one's field of teaching were above all my curiosity and openness to new ideas. As Waters, Barsky, Ridd et al. (2015) discovered in their research, the effects of meditation on well-being programmes in schools showed substantially more consistent effects when interventions were delivered by teachers rather than by other instructors.

As much as paying attention to the present moment, inviting a student to stop, breathe, observe, centre his or her attention seem like a very easy task at first, a teacher can realise quickly that when introducing contemplative practices to a classroom full of adolescents that can present quite a challenge. A number of students will almost certainly be willing to join the exercises but a number of students will see no purpose to it and will at least at some point try to do anything to disturb the calm atmosphere in the classroom (e.g. sneeze or cough on purpose or produce any other noise they can think of). Motivating students in contemplative practices mostly depends on the teacher and his or her creativity in reaching out to the students.

While working with adolescents aged 12 to 14 I have gradually built my own method in which mindfulness can be approached in a second language acquisition course through mindful awareness practice on the one hand and in the context of neuroscience on the other.

2. Contemplative education

Contemplative education is concerned with the development of the “whole person” (Thurman, 2006). Roeser and Peck (2009) define it as a set of pedagogical practices designed to cultivate the potentials of mindful awareness and volition in an ethical-relational context in which the values of personal growth, learning, moral living, and caring for others are also nurtured. Being a teacher at Danila Kumar International School, I feel this relates closely to our school's mission, which says that »we are a kind, creative and responsible community full of self-respect and care for one another«. This thought is integrated into our teaching and daily communication with our students outside and in the classroom, and to use Barbezat and Pingree's (2012) words, one could say that once in a classroom, we absolutely want to make sure that the material the teacher is using is not simply a set of intellectual hoops for them to jump through but active opportunities for them to find meaning, personal and intellectual development. This is stressed in both programmes taught at our school – the national and international one.

3. Connecting contemplative practices, neuroscience and second language acquisition

The main goal in the second language acquisition syllabus is to develop students' receptive (listening, reading) and productive (speaking, writing) macro-skills. Across the curriculum, teachers also develop skills which help students “learn how to learn”. In International Baccalaureate programme offered at Danila Kumar International School, they are called Approaches to learning skills. According to IBO (2014) it is these skills which help a teacher meet the specific needs of the students. One of the main characteristics is that they provide a common language that students and teachers can use to reflect and articulate on the process of learning (p. 20). The sample given by the IBO can also easily be applied in the Slovenian national programme. The ATL skills are divided into ten clusters. One cluster which is specifically linked to contemplative practices and mindfulness includes affective skills. These focus on how students manage their state of mind. IBO (2014) suggests this can be done, for example, through practising focus and concentration, exercise strategies to develop mental quiet and strategies that help us overcome distractions (p. 100).

There are many ways of attuning to our own state of being and giving ourselves the opportunity to reflect not only on the external world but also on the self and one's own mind. According to Siegel (2007), when we focus specifically on emotional and social skills we directly help to »inspire to rewire« our students' brains, engaging the middle prefrontal regions so that they develop in these important dimensions of the students' lives (p. 276). A research conducted at Massachusetts General Hospital in Boston in 2011 has proven that participants who were engaged in Mindfulness-Based Stress Reduction course on average 27 minutes per day over a 8-week course, doing formal mindfulness awareness homework exercises, showed changes in gray matter concentration in brain regions involved in learning and memory processes, emotion regulation, self-referential processing, and perspective taking (Hölzel et al., 2011). Among other findings, as Dr. Siegel pointed out in an interview, this means that mindfulness education trains the prefrontal cortex that helps keep the whole system in balance; it helps us have emphatic relationships and be better connected with each other (2013). Integrating reflective mindfulness exercises in class therefore seems not only a logical thing to do, but almost a necessity.

Reflection and attunement in the cultivation of well-being can also be supported by direct teaching about brain itself. When people – children, teenagers, or adults – learn about the

correlations between brain function and structure, neural development and the impact of experience, and learn how their mental lives unfold, a kind of discernment develops in which people come to see their own minds in a new light (Siegel, 2007, pp. 273-274). Once a person starts to practice mindfulness, individually or in a classroom, questions slowly begin to arise: *How does mindfulness affect our brain? What changes occur in our brain if we practise mindful awareness? What are the differences between different regions of the brain?*, etc. When practising mindfulness in a classroom full of adolescents, another question usually emerges first, namely: *Why do we have to do this?* Therefore, it seems perfectly logical for teachers to wish to empower the young with the knowledge and some basic understanding of their brain, and show the students how they can literally “grow their brains” through their actions and studies (Ball, 2015).

Here, I am presenting a way in which mindfulness can be approached in a second language acquisition course with students aged 12 to 14 through mindful awareness practice on the one hand and in the context of neuroscience on the other.

3.1 Mindful awareness

Mindfulness awareness exercises can be used in second language acquisition classes in connection to the four macro-skills of listening, speaking, reading and writing. I mostly use them in the beginning of the lesson, although they can also be integrated into a lesson at any other given point the teacher wishes to use them.

3.1.1 Listening

- *Ringing the Tibetan singing bowl or bell:* In the beginning of mindfulness practices, this exercise is usually introduced by the teacher, but later on students usually start to volunteer to take the lead in the activity. Students are asked to sit upright on their straight-backed chairs with their eyes closed and focus on their breathing (or an aspect of their breathing, such as their belly rising and falling as they inhale or exhale) and try to become aware of the sounds that surround them. Once the bowl or bell is struck, students narrow down their focus on that sound and raise their hands once they cannot hear the singing any more. In addition to this exercise, Levine (2014) suggests the teacher also ask the students to share with each other where in their bodies they hear the bell. Some bells inspire poems that can be listened to or read later on in order to deepen the students' experience.

A variety of this exercise focuses on the students' thoughts. After the introduction and the initial focusing on their breathing the students are asked to imagine they are sitting on a hill, looking down into a valley with a railway track down the middle. Suddenly they hear the distant sound of a steam train approaching. When the train slowly passes the hill the students center their attention on the wagons and notice that every wagon carries a message telling them what they are thinking about at that moment. Random thoughts are passing by and the students let them come and go. The purpose of this exercise is to free the students of their constant thoughts and ideas and allow them to release their mental tension. Devote some time in class to the students' descriptions where their visualisation took them and how this exercise helped them relax. This reflection can also be done on a regular basis in the form of a journal on feelings and thoughts.

- *Guided meditations:* To stimulate students to practise their listening skills, a teacher can guide a meditation exercise for students on his or her own, or use audio guided meditations

(many of which are also available on-line). One audio sample my students like very much is *Sitting Still Like a Frog: Mindfulness Exercises for Kids (and Their Parents)* written by Eline Snel and voiced by Myla Kabat-Zinn. What makes these exercises so captivating is that the story format is used. This literally transports a person to some other place and makes every experience memorable.

One of my students' most cherished recording is *The secret of the heart chamber* (Snel, 2014) which helps students practise kindness and emphatic relationships. Loving-kindness meditation which involves positive images or wishes directed toward other people or oneself can affect how one relates to other people (Flaxman and Flook, 2009). After listening to this guided meditation, the learners can be asked to write a short description as a response to the prompt »If your heart were a chamber, what would it look like?« To encourage them further, ask students how they feel inside their imaginary room, or whom and why they let enter.

- *Mindful listening to the target language (to gain better control of one's thought processes):* As part of their course, my students learn about the old English language. To trigger their curiosity and practise mindful listening, I chose an audio reading of Beowulf in old English. To train students' attention on specific sounds, I adapted a listening activity "Audio alert" from The MindUp Curriculum (2011, p. 56-57). The students were asked to listen to the recording in a non-judgmental way, with curiosity, openness, acceptance, and love. Then they answered the following questions in writing: What sound(s) did you hear? How would you describe the sound(s) in your own words? What does the sound remind you of? What do you think the sounds were? How was this experience different from the way you usually listen to sounds?

3.1.2 Speaking

- *Using classroom environment:* Before a school year begins I equip the back of the chairs in the classrooms with a variety of inspirational quotes. Instead of quotes, a single word, a phrase or a poem can be used. There are several ways in which I use the quotes with my students although the purpose is clear – to inspire the students on their mindful journey.

As the students enter the classroom for the first time, they are invited to walk around in silence, read the quotes and select the one they feel they need most. Then they reflect on it with Daniel Siegel's SIFT technique (Siegel, 2013), which allows them to become aware of the sensations, images, feelings and thoughts they were having while reading the quote. Then we do a think-pair-share activity to see in what different ways they experienced the messages. This exercise helps students see different perspectives so that they are able to be more tolerant and open-minded. Finally, the students are asked to write down the quote in their notebooks or their student agendas so they can be reminded of something positive every time they see it.

- *Moving art:* In the introduction to a speaking activity about mindfulness, compassion, gratitude and other themes connected to well-being, the teacher gives the students an opportunity to choose a video clip from the website Gratitude Revealed. It is a collection of 15 short films made by filmmaker Louie Schwartzberg. The purpose of this exercise is to make the viewers enjoy the moment, see beautiful things, be grateful for what they have and feel inspired for protecting nature. After viewing a film, students reflect the experience in pairs, sharing their feelings, thoughts and ideas about the movie in a calm and centred way. The role of the listeners is to encourage the speaker and listen in a non-judgmental way. In

order to practice active listening, once the speaker has finished the listener summarizes what he or she heard.

3.1.3 Reading

- *Sustained silent reading (SSR)* has become more or less a routine in first and second language acquisition classes in our school over the past decade. Students bring a self-selected book in the target language with them, or have it stored in the classroom so they do not forget to bring it along. In the beginning of every lesson, the students and the teacher read quietly from ten to fifteen minutes, and judging by my experience SSR not only helps learners progress faster but it also gives them some time to calm down after the previous lesson and break time. According to several research studies, the effects of SSR on students' reading as measured by reading test scores include improvement in reading skills and vocabulary acquisition, developing a positive attitude towards reading and cultivating better reading habits (Chow and Chou, 2000).

When observing what impact music has on students' cognitive performances, a research conducted by Arielle S. Dolegui (2013) showed that when tested, people performed better in silence than they did in an environment filled with music. The results also demonstrated that performance was largely influenced by the intensity of volume, and these results imply that in order to obtain maximum performance level students should not listen to any music or allow any auditory disturbance while studying. Nevertheless, this school year during the sustained silent reading time I often played soft background meditation music; judging by my experience I can say that students calmed down and concentrated on quiet reading noticeably faster than in complete silence. Whenever music was louder the result was just the opposite.

- *Reading a book:* An excellent example of a book that takes one's breath away is *If* by Sarah Perry. There are very little words in the book, nevertheless the illustrations and the messages make everyone stop and think. The teacher can read the sentences to the learners and make a pause after each sentence so the students can finish it in their minds while looking at the illustration. After the last sentence is read they can write down their own examples. In a second language acquisition class this exercise can be used in connection to mindfulness and creative thinking as well as in practising grammar. I suggest doing this exercise after a guided meditation in order to spurn the students' creativity; research indicates that meditation practice (such as Open-monitoring meditation) which takes place prior to a certain performance improves divergent thinking (Colzato, Szapora, Lippelt & Hommel, 2014).

3.1.4 Writing

- *Black dot:* Draw a small black dot on a white board. Ask the students to observe it and write the description of what they see in their notebooks. Give them at least 2-3 minutes to write down their observations. After the allotted time is over ask them to share what they wrote with the class. Open up a discussion on the different perspectives of the importance of staying open-minded and using all your senses to see a variety of perspectives. Afterwards, repeat the writing exercise and ask the students to be mindful when writing. The purpose of this exercise is that the learner sees how quickly we leave out many details and forget about our creativity once we are doing things in a mindless way. Judging by my experience, if the students can have a second try they usually ask the time allocated for writing to be prolonged. The writing pieces that they later share with the rest of the class are usually astonishing.

3.2 Understanding how a teenager's brain works

As Ball (2015) pointed out, students should at least understand the direct correlation between their efforts (in sports and music as well as in the classroom) and parts of the brain such as neurons, synapses, dendrites, and axons, when learning about the brain. Emphasis should be placed on the concept of “neuroplasticity,” i.e. the ability of the brain to change and adapt in response to the environment, thinking, and even emotions.

To build on the students' understanding of how their brain works, I planned my unit through an inquiry cycle. Some resources which directed my planning of the unit were the 2015 course syllabus for the English language published by the Slovenian Ministry of Education, Science and Sport, The MindUP Curriculum: grades 6-8 developed by the Hawn foundation, Dr. Siegel's print and on-line resources, Mindful Schools organization's on-line resources, The Greater Good Science Center resources and Ball's article Mind, Brain, and Education Science in the Middle School Classroom (2015).

3.2.1 The inquiry cycle

To present the learning experience my students went through, I used Alison Camire's adapted version of Kathy Short's Authoring Cycle (2014). The guiding question my students were following in their inquiry was: *How does mindfulness change my teenage brain?* Their summative assessment task was differentiated by readiness and content. Students had to create an interactive presentation in order to communicate information and ideas effectively to their target audience using a form of media according to their preference. They were asked to present their work to classmates in oral form.

- *Connection, invitation and tension*

To see what prior knowledge our learners have and to make them aware why they are learning about the brain, an adapted version of the »3-2-1 bridge« strategy (Teaching tip: 3-2-1 bridge, 2012) can be used. Images connected to the topic are displayed in the classroom by the teacher. Students first write down three thoughts or ideas about what they see, what they recognise or are knowledgeable about in connection to the images. This activity can also be used to check the students' prior knowledge of the vocabulary they will later need. They attach their post-its with the necessary information to the images.

The second step of the 3-2-1 strategy is giving the students time to write down their »burning questions« on what they are curious about and attach them to a display. This collection of questions shows the teacher and the students what they are interested in. It also helps students develop new ideas about what could be explored within the unit.

The third step of the 3-2-1 strategy is to give one analogy, metaphor or simile (e.g.: The teenage brain is like...). In my classroom, however, I ask the students to narrow down their focus by looking through the non-fiction sources, on-line sources and science magazines in the library or classroom, and write down one subtopic or guiding question they wish to explore for their summative assessment task.

- *Investigation, demonstration and revision*

During their investigation, learners work individually or collaborate in pairs or small groups to help each other with dialogue and research. Actually, the inquiry cycle is not a linear or cyclical sequence of activities. The learner rather moves back and forth between different stages in order to gain in-depth understanding of every step of learning. I suggest the teacher set a minimum requirement of how many reliable and up-to-date resources a student must use and cite in his or her presentation. Deadlines must be clear, while the focus of the investigation should be narrowed down by the student and not by the teacher. The teacher's role is to monitor the student's work, ask questions which help the student reflect upon his research process and regularly check the reliability and types of sources the student is using in the research. Checking the sources is necessary since in a second language acquisition classroom learners also need support regarding the language level of sources they are reading. Some of the topics my students were interested in were, for example, the importance of sleep, how the brain changes in adolescence, the brain plasticity, multitasking, our emotions and responses to stress, how music, digital devices, alcohol or drugs affect our brain, etc. What students find equally useful at this stage is to remind them of a variety of graphic organisers they can use according to the type of information they are collecting.

What offers strong support to the teacher in terms of formative assessment is to ask students to write a journal during their research process. This can be done in the form of a double entry journal. It will help students make sense of their learning and form a bridge between new ideas and their own deliberation. To complement their thoughts, ideas and reflections, the teacher can add some of his or her questions to reflect upon as well:

- Who is my target audience?
- Which tool am I going to use to present my work?
- What is the big idea I wish to instil in my audience?
- How can I interact with my audience to stimulate cooperation?
- What new questions have arisen during my inquiry?
- What challenges am I facing?

- *Representation and valuation*

After the investigation, an interactive oral presentation takes place. Learners can take pride in how much they have learnt and share publicly their newly acquired understanding. At this stage, teachers are strongly encouraged to use peer-assessment and self-assessment tools such as checklists, rubrics or other aids to improve the students' active listening, increase their responsibility and engagement, and involve them in critical reflection.

- *Possible action*

Finally, I like to stimulate my students to reflect on how their new knowledge and understanding can be used out of classroom. The inquiry cycle can be closed with another example of a 3-2-1 bridge strategy: the students write a new set of three pieces of information they know, two most interesting questions they got answers to, and one topic or question which triggered their curiosity for future assignments. The key to this strategy is in the bridge activity: the students write down how their new responses connect to their initial responses at the outset of the inquiry.

4. Conclusion

Being a teacher in the Slovenian and International Baccalaureate programmes gives me a chance to integrate the best practices from both programmes into my teaching. Contemplative education seems to fit very naturally into both, even more so with a supporting environment where besides having several teacher training courses on neuroscience, the school's mission also takes a teacher into this stream of thinking. However, the question here is whether a teacher or a team of teachers is willing to take time to reflect upon how the concept of contemplative practice can be integrated into a curriculum. Judging by my experience, contemplative education not only calms down the classroom and teaches students good health practices for life but also provides extra motivation for getting acquainted with neuroscience; it helps everybody involved become more mindful and in control of the responses to the inner and outer worlds.

5. References

- Barbezat, D. & Pingree, A. (2012). Contemplative pedagogy: the special role of teaching and learning centers. *To improve the academy*. Chapter 12, pp. 177 – 194. Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Ball, J. (2015). Mind, Brain, and Education Science in the Middle School Classroom. *Independent Teacher Magazine*. Retrieved July 23, 2016, from <http://www.nais.org/Magazines-Newsletters/ITMagazine/Pages/Mind-Brain-and-Education.aspx>.
- Camire, A. (2014). Kathy Short's Authoring Cycle - Explained & Adapted. Retrieved July 4, 2016, from <http://www.alisoneducates.com/blog/kathy-shorts-authoring-cycle-explained-adapted>
- Chow, P. & Chou, C. (2000). Evaluating Sustained Silent Reading in Reading Classes. *The Internet TESL Journal*. Retrieved August 10, 2016, from <http://iteslj.org/Articles/Chow-SSR.html>.
- Colzato, L.S., Szapora, A., Lippelt, D. & Hommel, B. (2014). Prior meditation practice modulates performance and strategy use in convergent- and divergent- thinking problems. *Mindfulness*.
- Dolegui, A. S. (2013). "The Impact of Listening to Music on Cognitive Performance." *Inquiries Journal/Student Pulse*, 5(09). Retrieved from <http://www.inquiriesjournal.com/a?id=762>.
- Flaxman, G., & Flook, L. (2009) Brief Summary of Mindfulness Research. In *Mindful Awareness Research Centre: UCLA*. Retrieved June 27, 2016, from <http://marc.ucla.edu/workfiles/pdfs/marc-mindfulness-research-summary.pdf>.
- Hölzel, B. K. *et al.* (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain grey matter density. *Psychiatry Research*, 191, 36–43.
- Levine, B. (2014). What's in your mindful toolbox? A singing bowl. *The Huffington Post – The Blog*. Retrieved October 4, 2015, from http://www.huffingtonpost.com/bonnie-levine-ma/whats-in-your-mindful-too_2_b_5852320.html?.
- MYP: From principles into practice*. (2014). Cardiff, Wales: International Baccalaureate Organization.
- Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44, 119–136.
- Scholastic Inc. (2011). *The MindUp curriculum: Brain-focused strategies for learning-and living : Grades 6-8*. New York: Scholastic.
- Siegel, D. (2013). *Brainstorm: The power and the Purpose of the Teenage Brain*. New York: Tarcher.
- Siegel, D. (2013). *Dan Siegel, M.D. - Discussing the science of mindfulness*. Retrieved July 24, 2016, from <https://www.youtube.com/watch?v=yqUNtLbwoj4>.
- Siegel, D. (2007). *The mindful brain: reflection and attunement in the cultivation of well-being*. New York: W. W. Norton.

- Snel, E. (2014). *Sitting Still Like a Frog: Mindfulness Exercises for Kids (and Their Parents)* Shambhala. Retrieved December 21, 2016, from <http://www.shambhala.com/sittingstilllikeafrog>.
- Teaching tip: 3-2-1 bridge. (2012). *Pedagogical Development Office: Vanier College*. Retrieved July 24, 2016, from <http://www.vaniercollege.qc.ca/pdo/2012/11/teaching-tip-3-2-1-bridge/>.
- Thurman, R. A. F. (2006). Meditation and education: India, Tibet, and modern America. *Teachers College Record*, 108, 1765–1774.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. et al. (2015). Contemplative education: a systematic evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27, 103–134.

About the author

In 2007, **Katarina Lovenjāk** completed her English and French Language and Literature studies at the Faculty of Arts, University of Ljubljana, and has since worked as PYP and MYP French language teacher, PYP and MYP Drama teacher, English language teacher, Approaches to Learning teacher, and PYP and MYP Librarian at Danila Kumar Elementary School - national and international departments.

Pot pozornosti¹ kot pot opolnomočenja učenke/učenca in kultiviranje sočutnega uma

Mindfulness² as a Path of Empowerment of Pupil and Cultivation of Compassionate Mind

Nadja Furlan Štante

*Univerza na Primorskem, Znanstveno raziskovalno središče
nadja.furlan@zrs.upr.si*

Povzetek

Pričujoči prispevek poskuša združiti pot pozornosti, čuječnosti in pot opolnomočenja posameznika v okviru paradigme družbene čuječnosti, ki bo predlagana kot temeljni kamen zdravja določene družbe. Skupna nit obeh bo združena v etiki pozornosti, kot paradigmi medsebojne povezanosti, ki ima za cilj preseganje okov, ki posameznika in posameznico zapirajo v mrežo iluzije in (negativnih vrednostnih) sodb, in ki gradi na zavesti neškodovanja ter razvijanju ljubeče dobrote in sočutja do vseh bitji (človeških in nečloveških; človeka in narave). Glavni fokus prispevka je teoretična analiza možnosti povezovanja paradigme čuječnosti s paradigmo etične nediskriminatorne prakse enakovrednega pripoznanja drugega, drugačnega. Prav tako bo preučena možnost preoblikovanja negativnih spolnih stereotipov s pomočjo kultiviranja meditativne prakse čuječnosti. V tem kontekstu bo sledilo nekaj smernic za delo v osnovno - in srednje – šolskem vsakdanu in odpiranju poti čuječnosti v šolski prostor.

Ključne besede: čuječnost, kultiviranje sočutnega uma, medsebojna soodvisnost, negativni spolni stereotipi, opolnomočenje.

Abstract

The paper brings together social mindfulness as a path of empowerment of the individual in the context of the paradigm of social mindfulness, which will be proposed as a cornerstone of healthy relationships in certain society. Common thread of both paths will be united in the ethics of mindfulness as paradigm of interpersonal interrelatedness and interconnectedness which aims to overcome the captivities of the individual's trappedness in the net of illusions and (negative valuations and comprehensions) judgments, and to cultivate the awareness of nonviolence and loving kindness and compassion to all beings (human and non-human, man and nature). The paper is focussed on theoretical analysis of the possibility of integrating the paradigm of mindfulness with the ethical paradigm of non-discriminatory practices of equality. It also examines possibility of transformation of negative gender stereotypes with a help of mindfulness, loving kindness, compassion and its ethics. From this point of view the application of mindfulness in education (especially childhood, primary and secondary schools) is considered.

Keywords: cultivation of compassionate mind, empowerment, interpersonal interconnectedness, mindfulness, negative gender stereotypes.

¹ Pot pozornosti ali čuječnosti, je po Primožu Pečenku, metoda pozornosti, torej oblika meditacije, duhovna pot, ki sledi stari budistični tradiciji in je hkrati terapevtsko orodje, ki se uspešno uvaja in integrira v nova družbena okolja. (Pečenko, 2014)

² The path of mindfulness or attentiveness, according to Primož Pečenko is a method of mindfulness, therefore, a form of meditation, a spiritual path that follows the old Buddhist traditions and is a therapeutic tool, one that is successfully introduced and integrated into new social environment. (Pečenko, 2014)

1. Uvod

Pričujoči prispevek poskuša združiti pot pozornosti, čuječnosti in pot opolnomočenja posameznika v okviru paradigme družbene čuječnosti, ki bo predlagana kot temeljni kamen zdravja določene družbe. Skupna nit obeh bo združena v etiki pozornosti, kot paradigmi medsebojne povezanosti, ki ima za cilj preseganje okov, ki posameznika in posameznico zapirajo v mrežo iluzije in (negativnih vrednostnih) sodb, in ki gradi na zavesti neškodovanja ter razvijanju ljubeče dobrote in sočutja do vseh bitji (človeških in nečloveških; človeka in narave). Glavni fokus prispevka je teoretična analiza možnosti povezovanja paradigme čuječnosti s paradigmo etične nediskriminatorne prakse enakovrednega pripoznanja drugega, drugačnega in implementacija čuječnosti v šole. Prav tako bo preučena možnost preoblikovanja negativnih spolnih stereotipov s pomočjo kultiviranja meditativne prakse čuječnosti.

Preden podrobneje soočimo paradigmo čuječnosti oziroma pot pozornosti s paradigmo etične nediskriminatorne prakse enakovrednega pripoznanja drugega, drugačnega, je potrebno na tem mestu najprej raztolmačiti izraz opolnomočenje. Opolnomočenje je izraz, ki označuje različne oblike osvoboditve. Pri tem ne gre le za zunanjo osvoboditev zatiranega izpod jarma zatiralca ampak gre za osvoboditev celovitega človekovega razvoja. *Beseda opolnomočenje torej opisuje celovit življenjski razvojni proces človeka posameznika, da preobrazi vse zunanje pogojenosti in izrazi svoj »jaz« v vseh njegovih potencialih. Je proces, v katerem se v življenju samo-realizira in s tem izpolni svojo vlogo v okviru skupnosti in celotne družbe ter s tem opolnomoči druge.*

Pot pozornosti in čuječnosti bo v tem kontekstu razumljena in predstavljena kot univerzalna transkonfesionalna oziroma med(nad)-religijska paradigma in platforma etične ozaveščenosti posameznika, posameznice. Kot učinkovita oblika pomoči opolnomočnja učenca /učne v šolskem vsakdanu, saj je tu prostor, kjer se želimo izogniti vplivom in prenosu negativnih vrednostnih sodb v obliki negativnih spolnih stereotipiziranj in drugih oblik nasilja do drugega, drugačnega.

2. Stereotipi in predsodki

Osnovna izhodišča, na katerih slonijo predsodki so spol, etnična in rasna pripadnost, religija in družbeni status. Predsodki se kažejo predvsem v nespoštljivem, netolerantnem ali prezirljivem odnosu do pripadnikov različnih skupin. V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* je predsodek namreč opredeljen kot »negativen, odklonilen odnos do koga ali česa, neodvisen od izkustva« (Bajec, 1994, str. 984). Poenostavljeno povedano, so predsodki tisto, v kar se preprosto prepričamo, da je, in ne, kar v resnici je. Predsodki so tako male ali velike laži, ki nam na videz olajšajo dojemanje in razumevanje sveta okoli nas in se jih radi poslužujemo v situacijah, ko je treba opravičiti lastne neuspehe. Brez objektivne kritike se tako kaj hitro lahko izgubimo v svetu predsodkov, ki nam ponuja nekritično zaspanost v odnosu do sebe, drugega in do sveta. Na tak način lahko postanemo od predsodkov odvisni; predsodki tako postanejo naš način življenja in sprejemanja odnosov. Ali kot pravi Aleksander Mitscherlich (1999, str. 15): »zaradi predsodkov, ki zavzamejo posamezne dele realnosti, nenadoma ne zmoremo več razmišljati, reflektirati, se razsodno obnašati, temveč se nam del sveta zazdi sam po sebi jasen, kakor da je nekaj tako in ne drugače. Zdi se nam tako samoumeven, da se o tem že kar ne spleča postavljati vprašanj«.

Predsodke je prvi poimenoval Walter Lippmann, ki je prvi omenil tudi stereotip kot »sliko v glavi«, ki si jo posameznik riše o sebi in drugih. Za stereotip je značilno, da temelji na nepreverjenih dejstvih in sporočilih o nekem dogodku, osebah, predmetih itd. »V bogati, kompleksni konfuziji zunanjega sveta jemljemo samo tisto, kar je za nas naša kultura že

definirala, in težimo k temu, da vse gledamo, vidimo v stereotipnih formah naše kulture.« (Nastran – Ule, 1994, str. 103) Predsodki pa so bili za Lippmanna emocionalno nabiti negativni stereotipi. Za predsodke kot tudi za stereotipe torej velja, da niso le negativni, ampak so lahko tudi pozitivni. Tako je značilno, da negativne predsodke superiorne skupine pripisuje ostalim skupinam, medtem, ko so pozitivni predsodki pripisani le pripadnikom superiorne skupine. Zaradi interesov superiorne skupine se predsodke spreminja v objekt odkrite ideologije. Predsodki, ki tej skupini koristijo, se sprejemajo kot resnica. Za pripadnika te superiorne skupine se po mnenju Mirjane Nastran-Ule (1999, str. 299-300) smatra »heteroseksualen moški, belec, ki pripada zahodni urbani kulturi, izpoveduje pripadnost liberalnemu krščanstvu in pripada srednjemu ali višjemu družbenemu razredu«. Moški kot predstavniki superiorne skupine, so tako skozi zgodovino oblikovali številne predsodke o ženski manjvrednosti, ki so jih utemeljevali na spolnih stereotipih. Vendar pa negativnih predsodkov drugačnim ne pripisujejo samo člani superiorne skupine, temveč prav tako tudi člani skupine, na katere se predsodki nanašajo.

Negativno spolno stereotipiziranje posledično pripelje do diskriminacije in s tem do nasilja. Pri tem je pomembno zavedanje, da ni nujno, da določeno skupino diskriminirajo druge skupine, ampak je možno tudi, da skupina zaradi trdovratnosti predsodkov, diskriminira sama sebe. Misel, da je »težje razbiti predsodke kot atome« (Nastran – Ule, 1994, str.189), je lepa ponazoritev kako globoko so se nekateri predsodki zasidrali v ljudeh in družbi.

Spolni stereotipi in predsodki, ki povzdigujejo vpliv enega spola nad drugim, npr. moški so hrabri, močni, sposobni, ženske so boječe, šibke in nesposobne se v večini skrivajo za nič hudega slutečimi izjavami kot npr.: pozor, ženska za volanom; ženska, nesposobna kokoš; to je moška zadeva; skrb za otroka je izključno ženska domena; moški ne znajo pomivati in pospravljati; so počasni; ženske pa so površne in preveč čustvene kar lahko ogrozi posel; on je tipičen moški; vsi moški varajo; lepe ženske ljubijo barabe; lepe ženske so neumne, oziroma kratke pameti; uspešne ženske se družijo z moškimi; za vsakim uspešnim moškim stoji uspešna ženska; na vodilnih položajih se bolje obnesejo moški, moški ne jokajo, moški ne kažejo svojih čustev ... Resnični in malo man resnični stereotipi in predsodki se skrivajo v vsakdanjih pogovorih, revijah, v političnem in družbenem življenju, na delovnem mestu, v vzgoji, vrtcih, šolah, celo v Cerkvi in v bogoslužju ... Obkroženi smo s predsodki, ki škodujejo tako moškim kot ženskam, jih omejujejo, pospešujejo in ohranjajo seksistično miselnost, androcentrizem in druge oblike prikritega nasilja. Predsodki so tako močno zakoreninjeni v jeziku, da se sploh ne zdijo škodljivi oziroma sumljivi. Tako je npr. povsem razumljivo, da je ženska vedno označena »kot lastnina nekoga«, vzdevki kot npr.: Furlanova, gospa Novakova ... izražajo žensko, ki je bodisi last očeta ali moža. Obratno pa je praktično nemogoče. Prav tako je tudi v jeziku razvidna spolna zaznamovanost oziroma določenost določenih poklicev: mehanik, pek ...

2.1. Spolni stereotipi in vzgoja otrok

Stereotipne predstave o moških in ženskah vsekakor vidno vplivajo tudi na vzgojo otrok. Saj so prav te stereotipne podobe, prve s katerimi se otrok sooči v t. i. primarni, družinski socializaciji. Stereotipi naj bi tako že v otroštvu delovali kot sheme, po katerih otrok razvršča ter ureja informacije, ki se nanašajo na spol in v skladu s tem oblikuje določeno spolno shemo oziroma privzame določeno spolno vlogo. Tako deklice počasi oblikujejo feminino, dečki pa maskulino spolno shemo. Otrokovsko prvo življenjsko okolje je torej družina in tu sprejme prve življenjske izkušnje za kolektivno življenje. Otrok se preko matere in očeta izpopolnjuje in uči svoje spolne vloge. Zato samo pojmovanje, da je vloga matere pomembnejša od vloge očeta, ni le opravičevalo njegove neudeležbe v večini družinskih opravil, temveč je tudi zasidralo predstavo oziroma stereotip o vlogi očeta, kot oddaljenega supervizorja, ki skrbi za

materialno varnost družine. Večina teorij, ki obravnava zdrav psihični razvoj otroka zagovarja hipotezo, da je tako za dečke kot za deklice pomembno, da mati nastopa kot primarni objekt identifikacije. Pri tem pa se spričo novega očetovstva vse bolj poudarja tudi pomembna vloga očeta. Saj otrok tako preko matere kot tudi preko očeta izpolnjuje in se uči svoje spolne vloge zato sta za zdrav razvoj osebnosti enako potrebna oba. Otrokom so torej že od vsega začetka predstavljeni različni modeli moškega in ženskega modela vedenja. Dečke tako že od majhnega vzgajajo, kakšni naj bi bili, kaj se spodobi in kaj ne. Spolni stereotipi tako določajo, da mora vzgoja fantka stremeti k naslednjim tendencam: ne smejo jokati, morajo biti vodje, agresivni, ambiciozni, prodorni ... Medtem pa se deklice vzpodbuje k poslušnosti, nežnosti, pridnosti. Posameznik tako ponotranji predstave, ki so mu kot predstavniku določenega spola ponujene. Ozka in toga spolna vloga, zaznamovana s številnimi stereotipi, pa posamezniku preprečuje, da bi v celoti razvil svoje potenciale, kajti zavrniti mora določeno obnašanje ali se celo odreči določenemu poklicu, ker se po stereotipnih predstavah ne ujema z njegovo ali njeno spolno vlogo.

Vsakodnevno ločevanje med fanti in dekleti, se tako kaže tudi pri točno določenih opravilih, ki vzdržujejo simbolične in realne ločnice med spoloma. Za dečke se predvidevajo opravila, ki so usmerjena na dejavnost izven doma, kot so oprati avto, kositi travo, medtem ko se za dekleta predvidevajo opravila, ki se odvijajo za domačimi stenami.

Tudi sam pojem *otrok* je precej stereotipno zaznamovan. Stanje otroštva je namreč velikokrat prikazano in razumljeno kot feminino, medtem pa naj bi bil otrok v obdobju razvoja maskulin. To je verjetno ena od logičnih posledic dejstva, da se je z otrokom v njegovem zgodnjem otroštvu pogosteje ukvarjala mati kakor oče. Ko je otrok nekoliko odrasel in postal samostojnejši, pa se je tudi oče začel več posvečati vzgoji. Med kulturnimi predstavami otroštva in prevladujočimi pojmi femininosti obstajajo torej številne podobnosti in povezave. Oba, otrok in ženska naj bi bila ranljiva, potrebna nege in zaščite, prav tako pa naj bi, v preteklosti, oba bila v lasti moškega.³ Po drugi strani pa se je o otroku še do nedavnega razpravljalo kot o njem. Šlo je za sklicevanje na generičnega njega in v tem kontekstu je bil otrok obravnavan kot moški. To kaže na to, da daje razvojni model kulturno prednost moškim lastnostim.

Sama socializacija je dolgotrajen proces. Mlado bitje je vključeno v neko družbeno skupino in preko te skupine si ustvarja svojo kulturo, s katero se vrašča v kulturno – družbeni sistem. Poleg stereotipov, ki se na otroke prenašajo v območju primarne, družinske socializacije, ki zajema fazo od rojstva otroka do približno sedmega leta starosti, je za razvoj otrokove spolne vloge in identitete ter samopodobe, pomembnega vpliva tudi sekundarna socializacija, ki jo otrok razvija v šolah ... preko druženja z drugimi otroki ali odraslimi. Tako kot primarna, družinska socializacija in socializacija, ki jo otrok razvija v vrtcih je tudi sekundarna socializacija močno zaznamovana s spolnimi stereotipi in predsodki.

2.2. *Vrtci in šole kot prenašalci spolnih stereotipov*

Najprej pogledimo predšolsko vzgojo, ki je družbena dejavnost, ki soustvarja pogoje za razvoj osebnosti in ustvarjalnosti predšolskih otrok. Njihovo varno in zdravo otroštvo namreč zmanjšuje negativne vplive družbeno-ekonomskih in drugih življenjskih okoliščin, v katerih otroci živijo in zagotavlja pogoje za zaposlovanje staršev predšolskih otrok. Marcela De Batistič (1996, str. 51) vlogo vrtca opiše: »Če vrtec že ne more spremeniti staršev ali celo družbe, pa je že od začetka njegov cilj tudi poskus korekcije "neustreznih" domačih razmer, nego in vzgojne spodbude.« Funkcija vrtca po tej opredelitvi tako ni le nadomeščanje staršev, ampak zajema tudi posredovanje znanj, vplivanje na razvoj sposobnosti otrok in vzgojno in

³ Otroka se je po t. i. evropski predstavi enačilo s femininostjo. (Nastran-Ule, 1999)

socializacijsko funkcijo.⁴ V zvezi z namenskostjo vrtcev je pri nas utrjeno prepričanje, da vrtci opravljajo del starševskega dela, kadar so starši zaposleni, predvsem matere. Torej, po tem prepričanju, vrtci opravljajo dela, ki bi ga morala opraviti mama, če bi bila doma in ne bi bila zaposlena.

Ne glede na prepričanja, ki veljajo v zvezi z namenskostjo vrtcev, pa so ti nadvse pomemben element v otrokovem razvojnem socializacijskem življenju. Pri tem je pomembno, da vrtci niso zamenjava za družino, ampak so dopolnitev družinske vzgoje. Proces socializacije je namreč najbolj izražen pri predšolskih otrocih, ki se identificirajo z določenimi osebami iz svojega okolja in s tem ko ponotranijo vloge, jasno začrtajo sporočila o vlogah, ki jih zasedajo ženske in vlogah, ki jih zasedajo moški. Vrtci v tem pogledu predstavljajo pomemben del pri oblikovanju otrokovih stališč in njegove osebnosti. Preden otrok doseže šolsko starost, sta njegova osebnost in vzorci že tako izoblikovani, da ima šola le minimalen vpliv na izboljšanje doseženega stanja. Družine in vrtci so tako v današnjem času institucije, ki pripravijo posameznika na vloge, ki jih bodo opravljali v družbi v času odraslosti. Posameznik se tako lahko nauči tudi seksističnih, hierarhično usmerjenih patriarhalnih načinov razmišljanja in delovanja. Pri tem predsodki in spolni stereotipi precej zaznamujejo njen ali njegov odnos do drugega. Ti so skriti v kulturi, jeziku, igračah, pravljičah, učbenikih ter v institucijah samih, predvsem pa v ljudeh. Učinki primarne socializacije tako segajo tudi v vse nadaljnje faze socializacijskega procesa. Že od vsega začetka otroci odraščajo v seksistični družbi, kako naj se torej vrtec ubrani teh seksističnih in stereotipno zaznamovanih podob. V *Kurikulumu za vrtce*, ki je nacionalni dokument namenjen vzgojiteljem, vzgojiteljicam, svetovalnim delavkam in delavcem, ravnateljicam in ravnateljem, je določena dolžnost odraslih – vzgojiteljev, vzgojiteljic, da otroke seznanjajo s spolnim zatiranjem, rasizmom, nacionalizmom, ter ne dopuščajo pripomb, nagovarjanja in dejanj, ki ljudi stereotipizirajo. Pri tem poziva vse vzgojiteljice in vzgojitelje naj se izogibajo seksistični rabi jezika. (MIZŠ, 1999) Pri tem so razlike v učinkih posameznih realnih programov bolj odvisne od vzgojitelja-jice oziroma od kakovostnega odnosa med njim/njo in otrokom kot pa od predpisanega programa.⁵ Vzgojitelji oziroma vzgojiteljice in njihova etična zaznamovanost in stopnja njihove emancipiranosti, tako predstavljajo tisti ključni in odločilni element pri vzpostavljanju egalitarnosti in enakovrednosti ter enakopravnosti med otroki. Poleg lika vzgojitelja-jice, pa nadvse pomembno vlogo pri ohranjanju ali pa odpravljanju spolnih stereotipov, predsodkov in seksizma, predstavljajo igrače in igra.

Vsakdanji svet posameznikov in skupin je torej naravno okolje, kjer nastajajo stereotipi in se množijo predsodki. Še posebno tisti del vsakdanjega sveta, ki se izmika zavestni kontroli, ki podlega spontanim, avtomatskim verbalnim in neverbalnim odzivom na družbene situacije. Predsodki so tako povsod, vsi jih kreiramo ali obnavljamo in ohranjamo, prav tako pa smo jim vsi tudi izpostavljeni. Edina imunost predsodkom je kritičnost in pripravljenost do njihove presoje in soočanja z njimi. Prav zaradi svoje neracionalnosti in neobjektivnosti so namreč predsodki težko oprijemljivi in posledično tudi težko ovrgljivi. Zato je toliko bolj pomembno, da v tem procesu preobrazbe prepoznamo škodljive stereotipe, ki omejujejo in onemogočajo človeku bolj humano in bolj etično življenje in bivanje v medčloveških odnosih. V tem segmentu je kultiviranje sočutnega uma in ljubeznive pozornosti s pomočjo meditativne

⁴ Vendar pa je bil nastanek in razvoj vrtcev prvotno pogojen s potrebo po zagotovitvi varstva za predšolske otroke v času, ko so njihovi starši na delu. Prvotna funkcija vrtcev je bila tako zgolj varstvena funkcija, z nadaljnjim razvojem pa se je vse večji pomen pripisoval tudi izobraževalni funkciji.

⁵ De Batistič tako opozarja, da vzgojitelj-ica v predšolski instituciji nastopa v več vlogah: kot varuhinja, kot model (otrok odraslega opazuje, posnema in se z njim identificira), v vlogi učitelja (posreduje znanja in spoznanja, usmerja pri aktivnostih in igri), kot partner v igri, kot opazovalec in diagnostik (otroke opazuje in skuša prepoznati pomen njihovega vedenja), kot terapevt (blaži posledice stresov v vrtcu in izven njega). (De Batistič, 1996)

prakse čuječnosti, odlična odskočna deska tako pri prepoznavanju, zaznavanju in transformaciji negativnega spolnega stereotipiziranja.

3. Odpiranje poti čuječnosti v šolski prostor in preseganje nestrpnosti in diskriminatornih praks

Proces etičnega opolnomočenja posameznice, posameznika je notranji proces, ki bi ga lahko poimenovali »notranja ekologija«.

Pri procesu preseganja nestrpnosti in transformacije negativnih (spolnih) stereotipov je ključno izkoreninjenje »skrite logike dominacije in zatiranja«. Spremeniti je torej potrebno miselno paradigmo ter posledično dvigniti zavest.

S tega vidika je še posebno pomembno uvajati meditativno prakso čuječnosti v izobraževalni sistem (zlasti v otroštvu, osnovnih in srednjih šolah). Uporaba in uvajanje prakse čuječnosti v vzgojiteljsko in pedagoško prakso vsekakor doprinese k transformaciji skrite logike dominacije, negativnega spolnega stereotipiziranja in zatiranja. Saj je tu prostor, kjer se želimo izogniti (negativnim vrednostnim) sodbam in kjer razvijamo posameznikovo zavest in senzibilnost do drugega.

V svoji kritiki »prikritega kurikuluma« tradicionalnega izobraževanja, Peter McLaren (1989) opozarja, da skriti kurikulum »predstavlja veliko več kot le študijski program, besedilo v brano v razredu, ali učni načrt«, predstavlja »uvod v posebno obliko življenja ;služi zato, da pripravi študente za dominantne ali podrejene položaje določene v obstoječi družbi«. Za izvršitev tega družbenega pozicioniranja so nekatere oblike znanja favorizirane pred drugimi; »skriti kurikulum« tako potrjuje sanje, želje in vrednote izbranih favoriziranih superiornih skupin študentov nad drugimi in uveja diskriminatorno prakso na podlagi rase, razreda in spola. (McLaren, 1989) Ta reprodukcija skrite »logike nadvlade« je konceptualna shema opozicijskih in izključujočih binarizmov oziroma dualizmov, podprta s predpostavko relativne vrednosti in usposobljenosti, ki služijo za vzpostavitev in uzakonitev družbenih vzorcev dominacije in zatiranja.

»Skriti kurikulum« tako reproducira in ohranja logiko dualističnega pogleda na svet, ki je ideološka podlaga za institucionalizirano konstruiranje seksizma, rasizma, homofobije in drugih oblik diskriminacije.

Pedagoška praksa, ki ostaja znotraj spon ujetosti v logiko dualizmov ter poudarjanju nadvlade razuma nad čustvi, telesa nad duhom, ne more biti uspešna pri ustvarjanju potrebnih pogojev za notranjo transformacijo študentov oziroma dijakov. Prav slednja pa je po McLarnu, tisti ključni cilj kritične pedagogike, saj le-ta zaznamuje telo, čustva, duha in konceptualizacijo posameznikove identitete in identitete drugega.

Deborah Orr (2002) proces učenja razume v holističnem smislu, po katerem učenje ne poteka zgolj v mislih, ampak na vseh ravneh lastnega bitja. Zato predlaga, da se praksa učenja čuječnosti oziroma poti pozornosti, ki jo je razvila budistična tradicija za preseganje dualističnega pojmovanja sveta, vključi v kritično pedagogiko. Veščina čuječnosti je namreč zelo učinkovita pri procesu transformacije diskriminatornih ideologij in praks študentov in dijakov, saj s tem spodbuja spremembo, ne samo na intelektualni ravni študentovega učenja, temveč tudi na ravni telesa, čustev in duha, torej tam, kjer se oblikujejo in ohranjajo najbolj prikrite in trdovratne oblike zatiranja in diskriminacije.

Pot čuječnosti in pozornosti kot oblika budistične meditacije, se je razvijala, oblikovala in izpopolnjevala skozi tisočletja, da bi praktikante pomagali soočiti s pomotami, iluzijami in zablodami, ki so posledica napačne uporabe ali nerazumevanja jezika in umetno ustvarjenih dihotomij oziroma prej zgoraj opisanih dualizmov. Posebnega pomena učiteljev ne-diskriminatornih praks je uvid, da ljudje nekritično posrkajo binaristično zgrajene koncepte

jaza, spola, rase ... s katerimi se identificirajo in poistovetijo ter s katerimi hkrati poistovetijo druge.

Kot so pokazale tradicije meditacij, so le-te učinkovite veščine s katerim je mogoče najbolj korenito odstraniti navezanost na določeno idejo, ki strukturira in zastruplja človekovo življenje. Saj se preko meditacije neposredno in namerno soočimo s svojimi manifestacijami na vseh ravneh izkušenj. To soočenje se izvede preko meditacijske tehnike urjenja pozornosti (*sati*) pri čemer gre zlasti za biti pozoren tukaj in zdaj, za »določen način opazovanja, za biti pozoren ... ki posledično privede do pozornosti trenutka in stanja zavesti, ki ne sodi in ne obsoja«. (Kabat - Zinn, 2000)

Ta doseženo stanje zavesti opolnomoči posameznico, posameznika, da se odloči ne samo, da zavrne zatiralska in diskriminatorna stališča, ampak tudi, da začeti živeti te odločitve na vseh področjih svojega življenja.

Z uporabo meditacijske tehnike kultiviranja pozornosti, lahko moški dijak, študent »okužen« z ideologijo moške superiornosti, postopoma doseže uvid in prepozna tudi najbolj subtilne manifestacije mačizma in seksizma v njegovem neposrednem življenjskem okolju ter jih postopoma transformira oziroma spremeni. Podobno tudi feministične znanstvenice domnevajo, da lahko meditacijska tehnika pozornosti, ženskam pomaga, da se opolnomočijo ter sprejmejo same sebe takšne kot so in se ubranijo nasilnim oblikam patriarhalnega zatiranja ter umetno postavljenim normam lepote industrije. (Kaplan, 1997)

Pot pozornosti, čuječnost, *mindfulness*, *Sati*, *Vipasana* meditacija, je ena izmed mnogih meditacijskih oblik, ki jo najdemo tako v tradicionalnem Budizmu kot v modernih Budističnih meditacijskih praksah. Razumemo jo lahko kot nepogrešljivi temelj za etični in duhovni razvoj, ki nam poda globlji vpogled v ustroj človeške zavesti in njenih potencialov. Obsega temeljne razsežnosti in globine pomena vprašanja etike, duhovne rasti, razvoja dobrohotnosti, ljubezni in sočutja in vseh drugih ciljev budističnih tradicij, ki bi jih moral sodobni svet na novo preučiti in razvijati. Njena narava je univerzalna in trans-religijska. Čeprav izhaja iz Budističnega konteksta, ni ideologija ali doktrina. (Orr, 2002)

Meditacija (ljubeznive pozornosti) *sati* je torej pot, ki pripelje preko mostu družbeno konstruiranega prepada med razumom in telesom, čustvi in duhom, idejami in življenjem in onkraj iluzije o jazu, ter podobi o samemu sebi ter o drugemu. Torej onkraj vsega tistega, česar klasični izobraževalni kurikulum in pedagoška praksa, sama po sebi nista sposobna preseči oziroma zaobjeti. Pot pozornosti ali *sati*, je meditacijska tehnika, katere namen je kultivirati čuječnost, pozornost sedanjega trenutka, dvigniti zavest in tako opolnomočiti posameznika. Vključuje sposobnost zaznavanja in opazovanja posameznikovih misli. Čuječi posamezniki tako vzdržujejo nepristransko distanco do svojih misli. (Kabat – Zinn, 1990) Ta oblika meditacije je torej ključni in nepogrešljivi temelj etičnega in duhovnega razvoja posameznika.

Nicole E. Ruedy in Maurice E. Schweitzer (2010) opozarjata, da obstajata dva načina, v katerem meditacija ljubeznive pozornosti kultivira sprejemanje etičnih odločitev. Prvič, ljubezniva pozornost je tesno povezana s kultiviranjem večje senzibilnosti oziroma zavedanja lastnega okolja. To pozorno zavedanje je brez sodbe, je ne-reaktivno in omogoča opazovanje in prepoznavanje naših škodljivih misli z distančnim ne-nasiljem in ne-reaktivnostjo. Dokazano je, da poveča čustveno sprejemanje (Segal, Teasdale, Williams in, Gemar, 2002) in viša pripravljenost tolerance neprijetnih čustev in občutkov (Eifert in Heffner, 2003; Levitt, Brown, Orsillo in, Barlow, 2004). Zato je načeloma za praktikante/praktikantke meditacije ljubeznive pozornosti značilno, da so manj ignorantski, bolj sočutni in nenasilni. Iz tega izhaja tudi njihova etična naravnost in moralna zavest.

Drugič, ljubezniva pozornost spodbuja samozavedanje; večje samo-zavedanje zmanjšuje neetično vedenje. Empirične raziskave kažejo, da so ljudje, ki so bolj samozavestni bolj pošteni. (Ruedy& Schweitzer, 2010) Prelomna raziskava Sarah Lazar (2005), ki analizira

učinke redne meditacijske prakse ljubeznive pozornosti moških in žensk, ki v povprečju opravljajo 40 minut vipassana meditacije (ljubeznive pozornosti) na dan kaže, da je vpliv meditacije lahko posledično povezan s strukturnimi spremembami v predelih možganov, ki so pomembni za senzorično, kognitivne in čustvene procese. Daniel Siegel (2007) pravi, da je meditacija ljubeznive pozornosti oblika notranje usklajenosti, le-ta pa je nujna za zunanjo usklajenost oziroma za usklajenost z drugimi. Tukaj se srečata ljubezniva pozornost in empatija, ki sta naravnani druga k drugi: ena vzpodbuja in krepi drugo. V tej luči je meditacijo ljubeznive pozornosti moč razumeti kot spretnost, pot in metodo kultiviranja sočutja in empatije, vključno s sočutjem in empatijo do samega sebe. Tukaj je treba poudariti, da gre v budistični filozofiji spretnost razumeti drugače kot v zahodnem razumevanju spretnosti kot »kako nekaj narediti«. V praksi ljubeznive pozornosti je namreč zmožnost kultiviranja tistega, kar vodi k ljubezni in zavedanju o naši temeljni medsebojni povezanosti razumljeno kot spretnost. V tem kontekstu smo torej nespretni, kadar smo nevedni, ignorantni, ali kadar zapademo v stanje duha in obnašanja, ki krepi napačen občutek ločenosti, kar posledično vodi do trpljenja. (Kornfiel, 1993)

V budistični praksi, praktikantje meditativne prakse ljubeznive pozornosti ali čuječnosti kultivirajo ljubezen in zavedanje s pomočjo ene od štirih Brahma-viher, ki vključujejo milost (Metta v paliju), sočutje (Karuna), empatično veselje (mudita) ter ravnodušnost (Uppekha). (Kornfiel, 1993) Metta praksa (milost) je način kultiviranja empatije in modrega odzivanja. Sharon Salzberg (2002) pojasnjuje, da ima v Paliju beseda Metta svoje korenine v dveh pomenih: nežen in prijatelj. S tem zares zaobjame in izraža odprtost prisrčne dobrotljivosti v sedanjem trenutku. Tako preko Metta prakse gradimo zmogljivost našega srca, da smo navzoči tukaj in sedaj, brez čustvenih in miselnih sodb. Vendar moramo tukaj upoštevati, da budistična tradicija ne razlikuje med mislimi in čustvi, ali med srcem in mislimi, ampak se nanaša na to kot na *chitta*, ki je hkrati srce/um. To je tudi način, ali pot kultiviranja našega odnosa do drugega - s pomočjo prebujanja empatije.

Podobno ugotavlja tudi P. R. Fulton (2005), ki pravi, da sočutje do drugega vznikne iz pripoznanja, da smo vsi medsebojno povezani in soočeni s trpljenjem, v budističnem kontekstu razumevna besede, ter da se vsakdo želi tega trpljenja osvoboditi. Čuječnost, oziroma pot pozornosti je torej pot, ki nas pripelje preko preseganja spon ujetosti v umetne konstrukte, ki definirajo našo ločenost, do izkušnje notranje povezanosti z vsemi bitji v mreži življenja. Sočutje in empatija do drugega tako posledično postaneta naravna izraza zavedanja te naše temeljne medsebojne naravnosti oziroma povezanosti.

Zavestno utelešenje torej pomeni celovitost srca/uma, telesa in delovanje, ki ga spremlja zavest o naravi teh povezav v širšem družbenem kontekstu. Zavestno utelešenje ali čuječe (mindfull) delovanje je torej predvsem zavedanje, kako običajne družbene povezovalne prakse (so)oblikujejo posameznika, ter kako le-te posledično vplivajo na naše reflektiranje in dojemanje oblikovanja distribucije moči ter našega delovanja.

Z budističnega zornega kota je sodobna fascinacija z idejo razlike (*difference*) odraz intelektualne zgodovine, ki ni poznala ali pripoznala ideje temeljne medsebojne povezanosti ljudi ali dogodkov, pojavov... (Klein, 1995)

Temeljnega pomena za budistično razumevanje subjektivnosti je duševno stanje znano kot *mindfulness* - čuječnost, ki pomeni sposobnost ohranjanja jasne in stabilne pozornosti na izbranem predmetu. Čuječnost v tem kontekstu ustreza tako esencialističnemu kot tudi konstruktivističnemu feminističnemu pogledu ter postmodernistični senzibilnosti do drugega saj kot takšna prepozna smeri konstitucioniranja in oblikovanja zavesti o samemu sebi in drugemu. Bolj ko posameznica/posameznik kultivira čuječnost, bolj je osredotočen/a na trenutno izkušnjo, bolj jasne so njene/njegove predstave o krhkosti in vprašljivi naravi skonstruiranega človekovega jaza.

V tem kontekstu čuječnost ponuja etično teorijo, ki ni osredinjena na binaristični negaciji drugega ampak gradi na zavesti temeljne povezanosti in soodvisnosti vseh bitij. Slednje predstavlja etični kodeks in moralno zavezo delovanja pozornega, čuječega posameznika in kot takšna presega meje religij.

4. Nekaj smernic za delo v osnovno- in srednješolskem vsakdanu

Ozaveščanje glede navzočnosti in škodljivosti ter posledičnega nasilja uporabe negativnih spolnih stereotipov in diskriminatornih praks, tako v šolskem vsakdanu kot tudi v učnih vsebinah, je nujno in neobhodno potrebno orodje za dvig posameznikove zavesti v smeri sočutja in kultiviranja nenasilja v smislu ljubeznive naklonjenosti do samega sebe, do drugega in do okolja. Prvi korak v tej smeri je vsekakor ozaveščanje učiteljev in posledično tudi učencev/učenk. Drugi korak je pazljiva izbira in kritično prečiščenje in obravnavanje šolskih učnih vsebin, pravljič, literature... Tovrstno ozaveščanje in kritična drža omogoči učencu/učenki kritično prepoznavanje navzočnosti negativnih spolnih stereotipov in predsodkovnih sodb. Za resnično transformacijo negativnih diskriminatornih odnosov in preseganje nestrpnosti do drugega, drugačnega, pa je potrebna sprememba zavesti posameznika in posledično kolektivnega spomina naše družbe. V tej točki je vloga meditacijske prakse čuječnosti ključnega pomena. Saj redna praksa le-te v posamezniku, kot ugotavlja tudi Maja Globevnik, ki je v slovenskih šolah izvedla raziskavo vpliva tečaja čuječnosti na mladostnike (2015) kultivira: višjo stopnjo empatije, pripomore k večji zmožnosti koncentracije in osredotočenosti na sedanji trenutek, večja umirjenost... (2015, 99 – 109). Saj naj bi bila čuječnost eno od orodij za opazovanje izkušenj na globlji ravni in je ena od glavnih sestavin (kompleksnega procesa) razvoja meditacijske prakse. Ta pa je generator za moralni, etični in duhovni razvoj, ki se doseže s kultivacijo večjih mentalnih stanj ter razvojem modrosti in sočutja. Ali kot zapiše Manja Globevnik: *»Pojem se tradicionalno nanaša na pozornost, ki jo spremlja jasno razumevanje mentalnih in fizičnih procesov, ki se odvijajo iz trenutka v trenutek. Razumevanje zaznavnih procesov, ki se poglobi z razvojem določene stopnje čuječnosti, razlikuje, ali so pojavljajoča se mentalna stanja večča (stanja, ki nam ali drugim ne prinašajo trpljenja ali škode) ali nevešča (stanja, ki nam ali drugim prinašajo trpljenje ali škodo) in katerim stanjem posledično dovolimo, da »vstopijo«, in katerim ne.«* (2015, str. 97)

V tem kontekstu je implementacija meditativne prakse ljubeznive pozornosti v slovenske izobraževalne institucije od vrtcev do fakultet (predvsem pa v osnovne in srednje šole) ključnega pomena pri razvoju in pomoči mladim. To ne pomeni le dvig zavesti posameznika: učenca/učenke, temveč pomeni posledično spremembo kolektivne zavesti in korak k bolj zdravim medsebojnim odnosom in kulturi nenasilja.

5. Zaključek

Zavedanje temeljne povezanosti in s tem so-odvisnosti in so-odgovornosti v etično-moralnem smislu je naslednji korak v evoluciji medosebnih odnosov in vseh odnosov v mreži življenja.

Čuječnost oziroma pot pozornosti je v tem kontekstu lahko razumljena tudi kot možnost vzpostavitve nove transreligijske paradigme miru kot transformacije notranjega in zunanega konflikta v trajnejše moduse nenasilja. Saj vsak hip pozornega zavedanja izključuje nasilje in utrjuje zavedanje temeljne povezanosti in enakovredne pripoznanosti drugega.

Lahko rečemo, da gre pri čuječnosti za spremembo oziroma dvig zavesti. Zato je implementacija meditativne prakse čuječnosti v slovenski šolski sistem, program pomoči, ki

bi v prvi vrsti opolnomočil učenca/učenko, da bi poleg razdrobljenega teoretskega znanja predvsem pridobil izgradnjo značaja v duhu nenasilja in sočutja. Sedanji osnovnošolski in srednješolski kurikulumi so polni kvantitete vsebinskega podatkovnega znanja, ki ponavadi obvisi nekje v zraku. To bi lahko primerjali z džunglo, ki v svoji ponoreli razvejanosti izgubi glavno nit, tisto srčiko, ki učencu/učenki omogoči ne le usvojitev podatkovnega znanja ampak tudi in predvsem izgradnjo plemenitega značaja. Glede na vsa zgoraj opisana dognanja in ugotovitve v zvezi s pozitivnim doprinosom čuječnosti za posameznika in družbo je kultiviranje sočutnega uma in praksa krepitev radosti, hvaležnosti, odpuščanja in miru tista praksa, ki lahko kvantitativno džunglo odtujenosti in ločenosti, poveže v celoto, saj posameznika opolnomoči, da goji ljubečo prijaznost do sebe in do drugih.

6. Literatura

- Bajec, A. (1994), *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana, DZS, str. 984.
- De Batistič, M. (1996). Vzgoja in varstvo predšolskih otrok. V L. Bogovič, in Z. Skušek, (ur.), *Spol : Ž.* (str. 51-60). Ljubljana, Kud France Prešeren.
- Eifert, G. H. in Heffner, M. (2003). The effects of acceptance versus control contexts on avoidance of panic-related symptoms. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34, 293-312.
- Fulton, P. R. (2005). Mindfulness in clinical training. V C. K. Germer, R. D. Siegel, in P. R. Fulton, (ur.), *Mindfulness and psychotherapy* (str. 55–73). New York, Guilford Press.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York, Delacorte Press.
- Kabat-Zinn, J. (2000). Indra's net at work: The mainstreaming of gharma practice in society. V G. Watson, S. Batchelor, in G. Claxton, (ur.), *The psychology of awakening: Buddhism, science, and our day-to-day lives* (str. 225-249). York Beach, Samuel Weiser.
- Kaplan, L. D, (1997). Physical education for domination and emancipation: A Foucauldian analysis of aerobics and hatha yoga. V L. D. Kaplan, in L. F. Bove, (ur.), *Philosophical perspective on power and domination: Theories and practices* (str. 237-251). Amsterdam, Atlanta, Rodopi.
- Klein, A. C. (1995). *Meeting the great bliss queen: Buddhist, feminist and the art of the self*. Boston, Beacon Press.
- Kornfield, J. (1993). *A path with heart: A guide through the perils and promises of spiritual life*. New York, Bantam.
- Kurikulum za vrtce.(1999) Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport (MIZŠ) in Zavod RS za šolstvo.
- Lazar, S. W. et al., (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16(17), 1893-1897.
- Levitt, J. T., Brown, T. A., Orsillo, S. M., in Barlow, D. H. (2004). The effects of acceptance versus suppression of emotion on subjective and psychophysiological response to carbon dioxide challenge in patients with panic disorder. *Behavior Therap*, 35, 747-766.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Toronto, Irwin Publishing.

- Mitscherlich, A. (1999). K psihologiji predsodkov. V M. Nastran-Ule (ur.), *Predsodki in diskriminacije, izbrane socialno-psihološke študije* (str. 12-20). Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- Nastran-Ule, M. (1994). *Temelji socialne psihologije*, Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- Orr, D. (2002). Developing Wittgenstein's picture of the soul: Toward a feminist spiritual erotics. V N. Scheman, in P. O'Connor, (ur.), *Feminist interpretations of Wittgenstein* (str. 322-343)., University Park, Pennsylvania State Press.
- Pečenko, P. (2014). *Pot pozornosti*. Nova Gorica, Eno.
- Ruedy, N. E. in Schweitzer, M. E. (2010). In the Moment: The Effect of Mindfulness on Ethical Decision Making. *Journal of Business Ethics*, 95, 73-87.
- Salzberg, S. (2002) *Lovingkindness: The revolutionary art of happiness*. Boston, Shambhala.
- Segal, Z. V., Teasdale, J D., Williams, J. M. and Gemar, M. C. (2002). The MindfulnessBased Cognitive Therapy Adherence Scale: Inter-rater Reliability, Adherence to Protocol and Treatment Distinctiveness. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 9, 131–138.
- Siegel, D. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. New York, Norton&Company.

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Nadja Furlan – Štante je višja znanstvena sodelavka in izredna profesorica religijskih znanosti na Znanstveno-raziskovalnem središču Univerze na Primorskem. Fokus njenega znanstveno-raziskovalnega dela je osredinjen na ženske religijske študije in ekofeminizem.

Dr. Nadja Furlan – Štante is Senior Research Associate and Associate Professor of Religious Studies at Science and research centre, University of Primorska. Her current research interests are women's religious studies and ekofeminism.

Tri zen zgodbe v razredu

Three Zen Stories in the Classroom

Eva Škobalj

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

Povzetek

Specifičen način življenja v sodobnosti, ki ga opredeljujeta visoka stopnja stresa in velik pretok informacij ter posledice, ki iz tega izhajajo, se odraža tudi oziroma predvsem na mladi generaciji. Učitelji se srečujemo z vrsto stisk, s katerimi se soočajo mladi; najpogosteje gre za občutek nasičenosti z informacijami, nizko sposobnost koncentracije, težave pri sprejemanju odgovornosti in druge. Eden od odgovorov na dano situacijo je urjenje v veščini čuječnosti oziroma sposobnost osredotočenja v danem trenutku in zmožnost poglobljenega razmisleka. Raziskave so pokazale, da ima čuječnost številne pozitivne učinke na posameznika; pri učencih se kažejo v obliki boljšega fizičnega in mentalnega zdravja. Za razvijanje čuječnosti pri učencih je ključna vloga učitelja. Čuječnost je namreč veščina, ki se je ni moč naučiti po klasičnih poteh, temveč zahteva trajno in neprekinjeno delo tudi zunaj razreda. Tehnike za razvijanje čuječnosti so številne in učitelj se ima možnost odločiti za tisto, ki najbolj ustreza v danem trenutku, ki mu osebno najbolj odgovarja, ali kombinacijo večih. V naslednjih poglavjih so predstavljeni trije primeri iz prakse, ki predstavljajo vsakodnevne situacije v razredu, in možne rešitve. Primeri iz prakse prikazujejo konkretne rezultate in spremembe, ki jih čuječnost ali pozorno opazovanje misli prineseta v življenje posameznika.

Ključne besede: čuječnost, kritično mišljenje, odgovornost, primeri iz prakse.

Abstract

Nowadays, our specific way of life is defined by high levels of stress as well as an overwhelming flow of information. The consequences arising from this situation are mostly reflected through the younger generation and, thus, teachers are often faced with the hardships that young people encounter; most often these include feelings of information satiation, low levels of concentration and difficulties accepting both responsibility and others. A solution to the situation at hand is training in the skills of vigilance or mindfulness, the ability to focus on a given moment and the capacity for deep thought. Research has shown that vigilance has many positive effects on an individual. In pupils, it expresses itself through improved physical and mental health. In order to develop mindfulness in students, the role of the teacher is key. Mindfulness or vigilance is a skill that cannot be learned by conventional means, but instead requires constant and uninterrupted work outside of class. The techniques for developing this skill are numerous and teachers have the potential to choose the one that best suits the situation, best suits his / her personally or to employ a combination of techniques. The chapters that follow present three case studies presenting everyday classroom situations and possible solutions for them. The case studies demonstrate the tangible results and changes that vigilance or the attentive observation of thought can bring to the life of an individual.

Key words: critical thinking, mindfulness, responsibility.

1. Uvod

Sodobnost postavlja pred nas izzive, ki nas vodijo v iskanje konstruktivnih odgovorov na zahteve našega časa. Znanost in tehnološki napredek sta človeštvu odprla številne možnosti in pričakujemo lahko, da bo prihodnost polna pozitivnih presenečenj na teh področjih. Vendar imajo še najboljše stvari, kakor je tudi sicer običajno, svoje pasti. Te so, če jih znamo pravočasno videti in z njimi pravilno ravnati, izziv in celo priložnost za ustvarjanje novih korakov. Eden od izzivov je tudi vzgoja v duhu čuječnosti, ki se pojavlja kot odgovor na zahteve sodobnega življenja. Te namreč kažejo, da čuječnost potrebujemo bolj kot kadar koli prej, naj bo to v šolah, vrtcih, na fakultetah, v bolnišnicah, domovih za ostarele, gospodarstvu, bančništvu, državnih institucijah, skratka povsod. Seveda tudi družine in osebnih odnosov ne gre izključiti.

O čuječnosti se pred drugo polovico preteklega stoletja ni veliko govorilo, vsaj ne v sekularnih okoljih. Za pojem čuječnosti je bilo moč do takrat slišati večinoma na področju religij, največ med budisti, pa v posameznih novodobnih duhovnih praksah. Jon Kabat – Zinn, doktor molekularne biologije, je bil eden prvih, ki je čuječnost in koristi, ki jih prinaša v vsakodnevem življenju, zlasti na področju zdravja, predstavil sekularni javnosti. 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*.⁶ Dr. Kabat – Zinn (Mindful: 2016) je čuječnost opredelil kot način usmerjanja pozornosti z namenom, v sedanjem trenutku in brez obsojanja. Dejal je, da gre za zavedanje, kaj je v našem umu. Od tistega časa do danes so minila nekaj manj kot štiri desetletja in pokazalo se je, da zaradi pritiskov in zahtev sodobnega življenja znanje o čuječnosti potrebujemo bolj kot kadar koli prej.

Vsi, ki delamo v šoli in se ukvarjamo s poučevanjem, vemo, da je eden največjih problemov današnje mladine dokaj nizka sposobnost koncentracije oziroma raztresenost. Pa vendar bi bilo zelo krivično naložiti to šibkost le mladim, ki navsezadnje in v veliki meri predstavljajo odgovor na znanje in vzgojo preteklih generacij. Raztresenost je postala splošen problem in v resnici pomeni, da o stvareh ne razmislimo ali pa ne moremo razmisliti, ker imamo misli razpršene in je naša pozornost podobna listu drevesa, ki ga veter po mili volji odnaša, kamor koli želi. V tem kontekstu si raztresenosti ne velja predstavljati le kot majhne in drobne pozabljivosti, temveč gre za nezmožnost načrtno zbrati in usmeriti svojo pozornost. 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.

Naj torej pojme še enkrat povežem med seboj – če smo raztresenega duha, se ne moremo poglobiti v problem, če se ne moremo poglobiti v problem, ga ne moremo razumeti in videti v celoti, in če ga ne moremo razumeti v celoti, ga ne moremo pravilno rešiti. Osredotočen um prinaša torej velike koristi. Ljudi je težko prepričati o vrednosti določene vrline, če jo predstavljamo le z moralnega ali religijskega vidika. Toda če se nam pokaže praktičen, koristen in uporaben del nekega znanja ali vrline, nam je zadeva mnogo bližja. Nedvomno je, da si vsi želimo sposobnosti, da bi zmogli reševati probleme, ki nam pridejo na pot, ali z drugimi besedami, da bi bili notranje močni. To je naravna in normalna želja vsakega posameznika, vendar pa je potrebno vedeti in poznati načine, kako doseči tovrstno moč.

Pričujoči članek je zapisan v štirih korakih. V prvem delu je opredeljen eden osnovnih problemov, s katerim se soočamo v sodobnosti in ki predstavlja izhodišče za številne druge življenjske probleme. Gre za stanje duha, ki ga lahko poimenujemo na različne načine – bodisi raztresenost, slaba sposobnost osredotočenja, avtomatizem v razmišljanju ali

⁶ V originalu *Mindfulness – Based Stress Reduction*.

neozaveščenost. Identifikacija problema je namreč bistvena, če želimo najti nadaljnje rešitve. Predstavlja nekaj podobnega, kot predstavlja v medicinskih krogih diagnoza – brez diagnoze zdravljenje ni mogoče, kakor tudi brez prepoznavanja problema ni možno najti ustreznih rešitev. V drugem koraku je predstavljen antipod prej opisanemu stanju. Tudi tega lahko poimenujemo z različnimi besedami, in sicer čuječnost, budnost, pozornost, zbranost duha, osredotočenost oziroma, tako Napoli M., Krech P. R. in Holley L. C. (2005), gre za stanje duha, ko posameznika ne zmoti nobena vsiljiva misel kot posledica zunanjega ali notranjega dražljaja. V tretjem koraku so predstavljeni argumenti za uvajanje treninga čuječnosti v šole oziroma izobraževalne ustanove, hkrati pa so predstavljeni trije primeri iz razreda, kako razvijati čuječnost pri učencih. V tem koraku je razložena vloga učitelja; ta ima namreč bistveno in osrednjo vlogo pri razvijanju čuječnosti pri učencih. V četrtem delu je predstavljena kratka sinteza primerov iz prakse.

2. Opredelitev problema

Težko je o nečem poglobljeno razmisliti, če nas ob vsakem trenutku zmoti določen zunanji ali notranji dražljaj in na ta način spelje našo pozornost na nekaj drugega. Teh dražljajev je v sodobnosti več kot kadar koli prej in zdi se, da je največji izziv, kako postati močnejši od njih. Če ne moremo o določeni zadevi poglobljeno razmisliti in če si ne vzamemo časa ali nimamo moči za podrobno opazovanje, ne gre pričakovati, da bomo prišli do ustreznega odgovora. Tako se stvari odvijajo pred našimi očmi ali celo v naših glavah, a jih v resnici ne vidimo in ne slišimo. Naj ponazorim na praktičnem primeru odgovornosti. Biti odgovoren pomeni, da razumemo povezavo med našim delovanjem in rezultatom, ki sledi kot posledica tega delovanja. Pomeni, da se zavedamo aktivne vloge, ki jo imamo pri razvoju dogodkov. Če gremo še nekaj korakov nazaj do izvora, ugotovimo, da je predhodnica vsakega delovanja misel ali z drugimi besedami, kakšno vrsto misli imamo, v to smer bo šlo tudi naše delovanje. Pri razumevanju odgovornosti se torej srečamo z nečim zelo intimnim, in to so naše misli. Misel se razvije v delovanje, slednje pa ima svoj zaključek v določenem rezultatu, ki nam je lahko všeč ali pa tudi ne. Kadar ne razumemo povezave med delovanjem in rezultatom ali pa je to razumevanje slabo razvito, okrivimo za nastalo stanje zunanjo situacijo. V takšnem primeru nismo sposobni videti svoje vloge, s katero smo prispevali znaten delež k razvoju dogodkov. In ko ne vidimo svojega prispevka, nas to vodi do obsojanja okolice, okoliščin in drugih ljudi. S tem seveda izgubimo dragoceno priložnost, da bi problem reševali tam, kjer je nastal, torej pri sebi.

3. O čuječnosti že Stari Grki

Stari Grki so nam zapustili čudovito legendo o Orfeju in Evridiki, v kateri najdemo, če se poglobljeno zazremo vanjo, sporočilo o pomenu čuječnosti. Orfej je bil sin boga Apolona. Ta mu je podaril liro ter z njo dar petja in igranja na instrument. Orfej je z lepoto zvoka strun in glasu znal razvedriti srca vseh, njegovo petje je pomirjalo tako smrtnike kot bogove. Poročen je bil z lepo Evridiko, ki jo je ljubil z vsem svojim bitjem. Nekega dne jo je pičila kača in Evridika je umrla. Orfej se ni mogel sprijazniti z njeno smrtjo, zato se je podal v kraljestvo podzemlja, da jo izprosi nazaj od vladarjev, Hada in Perzefone. Sprva ni kazalo, da ga bosta vladarja uslišala, saj so bila pravila za mrtve povsem jasna – kdor se znajde v njihovem svetu, mu bogovi ne dovolijo vrnitve med žive. Vendar je Orfejevo petje omehčalo srca obeh vladarjev in dovolila sta mu, da Evridiko odpelje s seboj med žive. Toda pod pogojem, da se pri prehodu med svetom živih in mrtvih ne ozre ob najrazličnejših zvokih in prividih. En sam pogled nazaj bo usoden, sta ga vladarja opozorila, in za vedno bi izgubil Evridiko. Orfej je začel hoditi in Evridika za njim. Slišal je trušč, glasove, jok, smeh, klicanje,

videl je privide, toda nobena od teh stvari mu ni odvrnila pozornosti od začrtanega cilja. Dobro se je zavedal, da mora ostati buden, osredotočen, sicer bo z najmanjšo gesto raztresenosti izgubil, kar je najbolj ljubil. Dolgo časa mu je uspevalo ostati osredotočen, vse dokler tik pred koncem poti, tako pravi ena od različic legende, ni zaslišal Evridikinega glasu, ki ga prosi za pomoč. V resnici so to bili demoni, ki so mu želeli ukrasti pozornost in so tokrat uspeli. Orfej je izgubil moč koncentracije, se za hip obrnil in videl le še, kako je Evridika nepovratno izginila v meglici podzemlja, ki jo je znova posrkalo vase.

Zgodba nosi sporočilo o pomenu pozornosti. Ta je ključnega pomena, če želimo doseči zastavljen cilj. Vsak dražljaj, ki se mu ne moremo upreti in spelje našo pozornost, prinese posledice. Lahko se dogodi, da zaradi raztresenosti nikoli ali pa zelo težko dosežemo to, kar smo si zastavili. Za vrhovodca je pozornost vprašanje življenja in smrti. In kaj je nemalokrat življenje, če ne stanje kakor, da bi hodili po vrvi? En sam trenutek je lahko dovolj, da se poruši vse, kar smo gradili. Danes ne govorimo več o enem trenutku izgubljene pozornosti, temveč o tem, da ljudje večino časa preživimo v stanju raztresenosti, kar seveda prinese svoje posledice.

4. Čuječnost

Z najbolj preprostim opisom je čuječnost moč opredeliti kot stanje notranje budnosti ali pozornosti, ko dogajanja bodisi zunaj ali znotraj nas ne gredo mimo naše pozornosti oziroma jih resnično vidimo in slišimo. Čuječnost pomeni, da nismo odsotnega duha, ko se nekaj dogodi, temveč da smo prisotni v danem trenutku. V tem primeru lahko posrkamo esenco dogodka in se iz njega naučimo. Broderick P. C. in Metz S. (2009) sta čuječnost opredelila kot zavedanje sedanjega trenutka, kar počnemo z mentalno usmerjenostjo in ne da bi podajali sodbe. Čuječnost je torej sposobnost, da smo duševno prisotni v sedanjem trenutku, kajti to je edini način, da lahko iz njega dobimo sporočilo in s tem znanje, ki nam ga prinaša. Ali, kot pravi zen⁷, tako Kapleau (1967), če so oči vedno v prihodnosti ali preteklosti, sedanji trenutek zdrsi mimo nas neopažen. Kapleau v istem odlomku opisuje bistvo prakticiranja zena; če se ne bomo naučili opaziti skrivnosti in lepote sedanjega trenutka, sedanje ure, ne bomo sposobni opaziti vrednosti katerega koli življenja ali ure.

Sedaj ko smo spregovorili o čuječnosti v osnovnih obrisih, je smiselno postaviti vprašanje, zakaj naj bi se posameznik lotil urjenja te vrline. Praktična stran je namreč bistveno vprašanje z dveh vidikov. Prvi je ta, da imamo ljudje radi, če vidimo, da nam določen trud, delo ali učenje prinaša koristi v življenju. Drugi vidik je ta, da praktičnost in uporabnost izbrišeta kakršno koli religijsko konotacijo. Prakticiranje čuječnosti se je v preteklosti namreč povezovalo z religijskimi praksami, najbolj očitno v budizmu. Vendar če je določeno urjenje koristno in uporabno v našem življenju ter če zavoljo njega napredujemo na vseh področjih, nas rezultati sami prepričajo o smiselnosti vadbe, ne da bi morali pri tem kakor koli vpletati asične religijske pristope. Ali z drugimi besedami, če popijemo zdravilo, ki so ga naredili na primer menihi v Pletterju, še ne pomeni, da smo kristjani, temveč da nas je koristnost zdravila prepričala, da ga uporabljamo.

Katere so torej koristi prakticiranja čuječnosti? Katherine Weare (2012: 2), zaslužna profesorica na Univerzi Exeter in Southampton, 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. Raziskave so nadalje pokazale, da so čuječi mladostniki bolj priljubljeni med vrstniki, da imajo več prijateljev ter manj negativnih emocij in manj tesnobe. Urjenje čuječnosti ima vidne in dokazljive pozitivne učinke na možganih; Lazar S., Kerr C.,

⁷ Zen je ideološko nevtralna praksa osredotočanja, ki prihaja iz japonskega oziroma kitajskega budizma.

Wasserman R. et al. (2005) so podali izsledke raziskav, ki kažejo na to, da se s prakticiranjem čuječnosti pojavijo spremembe v možganski strukturi. Na koncu velja poudariti še eno dobro stran prakticiranja čuječnosti, ki prav tako ni zanemarljiva. Profesor Weare v istem članku dodaja, da je pridobivanje veščine čuječnosti med drugim tudi poceni oziroma zastonj, rezultati pa so vidni v relativno kratkem času.

5. Vloga učitelja

Nikoli prej v zgodovini nismo imeli bolj razvejanih in dodelanih sistemov pomoči za mlade – imamo svetovalnice, državne institucije, društva, posameznike, pedagoške delavce, raznorazna društva in podobno. Lahko poznamo vsa pravila, priporočila in teoretične postavke, v praksi pa nam pri delu z mladimi spodleti, najsi gre za vzgojo doma ali v šoli. Včasih spregledamo najpomembnejši člen v vzgoji, ki presega teoretično znanje. Ta pomemben člen je navdih. Najsi imamo še tako odlično teoretično znanje in naj smo še tako dobro podkovani v definicijah ter poznamo vsa pravila, če smo ob tem nemotivirani, bomo težko prepričali mladega človeka, da nam bo resnično prisluhnil. Kaj šele da bi od nas črpal navdih in motivacijo. Pravila, kako vzgajati, so nedvomno potrebna, toda nad vsem je naša notranja drža. Te pa ni moč pridobiti, ne da bi vzgajali samega sebe. Kje je torej razlog za uspeh pri vzgoji otrok? Nedvomno v vzgajanju samega sebe. Ne moremo vzgajati mladine, če ne vzgajamo najprej sebe. Sveče ne moremo prižgati, če nimamo ognja.

Pomen in koristnost čuječnosti mora najprej razumeti učitelj. Pri tem je bistveno poudariti, da ne gre za naučeno prakso, ki bi jo učitelj želel prenašati na druge, temveč gre za korak več, in sicer, da postane čuječnost način bivanja posameznika, v tem primeru učitelja.

6. Tehnike za razvijanje in spodbujanje čuječnosti pri učencih

Tehnike za razvijanje čuječnosti so številne, vendar so med njimi nekatere, ki so posebej primerne za delo z dijaki oziroma učenci.

6.1 Metoda opazovanja

Osnovni namen čuječnosti je, tako Semple R. J., Reid E. F. G. in Miller L. (2005), da je posameznik sposoben upravljati s svojo pozornostjo. Če obvladuje pozornost, torej ko misli ne begajo nekontrolirano, je možno doseči poglobljeno opazovanje. Kaj je predmet našega opazovanja? Opazujemo vse, tako zunanji kot notranji svet. Opazujemo lahko nastajanje popka na drevesu, spreminjanje v sadež, odmiranje, lahko pa tudi odzive ljudi. In prav iz vsakega trenutka življenja se učimo. Ko resnično opazujemo, se avtomatično že učimo. Nedvomno je največji izziv opazovati, kaj je v našem umu. Če gremo še korak dlje, ugotovimo, da se opazovanje razširi tudi na odzive, ki so posledica naših misli, besed ali dejanj. Naj podam primerjavo s kemijo: ko kemik v laboratoriju med seboj premeša dve substanci, opazuje rezultat. Njegovo opazovanje je povsem neosebno; reakcijo si zapomni, kar pomeni, da odslej pozna zakonitosti delovanja ene ali druge substance in ravna v skladu z želenim rezultatom. Primer je možno prenesti na naš notranji svet – če smo sposobni opazovati, v katero smer nas vodi določen tip razmišljanja, bomo zmožni izbrati način, ki nas pripelje do destinacije, ki si jo želimo. Primer metode opazovanja sem zapisala v poglavju *Mitjina zgodba*.

6.2 Metoda notranjega pogovora ali merilo koristnosti

Metoda notranjega pogovora je povezana s prej opisano metodo in temelji na logičnem razmisleku, kam nas pelje določena misel. Pri tej metodi si postavimo dve vprašanji, in sicer,

ali je misel koristna in ali je uporabna za dosego cilja, ki si ga želimo ali ne. Pri tem se učimo izbirati misli glede na merilo koristnosti. Primer te metode je prav tako zapisan v *Mitjini zgodbi*.

6.3 Metoda kritičnega mišljenja

Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Ministrstvo za šolstvo in šport sta postavila razvoj kritičnega učenja kot eno temeljnih kompetenc, ki naj bi jih učenci pridobili med vzgojno-izobraževalnim procesom. Dr. Tanja Rupnik Vec je na primer zapisala, da je kritično mišljenje imperativ časa in prostora, v katerem živimo. Da bi mlad človek lahko učinkovito izbiral v množstvu idej, mora misliti učinkovito in kritično, saj mu prav kritična presoja možnosti omogoča sprejemanje ustreznih odločitev.⁸ Ko govorimo o kritičnem mišljenju, v povprečju mislimo na posameznikovo sposobnost analize in vrednotenja argumentov, ki so odraz zunanjih dogodkov. Iste argumentacijske veščine in zaporedje korakov miselnih procedur velja uporabiti, ko gre za presojo lastnih misli in dejanj, torej svojega notranjega sveta. Pravzaprav gre za naslednji in poglobljen korak kritičnega mišljenja, ki se iz poudarka v zunanjem svetu preseli v lastno notranjost. Primer je opisan v poglavju *Anjina zgodba*.

6.4 Tehnika z vprašanji

Pri svojem delu z dijaki največ uporabljam tehniko z vprašanji. Namen te metode je, da z več zaporednimi vprašanji spodbudim dijaka, da večkrat odgovarja na isto temo in da zaradi večkratnih odgovorov sliši resnično vsebino povedanega. Pogosto se namreč zgodi, da ljudje ne slišimo svojih besed in ne vidimo svojih dejanj. Z drugimi besedami, ne poznamo svoje notranjosti. Primer metode je opisan v poglavju *Petrina zgodba*.

6.5 Tehnika »ujemi se«

Namen te metode je, tako 14. dalajlama (2012), da ujamemo svoj destruktivni čustveni dogovor, preden bi se realiziral skozi verbalno ali drugo fizično dejanje. Sestavine te tehnike se nahajajo v *Mitjini in Petrini zgodbi*.

6.6 Tehnika z meditacijo

Metode z različnimi praksami meditacije so pogoste za urjenje čuječnosti, vendar jih pri pouku ne uporabljam.

7. Primeri iz prakse

V tem poglavju so predstavljeni trije primeri iz prakse v razredu. Vsi trije primeri prikazujejo način urjenja čuječnosti, ki kot osnovo uporablja tehniko postavljanja vprašanj, vključuje pa tudi ostale tehnike, omenjene v prejšnjem poglavju, razen meditacije.

7.1 Mitjina zgodba

Prvi primer iz prakse prikazuje eno od možnih rešitev, ki jo učitelj lahko uporabi, da dijaka vodi k ozaveščanju njegovih misli in dejanj. Govori pa tudi o tem, kako razumevanje o koristnosti odgovornosti spremeni vedenjski vzorec posameznika.

Zgodba se je dogodila enemu od mojih dijakov, imenujmo ga Mitja⁹. Že takoj na začetku prvega letnika je postalo jasno, da si Mitja in španščina nista v sorodu. Mitja je bil redkobeseden in zadržan fant, ki je pri mojih urah najraje sedel daleč proč od profesorjeve

⁸ https://skupnost.sio.si/sio_arhiv/sirikt/www.sirikt.si/fileadmin/Sirikt2010_program/resources/35.pdf

⁹ Imena dijakov so zaradi varovanja podatkov izmišljena, prav tako morebitni drugi podatki (razred, starost ipd.).

mize, pri steni, in skrit za hrbti sošolcev, da bi imel mir pred hitrimi in žuborečimi potoki besed, ki jih je vsako uro manj razumel. Ker od začetka ni našel stika z jezikom, mu je ta postajal vse bolj tuj. Občutek tujosti se pogosto razvije v strah in odpor, zato so mu bile ure španščine najbrž prava nočna mora.

Dijake vedno opozarjam, da ima učenje jezika svoje posebnosti – če ne usvojijo osnov, je izjemno težko karkoli nadgrajevati. Če dijaki v prvem ali drugem letniku izgubijo rdečo nit, je velika verjetnost, da jim bo preostali čas pouka tujega jezika hudo naporen in neprijeten. Mitja je bil eden od teh dijakov, ki niso našli stika z jezikom. V tretjem letniku ni mogel več slediti pouku, vsaka kontrolna naloga je bila novo razočaranje, ker ni dosegel niti minimalnih standardov, pred vsakim ustnim zagovorom pa je najbrž doživljal hud stres. Španščina se je spremenila v sovražnika številka ena in pred koncem tretjega letnika je postajalo jasno, da je na obzoru popravni izpit, na kar sem ga tudi opozorila. Takrat mi je prišlo na uho, da Mitja za svoje slabe ocene krivi mene; da ga sprašujem snov, ki se je nismo učili (kasneje se je pokazalo, da sploh ni razumel, kaj sem ga vprašala), da zahtevam preveč (med ostalimi vprašanji imam navado dijaku ponuditi možnost, da pove, karkoli zna), skratka da ne zna španščine, ker jaz nisem v redu profesorica.

Takšna mnenja v meni ne zbudijo niti sledi ogorčenja nad dijakom, vendar pa čutim dolžnost in izkoristim priložnost, da jim postavim nekaj vprašanj, ki naj bi služila za razmislek o pomenu odgovornosti.

»Mitja, razmisli, ali boš rešil svojo težavo tako, da obsojaš mene?« sem rekla pred razredom. »Glej, prosto pot ti dam glede tega. Če ti koristi, nadaljuj, če pa ta način ne koristi za doseg tvojega cilja, pa raje najdi nekaj, kar ti bo koristilo.« Naj povem, da je pogovor potekal pred razredom, tako da so poslušali tudi ostali dijaki. Nadaljevala sem: »Celo če bi imel prav glede mene in bi bila resnica na tvoji strani, ali ti to kaj pomaga? S prelaganjem odgovornosti boš pri španščini še vedno imel oceno ena, jaz pa ne bom nič drugačna. Nimaš prav dosti moči nad tem, kakšni so drugi, imaš pa moč nad seboj. Recept za tvoj uspeh se ne skriva v spremembi mene, temveč v tem, da se odločiš sesti za mizo s knjigo v roki in se naučiti snov.« Tistega dne nismo nadaljevali pogovora, toda bilo je jasno, da so se miselne vode pri dijakih razburkale, kar je bil tudi namen.

Dijaki običajno pokažejo izjemno zanimanje za tovrstne pogovore. V primeru Mitje ni bilo povedanega nič revolucionarnega, a zdi se, da se s pravim pristopom dogodi trenutek, ko se neštetokrat slišana dejstva dotaknejo globin. Vendar obstaja pogoj, brez katerega bi besede izzvenele v prazno in postale še ena pridiga več. Ta pogoj je vsakršna odsotnost občutka užaljenosti ali prizadetosti, ki jo učitelj mora biti sposoben uresničiti. Le kanček jeze bi deloval kot kaplja limone, ki pade v mleko. Iste besede bi zvenele kislo in neprijetno. Dijaki jih ne bi vzeli resno, ne bi poslušali in besede ne bi dosegle svojega namena.

In epilog zgodbe? Dijakom sem tistega dne pustila, da premeljejo, kar so slišali, in nadaljevala lekcijo. Nekaj tednov zatem je imel Mitja napovedan ustni zagovor. Sprememba je bila več kot očitna. Snov je znal bolje kot kadar koli prej, govoril je glasneje in ni odmikal pogleda. Bilo je jasno, da se je v zadnjih tednih intenzivno učil. Seveda sem bila vesela znanja, ki ga je pokazal, toda mnogo bolj me je razveselilo dejstvo, da je Mitja razmislil o pomenu in koristnosti odgovornosti. Iskreno je pogledal vase in ugotovil, da je velik del rezultata odvisen od njegovega delovanja, zato je v skladu s tem spremenil svoj vedenjski vzorec.

7.2 Anjina zgodba

V šoli je bil informativni dan. Precej sem računala na pomoč dijakinje Anje, vedoč, da ji ne bo težko sodelovati, ker je do španskega jezika in kulture gojila pristno navdušenje, ki ga je brez posebnega truda prenesla na druge. Nisem se zmotila in po uspešno opravljenem delu,

popoldne, ko je bilo obiskovalcev vse manj, sva za trenutek sedli pred razred in začeli neobvezen pogovor.

»Vem, da je še zgodaj, pa vseeno me zanima, če že razmišljaš, kaj bi študirala,« sem jo vprašala.

»Dolgo sem mislila, da bi študirala psihologijo, vse do pred kratkim,« mi je odgovorila.

»In kaj je razlog, da si spremenila mnenje?« me je zanimalo.

»Nedolgo nazaj sem doživela grenko izkušnjo z ljudmi, ki sem jim zaupala, s svojimi prijatelji. Zelo so me prizadeli. Ko sem videla, kako me lahko stvari prizadenejo in kako boli, sem ugotovila, da moje mesto ni v psihologiji. Preveč občutljiva oseba sem in zelo sem ranljiva. Kakšna psihologinja pa bi bila?«

»Si kdaj razmišljala, zakaj te stvari prizadenejo?« sem jo vprašala.

»Ne vem, morda zato, ker ne pričakujem takšnih dejanj od ljudi, ki jim zaupam in jih imam rada.«

Na tleh ob najini klopi je ležal kup revij. V tistem trenutku se mi je pogled ustavil na naslovnici revije, ki je bila na vrhu. Ne vem, od kod se je znašla ta revija tam, šlo je za članke o sadjarstvu. Morda jo je kdo prinesel z biotehnične fakultete. Na naslovnici je bilo jabolko v procesu nastajanja, od cveta do zrelega plodu. Pobrala sem revijo s tal in s prstom pokazala Anji jabolko v fazi, ko je plod še zelen in nezrel.

»Misliš, da se velja jeziti, ker to jabolko še ni sladko, rdeče in zrelo?«

»Ja, gospa profesorica, kakšno vprašanje pa je to?« me je smeje vprašala Anja. »Jasno, da ne. Saj ne more biti drugačno, če še ni bilo pogojev, da bi dozorelo.«

»No, nekaj podobnosti bi morda lahko našli, ko gre za ljudi,« sem malce hudomušno pristavila.

Pogovor je v naslednjem trenutku prekinila še ena zadnjih obiskovalk našega razreda in že smo se vsi znova znašli v zgodbi predstavitve pouka. Čez teden dni sem dobila od Anje povratno informacijo. Rekla je: »Zdi se mi, da razumem, kaj ste mi hoteli povedati. Da ljudje ravnajo po svojih zmožnostih in glede na dozorelost. Tako kot pri jabolku. Če razumem pri jabolku, zakaj ne bi pri ljudeh.«

Videnje stvari v njihovi povezavi s celoto je pogoj za razumevanje, zakaj so takšne, kot so. Ali, če to ubesedimo s preprosto razlago, jabolko ni zeleno in kislo zato, ker je jezno na nas, temveč ker še ni dobilo dovolj sonca, da bi dozorelo. Podobno je z ljudmi – ravnajo v skladu s stopnjo svojega znanja, zmožnosti in zrelosti. Takšno razmišljanje seveda ne more spremeniti dejanj drugih, lahko pa olajša naše notranje stiske, ki jih včasih doživljamo zaradi takšnih dejanj.

7.3 Petrina zgodba

Pričujoča zgodba prikazuje tehniko ponavljajočih se vprašanj, ko učitelj znova in znova ponovi podobno vprašanje, na katerega nato dijak odgovarja. Namen te tehnike je, da dijak pri večkratnem ponavljanju sliši svoj odgovor, ki ga pred tem morebiti ni slišal.

V enem od pogovorov v razredu sem opazovala, kako se zgodi, da ljudje ne slišimo svojih lastnih besed, kljub temu da jih izgovarjamo. To pa pomeni, da ne zaznamo, kaj v resnici razmišljamo. Pri eni od učnih ur smo se z dijaki pogovarjali o bodočem študiju. Kot je pogosto navada, se niso spraševali le, kaj je najprimernejši študij zanje, temveč tudi, ali bodo zmogli nositi vse zahteve, ki jih prinaša, vključno s finančnimi obremenitvami. Rada jih spodbujam, naj vsaj del študija preživijo v tujini, ker so izkušnje in širina pogleda, ki ga s tem pridobijo, nenadomestljivi.

»Saj bi šla študirat v tujino, a kaj ko ne vem, če bom imela dovolj denarja že za študij v domačem kraju,« je rekla Petra. (Prvi »ne«.)¹⁰

»Čas študija je za marsikoga izziv, tudi s finančnega vidika,« sem odgovorila. »Velja razmisliti, da bi ob študiju tudi delala. Mnogo študentov se tako preživlja.«

»Študij bi moral biti za študij, ne da moraš ob tem še delati.« (Drugi »ne«.)

»Mnogo študentov po svetu dela ob študiju, vse od Združenih držav do Evrope, najbrž pa tudi drugod.«

»Mislim, da je problem v naši državi, ki ne poskrbi za študente. Slišala sem, da na Danskem dobiš štipendijo avtomatično, če le želiš študirati.« (Tretji »ne«.)

»Tega ne vem,« sem dejala. »Tudi če je to res, je takšnih držav malo. Več izkušenj imam s tem, da sem videla študente delati.«

»Ja, mogoče imate prav, ampak delaš lahko samo, če izbereš kak lažji študijski program, nikakor pa ne recimo medicine, farmacije ali kaj podobnega. Takrat nimaš dovolj časa za delo.« (Četrti »ne«.)

»Kar nekaj bivših dijakov in študentov poznam, ki so študirali, kar si omenila, pa so hkrati služili denar,« sem dejala in predstavila nekaj konkretnih primerov.

Petra ni slišala velikega »ne«, ki ga je nosila v sebi oziroma ni slišala svojih besed, ki so na vsak predlog odgovorile z »ne«, s kritiko družbe in okoliščin. Tako tudi ni mogla vedeti, da zunanje okoliščine niso njena največja ovira, temveč da je največja ovira sama sebi. S ponavljanjem vprašanj in z odgovori sva spontano izbežali ta »ne« na plano, da ga je slišala tudi sama. Po čem je moč sklepati, da je tehnika z vprašanji delovala? Na določeni točki pogovora sem namreč izpisala iz svoje beležke naslove bivših dijakov in znancev, ki so imeli izkušnje z delom ob študiju in za katere sem vedela, da bodo več kot veseli, če jih bodo lahko podelili naprej. Čez nekaj tednov sem izvedela, da je Petra nekatere od njih poklicala in prosila za informacije. Zanimati jo je torej začela tudi druga možnost od tiste, ki je bila do tedaj zanjo edina opcija in realnost.

8. Zaključek

Tri zen zgodbe v razredu govorijo o čudoviti notranji spremembi, ki se sproži pri dijakih s pomočjo čuječnosti. Gre za notranji uvid, za pošten in odkrit pogovor s samim seboj, ki prinese pozitivne učinke in koristi. V nekaterih primerih se zdi, da se preusmerijo celotne kretnice razmišljanja in da dijaki na dolgi rok spremenijo način svojega delovanja. To so hkrati tudi zgodbe, ki predstavljajo za vsakega učitelja motivacijo za nadaljnje razvijanje in urjenje čuječnosti. Lepota spremembe pri dijakih, boljše splošno počutje in napredovanje v znanju so tako navdihujoči, da je zaradi njih učiteljski poklic nedvomno eden najbolj zanimivih in izpolnjujočih.

¹⁰ Opomba avtorice.

9. Viri

- Broderick, P. C. & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35 – 45.
- Kapleau, Philip. (1967: 13). *The Tree Pillars of Zen*. Boston: Beacon Press.
- Lazar, S., Kerr, C., Wasserman, R. et al (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *NeuroReport* 16 (17) 1893 – 7.
- Mindful, Staff (2016) . *Mindful*. Spletna stran. Pridobljeno s <http://www.mindful.org/jon-kabat-zinn-defining-mindfulness>
- Napoli, M., Krech, P. R. & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: the Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology* 21 100 – 101.
- Rupnik Vec, Tanja (2016). *Kako vzpodbujati razvoj kritičnega mišljenja učencev pri pouku s pomočjo nekaterih orodij IKT?* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s https://skupnost.sio.si/sio_arhiv/sirikt/www.sirikt.si/fileadmin/Sirikt2010_program/resources/35.pdf
- Semple, R. J., Reid, E. F. G. & Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: an open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy* 19 379 – 92.
- The Dalai Lama (2012: 132). *Beyond religion*. New Delhi: HarperCollins Publishers.
- Weare, Katherine (2012). *Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Young People*. Exeter: Mood disorder center.

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Eva Škobalj je zaposlena na Prvi gimnaziji v Mariboru kot profesorica španskega jezika. Je avtorica dveh otroških knjig *Čarobno pletivo* in *Vrtnar*, kratkih zgodb *Svetnik* ter soavtorica knjige *Od človeka do sonca*. Hkrati je kulturna antropologinja, svetovna popotnica in motivacijska govornica.

Čuječnost in premagovanje strahu pred nastopanjem v razredu

Mindfulness and Overcoming the Fear of Speaking in Class

Vesna Fujs

Srednja šola Domžale
vesna.fujis@guest.arnes.si

Povzetek

Strah pred nastopanjem je znan kot eden izmed največjih strahov. Lahko upravičeno rečemo, da ima lastnosti epidemije. Dijaki se skozi leta šolanja naučijo javno nastopati, vendar imajo nekateri s tem velike težave. Pred razredom dobesedno otrpnejo in obstanejo kot vkopani. Nekateri do te mere, da jim postane slabo, zagrabi jih panika, so prestrašeni in v popolni zadregi. Niso sposobni izreči ene same besede, kljub temu da so bili pripravljeni na uro. Zaredi teh zagat nekateri dijaki pri ustnem delu pridobivanja ocen ne dobijo višjih ocen, kot bi jih sicer. Ta problem smo v razredu v veliki meri odpravili skozi različne veščine čuječnosti, kot so uravnovešeno dihanje, usmerjanje in posvečanje pozornosti ter pozitivno razmišljanje. Na ta način se začnejo zavedati svojega telesa in uma ter krepijo zmožnost koncentracije na nastop. Velikokrat se zgodi, da je težava javnega nastopanja pri dijakih le namišljena in jih je dejansko strah le njene verjetnosti, da se bo zgodil najbolj črn scenarij, da bodo ponižani. Skozi leta uporabe čuječnosti, dijaki postanejo močnejši in misel na morebitno nevarnost jih ne ohromi, kajti spoznajo, da je velikokrat strah le namišljena situacija v prihodnosti, ki obstaja samo v njihovi domišljiji. Skrivnost uspeha je v zbranosti.

Ključne besede: dihanje, javno nastopanje, posvečanje pozornosti, pozitivno razmišljanje, strah pred nastopanjem, veščine čuječnosti.

Abstract

Fear of speaking is recognized as one of the biggest fears. It could reasonably be said it has the characteristics of an epidemic. Students are throughout school learning about public speaking, but some of them still have problems confronting the idea of public appearances. Scholars oftentimes freeze in front of their school-mates and just stand there, not knowing what to do. Some to the extent of getting stomach aches, becoming afraid, panicking, and feeling embarrassed. They are not capable of saying a single word, despite the fact that they were prepared for a lesson. Because of this dilemmas, students on an oral exam do not receive a good mark like they would otherwise. This problem was in class largely eliminated through various skills of mindfulness. Balanced breathing, directing and paying attention, alongside with positive thinking. This way, they become aware of their bodies and minds and strengthen the ability to concentrate on the performance. Problems of public speaking are often times just an imagination of a student, who thinks, he or she, is going to get embarrassed and humiliated. Through the use of mindfulness, students become stronger and thoughts on the potential danger do not paralyze them, because they realize fear is often just a fictitious situation (occurring in the future) that exists only in their imagination. The secret to success is concentration.

Keywords: Breathing, public speaking, paying attention, positive thinking, fear of speaking, skills of mindfulness.

1. Uvod

Strah je sovražnik uspeha in sreče. Vzame nam lahko duševni mir, moč in izniči sposobnost ustvarjanja oziroma kreativnosti. Če hočemo premagati strah, moramo najprej razumeti, česa se bojimo.

Skozi leta poučevanja sem spoznala, da so dijaki, ki pridejo na Srednjo šolo Domžale, program trgovec, zelo prestrašeni, z nižjo samopodobo in seveda z velikim strahom nastopanja in izpostavljanja pred drugimi v razredu. Zaradi tega sem se odločila, da bom v predmete, ki jih poučujem, vpeljala veščine in tehnike čuječnosti, z namenom, da omilim (odpravim v celoti bolj težko) strah pred nastopanjem. Jernejčič (2012) je zapisala: »Vsaka šola ima svoje specifikke in tako je tudi pri šoli javnega nastopanja.« (str. 33) Po zaključku šolanja namreč postanejo prodajalci (nekoč dijaki) izpostavljeni kupcem v trgovinah, kjer naj bi se na samozavesten, umirjen, naraven in sproščen način odzivali na njihove potrebe. Prav je, da strah in tesnobo nadomestijo z občutkom uživanja in pozitivnega pričakovanja.

2. Strah pred razredom

Opisala bom, kako dijake, ki se nelagodno počutijo in zavračajo izpostavljanje pred tablo, s pomočjo veščin in tehnik čuječnosti pripravim do tega, da premagajo svoj strah in dvignejo svojo samopodobo.

Poučujem več ekonomskih predmetov. V prvem letniku poučujem predmet poslovno računstvo. To je predmet, kjer dijaki spoznavajo nove relacije in količine med ekonomskimi pojmi z uporabo matematičnih operacij. Nekateri imajo že vnaprej predsodke, da tega predmeta ne bodo znali ali pa bodo imeli probleme, ker imajo slabše matematično predznanje. Posledično se seveda nočejo izpostavljeti pred razredom, ko obravnavano snov ponavljamo in utrjujemo. Dijake pokličem, da pridejo pred tablo in rešijo nalogo po sedežnem redu. Pri tem sem opazila, da pridejo nekateri z velikim strahom in »cmokom v grlu«. Tako jih je strah, da tudi podatke težko prepisejo iz učbenika, o postopkih reševanja nalog pa ni potrebno razlagati. Ozer (2009) je zapisal: » ... številne ljudi, ki se na smrt bojijo javnega nastopanja strašno skrbi, kaj si ljudje mislijo. Ljudem hočejo biti všeč. Hočejo biti spoštovani. Hočejo veljati za ljudi, ki imajo vse urejeno. Najpomembnejše pa je, da nočejo veljati za drugačne, tj. šibke, nemočne, nesposobne.« (str. 46)

Pri predmetu administrativno poslovanje, ki je pretežno teoretičen predmet, imajo dijaki nalogo, da pred razredom preberejo svojo poslovno korespondenco. Tudi tukaj nastopi strah pred nastopanjem, kljub temu da dijaki med poukom sami sestavijo poslovni dopis in ga pred razredom samo preberejo. Pri še tako dobro napisanem poslovnem pismu se vsebina le-tega izgubi, če ga preberejo nerazločno, prehitro, brez upoštevanja ločil in podobno. Vsebina ostane nepovezana in neslišana. Herman in Pavliha (2011) navajata: »Pomembno ni samo, kaj povemo, temveč tudi, kako se izrazimo.« (str. 11)

Ko jih vprašam, kako se počutijo, ko nastopajo pred razredom, odgovarjajo: *"Imam suho grlo, stiska me v grlu, občutek imam, da je moj glas spremenjen in tresoč, čutim, da je moj srčni utrip povečan, moje roke so potne in tresoče, kolena so mehka, občutim veliko napetost in stiskanje v trebuhu ..."*. Ozer (2009) navaja: »Vsi ljudje svojo prvotno izkušnjo opisujejo kot šok živčnemu sistemu. Simptomi panike se pojavljajo brez opozorila, drvijo po telesu kot prihajajoči tovorni vlak, ohoromijo razum in ukleščijo telo.« (str. 47)

In kakšni so najpogostejši razlogi, ki jih dijaki navajajo, zakaj se nočejo izpostavljati pred razredom? Najpogosteje navajajo tremo. Nekateri dijaki navajajo občutek strahu, zaradi izpostavljanja pred tablo pri ustnem ocenjevanju, ker so mnenja, da se ne znajo pravilno izražati, nekateri se bojijo, kako bodo videni v očeh drugih sošolcev. Veliko je takih dijakov, ki omenjajo miselno blokado. Ozer (2009) o njej pravi: »Miselna blokada je simptom, ki ga občinstvo zares lahko opazi – glava preprosto postane prazna. Puf. Nula. Nič. Misli, ki so bile še pred trenutkom polne odličnih namenov, ganljivih besed, neprecenljivih uvidov, navidez postanejo povsem prazne, kot bi trenil.« (str. 72)

Zaradi teh razlogov sem v pouk vpeljala čuječnost. Williams in Penman (2015) jo opišeta: »Čuječnost je preprosto metoda za urjenje uma.« (str. 17) ter: »Urjenje čuječnosti ne zahteva veliko časa, treba pa je imeti nekaj potrpežljivosti in vztrajnosti.« (str. 17) Posledice so bile zmanjšanje stresa in občutek depresivnosti dijakov ter povečanje učne uspešnosti in boljših odnosov med dijaki.

3. Uporaba tehnike in veščine čuječnosti v razredu

Za dober in samozavesten nastop dijakov so pomembni ne le pravilna postavitvev, drža, uporaba rok, očesni stik in način govora ampak tudi tehnike s katerimi odpravimo strah in tremo pred nastopanjem. Herman in Pavliha (2011) omenjata: »Natančno moramo vedeti, kaj želimo sporočiti, zato potrebujemo rdečo nit, ki bo vtkana v naše besede, mimiko, gestiko in celotno (ne)verbalno komunikacijo.« (str. 40) To so: uravnovešeno dihanje, usmerjanje in posvečanje pozornosti ter pozitivno razmišljanje. Carnegie (2012) razmišlja: »Samo prepričevanje, da je naš strah namišljen, ne bo zadostovalo, če ne bomo svojega uma izurili, da se otrese strahu in da se bojuje proti vsem mislim, ki ga povzročajo. To pomeni nenehno čuječnost in pozorno miselno prizadevanje.« (str. 84)

3.1. Sprostitutvene tehnike za odpravo strahu pred nastopanjem

Sprostitutvene tehnike za odpravo strahu pred nastopanjem so lahko učinkoviti načini pomiritve. To je tehnika za uravnavanje dihanja, upočasnjevanje srčnega utripa in bistrenja misli.

Nič presenetljivega ni, da se plitvo in sunkovito dihanje pojavi pri tistih dijakih, ki jih je strah nastopanja. To odpravimo tako, da vadijo in uporabljajo dihanje s prepono. Že nekaj minut dihanja s prepono ustvari pri dijakih globok občutek sproščenosti, hkrati pa zmanjšuje tesnobo.

Navodila za dihanje s prepono:

- Sedimo vzravnan na stolu, stopala so položena plosko na tla, oči so zaprte.
- Pozornost usmerimo na dihanje, na zrak, ki gre v telo in iz njega, ob tem zaznavamo različne občutke ob vsakem vdihu in izdihu. Opazujemo dihanje.
- Čez nekaj časa nam misli začnejo begati, zato pozornost spet preusmerimo na dihanje.
- Misli se nam na koncu umirijo, prevzame nas občutek popolnega miru ali pa postanemo jezni, razdraženi – ta občutek bo minil. Karkoli se zgodi, pustimo, da je tako, kot je.
- Po kratki meditaciji odpremo oči in se zavedamo okolja.

Dijaki preusmerijo pozornost na dihanje. Osredotočijo se na vdih in izdih in se s tem umirijo, umirijo svoje misli, strah se zmanjša. Po nastopu pred tablo je njihova hoja pokončna

in samozavestna. Zavedajo se svojega uspeha. To tudi pokažejo z velikim izdihom in širokim nasmeškom na ustih. Začutim njihov uspeh. Carnegie (2012) je zapisal: »Svoj um moramo prežeti s pogumom, upanjem in samozavestjo.« (str. 82)

3.2. Pozitivno razmišljanje

Naše misli so naše orožje. S svojimi mislimi lahko uničimo sami sebe, lahko pa žanjemo velike uspehe in dosežke. Vse je odvisno od nas samih. Dijaki z nižjo samopodobo imajo ponavadi slabo mnenje o sebi. Ne verjamejo v svoj uspeh, mislijo, da si ne zaslužijo dobrih ocen, zato so zadovoljni z nižjo oceno, samo da je pozitivna. Primanjkuje jim zaupanja v učinkovitost svojega dela, zanašajo se na srečo, primanjkuje jim poguma, občutek imajo, da je vse odvisno od učitelja. Carnegie (2012) zapiše: »Pogosto dvomimo o svojih sposobnostih in dosežkih, ker smo premalo samozavestni in ker je naša okolica negativna. Da bi bilo še hujše, pripisujemo velik pomen temu, kaj drugi mislijo in o tem razmišljamo, ko hočemo ugotoviti, kaj mi sami menimo o svojih sposobnostih in o sebi. Zaradi takega razmišljanja se lahko iz strahu pred neuspehom začnemo izogibati tveganjem. To pa lahko povzroči, da se začnemo dajati v nič, zavračamo pozitivne povratne informacije, škodljivo skelepamo in tako gojimo negativne vzorce in negativen odnos.« (str.64)

S pozitivnim razmišljanjem in pravilno izbiro misli si dijaki lahko zagotovijo uspeh. Ovire je mogoče premagati tako, da se z njimi spopadejo in verjamejo v svoj uspeh. Vendar tega ne vedo, dokler ne preizkusijo.

Negativne afirmacije so zamenjali za pozitivne:

- Frazo: »*Sem slab govornik*« so dijaki zamenjali s tem, da se naučijo in si odpustijo svoje pomanjkljivosti pri nastopih. Če si odpustijo napake, imajo več možnosti, da postanejo sproščeni pri nastopih, kot pa, če vsako pomanjkljivost vzamejo kot osebno katastrofo.
- Frazo: »*Zdaj gre na vse ali nič*« so zamenjali s spoštovanjem svoje edinstvenosti. Dijaki morajo spoznati svojo posebnost, da imajo smisel za humor, so empatični, vztrajni. Bistvo je, da spremenijo te tako imenovane posebnosti v občutke lastne vrednosti.
- Frazo: »*Če ne bom popoln-a, me ne bo imel nihče rad*« velikokrat zamenjajo s tem, da na svoje napake gledajo s sočutjem in razumevanjem. Na svoje napake naj gledajo kot na nekaj povsem običajnega. Pomembno je, da se jih zavedajo, jih prepoznajo in se iz njih nekaj naučijo.

4. Zaključek

Zakaj uporabiti čuječnostno večino v razredu? Predvsem zato, ker je poslanstvo učiteljev delati za dobrobit dijaka, za njihovo dobro počutje, ki bo posledično pozitivno vplivalo tudi na nas – učitelje. Za učitelje je zelo pomembno dijakovo fizično kot tudi psihosocialno zdravje. V šoli se lahko dijaki naučijo biti v stiku z lastno notranjostjo in se urediti v vzpostavljanju in ohranjanju polne pozornosti. To je način, da dijake naučimo krepiti tiste notranje prvine, ki jih navdajajo z notranjim mirom in večjim samospoštovanjem. To je tisto, česar dijakom danes močno primanjkuje. Carnegie (2012) pravi: »Veliko ljudem ne uspe, ker se nenehno sprašujejo, kako se bo končalo, ali jim bo uspelo. To nenehno tuhtanje o izidu ustvari dvom, ta pa je usoden za dosežek.« (str. 78)

Zelo kratek trening v čuječnostni meditaciji izboljša počutje dijakov. Rezultati čuječnosti v razredu z dijaki so nakazali, da so bolje ohranjali pozornost in hitreje reševali probleme in naloge med poukom. To je seveda takoj pripomoglo k izboljšanju počutja dijakov, saj so bili zaradi velike osredotočenosti na reševanje nalog zadovoljni sami s sabo. Premagali so strah nastopanja pred razredom. S čuječnostno veščino sem dosegla večje usmerjanje dijakove pozornosti pri uresničevanju zastavljenih ciljev pri posamezni učni uri.

Dijaki so postali bolj dovzetni za dogajanje znotraj in okrog sebe. Strah so spremenili v zaupanje vase.

5. Literatura

- Carnegie, D. (2012). Premagajte skrbi in stres: kako ohraniti zdravo, pozitivno naravnano miselnost. Tržič: Učila International.
- Herman, B. in Pavliha, M. (2011). Mala šola retorike: za pravnike in še za koga. Ljubljana: GV Založba.
- Jernejčič, A. (2012). Skrivnosti javnega nastopanja: priročnik za vsakogar. Ljubljana: Planet GV.
- Ozer, S. (2009). Golo občinstvo ni dovolj: ostanite prisebni, postanite samozavestni in premagajte strah pred javnim nastopanjem. Ljubljana: Založba Tuma.
- Williams, M. in Penman, D. (2015). Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu. Tržič: Učila International.

Kratka predstavitev avtorja

Vesna Fujs je univerzitetni diplomirani ekonomist. Na srednji šoli poučuje ekonomske predmete že 17 let. Skozi leta pučevanja je opazila, da na srednjo šolo prihajajo dijaki z različnim predznanjem in različno stopnjo samozavesti. Strah, ki se v njih poraja zaradi nastopanja pred razredom, je skušala omiliti in do neke mere tudi odpraviti, tako da je med poukom vpeljala tehnike in veščine čuječnosti. Pokazalo se je, da je to dobra tehnika tako za dijake, kot za učitelje pri premagovanju različnih ovir, ne samo v šoli, ampak tudi v življenju nasploh.

Navzoč pouk matematike

Mindful Maths Teaching

Rok Lipnik

Gimnazija Celje – Center
rok.lipnik@gcc.si

Povzetek

Čuječnost je zavedanje samega sebe in svojih čustev, ki pomaga pri koncentraciji, notranjemu miru in s tem pozitivno vpliva na učenje. Pri pouku matematike je koncentracija ključnega pomena, saj se uporablja veliko dejavnikov višjih taksonomskih stopenj, veliko pa je tudi povezav med snovjo. Preizkušani so bili različni elementi čuječnosti, od umirjanja pred poukom, umiranje pred koncem pouka, do ravnanja v težavnih čustvenih situacijah in umirjanja med urejanji učilnice. Dejavnosti so v večini uspele, dijakom so pomagale, učitelj pa je videl tudi boljši odnos do predmeta in pouka. Dijaki so čuječnost sprejeli kot pozitivno vrednoto, saj jim pomaga pri osredotočenosti, notranjem miru in sproščenosti, zato jo svetujem vsem učiteljem.

Ključne besede: čuječnost, matematika, notranji mir, osredotočenost, sproščanje.

Abstract

Mindfulness is acknowledging oneself and your feelings, which helps with concentrating, inner peace and has a positive effect on learning. Concentration is a crucial aspect when learning mathematics, because a lot of factors in learning mathematics require higher taxonomy levels. Different aspects of mindfulness have been tested – from relaxing before class, relaxing after class, to helping in difficult emotional states and relaxing while putting the classroom to order. The activities were mostly a success, and helped the students as well as teacher – the attitude toward the subject and class in general improved. Students took mindfulness as a positive value, helping them focus, achieve inner peace, and relax. That is why I recommend mindfulness to all teachers.

Keywords: focus, inner peace, mathematics, mindfulness, relaxing.

1. Uvod

»Matematika in čuječnost - le kako gre to skupaj?« sem se spraševal v svojem idejnem načrtovanju uvajanja čuječnosti v pouk matematike. Bil sem prepričan, da mora obstajati teoretična podlaga, ki bi potrdila, da elementi čuječnosti prispevajo k izboljšanim rezultatom, motivaciji, osredotočenosti, sproščenosti in nenazadnje tudi ocenam.

Čuječnost je princip, ki se večinoma prične z meditacijo – usmerjanjem pozornosti na točen aspekt, od dihanja, občutenja, čustev ali drugega sidra, ki nas usmerja in drži koncentracijo (Meikeljohn, idr., 2012).

Kako elementi čuječnosti spremenijo delovanje možganov? Hölzel idr. (2010) so ugotovili, da trening čuječnosti vpliva na zmanjšan stres in posledično na zmanjšano gostoto sive

materije v amigdali, ki vpliva na dojemanje stresa in strahu. Manj sive materije pomeni, da stres in strah dojemamo bolj razumevajoče, kot čustveno, posledično stres in strah na nas ne vplivata tako negativno. Prav nasprotno pa se zgodi v hipokampusu, ki po treningu čuječnosti postane bolj aktiven (Goldin in Gross, 2010) in ima več sive materije (Hölzel, idr., 2010). Tako lažje prenašamo težavne čustvene situacije, saj hipokampus nadzira delovanje amigdale in s tem vpliva na reakcije v povezavi s stresom in negativnimi čustvi. Prefortalna skorja, ki ključno vpliva na odraslost, reguliranje čustev, obnašanje ter sprejemanje odločitev, pa je tudi bolj vzburljena ob treningu čuječnosti (Chisea in Serretti, 2010).

Matematika je en od šolskih predmetov, kjer se dijaki pogosto počutijo pod stresom in dvomijo vase ter v svoje sposobnosti. V povezavi z negativnimi čustvi, ki jih do predmeta gojijo zaradi preteklih izkušenj, pa stres vpliva na zmanjšano motivacijo za delo, slabšo koncentracijo in splošen odpor do predmeta in učenja predmeta.

Koncepte čuječnosti sem vpeljeval v oddelek drugega letnika predšolske vzgoje, kjer je 32 dijakov, od tega trije fantje in devetindvajset deklet. Oddelek je izjemno velik, v njem pa je precej dijakov s posebnimi prilagoditvami in okoliščinami. Trije dijaki imajo zmanjšano sposobnost na področju koncentracije in matematične pismenosti, en od teh je še disleksik. Ena dijakinja stanuje v stanovanjski skupnosti, ena dijakinja je zaradi izjemno slabega socialnega statusa vključena v projekt botrstvo. Posebno prilagoditev ima tudi ena dijakinja, ki zaradi anksioznosti in zmanjšane koncentracije vse pisne naloge piše posebej, izven skupine, večinoma v svetovalni službi. Po drugi strani pa je v oddelku veliko izjemno dobrih dijakinj, vsaj šest je takšnih, ki redno dobivajo odlične ocene, sodelujejo na državnih tekmovanjih in so nadpovprečno uspešne.

Cilji mojega vpeljevanja čuječnosti v pouk matematike so bili predvsem v izboljšani koncentraciji, skrbi za čustvene odzive in zmanjševanje stresa dijakov. Tako sem želel izboljšati čustvene odzive dijakov na matematiko in jim omogočiti napredovanje ter izboljševanje samega sebe.

Skozi prispevek bom obravnaval svoje pristope pri uvajanju čuječnosti v pouk matematike in svoja opažanja glede izboljšanja ter tudi opažanja dijakov.

2. Uvajanje čuječnosti v pouk matematike

2.1 Prvi koraki čuječnosti – sproščeno koncentriranje

Sprva sem v razredu izvajal sproščujočo dejavnost za koncentriranje, kot jo po izkušnjah povzema Cassani Davis (2015). Dijaki so se posedli, zravnali hrbet, položili obe nogi na tla in zaprli oči. Zajeli so globoko sapo v trebuh, med dihanjem pa so bili pozorni na dele telesa, ki jih dihanje spreminja, od trebuha, prsnega koša do nosu. Šteli so do deset vdihov. Kadar jim je vmes zmanjkalo koncentracije, so začeli šteti ponovno.

Izkazalo se je, da se dijaki težko skoncentrirajo na štetje do deset. Hitro jih zmotijo zunanji zvoki, od tistih na hodniku, do tistih izven šole. Tako smo nekaj časa posvečali treningu koncentracije na začetku vsake šolske ure. Po približno dveh mesecih so dijaki veliko bolj zanesljivo vzdrževali koncentracijo in prešteli do deset brez ponovitev.

Dijaki so z veseljem povedali, da jim vaja pomaga pri koncentraciji, hkrati pa jih pripravi na pouk, ki mu lažje sledijo dlje časa, kot poprej. Zagotovo je zavedanje dijakov, da čuječnost

nanje vpliva pomemben dejavnik tudi pri vpeljavi, saj so tako bolj dovzetni za novosti in jih hitreje ponotranjijo.

2.2 Dejavnost ob koncu ure

Prvi koraki so pokazali, da dijakom umirjanje in koncentriranje pomaga pri pripravi na pouk. Seveda pa pri vseh urah nimajo možnosti sodelovanja pri dejavnostih čuječnosti. Tako sem občasno zadnjih nekaj minut pouka namenil ponovnemu umirjanju in koncentraciji. Dijaki so tako strnili doživljanja celotne ure, se umirili in se pripravili na naslednjo uro pouka.

Pogosto so me dijaki prihodnji dan povedali, da so lažje zdržali pri pouku, saj so bili skoncentrirani in umirjeni, pripravljeni na pouk. Seveda pri vseh dijakih ti dejavniki ne pripomorejo enako, opazen pa je bil vpliv, kar je ključno.

2.3 Dejavnost v učilnici s fitball žogami

Na šoli imamo v eni učilnici tudi fitball žoge, za boljšo držo in razgibavanje med poukom. V tej učilnici dijaki kaj hitro začnejo poskakovati po žogah in se težko skoncentrirajo na pouk, saj vse žoge tudi škripajo po parketu in povzročajo hrup. Pri takšnih urah je koncentracija zato še bolj pomembna. Preizkusili smo umirjanje z dihanjem in vizualizacijo žoge kot stola na kolesih. Dijakom se je zdelo zabavno, da so lahko tudi sami predlagali in povedali, kaj si predstavljajo namesto žoge. Vsekakor pa so bili na fitball žogah tako tudi bolj umirjeni in skoncentrirani, smo pa takšno umirjanje izvedli na začetku ure, občasno pa tudi med uro.

2.4 Reševanje težavnih čustvenih stanj

Pri matematiki so čustveni odzivi pestri, kakor so verjetno pri vseh predmetih. Dijaki reagirajo burno in čustveno, hkrati pa sprejemajo slabe odločitve – teste zmečkajo, vržejo v koš, odvihrajo iz razreda, se zjočejo ali zaderejo. Seveda se to ne dogaja pogosto in zagotovo le pri manjšem delu dijakov, a vendar takšni odzivi čustveno vplivajo na celoten oddelek. Čustven odziv je lahko tudi indirektno povezan s poukom – situacija doma, družinske težave, težave v ljubezni, v samo spoštovanju, v razumevanju okolice ipd.

V takšnih primerih sem dijake pripravljajal na dve posebni obliki umirjanja.

Prva dejavnost je Z.V.O.N. (Slika 1) (zaustavi se, vdihni, opazuj in nadaljaj), povzeta po Goldstein (2013) - S.T.O.P. (stop, take a breath, observe, proceed). Začetni korak je ustavljanje – prenehanje z vsemi dejavnostmi. Nato je potreben globok vdih (lahko tudi več, po potrebi). Sledi najtežji korak – opazuj izkušnjo, od čustev, občutenj, misli. Razmisli, ali stojiš, sediš, ležiš, kaj občutiš, o čem razmišljaš... Sledi nadaljevanje, ki pa mora biti povezano s pozitivnim vplivanjem nase – pogovor s prijateljem, skodelica čaja, masaža, počitek.

| | | | |
|---|--|---|---|
| S | T | O | P |
| <p>Stop what you're doing; put things down for a minute.</p> | <p>Take a few deep breaths. If you'd like to extend this, you can take a minute to breathe normally and naturally and follow your breath coming in and out of your nose. You can even say to yourself "in" as you're breathing in and "out" as you're breathing out if that helps with concentration.</p> | <p>Observe your experience just as it is—including thoughts, feelings, and emotions. You can reflect about what is on your mind and also notice that thoughts are not facts, and they are not permanent. Notice any emotions present and how they're being expressed in the body. Research shows that just naming your emotions can turn the volume down on the fear circuit in the brain and have a calming effect. Then notice your body. Are you standing or sitting? How is your posture? Any aches or pains?</p> | <p>Proceed with something that will support you in the moment: talk to a friend, rub your shoulders, have a cup of tea.</p> <p>Treat this whole exercise as an experiment: Get curious about where there are opportunities in the day for you to just STOP—waking up in the morning, taking a shower, before eating a meal, at a stop light, before sitting down at work and checking email.</p> <p>You can even use your smartphone's message indicator as a reminder to STOP, cultivating more mindfulness with technology.</p> <p>What would it be like in the days, weeks, and months ahead if you started stopping more often?</p> <p>—Elisha Goldstein</p> |



For more on [mindfulness practice](http://mindfulnesspractice.org/inpractice), go to mindfulnesspractice.org/inpractice. To submit questions about techniques, the workplace, or relationships and home life, email inpractice@mindfulnesspractice.org

Slika 1: Dejavnost Z.V.O.N.

Druga dejavnost je P.I.R.A.N. (prepoznaj, izvoli, razišči, ne identificiraj se), povzeta po Brach (2013) - R.A.I.N. (recognize, allow, investigate, nonidentification). Prične se s prepoznavanjem trenutnega stanja. To pomeni koncentriranje na trenutna čustva, občutenja, misli. S tem se dijak umiri ter pričinja odkrivati samega sebe. Izvoli, je drug korak – dijak prizna občutena čustva, razmišljanja in občutenja ter jih sprejme. Sledi raziskovanje, kjer dijak s pozitivnim odnosom razmišlja o nastalem stanju – kaj me je pripeljalo sem, zakaj se tako počutim, kako ta čustva vplivajo name, kaj mi jemlje pozornost, ipd. so vprašanja, ki dijaka vodijo k razmišljanju in raziskovanju. Zadnji korak je ne-identifikacija, pri kateri mora vsak zase ugotoviti, da so ta čustva, občutenja in razmišljanja le majhen del sebe. To pomaga, saj dijak na tak način uvidi, da ga sestavlja množica čustev in so ta le trenutno stanje.

Dejavnosti Z.V.O.N. in P.I.R.A.N. nismo uporabljali pogosto, smo pa obe preizkusili. Dijakom je bila prva dejavnost – Z.V.O.N. – bolj všeč in so se hitro poistovetili z njo. Nekaj jih je povedalo celo, da so jo uporabili v vsakdanjem življenju, ko so bili nestrpni, neučakani in nervozni. Dejavnost P.I.R.A.N. pa je dijakom predstavljala velik napor, saj so težko postali tako mirni, da bi odkrili težavo, jo ponotranjili in sprejeli kot del sebe, vendar ne dovolili, da jih definira in identificira.

Sam menim, da je pri matematiki Z.V.O.N. bolj primerna dejavnost, saj so težave večinoma v koncentraciji in dejstvu, da dijaki ne opazijo svojih lastnih dejanj.

2.5 Umirjanje med urejanjem učilnice

Na naši šoli poteka pouk v različnih učilnicah, popolnoma mešano. Dijaki niso ves čas v isti učilnici, tako kot tudi učitelji ne. Tako je med odmori bučno, glasno, hodniki so polni, učilnice se praznijo in polnijo. Hitro nastane situacija zelo stresna. Nato v razred stopi učitelj, ki potrebuje 45 minut koncentracije, po možnosti pa želi še preurediti učilnico. Rešitev za prehajanje med učilnicami nisem našel, saj je na šoli več kot 800 dijakov in bi bilo to verjetno nemogoče. Sem pa preizkusil eno dejavnost za umirjanje pri urejanju učilnice, povzeto po Wills (2015).

Kadar učitelj načrtuje drugačen pouk, je pogosto potrebno preurediti tudi razporeditev miz in stolov. Takrat po navadi nastane izredno hrupna situacija. Sliši se premikanje stolov, miz, drug čez drugega se pogovarjajo, kdo bo premaknil kaj in kam. Vse skupaj vpliva na povečan stres učencev in učitelja. Za namen umirjanja sem na mizo postavil plastične lončke, do polovice napolnjene z vodo, na tablo pa napisal »Tla naj ostanejo suha, prosim.« Dijaki so najprej razmislili, da vodo zlijejo stran, vendar sem jih opozoril, da gre za trening, ki jim pomaga in ni namenjen spreminjanju pogojev. Nato so učilnico pripravili neverjetno umirjeno in potihoma. Prihodnjič, ko smo urejali učilnico, nisem več pripravil kozarčkov, temveč sem dijakom rekel, naj si predstavljajo, da na mizi spi predšolski otrok in naj ga ne zbudijo. Nekaterim se je zdelo smešno, večini pa je bilo to izredno všeč – kot dijaki predšolske vzgoje imajo izostren čut za sočloveka in čutijo empatijo do otrok.

Z urejanjem učilnice tako ni več težav s hrupom in umirjanjem. Opažam, da je tudi dijakom takšen način bolj všeč, saj so po urejanju učilnice bolj mirni in skoncentrirani na pouk.

3. Zaključek

Skozi šolsko leto 2015/16 sem preizkušal različne koncepte čuječnosti in opažam, da so dijaki bolj pripravljeni na pouk, ne čutijo več tako močnega strahu do matematike, sproščujočih dejavnosti pa se veselijo, saj se zavedajo, da imajo nanje pozitiven vpliv.

Večina pristopov, ki sem jih preizkusil, je bila primerna. Edino P.I.R.A.N. je dejavnost, ki se ni najboljše obnesla. Sicer pa so umirjanja pred poukom in tik pred koncem ure, ter med urejanjem učilnice postala dober del pouka matematike. Marsikateri učitelj matematike bi rekel, da je škoda časa, vendar je veliko bolj učinkovito in čustveno primerno porabiti tri minute za koncentracijo in umiritev na začetku pouka, kot pa konstantno opozarjanje dijakov na red, mir in disciplino, ki učitelja spravi v stres, dijake pa tudi.

Načrtujem, da bi v prihodnjem letu, ko ponovno pričujem z razredništvom v 1. letniku, preizkušal dejavnike čuječnosti tudi v okviru razrednih ur. Tako bi skrbel za čustveno rast in umirjenost dijakov, hkrati pa jim pomagal do boljših rezultatov.

Elemente čuječnosti svetujem vsem učiteljem, ki se zavedajo pomembnosti, koncentracije in umirjenosti pri pouku, saj res pomagajo.

4. Literatura

- Brach, T. (2013), *True Refuge: Finding Peace and Freedom in Your Own Awakened Heart*, Washington: Bantam.
- Cassani Davis, L. (2015). *When Mindfulness Meets the Classroom*. Pridobljeno s <http://www.theatlantic.com/education/archive/2015/08/mindfulness-education-schools-meditation/402469/>
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological Medicine*, 40(8), 1239–1252.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Evans, K. C., Hoge, E. A., Dusek, J. A., Morgan, L., idr. (2010). Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5(1), 11–17.
- Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83.
- Goldstein, E. (2013). Stressing out? S.T.O.P. *Mindful*, 1(3), 66.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Lee Freedman, M., Lee Griffin, M., Biegel, G., Roach, A., idr. Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307
- Wills A. (2015). *Applying Mindfulness to Mundane Classroom Tasks*. Pridobljeno s <http://www.edutopia.org/blog/applying-mindfulness-mundane-classroom-tasks-abby-wills>

Kratka predstavitev avtorja

Rok Lipnik je po izobrazbi profesor matematike, po poklicu pa učitelj matematike, organizator praktičnega usposabljanja z delom, administrator eAsistenta in spletnih učilnic na šoli, administrator tabličnih računalnikov in vodja šolskega razvojnega tima. V svojem delu se je ukvarjal z domačim delom, formativnim spremljanjem, čuječnostjo in pedagogiko 1-1. Želi pokazati, da se s sodobnimi pristopi da doseči dobre in zelo dobre rezultate.

Integriranje čuječnosti v pouk matematike

Integration Mindfulness into Mathematics Class

Nataša Prašnikar

Srednja šola Domžale
natasa.prasnikar@guest.arnes.si

Povzetek

V zadnjih letih je pri pouku pogosto zaslediti, da se dijaki težje osredotočijo na pouk, zato je smiselno teme, ki jih obravnavamo pri pouku, predstaviti na način, kjer morajo biti dijaki ves čas aktivni. To najlažje storimo tako, da dijake spodbujamo k uporabi čim več čutil pri samem učenju. Pri tem si lahko pomagamo s povezovanjem starih in novih metod poučevanja. Mnogokrat se zgodi, da moramo dijake spodbujati, celo prepričevati, da je njihovo znanje bistveno bogatejše in obširnejše od tistega v njihovih prepričanjih. Vse prevečkrat naše življenje usmerjajo pretekle slabe izkušnje, zato je logična posledica seznanitev dijakov z načinom življenja, ki ga uvaja čuječnost v naše bivanje. Potrditev pravilnosti tega načina poučevanja je zaslediti v mnogih novejših delih psihologov in didaktikov, ki opredeljujejo čuječnost kot fleksibilno stanje uma, v katerem se oseba aktivno ukvarja s sedanostjo, v nasprotju z ujetostjo v eni perspektivi, ki ji vlada rutina in kjer lahko nezavedno prezreš alternativne perspektive.

Ključne besede: aktivno učenje, čutila, nove izkušnje, pristopi poučevanja, vpliv izkušenj.

Abstract

Most teachers nowadays are struggling to keep their students' attention in class because their focus is visibly decreasing from generation to generation. Therefore finding new ways of teaching and changing existing ones is very important for the efficiency. There are ways of approaching students and presenting themes which demand full students' attention and keep them active by encouraging them to use as many senses as they can while learning. That is possible by linking old and new methods of teaching and creativity. One of common problems is shortage of self-confidence when students have no belief in their own knowledge and are filled with prejudice that a certain subject is too hard for them. People's past experiences often influence their actions poorly in everyday situations not only in schools. Therefore mindfulness is a great solution on a daily bases. It is confirmed by many contemporary psychologists and deducts whose works define mindfulness as a flexible state of mind in which a person is actively confronting present actions not only being caught in one perspective but also being able to think about the situation from alternative perspectives.

Keywords: active learning, senses, new experiences, teaching approaches, influence of experience.

1. Uvod

Poučujem matematiko na srednji šoli in opazila sem, da veliko manj uspešnih dijakov prihaja k nam z ustaljenimi prepričanji. Zaradi neuspehov, ki so jih že doživeli pri tem predmetu, se pogosto vnaprej odločijo, da jim pri tem predmetu ne bo uspelo in se zato manj učijo. Ena izmed značilnih opazk dijakov in njihovih staršev, kot je » Moj sin ne more znati matematike, to je, veste, dedno,« me je usmerila k iskanju metod, s katerimi bi take in podobne nesmisle lahko ovrgla in dijakom pomagala k boljšim rezultatom kljub njihovim prepričanjem. V pouk sem vpeljala uravnovešanje skozi dihanje ter urjenje v izražanju. Dijake predvsem spodbujam k razvijanju ustvarjalnosti, zaradi večje motivacije pa krepijo zmožnost koncentracije in s tem sposobnost za učenje. V pouk skušam integrirati tri mehanizme čuječnosti, ki imajo pomembno vlogo pri nastanku učinkov povezanih s čuječnostjo. To so sprejemanje, decentrirana perspektiva in samoregulacija (Terčelj 2014). Več časa posvetimo pozornosti, ki pa ne sme biti prežeta s samokritičnostjo, ki bi lahko povzročila negativen stres. Dijaki se morajo naučiti sprejemanja, to je, da stvari vidijo takšne kot so, in ne, da jih vidijo skozi perspektivo, ki jo pogojujejo predhodne izkušnje. Če so na primer pri učenju prišli do problema, ki ga ne znajo rešiti, to ne sme sprožiti kopice negativnih samokritičnih misli, ampak se morajo soočiti z danim problemom, ki ga lahko rešijo sami ali pa s pomočjo učitelja, preden bi prišlo do navala destruktivnih čustev. Decentrirana perspektiva pa je metoda, ki nauči dijaka, da misli zaznava kot mentalne dogodke, ki niso nujno resnični. Ta tehnika poskuša spremeniti odnos do neprijetnega, saj se dijaki naučijo, da misli niso dejstva. Razvijanje samoregulacije je eden pomembnejših programov, ki temelji na čuječnosti, saj nam pomaga vedenje kontrolirati in spreminjati. Dijaki lahko uvedejo pozitivne spremembe pri učenju, saj so se bolj sposobni soočiti s stresom. V nadaljevanju bom opisala nekaj metod, s katerimi sem uvedla trening čuječnosti pri svojem predmetu.

2. Nekaj načinov integriranja čuječnosti v pouk matematike

Dijake ob začetku prvega letnika seznanimo z različnimi metodami učenja učenja, ki jih potem med poukom uporabljamo glede na temo. Marsikdaj moramo metode prilagoditi dijakom, tako da so jim razumljive in da jih navadimo na njihovo uporabnost.

2.1 Paukova/Cornellova strategija

W. Pauk (Pauk, 1971) je razvil študijsko strategijo, pri kateri dijaki razdelijo list papirja približno v razmerju 1: 3 in na širši del lista zapišejo povzetek prvič prebrane teme. V drugi fazi učenja pregledajo svoje zapiske, jih ustrezno popravijo in podčrtajo ključne besede. V tretji fazi bistvene besede in vprašanja zapišejo na ožji del lista. Ob koncu učenja pa na podlagi teh ključnih besed napišejo povzetek napisanega gradiva (Pečjak in Gradišar 2012). Izkazalo se je, da vsem dijakom ta način dela ne ustreza, ker težko sami, predvsem v prvem letniku, iz teksta izpišejo ključne besede. To metodo sem spremenila tako, da imajo dijaki že pred začetkom pouka na vidnem mestu zapisan pojem ali več pojmov, ki jih bomo obravnavali med učno uro. Dijaki si pojem ogledajo, premislijo, če o njem že kaj vedo, in si to zapišejo, nato pa iz učbenika ali prej pripravljenege teksta zapišejo definicijo, lastnosti, posebnosti, ki jim omogočijo zapis kvalitetnega povzetka, ki jim je v oporo pri učenju.

Primer:

Ključna beseda : linearna funkcija

Dijaki se do pojma linearna funkcija niso znali kaj dosti opredeliti, vse dokler nismo ob pogovoru povezali pojma linearne funkcije s premico. Šele tedaj so našli povezavo svojega predznanja iz osnovne šole z danim pojmom. Ko smo ustvarili to povezavo, so imeli dijaki zopet čas, da so zapisali definicijo in lastnosti. Pri raziskovanju danega pojma so ponovili in z novimi metodami in znanji nadgradili postopke risanja grafa linearne funkcije, in sicer z upoštevanjem ničle in začetne vrednosti in pa s pomočjo začetne vrednosti in smernega koeficienta. Ko so pri besedilu prišli do teme, ki obravnava medsebojno lego dveh premic v ravnini, so jo takoj povezali s predhodno obravnavano snovjo, pri kateri smo reševali sistem dveh enačb z dvema neznankama. Skupaj smo naredili povzetek, ki so si ga zapisali v zvezek.

Ugotovila sem, da so dijaki hitro poiskali definicijo ključne besede v učbeniku, vendar se pri tem niso zaustavili, saj so pojem prepoznali kot že naučeno, zato so ohranili pozornost do trenutne naloge, opazili pa so tudi nove podatke, ki so razširili znanje linearne funkcije. Temo smo predstavili na popolnoma nov, zelo aktiven način in dijaki niso imeli občutka, da te teme ne razumejo. Razgiban način pridobivanja znanj je dijakom bistveno pomagal pri reševanju nalog, saj so ob nastalih težavah kaj hitro samostojno našli smernice in primere, ki so jim pomagali pri delu.

2.2. Primerjalna matrika

Je metoda, ki nam omogoča primerjavo več enot po dveh ali več značilnostih (Pečjak in Gradišar 2012). Dijake navaja k povezovanju podatkov in sistematičnemu zapisovanju in je usmerjen k razumevanju vsebine učnega gradiva. Dijak mora biti pozoren na pomen besedila, ključne ideje in njihovo medsebojno povezanost, med učenjem je aktiven, saj povezuje informacije med seboj in jih primerja z lastnim predznanjem, lažje usvoji učne cilje.

Primer: Stožnice

V tretjem letniku smo obravnavali snov Stožnice. Da bi dijake bolj pritegnila k sprotnemu primerjanju stožnic in raziskovanju o temah, ki jih še ne poznajo, sem jim že na začetku obravnavanja povedala, da bomo snov zaključili s primerjalno matriko, ki bo v pomoč pri ponavljanju snovi za pisno preverjanje znanja. Ta metoda ima pri izbrani temi velik pomen, saj dijaki lažje vidijo podobnosti in razlike med posameznimi stožnicami.

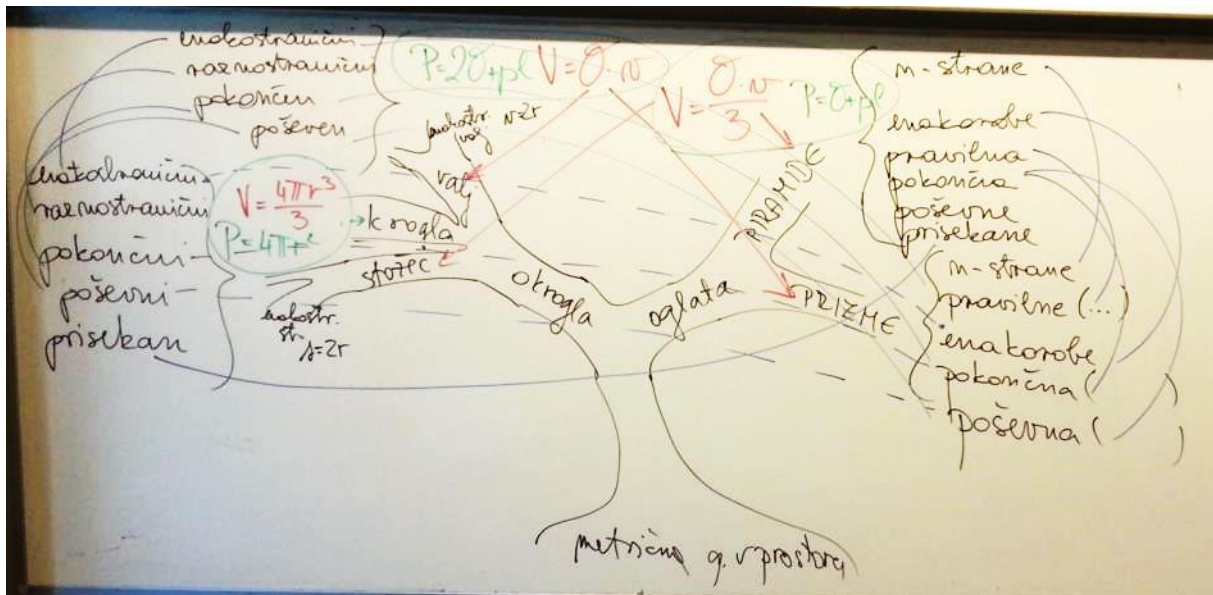
| stožnice (krivulje drugega reda) | krožnica | elipsa | hiperbola | parabola |
|-------------------------------------|---|--|--|---|
| Definicija | Je množica tistih točk v ravnini, ki so enako oddaljene (za polmer) od nekega središča. | Je množica točk, za katere je vsota razdalj do dveh fiksnih točk v ravnini (gorišč) konstantna. | Je množica točk, za katere je razlika razdalj do dveh fiksnih točk (gorišč) konstantna. | Je množica točk, ki so enako oddaljene od dane premice (vodnice) in dane točke (gorišča). |
| Slika | | | | |
| Enačba | v središčni legi | $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$ pogoj: A = B (enačba: $Ax^2 + Bxy + Cy^2 + Dx + Ey + F = 0$) | $\frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{b^2} = \pm 1$ pogoj: A ≠ C (različen predznak pri x ² in y ²) | $y^2 = 2px, y^2 = -2px, x^2 = 2py, x^2 = -2py$ pogoj: A/C (samo en kvadratni člen x ² ali y ²) |
| | v premaknjeni legi | $(x-p)^2 + (y-q)^2 = r^2$ | $\frac{(x-p)^2}{a^2} + \frac{(y-q)^2}{b^2} = 1$ | $\frac{(x-p)^2}{a^2} - \frac{(y-q)^2}{b^2} = 1$ |
| Točke | središče S (0, 0) / S (p, q) | središče: S (0, 0) / S (p, q) gorišči: F ₁ (-e, 0) / F ₂ (e, 0) polosi: a (na x-osi), b (na y-osi) temena: T ₁ (a, 0), T ₂ (-a, 0), T ₃ (b, 0), T ₄ (-b, 0) | središče: S (0, 0) / S (p, q) gorišči: F ₁ (-e, 0) / F ₂ (e, 0) polosi: a (realna, na x-osi), b (imaginalna, na y-osi) temeni: T ₁ (a, 0), T ₂ (-a, 0) ali T ₁ (b, 0), T ₂ (-b, 0) | gorišče: F (p/2, 0) teme (kjer os seka parabolo): A parameter: p (razdalja med goriščem in vodnico) premica vodnica: x |
| Funkcija | $y = \pm\sqrt{r^2 - x^2}$ | $y = \pm\sqrt{\frac{a^2b^2 - b^2x^2}{a^2}}$ | $y = \pm\sqrt{\frac{x^2b^2 - a^2b^2}{a^2}}$ | $y = \pm\sqrt{2px}$ |
| Lastnosti | | linearna ekscentričnost: $e^2 = a^2 - b^2$ (a > b) / $e^2 = b^2 - a^2$ (a < b) numerična ekscentričnost: $e = e/a$ (pogoj: $0 \leq e < 1$), blizu 0 - podobna krogu, blizu 1 - razpotegnjena ploščina: S = πab | numerična ekscentričnost: $e = e/a > 1$, če je enačba hiperbole oblike $x^2/a^2 - y^2/b^2 = 1$ $e = e/b > 1$, če je enačba hiperbole oblike $x^2/a^2 - y^2/b^2 = -1$ linearna ekscentričnost: $e^2 = a^2 - b^2$ asimptota: $y = \pm b/a$ enakoosa hiperbola: a = b | premica vodnica: $x = -p/2$ parameter: $p = 2 \cdot OF $ |

Slika 1: Primer primerjalne matrike dijakinje Ajde Sokler

Dijaki so samostojno oblikovali primerjalno matriko, v kateri so sproti zbirali podatke o posamezni stožnici in jih posledično tudi primerjali med seboj. Dijaki, ki so samostojno naredili primerjalno matriko in so se ves čas zavedali, da je cilj primerjati podobnosti in razlike med posameznimi stožnicami, so bili pri delu uspešnejši. Kljub temu da jim je sicer matematika delala težave, so bili pri tej temi uspešnejši kot sicer, saj sem jim ob predstavitvi teme povedala, da imajo vsi enake možnosti za usvojitev teme, ki je popolnoma nova za vse. Dijaki, ki imajo sicer težave pri pouku, so bolj sledili razlagi in bili bolj aktivni pri obravnavi snovi, ker niso bili ujeti v preteklih neuspehih, ampak so se prepričali, da imajo vsi enako možnost uspeha.

2.3. Miselni vzorci

V letih, ko smo bili vključeni v projekt učenje učenja, smo vključili nove strategije pouka že pri večini predmetih. Pri matematiki smo prikazali obravnavanje snovi s pomočjo miselnih vzorcev, kjer sistematično prikažemo bistvene informacije iz gradiva (Gabrielčič, 1985). Mnogim dijaku je bil ta način povzemanja snovi primeren in so sami dali pobudo, da bi na podoben način obravnavali še katero drugo matematično temo. Ob koncu tega leta sem se odločila, da uporabimo tehniko izdelovanja miselnega vzorca pred koncem šolskega leta kot način povzetka snovi posameznega letnika. Ugotovila sem, da je ta način spodbudil vse dijake k razmišljanju o navedeni temi, saj sem opazila, da dijaki, ki sicer težje sodelujejo zaradi svojih predsodkov pri tem načinu niso bili obremenjeni.



Slika 2: Metrična geometrija v prostoru

Miselni vzorci, ki so nastali kot ponovitev učnih snovi ob koncu leta, so imeli izrazito aktivno noto nastajanja, saj so dijaki samo po spominu brez uporabe literature samostojno naredili povzetek snovi, ki je vseboval tako razlago kot tudi povezave in uporabnost. Pri tem načinu sem nehote spodbudila njihovo tekmovalnost, ki se je izkazala za dobrodošlo, saj so začeli z zapisovanjem povezav in pojmov dijaki, ki so običajno uspešnejši, ostali pa so aktivno začeli sodelovati kasneje. Ugotovili so, da je vsak drobec, ki se ga spomnijo, pomemben in pomaga pri celotni ponovitvi.

3. Zaključek

Ugotovila sem, da se dijaki vsako leto težje osredotočijo, saj so obkroženi z raznovrstnimi motnjami. V pomoč mi je umirjanje razreda ob začetku učne ure, ki ga izvedemo tako, da pustimo vse stvari in stojimo počakamo, da se v razredu ne sliši nič drugega kot dihanje, dokler se ne pozdravimo. Na začetku so bili dijaki dolgo časa nemirni in niso bili navajeni na tak začetek pouka, vendar sem ob koncu leta že opazila, da se umirijo hitreje in da slabše sodelujejo pri pouku, če tega umirjanja ni. V bodoče bom razširila integracijo čuječnosti v pouk, pri čemer mi bosta v veliki meri v pomoč literatura in sodelovanje na konferenci.

4. Literatura

- Gabrielčič, M. (1985): Delamo z miselnimi vzorci: Ljubljana : DZS
- Jeriček, H. (2007) Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem stori učitelj: priročnik za učitelje in svetovalne delavce. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Pauk, W.(1971) How to study in college : Boston, MA:Houghton, Mifflin.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012) Bralne učne strategije: Ljubljana:Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- The Mindfulness Project, prevedla Peček, A. (2015) Sem tukaj in zdaj: ustvarjalna pot k čuječnosti. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Terčelj, T. (2014). Čuječnost kot pomoč pri spoprijemanju s kroničnimi boleznimi (zaključno delo). *Biopsihologija*. Univerza na Primorskem, Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije.

Williams, M. in Penman, D. (2015) Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu. Tržič: Učila International.

<http://www.institut-ipsa.si/datoteke/Biti%20tukaj%20in%20zdaj.pdf>

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Prašnikar je profesorica matematike in fizike. Matematiko na srednji šoli poučuje že 20 let. V času poučevanja se je pogosto srečala z dijaki, ki imajo različna predznanja, možnosti in načine učenja, njen cilj je, da razširi svoje znanje o poučevanju na tako raven, da bi lahko skozi proces učenja pravilno vodila čim več dijakov.

Growing Up Mindfully

Čuječe Odraščanje

Mateja Kores

Danila Kumar International School
mateja.kores@gmail.com

Špela Peklar

Danila Kumar International School
spela.peklar@gmail.com

Abstract

In our ever faster moving world, there is rarely time to stop and smell the roses. Nowhere is this better seen than in the educational field, where teachers observe daily how students are unable to react to situations life throws at them in a mindful way. There seem to be only the extremes, either negative or positive. As professionals in the field, educators notice an increasing need to teach students self-regulation, which can be achieved through regulation zones throughout the school. These are areas where student find strategies how to cope with specific situations. This article highlights a few goals and ideas on how to approach teaching mindful self-regulation in an elementary school.

Key words: Attitudes, Colours, Mindful environment, Mindfulness-fostering tools, Regulation zones, Self-regulation.

1. Introduction

In our experience as educators and having the opportunity to work with students from 3-14 years old, regardless of the age and gender, we are observing the same behaviour patterns in students' reactions to different situations. There is an inherent need to enable students not only to grow academically, but also emotionally and personally. Seeing how students cope or rather not cope with daily challenges, it is evident educators need to pay more attention to this. We need to ask ourselves: what kind of people do we want our students to grow up to be? Despite the importance of knowledge and academic achievements and the pressures of fitting this all into the curriculum, we need and want to take time to teach and foster resilience, self-regulation and mindful approaches to tackling the situations and challenges students face daily. We need to enable them to get in touch with themselves and their environment, and to recognise their feelings and emotions to be able to regulate themselves better.

One's perception of the world mostly depends on our five senses, sight, smell, touch, hearing and taste. Senses connect and intertwine us with the world and create, together with our memories and experiences, the essential relations to and attitudes towards life. A large amount of a child's time is spent sitting in a school classroom. The physical environment influences the cognitive development of a child. A classroom with its layout and organisation is a powerful teaching tool, or a negative influence on learning.

For the purposes of our article and our action plan for our school, we draw on the very basic characteristics of colours and general classroom environment, the effects they might have on behaviour, self-regulation and attitudes. Ideally this will lead to resulting in a better academic

performance and a more mindful as well as calmer learning experience for individuals and the class as a whole.

2. A mindful school

2.1. School environment

Much research claims that the most important element to consider when planning a learning environment is space. When there are too many children in a small classroom, no other positive elements can make the learning experience enjoyable. A lot has been said about different seating arrangements and it is known that various tasks demand different physical class environments. It is important to have the capability to move furniture around freely and adjust the environment to the required teaching and learning needs.

Rachel and Steven Kaplan (1993) researched on how nature affects people's health. They claim that the effectiveness, happiness and calmness of people, also children, is highly connected with their opportunity to observe nature outside the windows of their working (schooling) environments. The learning process is demanding and students need to get some rest and calmness throughout the day. It is therefore crucial to create school environments that enable students to see as much greenery as possible, even if this means we have to plant potted plants in our classrooms. According to Feng Shui practices, we should use plants with rounded leaves, since they offer gentler and softer energy as well as promote creativity.

Students spend a huge proportion of their day in classrooms which unfortunately, too often, do not feel warm and homelike. Rooms that offer comfort improve students' spirits and make them happier to be there. School facilities that somehow remind students of their home environment are supposedly more relaxing and welcoming to them, so according to Kryżanowski (2012), we should use the same materials to build and create school environments as of those for the home. Giving students a chance to actively participate in making the classroom and school environment more like their own is important and can hugely influence students' participation and improve their attitude towards school. One feasible possibility is that we set up an extra-curricular activity where students would learn about the project and creatively contribute to the mindful class environments by preparing materials and decorations for mindful regulation zones.

2.2. Colours

Artists, designers and people who work in marketing have used colour as the decisive element to influence the attitudes, mood and reactions of the viewer, buyer and customer. This application has made a crossover to the educational sphere as well. The effects of colours on behaviour and attitudes have been researched prolifically by psychologists. Studies have also shown a relationship between colour preferences, emotions and academic performance in students. It has also been determined that students with learning difficulties may be more sensitive to colour in the learning environment due to their hypersensitive visual perceptions (Freed and Parsons, 1997). Responses to colour are both scientific (physiological) and emotional (psychological). These effects have long been exploited in various industries as well as in psychology. When trying to create a more mindful environment, with an emphasis on regulating emotions in students and providing an environment where they can self-regulate their emotions, responses and attitudes to any given situation, the colour theory and its psychology play a significant role.

Colour can be used to communicate feelings and sentiments very effectively. Due to the nature and symbolism of colours, a sort of signpost system is established in order for students to be able to rank their situation and predict the outcome. If they manage to recognise where the emotion is leading them, this is a big step towards mindful self-regulation. If they manage such self-control that allows them to choose a different, more appropriate reaction, this is a very decisive moment in their development. They are encouraged to take the latter approach with the use of appropriate colours which can help guide the students, materials which will stimulate and foster self-regulation and help students acknowledge and reconcile with their emotional conundrums. In order to do this, regulation zones are established, a concept that is well-known in the field of (special) education. One can relate the concept to the “time-out spots” used in parenting. These are spots where students can take time some time out and approach a problem in a more mindful way. Depending on what the school premises can offer (space in the classrooms, hallways, additional rooms), the zone should be a place that doesn’t hinder the teaching and learning process, but supports it. There is no universal recipe. Each student and each classroom is different. We need to rely heavily on our observational skills to prepare zones which will cater to this or that specific class community or classroom. Cooperation and collaboration between teachers is of vital importance.

Some of the characteristics and effects of specific colours can be best seen in the image below. These will be later used in the activities of our action plan, adjusted for specific age groups of students.



1. The meaning of colours
<http://sunnyslideup.com/choosing-the-right-color/>

3. Action plan

Becoming a mindful school requires cooperation between the school administration, teachers, students, their parents and even wider community. Only a joint effort can bring each and every school that chooses the path of mindfulness to success. Nobody says it is easy, but we say it is going to be worth it.

Of course there are as many ways to approach mindfulness in school as there are schools or even teachers who decide to take part in the process. The article highlights a few ideas, plans and dreams of becoming a (more) mindful school.

Danila Kumar International School has two kindergarten groups and eight grades of primary school students. Since the number of our students has been growing every year, the number of staff members has also increased accordingly. For such a diverse community, an action plan for different age groups needs to be set up. Our students are split into 2 groups, PYP from kindergarten to grade 5, and MYP grades 6 to 8. Group 3 are the teachers.

The table below shows the challenges that students face daily, what might induce them, observations of their reactions from our professional practice and ideas of how we can create an environment, e.g. regulation zones, where students are able to find solace and also engage in activities or find tips for self-regulation. In this way we create a space for a more mindful approach and foster autonomy in students so they can be in charge of their reactions and emotions.

Table 1: *Situations students face*

| Age group | Challenges | Why they occur | Observed reactions | Ways to facilitate mindful regulation |
|-------------------|----------------|---|---|---|
| PYP (K1-PYP 5) | Frustration | not understanding, difficulties tackling a problem, unable to communicate an idea | give up, get discouraged, start doing something else, seeking “a partner” in crime | When in need, the student enters the regulation zone (mindful corner inside the classroom) and identifies how the situation makes them feel with the help of the material in the mindfulness box and selects a technique to help them cope. |
| | Fear | facing something new, fear of not being able to succeed, not understanding | not even try, hide in a group, rely on somebody else, find excuses | |
| | Inferiority | not feeling adequate to complete the task, seeing peers be faster, better in their eyes | stay quiet, doesn't share thoughts, opinions, self-deprecating thoughts, hiding work | |
| | Overexcitement | uncurbed enthusiasm, overconfident, boasting | interrupting, unable to wait until instructions are given, lack of focus when listening | |

| | | | | |
|--|--------------------|--|--|--|
| | Restlessness | lack of interest or motivation, lack of physical engagement, movement, over thinking | fidgeting, seeking “a partner in crime”, disrupting others, jumping in with questions | |
| | Diffused attention | worries, something exciting happened/about to happen, not enough sleep, over stimulated brain from activities outside school | not following the subject matter, doodling, daydreaming, late responses, poor listening, not on target | |

| Age group | Challenges | Why they occur | Observed reactions | Ways to facilitate mindful regulation |
|-----------|-------------|--|---|--|
| MYP 1-3 | Frustration | not understanding, difficulties tackling a problem, unable to communicate an idea, feeling of ideas not being taken into account | give up, get discouraged, start doing something else, seeking “a partner” in crime, refusing to cooperate | When in need, the student enters the regulation zone (mindful corner inside the classroom) and identifies how the situation makes them feel. There are materials available, which help the student re-focus and deal with the situation. |
| | Anxiety | facing something new, fear of not being able to succeed, afraid of consequences, seeking approval | not even try, hide in a group, rely on somebody else, find excuses, try to bargain, seek support from parents | |
| | Inferiority | not feeling adequate to complete the task, seeing peers be faster, better in their eyes, low self-esteem and self-consciousness | stay quiet, doesn't share thoughts, opinions, self-deprecating thoughts, hiding work, not doing work at all | |
| | Apathy | no challenge, motivation, everything is boring, no need for any of this in | refusing to work, finding someone to do it instead of them, making jokes, sarcasm, | |

| | | | |
|--|--------------------|---|--|
| | | life, studying for grades instead of learning for life | being the clown and acting too cool for school |
| | Restlessness | lack of interest or motivation, lack of physical engagement, movement, over thinking | fidgeting, seeking “a partner in crime”, disrupting others, jumping in with questions, walking about |
| | Diffused attention | worries, something exciting happened/about to happen, not enough sleep, over stimulated brain from activities outside school, stuck on a thought and unable to focus, drifting thoughts | not following the subject matter, doodling, daydreaming, late responses, poor listening, not on target, seemingly empty looks, not being “present” |

3.1.Group 1

At the beginning of the school year group 1 students together with their teachers create a mindful regulation zone. After listening to the story *Bubble Ride* by Lori Lite, they will decorate and colour a chair in such colours and patterns that will evoke feelings of peace, calmness and happiness. Each class will also get a small circular rug, on which the mindfulness chair will stand, and a mindfulness box. Mindfulness boxes for the first age group will differ slightly according to the age of students. At the beginning of the school year we will start with these items in our mindfulness boxes and will add more, or change them according to our newly gained experiences throughout the year.

- Mindfulness box for K1 students: *The Dot* by Peter Reynolds, iPod with relaxing music, pinwheel, stress ball, cuddly toy, blanket, sensory bottle, a small mirror, colouring pages and crayons, recognising feelings kit, timer.
- Mindfulness box for K2 students: *Ish* by Peter Reynolds, iPod with relaxing music, , stress ball, cuddly toy, pinwheel, blanket, sensory bottle, a small mirror, colouring pages and crayons, recognising feelings kit, timer.
- Mindfulness box for grade 1 students: *I’m here* by Peter Reynolds, iPod with relaxing music, candle and a flower, stress ball, cuddly toy, beads on a string, a small mirror, colouring pages and crayons, coping with feelings kit, ideas to calm down printable, timer.
- Mindfulness box for grade 2 students: *So Few of Me* by Peter Reynolds, iPod with relaxing music, candle and a flower, stress ball, cuddly toy, Rubik’s cube, a small

mirror, colouring pages and crayons, coping with feelings kit, ideas to calm down printable, timer.

- Mindfulness box for grade 3 students: Lazy 8 breathing technique, iPod with relaxing music, stress ball/other DIY fidget tools, cuddly toy, Zentangle pages, tangrams, coping with feelings kit - colour coded, ideas to calm down printable, timer.
- Mindfulness box for grade 4 students: Lazy 8 breathing technique, iPod with relaxing music, stress ball/other DIY fidget tools, soft and calming shoulder weight, Zentangle pages, tangrams, roll a brain-break, coping with feelings kit - colour coded, ideas to calm down printable, timer.
- Mindfulness box for grade 5 students: Lazy 8 breathing technique, iPod with relaxing music, stress ball/other DIY fidget tools, soft and calming shoulder weight, Zentangle pages, tangrams, roll a brain-break, coping with feelings kit - colour coded, ideas to calm down printable, timer.

3.2. Group 2

MYP students are facing the most personal changes, especially in the transition from PYP to MYP. They need guidance, but like to feel in charge and enjoy their ideas being taken into account. Grade 7 and 8 students have a more developed sense of what works for them and what not. MYP students will not feel engaged unless they are emotionally invested in the project. The idea is to have a collapsed day or project week (could also be a whole class community project) where students would be able to co-create and co-shape a more mindful environment. Outside of the classrooms, in the hallways there will be colour-coded spots for regulation (graffiti wall, positive messages, etc.). Each colour represents a certain mood, emotion or challenge. Messages, some activities such as tai-chi, brain gym, breathing techniques, etc., are offered at these zones accordingly. Students seek them out when they feel the need to experience something calming. The zones offer a spot where students sit comfortably and also engage in peer-communication during breaks.

In the classrooms themselves there is going to be a regulation zone, with a few options to cope: something to read like prose, lyrics, poetry, for example *The Mindful Teen: Powerful Skills to Help You Handle Stress One Moment at a Time* by Dzung X. Vo and *Mindfulness for Teen Anger: A Workbook to Overcome Anger and Aggression Using MBSR and DBT Skills* by **Mark C. Purcell MEd PsyD, Jason R. Murphy MA**, something to listen to like different types of music; sound-proof headphones to zone out; options to express themselves artistically in a visual way (zentangles, mandalas, mazes) and verbally (diary, writing prompts, reflections), etc.

PYP and MYP students will be able to take a time out and choose an activity to suit their current needs any time throughout the day. They will set the timer to 5 minutes and any extension of this timing will be further discussed with their teacher. In addition to this, 5 lessons connected to feelings, recognising and coping with them, should be offered to students throughout the school year, for MYP students a few lessons monthly, preferably one day per month, as a complementary collapsed day to the homeroom lessons. Recognising one's feelings is essential if our students are to become more mindful. Different relaxation techniques are introduced and practiced with students in order to make sure everyone finds their own technique to relax, let go and find the way to continue her or his school day more mindfully.

3.3. Group 3

At our school teachers use daily mindfulness practice to ensure a calm and meaningful learning process. According to the class situation, they practice different breathing techniques, guided visualisations, brain breaks, and other practices and procedures they themselves find useful and feel confident using in the class environment.

We truly believe that a mindful school cannot exist without mindful teachers. If we want to teach and guide students towards being more mindful, there is no way we can skip this part ourselves. Of course, we are grown-ups, each one of us with our own ways and ideas of how we should live our lives. To give mindfulness a chance cannot be forced. It can only be introduced in order to find out what suits individual teachers. We cannot deny that students learn best by example.

There is no need to stress that teachers need breaks throughout the day too, some days more urgently than others. Teachers are more conscious about loud voices, restlessness in students and are prone to be affected by the situations inside and outside of the classroom. Therefore it is crucial that teachers have a space where they can find their own self-regulation zone. The staffroom is such a place since it is reserved only for teachers. Because of all the reasons mentioned above, the ideal staff room firstly needs to be soundproof. It needs to feel welcoming and positive. That's why bright colours should be used for the walls and colourful picture frames to frame positive thoughts, quotes and photographs add to a positive environment. A mini Zen garden can de-stress a stressed mind, relaxing music during main breaks and a *take a book, leave a book* bookshelf can have a positive effect, too. One of the computers in the staff room should be devoted to mindfulness practice education. Links to interesting and useful sites will be shared. One useful website is definitely Online Mindfulness-Based Stress Reduction on the webpage <http://palousemindfulness.com/>.

Pedagogical staff should be encouraged to invest in their personal growth and development. For example, enter a Yoga Challenge found on the website <http://happyhealthymotivated.com/>, Just do Something Challenge found on <http://greatist.com/> or to make one small change a month, which can be found on <http://www.ehow.com/>. There are many ways to become a kinder and gentler teacher as well; you can find lovely examples which can be found as free downloads on www.teacherspayteachers.com.

There are endless ways to grow and improve, as a person and as a teacher. Mutual support on this journey is priceless and much encouraged. Together we are stronger, we can motivate each other and achieve much more than we would have achieved alone.

4. Conclusion

This article has arisen from professional experience and observations of our students developing in an academic and personal way. To ensure development in both areas, we feel there is room for emphasising the latter, namely to enable students to be more mindful and thus, develop as people along with being academically successful. Attitudes are the key to happiness and changing attitudes in a more positive way is the goal of our experiment. We are hopeful that we can inspire our school community to support us in the endeavour of creating a more mindful and connected school environment.

5. References

- Freed, J., & Parsons, L. (1997). *Right-brained children in a left-brained world: Unlocking the potential of your ADD child*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Gaines, S.K. and Curry, Z.D. (2011). The Inclusive Classroom: The Effects of Color on Learning and Behaviour. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 2011 (29(1) Spring/Summer), 46-57.
- Kaplan, R. (1993). The role of nature in the context of the workplace. *Landscape and Urban Planning*, 26(1-4), 193-201. doi:10.1016/0169-2046(93)90016-7
- Kryžanowski, S., & Učakar, P. (2012). *Feng shui: Filozofija prostora in psihologija bivanja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pečjak, V., & Tacol, T. (2006). *Psihološka podlaga vizualne umetnosti*. Ljubljana: Debora.
- Schilling, D. (1996). *50 activities for teaching emotional intelligence. the best from Innerchoice*
- J. (n.d.). 12 Months to a Better You. Retrieved September 07, 2016, from http://www.ehow.com/ehow-fitness/blog/12-months-to-a-better-you/?utm_source=pinterest.com
- Join Greatist and Fitbit's 30-Day Just-Do-Something Challenge! (n.d.). Retrieved September 7, 2016, from http://greatist.com/move/just-do-something-challenge?utm_source=pinterest&utm_medium=greatist&utm_campaign=just-do-something-challenge&sr_share=pinterest
- N., Says, M., Says, N. Q., Says, M. L., Says, N., Says, K., . . . Says, J. R. (2016). 30-Day Yoga Challenge for Beginners. Retrieved September 07, 2016, from <http://happyhealthymotivated.com/february-2016-challenge-30-day-yoga-challenge-for-beginners-with-do-you-yoga/>
- Online MBSR/Mindfulness (Free). (n.d.). Retrieved September 07, 2016, from <http://palousemindfulness.com/index.html>
- Plans, P. (2015). FREE: THE 30 DAY HAPPY TEACHER CHALLENGE (Free Download). Retrieved September 07, 2016, from <https://www.teacherspayteachers.com/Product/FREE-THE-30-DAY-HAPPY-TEACHER-CHALLENGE-Free-Download-2228617>

Authors

Mateja Kores has a BA in English and English Literature. She teaches Drama, Language Acquisition and Visual Art at Danila Kumar International School in Ljubljana. She has drawn on personal experience and her professional career as an educator for writing this article.

Špela Peklar has a BA in Primary Education. She is the PYP 1 teacher at Danila Kumar International School in Ljubljana. She has drawn on personal experience and her professional career as an educator for writing this article.

Rastoča knjiga spodbuja rast učenca in učitelja

A Growing Book Encourages a Pupil and a Teacher

Lidija Skube

*Osnovna šola Drska, Novo mesto
lidija.skube@os-drska.si*

Povzetek

Z učnimi vsebinami, sodobnimi pristopi poučevanja, z vrednotami in spodbujanjem spretnosti in sposobnosti pri učencih oblikujemo človeka. To nam uspe, če razvijamo tudi pazljivost, skrbnost, modrost, sočutje oz. čuječnost. Vseslovenski projekt Rastoča knjiga omogoča, da se učenci v šoli ne »ukvarjajo« zgorj z branjem knjig, ampak tudi s pisanjem knjig. Je prva Rastoča knjiga v svetu, ki želi s svojo univerzalnostjo prispevati v svetovno zakladnico napredka in kulture. V projekt se vključuje gospodarstvo, kultura, knjižnica, vzgojno-izobraževalne ustanove, v šoli pa povezuje učence, učitelje in starše. Rastoča knjiga odpira nova iskanja v pedagoškem procesu. Spodbuja drugačne, sodobne, nove metode dela, zato tudi učitelj lahko doživlja svet okoli sebe bolj pazljivo in skrbno - čuječno. Dejavnosti učencev in učiteljev v projektu sprožijo veliko radovednosti, zaupanja. Cilj projekta – izid knjige - nenehno raste, se spreminja, vendar učenca pri tem ne omejuje s storilnostjo. Čuječnost v projektu Rastoča knjiga je izziv tako za učitelja kot tudi za učenca.

Ključne besede: čuječnost, izziv, rast, Rastoča knjiga, sodobne metode.

Abstract

With teaching contents, modern teaching methods, values, and encouraging pupils' skills and abilities we mould a personality. We can be successful if we also develop attentiveness, meticulous care, wisdom, compassion, and mindfulness respectively. The Slovenian project "A growing book" enables pupils not just to read books in school but also to write them. It is the first Growing Book in the world which with its universality wants to contribute to the progress and cultural treasures of the world. Economy, culture, a library, and educational institutions are included in the project therefore pupils, teachers, and parents can be connected in school. "A Growing Book" opens new searches in pedagogical process. It stimulates diverse, modern, and new working methods, these are also the reasons why a teacher can experience the world with greater care and alertness. Pupils' and teacher's activities in the project cause a great deal of curiosity and trust. The aim of the project – publishing a book – has constantly been growing, changing but it has not limited pupils' productivity. Mindfulness in the project "A Growing book" has been a challenge for both a teacher and a pupil.

Keywords: "A Growing Book", challenge, growth, mindfulness, modern methods.

1. Uvod

Današnja šola mora pripravljati učenca za življenje. Z učnimi vsebinami, sodobnimi pristopi poučevanja, z znanjem, z razvijanjem vrednot in spodbujanjem spretnosti in sposobnosti oblikujemo človeka. To nam uspe, če razvijamo tudi pazljivost, skrbnost, opreznost pri učencih, oz. čuječnost.

Vseslovenski projekt, ali bolje gibanje Rastoča knjiga, omogoča, da se učenci v šoli ne »ukvarjajo« zgolj z branjem knjig. Projekt povezuje učence, učitelje, starše. Ob sodobnih oz. aktivnih metodah dela tudi učitelj doživlja svet okoli sebe bolj pazljivo in skrbno. Dejavnosti učence in učitelje v tem projektu spodbujajo k iskanju različnih rešitev, hkrati pa povzročajo večjo radovednost pri učencih. Cilj projekta – izid knjige - nenehno raste, se spreminja, vendar učenca pri tem ne omejuje s storilnostjo. Cilji se spreminjajo v nove ideje za nadaljnje delo. Rastoča knjiga tako omogoča usmerjanje v doživljanje posameznikov. Neposredno delo z učenci kaže, da jim je dovoljeno rasti, se razvijati. Rastoča knjiga ni več le učiteljica življenja, to so vrednote, ki jih učenci živijo.

V članku je kratka predstavitev Rastoče knjige kot projekta, predstavitev poteka projekta na OŠ Drska, predstavitev namena in ciljev ter povezava čuječnosti s projektom. Predstavljena sta dva primera, na kakšen način omogočati izražanje učencev pri kreativnem pisanju. Prikazana je povezava čuječnosti z Rastočo knjigo, ugotovitve ter pogled vnaprej.

2. Osrednji del

2.1. Kaj je Rastoča knjiga?

Rastoča knjiga je vseslovenski projekt. Zamisel in pobudo so podprle znanstvene, kulturne, gospodarske in druge institucije ter društva. Projekt je začel svojo rast konec novembra 2000 v Državnem svetu. Ustanovljeno je bilo tudi Društvo Rastoča knjiga, katerega glavni cilj je udejanjati simbol Rastoče knjige, ki je nastal 27. 5. 2004. Simbol Rastoče knjige je kip deklice s knjigo. Le-ta predstavlja Slovenijo kot stalno učečo se družbo na najrazličnejših področjih ustvarjalnosti.

»Glavni namen Rastoče knjige je, da poudari vlogo knjige kot simbola za splošni razvoj človeka in še zlasti za razvoj kulture, znanosti, umetnosti in medsebojnega sodelovanja.« (Državni svet. 2010)

Koordinator projekta Rastoča knjiga je Državni svet, vsebinsko pa je povezan z Narodno in univerzitetno knjižnico v Ljubljani. Je hkrati prva Rastoča knjiga v svetu, ki želi s svojo ustvarjalnostjo prispevati v svetovno zakladnico napredka in kulture. V projekt se vključujejo gospodarske družbe, kulturne ustanove, vzgojno-izobraževalne ustanove. Glavni pobudnik in »idejni oče« je dr. Janez Gabrijelčič.

2.2. Rastoča knjiga na OŠ Drska

OŠ Drska iz Novega mesta se je v šolskem letu 2013/2014 pridružila vseslovenskemu projektu Rastoča knjiga. K sodelovanju nas je povabil in prepričal idejni oče Rastoče knjige dr. Janez Gabrijelčič z besedami: »V Sloveniji imamo inovativni projekt, Rastoča knjiga. Predstavlja vizijo naše države in je nastala na začetku novega tisočletja. Gradi na osnovi

prepričanja, da je Slovenija lahko uspešna država, če bo ustrezno povezala dva milijona glav in src ter štiri milijone rok.« (Bartolj M. in drugi 2015, str.2)

Ob priključitvi v projekt so bili najprej oblikovani cilji projekta na šoli, ki so se povezovali s cilji vseslovenskega projekta Rastoče knjige. Glavni cilj projekta je bil in je tudi danes, da šola izdaja različne publikacije ali knjige, ki nastajajo v sodelovanju z učenci, učitelji in starši. Naslednji korak v projektu je bil, kako na izviren način izdelati naš, šolski, simbol Rastoče knjige, deklice s knjigo. Likovna pedagoginja je s skupino učencev pri likovnem krožku iskala ideje za upodobitev simbola. Nastala je deklica, ki leže in sproščeno bere knjigo. Deklico so učenci poslikali na steklen kubus oz. vitrino, kjer so razstavljene knjige, ki nastajajo v projektu. Vsako leto se na stekleno vitrino vpiše geslo celoletnega projekta. »Knjiga, ki jo piše OŠ Drska, je odprta, ker vanjo pišejo nove in nove generacije. Naj bo tudi rastoča v prepletu že znanih spoznanj, uspehov in nove ustvarjalnosti.« je zapisano ob priključitvi v projekt. (Bartolj M. in drugi 2015, str.3)



Slika 3: Deklica s knjigo, OŠ Drska

V šolskem letu 2014/2015 je izšla prva knjiga, Abeceda odličnosti, mojstrstva in etike OŠ Drska, v šolskem letu 2015/2016 druga knjiga z naslovom Podobe našega kraja (**vodnik po Krajevni skupnosti Drska**), v šolskem letu 2016/2017 bomo izdali 3. Rastočo knjigo, ki bo vsebovala kuharske recepte učencev, ki so dve leti sodelovali na tekmovanjih v kuhanju.

2.3. Namen vključitve OŠ Drska v projekt

Namen vključitve v projekt je povezovanje različnih deležnikov: učenci, učitelji, starši, lokalna skupnost. Sodelujejo vsi učenci od 1. do 9. razreda. Učenci razvijajo vrednote, kot so ustvarjalnost, radovednost, kulturna identiteta, medsebojno povezovanje in prepletanje različnih kultur ... Rastočo knjigo poleg učencev pišejo tudi učitelji s strokovnimi članki ali starši s svojimi mnenji in pogledi o današnji šoli. Ker je eden izmed ciljev projekta tudi izdajanje novih publikacij, zbornikov, »rastočih« knjig, ki so rezultat raziskovanja in ustvarjanja na različnih področjih življenja in dela šole, tako lahko prispevamo k dvigu bralne kulture.

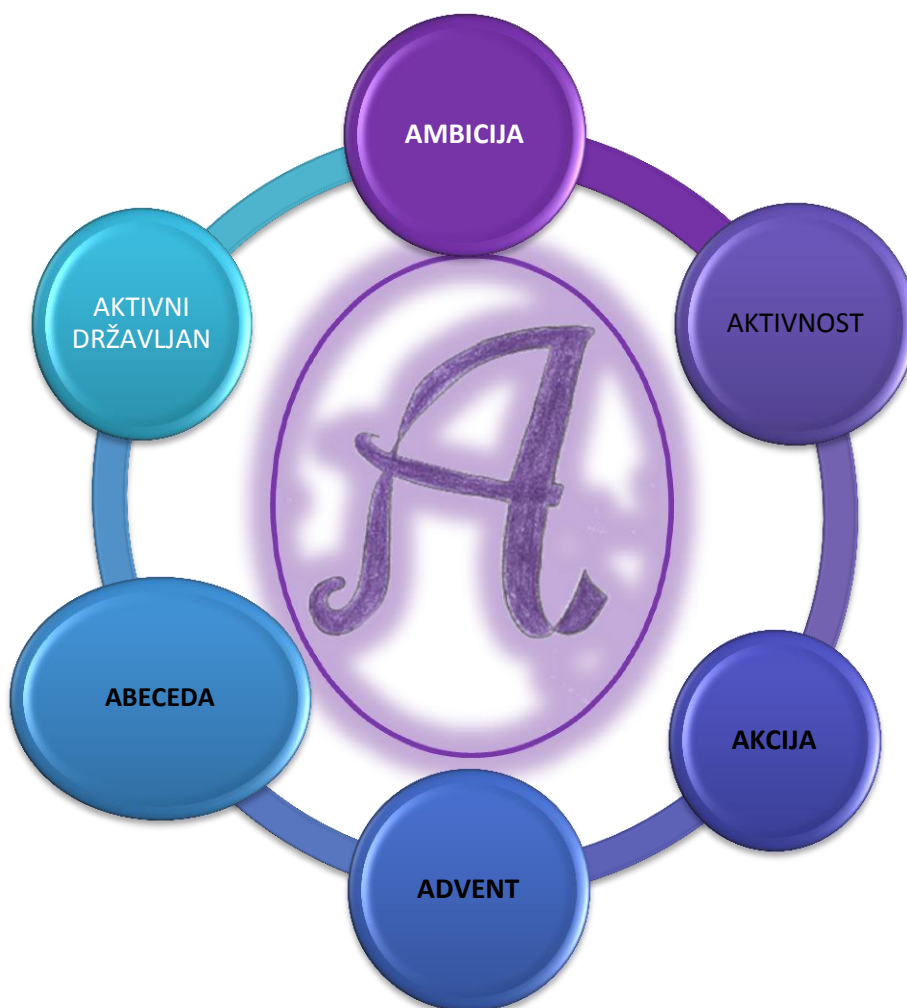
V iskanju sodobnih pedagoških metod in pristopov pri delu z učenci učitelj v projektu Rastoča knjiga doživlja svet okoli sebe bolj spoštljivo, pazljivo, skrbno – čuječno. Tako učitelji pri pouku preizkušajo različne oblike: uvajanje uvodne vodene meditacije za umiritev in sproščanje učencev, umirjenost z dihanjem, začetek pouka s tihim branjem priljubljene knjige ali člankov, tapkanje, igra pantomime, obrazna mimika, povej, kaj misliš, napiši spodbudo za sošolca ... Tak način dela je usmerjen v večanje potrpežljivosti in ustvarjanje zaupanja v odnosu učitelj – učenec. Med učiteljem in učencem se razvija bolj enakovreden odnos, ob tem pa tudi odprtost do različnih pogledov. In kar je najpomembnejše – drugačne oblike dela sprožajo večjo radovednost pri učencih, pa tudi pri učiteljih. Vse to se povezuje v projektu Rastoča knjiga. Končni cilj – izid knjige - nenehno raste, se spreminja, se zgodi, vendar učenca pri tem ne omejuje s storilnostjo (kakšen naj bo obseg knjige, koliko prispevkov bo v njej ...).

2.4. Potek projekta na šoli in nastanek 1. Rastoče knjige

Konec junija 2014 je bil izbran ožji tim strokovnih delavcev, ki je v sodelovanju z učiteljskim zborom in učenci oblikoval idejo, temo, naslov publikacije in vsebino za knjigo. V izvajanje projekta so se med šolskim letom vključili tudi starši in lokalna skupnost.

Ob rojstnem dnevu šole, 16. oktobra 2014, so se začele izvajati aktivnosti učencev in učiteljev, ki so iskali gradivo za vsebino knjige. Tako so se zbirali že izdelani prispevki, ki so nastali pri pouku ali pa so nastajali novi, ki so jih učenci od 1. do 9. razreda ustvarjali v 20 različnih delavnicah na kulturnem dnevu. Vsebina knjige je tako »rasla« še celo šolsko leto pri pouku ali pri drugih šolskih dejavnostih. Ko je prva knjiga »zrasla«, smo jo aprila 2015 predstavili učencem in staršem na kulturni prireditvi, na katero so bili vabljeni tudi dr. Janez Gabrijelčič, predstavniki Državnega sveta Republike Slovenije in lokalne skupnosti.

Prva knjiga z naslovom Abeceda odličnosti, mojstrstva in etike OŠ Drska je usmerjala učence in učitelje v spoznavanje vrednot skozi abecedo. Vsak razred je izbral 3 vrednote, ki so se povezovale v miselne vzorce, npr. k črki A smo dodali akcijo, aktivnost, ambicija, aktiven državljan ..., k črki B bonton, branje, bratstvo ... in tako vse do črke Ž kot življenje, zlahtnost, živost. Učenci so skupaj z učitelji izbirali in iskali, na kakšen način bodo to vrednoto spoznavali oz. realizirali. Pri tem so bili zelo ustvarjalni, saj so vrednoto prepletali s pravljicami, kreativnimi spisi, vrednoto so spremenili v družabne igre, se z njo poigravali na plakatih, jo likovno upodabljali ... Učitelji so iskali zanimive in sodobne pristope dela z učenci, da bi bili ustvarjalni, kreativni in radovedni. Tako je s pomočjo različnih metod dela pri pouku ali izven njega nastajala knjiga, ki je bila vse bolj živa, v njej se je prepletalo, kar je pri pouku že nastalo (pogled v preteklost) in kar je nastajalo (pogled v sedanost).

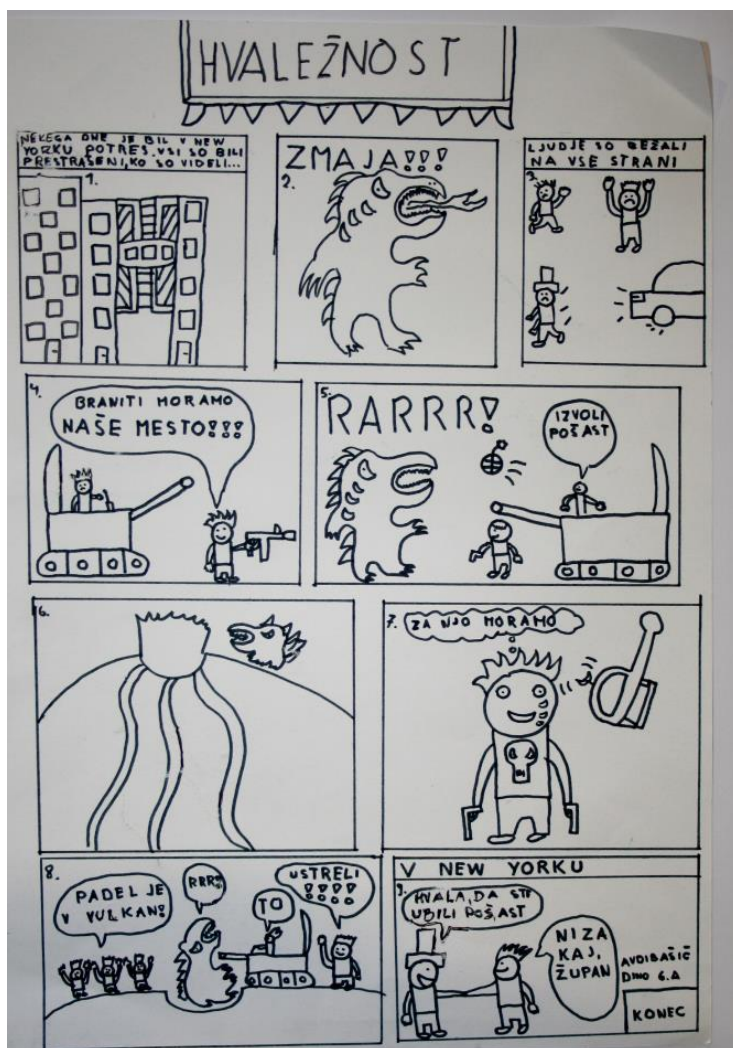


Slika 4: Primer miselnega vzorca

V knjigi se prepletajo literarni izdelki, fotografije, risbe, razmišljanja, ankete, intervjuji, plakati, mnenja staršev in strokovni članki učiteljev. Knjiga se bere kot abeceda vrednot od črke A in izdelkov do črke Ž. Del knjige so »prazni« miselni vzorci, ki so namenjeni bralcu, da tudi bralec aktivno piše svojo knjigo vrednot, kar omogoča novo rast in dokazuje, da je knjiga res živa in rastoča. Učenec in učitelj spoznavata, da knjiga ni le tiha učiteljica življenja, ampak omogoča njuno rast.

PRIMER 1: Pri kreativnem pisanju pesmi, spisov, dramskih besedil je pomembno zavedanje, da so vsi odgovori pravilni, da nepravilnih odgovorov ni. Učenci v tišini, z zaprtimi očmi, ali ob poslušanju instrumentalne glasbe poskušajo opisovati domišljajske svetove, doživljanje življenja ali realnost sodobnega sveta. Tak način omogoča, da postanejo bolj pogumni, umirjeni in domiselni v svojem ustnem izražanju. Ko uredijo misli, počasi odprejo oči in svoje zamisli ubesedijo ali zapišejo v verzih.

PRIMER 2: Učenci iščejo življenjske situacije, ko ljudje izrekamo besedo hvala. Besedo hvala izrekajo z različnimi glasovnimi poudarki. Iščejo primerno glasnost in interpretacijo. Nato iščejo pregovore, gesla, jih razlagajo. Izražajo modrost, sočutje. Zapišejo npr. zahvalni govor delavcem šole in staršem za zaključno prireditev devetošolcev, rišejo stripe.



Slika 3: Strip

2.5. Rastoča knjiga na OŠ Drska postane gibanje

Rastoča knjiga omogoča iskanje odgovorov na različna vprašanja, razvija vrednote pri vseh, ki so vključeni v projekt. Učitelj tako skupaj z učenci raste in se spreminja. Projekt Rastoče knjige se tako spreminja v gibanje. Ob izidu knjige že raste nova ideja, za novo knjigo, možnost za novo rast učencev, učiteljev in staršev.

Analiza dela treh let projekta oz. gibanja Rastoča knjiga je pokazala, da je ožji tim strokovnih delavcev, uspešno posredoval ideje v kolektivu, da so nastali izvorni izdelki, da so bile uporabljene različne tehnike pri končnih izdelkih učencev, da so učitelji izvajali sodobne oblike dela z učenci. Rastoča knjiga ne raste samo z učencem in učiteljem, raste tudi v sodelovanju s šolami, ki so vključene v ta projekt. Tako se izmenjujejo mnenja, iščejo se nove ideje, spletajo se nova poznanstva, prijateljstva, razvijajo se strokovne razprave.

3. Zaključek

Rastoča knjiga tudi v naslednjih letih omogoča čuječnost – usmerjenost v doživljanje posameznikov. Tako učitelj kot učenec spoznavata, da sta prisotna, tukaj in zdaj. V prihodnosti mora biti pouk bolj usmerjen k spodbujanju čuječnosti v šolski pouk.

Aktivnosti v gibanju Rastoča knjiga so torej usmerjene v medsebojno prepletanja že narejenega in povezovanje novega. Tak pristop pri delu z učenci je vzpostavljanje spodbudnega okolja, vsak lahko prispeva svoj (drugačen) pogled, svoje doživljanje

Spremembe ali novosti vedno prinašajo veliko izzivov za celoten učiteljski kolektiv. Del učiteljev vstopa v projekte (spremembe) zadržano, s pomisleki. Del učiteljev je »zaskrbljenih« zaradi dodatnih obremenitev za učence, pa tudi za starše. Različni pogledi na projekt v šolsko delo prinašajo nemir, zato delo zahteva veliko sodelovanja, strokovnosti, strpnosti, usklajevanja med učitelji. Odklonilni pogledi ne omogočajo čuječnosti, zavirajo odprtost, zaupanje, radovednost pri učencih, učiteljih, starših. Onemogočajo rast. Rast pomeni napredek, ustvarjanje novih priložnosti in novih sprememb. Del učiteljev – najpomembnejši del – pa vsak dan pri svojem delu osebno, strokovno in pedagoško raste. Rastoča knjiga in delo z učenci odpirata nove poti, nova iskanja v pedagoškem procesu. Čuječnost postaja izziv za učitelja, učenca. Učence pri pouku »utesnjujejo« neživljenjski in preobsežni učni načrti. Pouk in dejavnosti je potrebno usmerjati v veselje do znanja, v večjo radovednost. Z razvijanjem vrednot oblikujemo človeka. To nam uspe, če razvijamo tudi pazljivost, skrbnost, opreznost oz. čuječnost. Delo z učenci zato prinaša nore izzive. Učitelj se naj ne ustraši teh norosti.

4. Literatura

Bartolj M., N. Kulovec, Novak N. in Skube L. (2015). *Abeceda odličnosti, mojstrstva in etike OŠ Drska*. Novo mesto

Jerovšek, J. (2011), *Rastoča knjiga* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Maribor

Državni svet RS, *Rastoča knjiga* (2010)

SLIKOVNO KAZALO

Slika 1: Bartolj M., N. Kulovec, Novak N. in Skube L. (2015). *Abeceda odličnosti, mojstrstva in etike OŠ Drska*. Novo mesto (naslovnica)

Slika 2: Bartolj M., N. Kulovec, Novak N. in Skube L. (2015). *Abeceda odličnosti, mojstrstva in etike OŠ Drska*. Novo mesto (str.23)

Slika 3: Bartolj M., N. Kulovec, Novak N. in Skube L. (2015). *Abeceda odličnosti, mojstrstva in etike OŠ Drska*. Novo mesto (str. 56)

Kratka predstavitev avtorja

Lidija Skube je predmetna učiteljica slovenščine in srbohrvatskega jezika s književnostjo, z nazivom svetovalke, na Osnovni šoli Drska, Novo mesto. Slovenščino na predmetni stopnji poučuje 30 let, poučuje tudi izbirna predmeta retorika in gledališki klub. Več let se strokovno izobražuje na področju metodike poučevanja slovenščine, na področju izboljšanja komunikacije pri delu z učenci in starši ter išče sodobne oblike poučevanja. Sodeluje v različnih projektih s področja kulture, ekologije, turizma, v mednarodnih projektih Comenius in Erasmus+. Veselje do gledališke igre uresničuje na različnih kulturnih prireditvah v šoli in izven nje. Pri delu z učenci se srečuje zlasti z izzivi: učiteljica – poklic ali poslanstvo, dobra motivacija spodbuja radovednost učencev, slovenščino pri učencih navdušiti – ne pa zadušiti, čuječnost v izobraževanju. Njeno vodilo pri delu z učenci je, da s krili domišljije lahko premikaš nemogoče.

Terapevtski pes in aktivni učenec

Therapy Dog and Aktive Student

Irma Golob

CIRIUS Kamnik
irmaglb3@gmail.com

Povzetek

Pričujoči prispevek prikazuje inovativen pristop pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami. V zavodu CIRIUS Kamnik že štiri leta izvajamo projekt *Terapevtski pes v razredu*, pri katerem je v oddelke z gibalno oviranimi učenci z motnjo v duševnem razvoju redno vključen terapevtski pes Alvin. Dejavnosti s psom zajemajo vsa področja *Posebnega programa vzgoje in izobraževanja*. Prisotnost psa v razredu ima pozitiven in sproščujoč vpliv, skrbno izbrane dejavnosti pa spodbujajo celostno aktivnost učencev ter s tem realizacijo zastavljenih ciljev na področju spoznavnih procesov, gibalnih spretnosti in sensorike, socializacije, komunikacije, govora ter čustvovanja. Alvin se je izkazal za odličnega učiteljevega delovnega partnerja in motivatorja za večjo aktivnost učencev. Koristi vključitve psa v učni proces potrjujejo tudi različne raziskave v tujini, kjer je izobraževanje s psom (AAE – Animal Assisted Education) veliko bolj poznano.

Ključne besede: AAE, aktivni učenec, gibalno oviran učenec z motnjo v duševnem razvoju, terapevtski pes.

Abstract

The article presents an innovative approach in teaching students with special needs. In the CIRIUS Kamnik, a *Therapy Dog in Classroom* project has been carried out for four years. A therapy dog named Alvin has been regularly brought in classes of children with physical and mental disabilities.

Activities which include the dog cover all areas. Presence of the dog has a positive and relaxing impact in the classroom while carefully chosen activities promote integrated activities of the students and, through this, realisation of the set objectives regarding cognitive processes, motor and sensory skills, socialisation, communication, speech and expression of emotions.

Alvin has proved to be an excellent working partner of a teacher and motivator increasing the activity of the students. Beneficial impacts of the inclusion of a dog in a learning process have also been confirmed by different researches performed abroad where an Animal Assisted Education (AAE) is widely practiced.

Keywords: active student, Animal Assisted Education (AAE), children with physical and mental disabilities, therapy dog.

1. Uvod

Pred štirimi leti sva z našim domačim psom Alvinom opravila izobraževanje pri društvu za terapijo z živalmi Ambasadorji nasmeha in pridobila naziv »terapevtski par«. S tem sva pridobila dovoljenje za izvajanje aktivnosti s psom (AAT) v različnih ustanovah. Pri svojem delu sem opazila pozitiven vpliv psov na otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, zato sem razmišljala, kako bi te učinke prenesla v svoje delo v razredu. Sprva se mi je ideja, da vključim Alvina v redno delo z učenci, zdela neizvedljiva, saj ni bilo ne strokovnega gradiva

niti primerov takšnega dela. Vseeno sem idejo in organizacijsko shemo predstavila ravnateljici in drugim strokovnim sodelavkam, ki so me z navdušenjem podprle. Tako je postal naš pes Alvin redno, en dan v tednu, »drugi učitelj« v skupini. Dobro načrtovana organizacija dela, skrbna priprava dneva, timsko delo ter prijazen in vodljiv pes so dali izredno dobre rezultate.

2. Učenci s posebnimi potrebami v zavodu CIRIUS Kamnik

Pri učencih z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju je pouk prilagojen posebnostim učencev in se izvaja skladno s cilji, načeli in vsebinami, določenimi v *Posebnem programu vzgoje in izobraževanja*. Učence je treba opremiti z znanji, pomembnimi za vključevanje v življenje. Spodbujamo celostni razvoj na zaznavnem, gibalnem, čustvenem, govornem in socialnem področju. Načela izvajanja posebnega programa so usmerjena v učenčevo aktivnost, ki jo je treba s specialnopedagoškimi sredstvi zagotoviti tudi pri učencih z najskromnejšimi učnimi potenciali ter doseči čim bolj aktivno sodelovanje učencev. Tudi izvajanje pouka prilagajamo njihovim posebnostim, ki se v procesu učenja kažejo predvsem v znižani motivacijski sferi, pomanjkanju elementov aktivnosti ter slabši intencionalni usmerjenosti. Prav zato potrebujejo neprestano stimulacijo (Grubešič, 2014).

V Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik so učenci v treh oddelkih PPVIZ z zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju ter težko gibalno ovirani. Za gibanje uporabljajo navadne vozičke in vozičke na elektromotorni pogon. Pri prav vseh aktivnostih potrebujejo pomoč. Dva učenca imata motnjo avtističnega spektra. Večina ima težko govorno-jezikovno motnjo, zato je prilagojeno tudi sporazumevanje in poteka s pomočjo odraslega. Učence učimo uporabljati nadomestno komunikacijo. V projekt so bili vključeni vsi učenci v oddelkih PPVIZ v starosti od 7 do 23 let, število učencev je letno nihalo od 11 do 19. V vsakem oddelku je poleg učitelja stalno prisotna tudi spremljevalka.

3. Projekt *Terapevtski pes v razredu* v zavodu CIRIUS Kamnik

V šolskem letu 2012/13 sem kot učiteljica v oddelku PPVIZ začela izvajati projekt *Terapevtski pes v razredu*. Od šolskega leta 2013/14 poteka pod okriljem Zavoda RS za šolstvo kot inovacijski projekt. V šolsko delo sem vključila svojega (takrat triletnega) psa Alvina (sl. 1), pasme mejni ovčar (border collie), in k sodelovanju povabila strokovne sodelavke, učiteljico, knjižničarko, delovno terapevtko in logopedinjo. Dokazano je, da družinski psi spodbudno vplivajo na gibalni, spoznavni in psihosocialni razvoj otroka (Zupanc, 2011). Prav to smo želeli izkoristiti tudi pri delu z učenci s posebnimi potrebami.

Prihod psa v šolo zahteva od strokovnega delavca veliko priprav. Pri svojem delu mora biti inovativen in se zavedati, da bo delo s psom v šoli poleg velikega zadovoljstva prineslo tudi obilico dodatnega dela (več o tem Trampuš, 2014, str. 74–100).

Preden je Alvin zakorakal skozi šolska vrata, sem morala najprej opredeliti cilje in vsebino projekta. Pridobila sem podporo in pisno soglasje vodstva šole ter staršev. Tudi sodelavcem sem predstavila projekt in si z nekaterimi zagotovila tesno sodelovanje pri izvajanju dejavnosti s psom. Pri starših in zdravstveni službi sem pridobila podatke o morebitnih alergijah, strahovih ali zadržkih učencev. Zelo pomembna je bila podpora ravnateljice, da sem lahko pripravila delovno okolje (primeren urnik, urejen, dovolj velik in varen razred, miren kotiček za umik oz. počitek psa, primerne higienske pogoje, prostor za didaktično gradivo ...). Pred prvim prihodom psa v šolo sem izvedla uro priprave za učence in za vse sodelujoče sodelavke. Poudarila sem pravila dela in vlogo udeležencev (odrasli moramo omogočiti učencu, da v čim večji meri aktivno sodeluje v dejavnosti, pozornost psa tako usmerjamo k

učencu, in ne k sebi) ter opredelila naš odnos do psa: na kaj moramo biti pozorni, da moramo psa spoštovati, upoštevati njegove potrebe, prepoznavati telesno govorico in drugo.

Zelo pomembna je priprava psa na delo v razredu. Pes, ki vstopa v šolski prostor, je poseben pes. Njegova posebnost ni v pasmi, velikosti ali kakršni koli drugi telesni posebnosti. Za delo v razredu ga odlikuje njegov značaj: prijaznost, potrpežljivost, naklonjenost neznanecem, rad mora delati z učenci in mora ne glede na situacijo ostati vodljiv in obvladan, pod skrbnim vodstvom vodnika (Trampuš, 2014). Pes mora biti v dobri kondiciji, redno cepljen in veterinarsko pregledan. Zelo pomembna je njegova povezanost z vodnikom (sl. 2). Vodnik psa je lahko istočasno v vlogi učitelja in vodnika, lahko pa učitelj v učnem procesu sodeluje s primernim vodnikom in njegovim terapevtskim psom.



Slika 1: Alvin



Slika 2: Povezanost med psom in vodnikom je zelo pomembna.

Z Alvinom, našim družinskim psom, sva opravila mednarodno priznan izpit za psa spremljevalca (BBH) ter tečaj za terapevtski par v društvu za terapijo z živalmi Ambasadorji nasmeha, v katerem sva aktivni par. Imava dokazilo oz. certifikat, da sva »terapevtski par«, kar nama omogoča delo v šolah ter drugih ustanovah. Certifikat se letno obnavlja z izobraževanjem za vodnika živali ter preverjanjem sodelovanja med psom in vodnikom. Pojem »terapevtski pes« v šolskem prostoru ni ravno primeren, saj ne gre za terapijo oz. zdravljenje. Gre za podporo vzgojno-izobraževalnemu procesu (Trampuš, 2014). V skupini učiteljev, ki delamo s psi v različnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, si prizadevamo, da bi uvedli nov termin »šolski pes«.

Pri vključitvi psa v učni proces smo oblikovali dva osnovna cilja, ustvariti spodbudno učno okolje ter povečati aktivnost učencev. Aktivnost kot cilj zajema tako senzomotoriko in spoznavne procese kot tudi socialno in čustveno področje. Želela sem, da v ponujenih dejavnostih s psom učenec vzpostavi stik s psom, je pozoren, opazuje, pomni, sledi dejavnosti, zavzeto rešuje učne liste, želi spremeniti položaj telesa, spremlja branje knjige z vsemi čutili, uporablja več govorne ekspresije ali simbole nadomestne komunikacije, doživlja več socialnih stikov z vrstniki ter prijetnih čustev in se uči empatije.

S tremi oblikami učnih dejavnosti s psom: športnimi igrami s psom (sl. 3), branjem s psom (sl. 4) in učno uro s psom, smo uresničili vse zastavljene cilje.

V šoli je bil Alvin prisoten vsako sredo. Prvo uro smo bili v telovadnici in izvajali prilagojene športne igre. Alvin je užival v igri. Postal je čudovit motivator za razvijanje gibalnih spretnosti. Iz telovadnice smo se z Alvinom sprehodili do knjižnice. Učenci so ga izmenično ponosno vodili na povodcu. V knjižnici se nam je pridružila delovna terapevtka. Pod njenim strokovnim vodstvom so učenci spreminjali položaj telesa z namenom, da bi bili udobno nameščeni na blazinah, sedežnih vrečah ali vozičkih. Tudi telesni stik s psom je bil tako lažji. Običajno smo se v uvodnem delu igrali tako, da so učenci skrili priboljšek ob svojem telesu, Alvin pa ga je moral poiskati. Nato smo vsi skupaj, tudi Alvin, prisluhnil

branju knjige. Knjižničarka je skrbno izbirala slikanice in knjižice s »pasjo« vsebino, ki jo je primerno interpretirala.



Slika 3: Športne igre s psom



Slika 4: Berem s psom

V času odmora so v oddelek zelo radi prišli tudi drugi učenci, ki so se želeli poigrati z Alvinom.

Po uri odmora (sprehod v bližnji okolici) je sledila učna ura s psom. Vsebino smo prilagodili učnemu načrtu in jo na poseben način utrjevali še v druženju z Alvinom.

Tako smo se učili tudi novih simbolov v nadomestni komunikaciji, ki sva jih pripravili skupaj z logopedinjo (sl. 5). V sproščenem vzdušju in nenehni interakciji smo se približevali doseganju ciljev.



Slika 5: Nekaj simbolov nadomestne komunikacije, ki jih uporabljamo pri projektu.

Po prvem letu izvajanja projekta sem pripravila vprašalnike za učitelje, učence in njihove starše. Učitelji na šoli so projekt ocenili pozitivno. Učenci so v odgovorih potrdili, da zelo radi sodelujejo v aktivnostih s psom. Njihovi starši so bili navdušeni, izjavili so, da prisotnost psa v oddelku vpliva tudi na dinamiko odnosov v družini, predvsem pa na vsebino pogovorov.

Težko gibalno ovirani učenci z motnjo v duševnem razvoju in težko govorno jezikovno motnjo redko doživljajo občutek pomembnosti, samostojnosti in sprejetosti. Aktivnosti s psom jim to omogočajo. Alvin se z mahajočim repom vsakega posebej srčno razveseli, sprejema jih take, kot so, prinaša jim igrače in jih uboga. Učenci so zelo ponosni, da imajo v razredu psa.

4. Aktivnost učenca s psom vpliva na spoznavni razvoj

Pojem čuječnosti ali po angleško mindfulness se nanaša na pozornost, ki je usmerjena na sedanost, na mentalne in fizične procese, ki v šolskem, učnem prostoru, vpliva na uspešnost usvajanja različnih znanj.

Učitelj naj bi znal pritegniti in vzdrževati pozornost učenca. Z aktiviranjem zunanjih in notranjih dražljajev mora spodbuditi pozornost učenca za pomembne dražljaje in sporočila.

Pri tem mu pomaga uvajanje novosti in presenečenj, vzbujanje čustev radovednosti in napetosti pričakovanja, kaj bo sledilo (Marentič Požarnik, 2003).

Pes kot »živ element« v učnem procesu ustvarja vse to. Kot magnet vleče pozornost učencev, ki jim odnos s psom postane osebno pomemben, želijo si sodelovanja z njim, zato sledijo in vztrajajo v dejavnostih (sl. 6). Tako izkustveno učenje v sproščenem, veselem, edinstvenem in varnem okolju vpliva na procese zaznavanja, čustvovanja, razmišljanja in delovanja. Učenci dosegajo zastavljene cilje in pridobivajo samozavest. Pridobljena znanja so trajnejša in vseživljenjskega pomena, saj je čustvena in miselna angažiranost učencev visoka, kar ugotavlja tudi ameriška raziskava (Putz, 2014).



Slika 6: Učenec si želi sodelovanja s psom.



Slika 7: »Kako si mehak.«



Slika 8: Priboljšek je zelo droben.

5. Razvijanje gibalnih spretnosti in senzorike s pomočjo terapijskega psa

Prva in osnovna oblika otrokove aktivnosti je igra. V vseh kulturah predstavlja ključen vidik razvoja otroka. Z igro otrok razvija svoje sposobnosti: socialne, intelektualne, ustvarjalne in gibalne (Marjanovič, Musek, 2001). Gibalno oviran otrok z motnjo v duševnem razvoju je v elementu igre prikrajšan za marsikatero izkušnjo v primerjavi z zdravimi vrstniki. Kljub temu pa si igre želi in v njej uživa. Veselje do igre je skupna značilnost človeka in živali. Zato je bila metoda igre s psom v povezavi z gibalnimi dejavnostmi odlična in celostna metoda, s katero so učenci razvijali grobo in fino motoriko ter pridobivali različne senzomotorne dražljaje (sl. 7 in 8). Pes je odličen motivator za večjo gibalno dejavnost, kar potrjuje tudi raziskava v programih pomoči otrokom s preveliko težo (Wohlfarth, Mutschler, Beetz, Kreuser in Korsten-Reck, 2013).

Skrbno sem izbirala pripomočke, igrače in športne rekvizite, ki bi omogočili dosego zastavljenih ciljev. Alvin neizmerno rad lovi in išče žogice ter jih prinaša nazaj. Zato sem uporabljala različne vrste žogic: mehke, iz pliša ali tkanine, gumijaste, gladke, bodeče, luknjičaste in druge.

Pri igri Katera žoga je prava? (sl. 9) so si učenci pridobili izkušnje pri rokovanju z različnimi materiali in pri pravilnem odgovoru nagradili Alvina z metom žogice.

Z žogicami, ki so votle, so razvijali fino motoriko, saj so se morali precej potruditi, da so s pincetnim prijemom prijeli priboljšek in ga skrili v žogico. Uporabljala sem tudi plišaste živali, nekatere so imele žepke z zadrge, v katere so skrili pasji priboljšek in pri tem vadili zapiranje in odpiranje zadrge. S prepletenimi vrvicami smo vadili stisk in moč rok, saj jih je Alvin z veseljem vlekel.

Z didaktično igračo »Karlie« (Doggi brain train) so se preizkušali v spretnosti odkrivanja predalčkov, v katere so skrivali priboljške za Alvina.

Pri športnih igrah smo uporabljali različne športne rekvizite, obroč, kolenico, elemente za poligon in blazine. Poleg različnih žog smo v igri uporabljali tudi balone, ki so Alvinova najljubša igrača. Tudi plesali smo in se vrteli naokrog.

Gibalne dejavnosti smo sprva izvajali v razredu, nekajkrat tudi na prostem, v okolici zavoda. Zadnji dve leti jih izvajamo predvsem v telovadnici. To obliko učne dejavnosti smo poimenovali športne igre s psom.



Slika 9: Katera žoga je prava?



Slika 10: Učenci opazujejo igro učenca s psom.

6. Razvijanje socialnih veščin in komunikacijskih spretnosti

Težko gibalno ovirani otroci s težko govorno motnjo težko vzpostavljajo stike z drugimi, še posebej pa z vrstniki. Tudi v mojem razredu potekajo socialne interakcije učencev predvsem z odraslo osebo. Dokazano je, da psi posredno pomagajo k boljši socialni interakciji in komunikaciji med ljudmi (Zupanc, 2011), zato smo načrtovali skupne ure v projektu tako z mlajšimi kot s starejšimi učenci oddelkov PPVIZ (sl. 11). Učence sem spodbujala, da so pozorni na aktivnost drugih učencev (sl. 10), in izbirala igre, pri katerih je bilo potrebno medsebojno sodelovanje (npr. učenci si podajajo žogice, zadnji jo vrže psu ...).

Alvin se je vsakega učenca ob prihodu razveselil in ga pozdravljajal z mahajočim repom. Prav zaradi njega so učenci iz drugih razredov ob odmorih prihajali v naš razred, da bi ga pobožali in se z njim igrali, jaz pa sem jih spodbujala k skupni igri z mojimi učenci (sl. 12). Veliko stikov z drugimi so doživeli učenci, ko so Alvina peljali po šolskih hodnikih v knjižnico in telovadnico ali v okolici zavoda (sl. 14). Imeli smo vrstni red, kateri učenec ga bo peljal na povodcu, in tisti, ki je bil na vrsti, je ponosno in s trudom stiskal povodec v pesti. Pri njiju so se radi ustavljali učenci, dijaki in drugi zaposleni. Seveda je bil učenec, ki je vodil Alvina, opažen in pomemben.



Slika 11: Druženje z učenci je »sladko«.



Slika 12: Igra z drugimi učenci med odmorom

Psi delujejo kot socialni magnet za druge ljudi in so osrednja tema pogovora tudi pri ljudeh, ki imajo omejene fizične ali komunikacijske sposobnosti, ugotavljata Marinšek in Tušak (2007).

Spodbujala sem tako besedno kot nebesedno komunikacijo. Pri dejavnostih smo se poslušali med seboj in se odzivali drug na drugega. Odzivi so bili predvsem nebesedni: pogled, nasmeh, enozložnice, pa tudi dotik. Komunikacija s psom je potekala s pomočjo odraslega, predvsem mene kot učiteljice in vodnice. Dva učenca sta se naučila imenovati Alvina, sicer na svoj način, vendar ju je Alvin razumel in ob njunem klicanju prišel k njima. To jima je bilo v veliko veselje. Eden od učencev je za komunikacijo s psom razvil povsem svojo »govorico kretenj«. Alvin ga je razumel in se na določeno kretnjo (in veliko učenčevo veselje) usedel oz. ulegel (sl. 13).



Slika 13: Pes razume učenčevo kretnjo in se usede.



Slika 14: Peljem Alvina na povodcu.

Tudi v dneh, ko Alvin ni bil prisoten, so se učenci želeli pogovarjati o njem. Sami so dajali pobudo, da jim pripovedujem, kaj dela Alvin doma, da jim pokažem slike, ob odhodu domov pa naročali, da naj ga pozdravim.

Za lažje sporazumevanje in bolj aktivno vlogo učenca že uporabljamo nekaj simbolov v nadomestni komunikaciji (sl. 5), to pa je področje, ki ga je treba še nadgraditi.

7. Razvijanje čustev in empatije

Že pasji pozdrav, naravno obnašanje in brezpogojna ljubezen vzbudijo v človeku občutek večje vrednosti, boljšega počutja, boljše samopodobe (Zupanc, 2011). Alvin je omogočal vsakemu učencu, da se je počutil zaželenega, sprejetega in pomembnega. Izražali so čustva veselja in zadovoljstva. Strah, ki se je pri nekaterih pojavil na začetku, je bil premagan.



Slika 15: Premagal sem strah in zdaj sva prijatelja.



Slika 16: Daj mi tačko.

Alvin je do vsakega učenca brez izjeme pristopal z veseljem in željo po stiku z njim. S potrpežljivostjo je sledil njihovim aktivnostim ter ubogal njihove ukaze (sl. 16). Eden od učencev, ki se je bal psov, je na začetku projekta dogajanje opazoval od daleč ali iz stojke, po korakih je dopuščal, da se mu Alvin približuje. Priboljške je najprej spuščal na tla, nato dovolil, da jih vzame s čevlja, kasneje s kolena. Počasi je začel iskati telesen stik z njim. Zaradi zakrčenosti telesa se je moral zelo potruditi, da je dosegel Alvinov hrbet in ga pobožal. Uspelo mi je ujeti trenutek njunega nežnega pozdrava (sl. 15).

V celotnem dogajanju se je pri učencih razvijala tudi empatija. Naši učenci so v družinah običajno v središču pozornosti, pa tudi v šoli vedno v spremstvu odraslega in v vlogi prejemnika pomoči. Empatija, to je razumevanje drugega (zaznavanje čustev), je zaradi tega slabo razvita. Spodbujala sem jih, da opazujejo Alvina: kaj dela, kaj potrebuje, kako se počuti, kaj nam želi sporočiti, kako mu lahko pomagamo, kaj mu je všeč in česa ne mara ... S tem sem jih iztrgala iz vsakdanjega kroga zadovoljevanja predvsem lastnih potreb in usmerila od sebe k drugemu, hkrati pa omogočila tudi večje razumevanje samega sebe.

8. Zaključek

Vključitev psa v redno izvajanje učnega procesa v razredu predstavlja veliko spremembo v tradiciji poučevanja. Vpliv učinkuje na vključene učence, kakor tudi na celotno šolsko oziroma pri nas zavodsko vzdušje. Na podlagi lastnih izkušenj lahko trdim, da dviguje kakovost bivanja v šolskem okolju.

V zadnjih letih sem spoznala nekaj pedagoških delavk, ki ravno tako vključujejo psa v redno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Želimo se povezati ter širiti informacije in znanja. Ne glede na to, ali delajo s psom v vrtcih, rednih šolah, šolah s prilagojenim programom ali srednjih šolah, so rezultati povsod izjemno dobri. Pri Zavodu RS za šolstvo je izšla poučna knjiga *Tačke v šoli*. To dokazuje, da se šolska vrata psom na naših šolah odpirajo, vendar je ta način dela v Sloveniji še vedno izjema.

Alvin daje podporo tudi meni. Kadar pridem z njim v šolo, ne morem biti slabe volje. Srečujem vesele obraze, ki naju pozdravljajo, učenci, pa tudi odrasli, želijo pobožati Alvina. Z zaupanjem sledi mojim navodilom, a hkrati vnaša v delo svoj lastni element – pozitivno življenjsko energijo in željo po delu z ljudmi.

Na koncu ne morem brez omembe tega, da so naši učenci »drugačni« otroci. Prav zaradi vključevanja psa in njegove »druge drugačnosti« se odpira možnost »govora srca srcu«, kot to nakazuje Kocjančič (2016). Središče drugačnega bitja, ki v svoji tujosti nagovarja moje. Spoznamo ga lahko le, če ga imamo radi in zanj prijazno skrbimo ... S tem rastemo v človečnosti. To velja tako za osebni odnos učitelja do učencev kot učencev do učitelja in do vseh drugih, vključno s psom.

9. Literatura

- Grubešič, S. (2014). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf. Dan obiska 10. 7. 2016.
- Kocjančič, G. (2016). *O nekaterih drugih: štirje eseji o preobilju*. Ljubljana: Beletrina.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marinšek M., Tušak, M. (2007). *Človek žival: zdrava naveza*. Maribor: Založba Pivec.

- Marjanovič Umek, L., in Lešnik Musek, P. (2001). Igra v kurikulumu za predšolske otroke. V urednik Zupančič, M., *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Putz, J. N. (2014). *Animal-Assisted Therapy and its Effects on Children in Schools*. Pridobljeno na http://sophia.stkate.edu/msw_papers/379. Dan obiska 12. 7. 2016.
- Trampuš, M. (2014). *Tačke v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zupanc, A. (2011). *Vpliv šolanih psov na kakovost življenja ljudi*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Zdravstvena fakulteta.
- Wohlfarth, R., Mutschler, B., Beetz, A., Kreuser, F., in Korsten- Reck, U. *Dogs motivate obese children for physical activity: key elements of a motivational theory of animal-assisted interventions*, *Frontiers in Psychology*. October 2013. U. S. National Institutes of Health's National Library of Medicine. Pridobljeno na <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3810595/>. Dan obiska 10. 7. 2016.

Kratka predstavitev avtorice

Irma Golob, uni. dipl. pedag., dela kot učiteljica v oddelku posebnega programa vzgoje in izobraževanja v zavodu CIRIUS Kamnik. Štiri leta vodi in skupaj s strokovnimi sodelavkami izvaja inovacijski projekt *Terapevtski pes v razredu*. Je aktivna članica društva za terapijo z živalmi Ambasadorji nasmeha, redno predava na društvenih seminarjih in je članica izpitne komisije. Pripravila in izvedla je izobraževanje za pedagoške delavce ljubljanskih šol, ki pri svojem delu sodelujejo z vodniki psov. Aktivno je sodelovala pri izvedbi seminarja prek KATIS *Terapevtski pes v pedagoškem procesu*. Je ena od pobudnic za povezovanje strokovnih delavcev, ki v svoje pedagoško delo vključujejo psa, pod okriljem Zavoda RS za šolstvo.

Kako pri učencih s posebnimi potrebami premagati stres in težave s pozornostjo

Pupils with Special Needs - Overcoming Stress and Problems with Attention

Natalija Augustinovič

*Osnovna šola borcev za severno mejo Maribor,
natalija.augustinovic@gmail.com*

Povzetek

Članek predstavlja razmišljanja o dveh ključnih izzivih, s katerimi se pri svojem delu srečuje defektologinja, v osnovni šoli. Prvi izziv je pogosta prisotnost stresa pri učencih s posebnimi potrebami in drugi, pomoč učencem s težavami na področju pozornosti. Ob raziskovanju načinov pomoči primerja nevrolingvistično programiranje, hipnoterapijo, Brain Gym® balansiranja in čuječnost. Razmišlja o tem, kako omejujoča prepričanja zmanjšujejo uspešnost, ter kako notranja stanja vplivajo na dosežke učencev. Zaključuje z ugotovitvijo, da naj bo pri delu učitelja v osnovni šoli vodilo skrb za razvoj uravnoteženih, duševno zdravih in s tem srečnih ter uspešnih ljudi.

Ključne besede: Brain Gym®, čuječnost, hipnoterapija, nevrolingvistično programiranje, stres, učenci s posebnimi potrebami.

Abstract

The article presents reflections on two key challenges that special education teachers encounter during working with special needs pupils in elementary school. The first challenge is the frequent presence of stress for special needs pupils, the second deals with attention difficulties for special needs pupils. Exploring teachers ways to help special needs pupils the article compares neuro-linguistic programming, hypnotherapy, Brain Gym® and Mindfulness. The author considers how limiting beliefs reduce success and how internal states impact on students achievements. She summarizes that the primary concern of elementary school teachers should be taking care of the development of balanced, mentally healthy and therefore happy and successful people.

Keywords: Brain Gym®, Hypnotherapy, Mindfulness, Neurolinguistic programming, students with special needs.

1. Uvod

Sem defektologinja, zaposlena na osnovni šoli, kjer izvajam dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami. Če bi me prosili, naj pri svojem delu izpostavim dva izziva, s katerima se najpogosteje srečujem pri svojem delu, bi vam odgovorila, da skoraj ni učenca, ki mi ne bi povedal, da doživlja v šoli velik stres in da ga skoraj ni starša in učitelja, ki bi mi ne povedal, da ima njihov otrok ali učenec težave s pozornostjo.

V članku bom predstavila, kako sem se podala na pot iskanja rešitve za ta izziva in predstavila načine pomoči, na katere sem naletela in jih uspešno uporabila, še preden sem pojem čuječnost prvič zasledila v literaturi.

V prispevku je predstavljeno nevrolingvistično programiranje (NLP), ki razlaga naša notranja stanja in načine vplivanja nanje. Prav tako govori o prepričanjih ter njihovem vplivu na naš uspeh. Nadalje bo opisano Brain Gym® uravnoteženje za umiritev čustvenega nemira, sproščanje s hipnoterapijo ter svoje poskuse vpeljevanja programa razvijanja čuječnosti v delo z učenci s posebnimi potrebami.

V članku bom predstavila svoje delo in morda s tem spodbudila še koga v razmišljanje o tem, da imamo učitelji in vsi, ki delamo z otroki in mladimi, možnost, da dolgoročno vplivamo na kvaliteto življenja naših učencev, in da je vredno vlagati čas v grajenje telesno in duševno zdravih posameznikov, ki bodo dosegali osebno odličnost.

2. Tehnike pomoči

2.1 Nevrolingvistično programiranje

Večina učencev, ki je prihajala k meni v obravnavo, je poročala o tem, da jih je zelo strah pred testi, da pred ustnim ocenjevanjem čutijo, kako bodo vse pozabili, da težje dihajo, nekateri so poročali o tem, da se jim tresejo roke ali glas. Pomoči sem se lotila s pomočjo NLP-ja, ki je kratica za nevrolingvistično programiranje in je sestavljen iz več pomenov, in sicer N kot nevrologija oziroma preučevanje postopkov v možganih, L kot lingvistika, ki je študij jezika in raziskuje, kako ta vpliva na nas in P kot programiranje oziroma kako se motiviramo ali razvrščamo svoja dejanja, da dosežemo zastavljen cilj.« (Schwarz, Schweppe, 2005, st. 13.).

Učencem sem najprej pojasnila pomen našega zavednega in nezavednega uma in jih seznanila z notranjimi stanji. »Notranje stanje je stanje našega bitja v vsakem trenutku in je rezultat naše fiziologije, misli in čustev.« (Prgič, brez letnice, 1. modul, st. 62.) Povedala sem jim, da se notranja stanja nenehno spreminjajo. Vsa notranja stanja so normalna in vsa moramo sprejeti, zaznati. Naše osnovno notranje stanje je tisto, v katerem se počutimo najbolj doma, torej je to kombinacija naših misli in čustev, na katere smo se navadili. Najpomembnejše za učence se mi zdi spoznanje, da notranja stanja kreiramo sami, čeprav pogosto mislimo, da so notranja stanja povzročena z zunanji dogodki. To spoznanje daje učencem moč, saj lahko svoje notranje stanje, kadar jim to ne pomaga k uresničitvi ciljev, tudi spremenijo. Dobra stanja za učenje so radovednost, zanimanje, pozitivno razburjenje in pričakovanje. Če se dolgočasimo, čutimo tesnobo, jezo, sovražnost, potem je naša zmožnost učenja zmanjšana. Poleg tega sem z učenci na individualnih urah izvajala konkretne NLP tehnike, s katerimi sem vplivala na njihovo notranje stanje ter z osnovami seznanjala vse učence šole na razrednih urah, kjer smo preizkusili, kako drža vpliva na naše notranje stanje. S tem smo se naučili »šefovske drž« za sproščanje pred testi ter preizkusili New Code Games za vzpostavitev stanja pripravljenosti pred učenjem.

Seveda sem pozornost namenila tudi prepričanjem učencev. Prepričanja so pravila, po katerih živimo. S prepričanji dajemo stvarim pomen in smisel, so sodbe o tem, ali je nekaj resnično ali ne. Prepričanja niso dejstva, čeprav jih pogosto tako razumemo. Prepričanja imamo o drugih ljudeh, o sebi, o tem, kaj je mogoče in kaj ne, o odnosih in še marsičem. Prepričanja predstavljajo tako priložnost kot oviro za to, kar smo sposobni narediti. Pomembno se mi zdi, da učenci vedo, kako pomembna so njihova prepričanja. Učencem vedno povem tudi za zanimiv eksperiment, ki ga je izvedla Jane Elliot, s katerim je dokazala, kako močno vplivajo na našo uspešnost naša prepričanja. Jane Elliot je učiteljica 3. razreda, ki je leta 1968 izvedla eksperiment, ki je poimenovan modrooki/rjavooki. Z njim je želela

poučiti učence o rasizmu, hkrati pa je dokazala že omenjeno. Prvi dan preizkusa je odločila, da so modrooki učenci boljši od rjavookih, imeli so tudi privilegije in bili deležni posebnih pohval, ob tem je rjavooke učence podcenjevala. Učence je konec dneva ocenjevala s testom in modrooki so dosegli boljše rezultate. Naslednji dan je skupini zamenjala in rjavookim je bilo povedano, da so uspešnejši in boljši. Konec dneva so na istem ocenjevanju rjavooki znatno izboljšali svoj rezultat, modrooki pa so ga poslabšali.

Vir: <http://www.todayifoundout.com/index.php/2013/07/jane-elliott-and-the-blue-eyed-children-experiment/>

Omejujoča prepričanja v veliki meri določajo naše občutke in dejanja. Iz teh občutkov tudi izhajajo. Poznamo tri področja omejujočih prepričanj:

1. Iz občutka brezupa izhajajo prepričanja, da ne verjamemo, da je mogoče doseči cilj.
2. Iz občutka nemoči izhajajo prepričanja, da je cilj mogoče doseči, vendar ta oseba cilja ne more doseči.
3. Iz občutka lastne nevrednosti pa izhaja prepričanje, da je cilj mogoče doseči, vendar si ta oseba ne zasluži, da bi cilj dosegla. (Po Prgiču, brez letnice)

Za uspeh potrebujemo spodbujajoča, pozitivna prepričanja. Obstaja rek, ki pravi, da če verjamemo, da nam bo uspelo, ali pa verjamemo, da nam ne bo uspelo, imamo prav.

Pomembno je, da se zavedamo, da so prepričanja stvar izbire, in da so bistvena sestavina uspeha prepričanja, ki dovoljujejo uspešnost.

Kaj pa NLP in pozornost? V NLP-ju tako obstaja veliko tehnik, s katerimi lahko zasidramo različna stanja in sem spada tudi stanje pozornosti. Pogosto z NLP tehnikami podpremo programe za razvijanje pozornosti. Poskrbim, da je učenec samozavesten in da je prepričan v to, da lahko doseže svoj cilj.

2.2. Brain Gym® za uravnoteženje čustvenega nemira

Avtorja Brain Gym®, ki je zaščitena blagovna znamka, sta Paul in Gail Dennison in ga umeščamo na področje pedagoške kineziologije, vede, ki se ukvarja s tem, kako gibanje vpliva na naše možgane. V slovenskem jeziku naletimo na izraz možganska telovadba. Dennison in Dennison (2007) pravita, da je možganska telovadba zaporedje vaj, preprostih in lahkotnih gibov, ki jih izvajajo učenci in z njimi izboljšajo učenje s celotnimi možgani, olajšajo učenje in spodbujajo učne spretnosti. Svojim učencem pomagam s posameznimi vajami iz nabora 26 vaj, ki jih podpreta pri razvijanju pozornosti. Prav tako pa izvajam tudi uravnoteženja, s pomočjo katerih se učenci umirijo in se na ta način učijo premagovati stres. Možganska telovadba je odlično orodje s katerim spreminjam negativno stanje, občutke v novo pozitivno izkušnjo.

Zanimivo je, da tako NLP kot Brain Gym® postavita učečega v podoživljanje stanja, v katerem ima težave ali doživlja negativna notranja stanja, občutke in mu s pomočjo različnih tehnik pokažeta nov odziv telesa oziroma nezavednega. Brain Gym® se mi zdi zelo primerna metoda za delo z učenci, saj z zelo preprostimi telesnimi vajami dosegamo velike in učinkovite spremembe. Težava, s katero se srečujem kot učiteljica, pa je, da je za učinkovito pomoč potrebno dnevno izvajanje vaj in s tem je povezana nujna spodbuda staršev, da učenci tudi doma izvajajo vaje, ki so se jih naučili.

2.3 Hipnoterapija

Menim, da je za posamezne tehnike nevrolingvističnega programiranja potrebna določena zrelost in velika mera sodelovanja. Tako sem razmišljala, kako naj pomagam mlajšim učencem in tistim, ki na zavestni ravni niso pripravljeni na spremembe. Ko sem se spoznala s hipnoterapijo, sem začela uporabljati tehnike telesnega in umskega sproščanja. Učence sem naučila trebušnega dihanja ter usmerjanja pozornosti na posamezne dele telesa. Na začetku je bilo učencem težko razumeti, kaj pomeni usmeriti pozornost na nekaj in takrat sem spoznala, da je enako težko učencem, ki imajo težave s pozornostjo in koncentracijo. Njim pomagam z različnimi programi, a ko sem naletela na hipnoterapijo sem se zavedla, da je lahko tudi to pot do povečanja pozornosti. Naj poudarim, da v šoli uporabljam zgolj izseke, ki so usmerjeni na sproščanje. Pri delu z mlajšimi učenci sem si pomagala tudi s knjigo Renate Srebot in Kristine Menih Potovanje v tišino.

2.4 Čuječnost

Ob vsem iskanju sem v zadnjem letu naletela tudi na čuječnost. Če je namen poučevanja čuječnosti dati učencem spretnosti, s katerimi bodo gradili svoje zavedanje notranjih in zunanjih izkušenj, prepoznavati svoje misli, razumeti, kako čustva vplivajo na njihove telesne odzive in spoznati, kako jim odtavajo misli in s tem pozornost, potem je bilo vključevanje razvoja čuječnosti pravi odgovor za oba izziva, za katera sem iskala rešitve. Ker se nisem imela priložnosti udeležiti izobraževanja s programa čuječnosti, sem brskala po internetu, prebrala nekaj knjig in začela v tem letu izvajati s svojimi mlajšimi učenci do 6 razreda vaje, za katere menim, da jih znam izvesti in bodo učencem pomagale. Naučili smo se trebušnega dihanja s pomočjo trebušnih prijateljev, čuječe smo pojedli rozino in vadili SpiderMan-a. S programi čuječnosti sem učence učila, kako usmerjati pozornost na svoje misli, kako prepoznati čustva, ki jih občutijo, ozaveščati svoje telesne občutke in biti popolnoma prisoten v tukaj in zdaj. Učili smo se, kako se pomiriti, kadar se razburijo in ob tem seveda treznejše razmišljajo. Upam, da se bom v prihodnosti imela možnost izobraziti na tem področju, saj verjamem, da je pomembno, kako se lotimo uvajanja posameznih sprememb in programov pomoči.

3. Zaključek

Menim, da se učenci s posebnimi potrebami, v šolskem sistemu srečujejo z večjim stresom, kot njihovi sošolci brez motenj. Šolskemu delu morajo za doseganje uspeha nameniti več energije, saj morajo učno snov usvajati s posameznimi omejitvami. Čas odraščanja je čas ustvarjanja identitete, čas razvijanja socialnih spretnosti. Zmožnost soočanja s stresom je pomemben dejavnik na poti do uspeha.

Verjamem, da moramo biti učitelji raziskovalci, ki v svetu vedno novih znanj, raziskav, programov iščemo tisto, kar nam pomaga, da lahko pomagamo svojim učencem in jim damo najboljše za razvoj njihovega potenciala. Ta pa jim bo pomagal postati najboljša različica sebe. Skrb za razvoj uravnoteženih, duševno zdravih in s tem srečnih in uspešnih ljudi naj bo naše vodilo.

Čuječnost nas na nov in svež način vodi do stabilnosti in notranjega miru. Uči nas, kako se odpreti vsemu, kar smo in vsemu, kar se dogaja v nas. Želela bi si, da bi imeli učitelji in vsi, ki delamo z mladimi, možnost, da se vključujemo v izobraževanja, ki bi nas podprla pri izvajanju različnih programov pomoči. Prepričana sem, da do vsakega cilja vodi več poti in da

si vsak izbere tisto, ki je zanj najboljša, na kateri se počuti suvereno in dobro. Prav tako so za različne učence primerni različni pristopi in tehnike in prav je, da delavci v šoli najdemo najučinkovitejši način pomoči za vsakega izmed njih. Če je že Albert Einstein rekel, da smo učitelji glasniki preteklosti in spremljevalci v prihodnosti, potem vemo, kako odgovorno je naše delo in kam naj pelje naša pot.

4. Literatura

Dennison P. E., Dennison G. E., (2007). *Telovadba za možgane*, Ljubljana, Rokus Klett

Prgič, J. (brez letnice). Študijsko gradivo za NLP Praktika, 1. Modul, Svetovalno izobraževalni center MI

Schwarz, A., Schweppe R.P. (2005). *Moč podzavesti*, Nevrolingvistično programiranje, Mladinska knjiga, Ljubljana

<http://www.todayifoundout.com/index.php/2013/07/jane-elliott-and-the-blue-eyed-children-experiment/>

Kratka predstavitev avtorja

Natalija Augustinovič je profesorica defektologije, zaposlena na OŠ borcev za severno mejo Maribor. Področja njenega raziskovanja so medsebojni odnosi, razvijanje osebne odličnosti in učinkovito pridobivanje socialnih spretnosti. Je NLP praktik, hipnoterapevt, šolski mediator. V dvajsetih letih delovnih izkušenj je opravila veliko različnih dodatnih strokovnih izobraževanj.

Can Mindfulness Help Dyslectic Students?

Katarina Čepič

*Danila Kumar International School
Katarina.cepic@gmail.com*

Abstract

The article focuses on characteristics of special learning difficulties, predominantly dyslexia and dyslectic students and attempts to inquire whether the approaches that mindfulness promotes could help dyslectic students to cope better at school and in personal life. For this purpose the article gives a general overview of dyslexia and mindfulness and continues by giving more details with the results of the Tel Aviv study which inquires what were the exact reading difficulties and traits that mindfulness based stress reduction programme influenced. The results of the research showed that mindfulness does not influence specific reading difficulties, however, it helps students to stay on the right mindful lexical track, and it impacts student's overall well-being. The article goes to argue that in order to develop a dyslectic student friendly teaching and learning approach elements of mindfulness should be introduced and integrated age-appropriately and naturally. A pedagogical approach which contains a great deal of mindfulness and multisensory elements is Montessori method and should be considered as it contains many holistic elements which work best for students with dyslexia or other students with other specific learning difficulties.

Keywords: attention, dyslexia, literacy skills, mindful practice, mindfulness, Montessori Method, special learning difficulties,

1. Introduction

Dyslexia is a specific learning difficulty which is often associated with attention disorder, school difficulties, problems with self-esteem on one hand and intelligence, creativity, thinking skills and the ability to see the bigger picture on the other. There are many dyslectics who have come to prosper academically, creatively or in sports where they have been given enough support and understanding in their environment, yet there are many who do not succeed because of the hardships they might have experienced during the education process. With secularisation and a scientific approach to mindfulness, which is associated with attention training and enhancing general physical and psychological well-being, the inevitable question arises: Can mindfulness help dyslectic students?

The article will investigate if, and what is the connection between dyslexia and mindfulness, its implications, as well as its benefits and techniques. Thus, the article focuses on the main characteristics of dyslexia and the problems of dyslectic students when faced with a school environment with emphasis on reading and the writing process, students' attitudes and the general well-being of students. Moreover, it proposes the known accommodations and teaching methods which might benefit dyslectic students. As mindfulness is gaining importance in educational, scientific psychotherapeutic and medical circles, there is a growing body of research and methodological knowledge that shows the positive effects of mindfulness on attention, attitude and situations, where mindfulness can be used.

The article continues with the definition of mindfulness, its psychological and neurological brain effects and the practices which have been proven to work in the school environment, with emphasis on formal and informal practices. This theoretical background will give way to investigating the studies which have already been conducted in connection to dyslexia, the reading process and attention, and see the effects and benefits that mindfulness practice carries for improving the reading and writing process and general wellbeing of dyslectics. As for the conclusion, possible techniques, pedagogical methods and methods which might work best in the classroom are discussed. An especially promising approach for classroom work could be the Montessori pedagogy and its principles, which emphasises structure and a tailor-made pacing, creativity and mindful learning and teaching process. The article finishes with the belief that the pedagogical approaches which turn out to be positive for dyslectic students can benefit all students as they are holistic and adjusted to the hemispheric nature of the brain.

2. The nature of dyslexia and specific learning difficulties

Dyslexia is one of the specific learning difficulties (SpLD) which effects about 10 % of the population, amongst which 4 % are affected severely. It is different from (global) learning difficulties which imply an inhibited intellectual ability and poorer functioning. Specific learning difficulties are a cover term for difficulties which often occur together, which, apart from dyslexia, are dyspraxia, dyscalculia and A.D.D / A.D.H.D. Most of them are hereditary, have neurological roots and are connected to different forms of information processing rather than IQ level, however, they carry a great impact on one's educational achievement, learning and acquisition of literacy skills (British Dyslexia Association, 2012),.

The symptoms which are most common for SpLD are memory difficulties, writing and reading difficulties, difficulties with auditory and visual processing, time management difficulties, and "sensory distraction or overload where one is unable to screen out extraneous visual or auditory stimuli and has a heightened sensitivity to visual stimuli and sound; an inability to cope with busy environments (ibid.)."

The characteristics or difficulties which all SpLDs have in common are social emotional difficulties and problems with time management, planning and organization.

Untrained educators often do not recognise a SpLD and see a SpLD student as "lazy" or "not trying hard enough". It is difficult to see behind the perceived disinterest of students and behind the emotional reactions that these students usually have, since what can be observed is input and output and not the way information is processed. Besides, it is important to note that each individual diagnosed with SpLD expresses these characteristics differently and that it is impossible to establish a simplistic diagnosis and determine the exact remedial techniques or approaches which would help in every case (ibid.).

The definitions of dyslexia vary according to the academic context in which they arise, one of the most comprehensive is from the British Dyslexia Association (2007) which states that "dyslexia is a specific learning difficulty that mainly affects the development of literacy and language-related skills. It is likely to be present at birth and to be life-long in its effects. It is characterised by difficulties with phonological processing, rapid naming, working memory, processing speed, and the automatic development of skills that may not match up to an individual's other cognitive abilities. It tends to be resistant to conventional teaching methods, but its effect can be mitigated by appropriate specific intervention, including the application of information technology and supportive counselling."

A common misconceptions linked to dyslexia is the belief that a higher percentage of boys than girls suffer from dyslexia. This is not true, girls are only less frequently detected as they develop better coping strategies, dyslexia is also not linked to social status and cannot be cured. It is a condition that remains with the individual throughout his/her life-time, but the impact can change at different stages in a person's life (Nijakowska, 2016, p. 18).

The problems that dyslectic students experience are mostly connected to accurate and/or fluent word recognition, poor spelling and the ability to decode language. The main problems lie in the phonological component of language, as dyslexia impairs the ability to link a grapheme or the written form of the word with its phonemic value. We also call this **phonemic awareness**. The difficulties of dyslectic students vary according to intensity and a combination of symptoms. Some students experience visual stress while reading (the words might get blurry and the letters might appear to be moving). Apart from difficulties related to literacy, students can also have co-occurring signs of attention deficit or suffer from low self-esteem, depression and anxiety which are linked to difficulties experienced at school (ibid.).

For a better presentation, some other typical signs of dyslexia are listed in Table 1.

Table 1: *Main signs of dyslexia through preschool, school and adult life*

| | |
|---------------------------|--|
| Preschool years | <ul style="list-style-type: none"> - difficulty learning even common nursery rhymes - difficulty remembering and recognizing the letters of the alphabet (even his/her name). |
| The first years of school | <ul style="list-style-type: none"> - problems reading or recognizing even the most simple words and not recognizing its parts - problems speaking - aversion to reading time. |
| 2nd grade on | <ul style="list-style-type: none"> - problems with writing and reading skill acquisition and spelling - students avoid reading out loud - problems with word retrieval - mispronunciation of long, unfamiliar and complicated words - need of extra time to respond to questions or complete tests - messy handwriting - difficulties learning a foreign language |
| Adult life | <ul style="list-style-type: none"> - avoid reading and rarely read for pleasure can be anxious when talking or remembering names, places etc. - can have lower self-esteem when connected to rote learning |
| Other symptoms, problems | Dyslexia also causes problems with remembering dates, random lists, telephone numbers, and low self-esteem and complexes that might not be visible immediately. |

(The Yale Center for Dyslexia and Creativity, 2016)

However, dyslexia is a learning difficulty which is not linked to the intellectual ability of the individual, dyslectic people have many strengths which can help them to be successful in different realms of life. Children with dyslexia can be curious, have great imagination, are good at constructing models, can see the “bigger picture” and can easily understand concepts. Later in life dyslectic students have powerful conceptualisation, reasoning, imagination and abstraction, surprisingly sophisticated listening or specialized vocabulary and can be excellent in fields which do not depend on reading, such as mathematics, IT, (visual) art, drama, music, sports design or as they are very skilled thinkers, they can achieve excellence in more conceptual subjects, such as philosophy, biology, social studies, neuroscience or creative writing. Dyslexic students develop coping strategies and with support they can reach high levels of achievement and for successful help, early identification and treatment are crucial (The Yale Center for Dyslexia and Creativity, 2016).

With appropriate teaching methods students can learn successfully. Thus, educators must accommodate for the phonological and orthographic awareness of students through a multisensory structured approach to teaching, which is focused on using all the pathways in the brain (visual/auditory, kinaesthetic-tactile). Teachers should sequence, pace, use motivational techniques, direct instruction (for example direct instruction of grammatical rules), be systematic, direct and give frequent revision and immediate and corrective feedback. Schools should also accommodate students with extra time, help with taking notes or test accommodation (instructions, visual layout and the structure of exercises should be clear) (Nijakowska, 2016, pp. 78).

The research also shows that associated emotional and behavioural issues are quite common during the school period (British Dyslexia Association, 2012). Students with SpLD or dyslexia can develop psycho-social problems due to the difficulties that they experience. These can be reflected in social behaviour, emotional reactions, self-esteem and social skills. Individuals can also develop phobias, have higher levels of anxiety, periods of depression and even a tendency for committing suicide. As the population of dyslectic students is very heterogeneous, the listed problems occur differently (Božič, 2002).

Some of the methods for helping dyslexia as proposed by the Slovenian counselling centre are the following (Božič, 2002, pp. 72):

- positive working and class atmosphere which help create an accepting classroom environment and dissolve social conflicts
- self-efficiency training(students are taught how to perceive reasons for failure, which factors they can control and which they cannot)
- positive discipline techniques
- usage of short and simple relaxation techniques (mindfulness)

The latter mindfulness and relaxation techniques are particularly interesting, as they tap into an individual's ability to reflect, stay focused and develop greater self-awareness (Kabat-Zinn, 1990).

3. Mindfulness

One of the leading authorities in the field of mindfulness, Jon Kabat Zinn, defines mindfulness as “awareness that arises through paying attention, on purpose, in the present moment, non-judgementally” (Kabat-Zinn, 1990). The term can be used to indicate a state of mind or a more “enduring personal trait or disposition” (Jennings, 2015, pp. 2). In the 80's Jon Kabat-Zinn created a mindfulness based stress reduction (MBSR) programme, focusing on meditation and yoga practice techniques, which have been implemented and used in various medical, educational or other therapeutic settings for its positive effects on mental and physical health (Kabat Zinn, 1990). Consequently, mindfulness attracted scientific inquiry and since then there has been a growing number of research which investigates how mindfulness techniques can serve to improve general well-being or specific health conditions.

According to Jon Kabat-Zinn (1990) mindfulness means in terms of practise “monitoring in real time your experience and doing so in non-judgemental way.” According to Patricia A. Jennings (2015, pp. 2-4) mindfulness has three fundamental processes: “forming intention, paying attention and adjusting your attitude”.

Mindful awareness can be practised in a formal and an informal way. Formal mindful awareness practices include sitting meditation and contemplative movement activities (yoga

or tai chi), which require focused attention on the target (e.g. breath) or open and non-judgemental monitoring of the chosen content or object. When the mind gets distracted, the distraction should get noticed and the attention should be brought back to the present moment, which is in turn “the practice of mindful awareness itself” (Jennings, 2015, pp. 4).

Mindfulness can also be practiced informally, while being immersed in daily activities. It means “bringing mindful awareness to the richness of your present-moment experience in all its dimensions: external sounds, objects, other people or animals, and internal thoughts, sensations and feelings (Jennings, 2015, pp. 3)”. It can be practiced while walking, eating or during even artisanal and handicraft activities which involve a great deal of attention and patience.

The effect which mindfulness and meditation have on an individual's physical condition was investigated by pioneering Herbert Benson from Harvard Medical School. He proved that meditation and mindfulness technique reduce the level of stress in the body and introduce positive effects. He called it relaxation response and defines that “it is a physical state of deep rest that changes the physical and emotional responses to stress... and the opposite of the fight or flight response, whereas fight or flight is a quick and unconscious neurological response to a perceived threat that stimulates defensive behaviour” (Benson, 2000, p. 20). The relaxation response which can be elicited voluntarily through internal stimulus and practice results in decreased heart rate and blood pressure, diminished respiratory rate, lower cortisol, noradrenaline and muscle tension. As the body is at rest, there is less excitation of conscience, attention is expanded, there is an attitude of acceptance and stimulation of mental activity (Neimark, 2016).

Similarly, the magnetic resonance imaging (MRI) scans show that being involved in an eight-week course of mindfulness practice changes the brain. The grey matter in the amygdala centre, which carries the brain's “fight or flight” response, shrinks. Amygdala is the primal region of the brain which is associated with fear and emotion and is involved in the initiation of the body's response to stress. Contrary, the grey matter in the pre-frontal cortex thickens. This part of the brain is responsible for higher order brain functions, such as awareness, concentration and decision-making. Moreover, the “functional connectivity” between the regions changes – the connection between the amygdala and the rest of the brain gets weaker, while the connections between areas associated with attention and concentration get stronger. The number of hours of meditation practice a person has done correlates with the scale of changes (Begley, 2007).

To sum up, mindfulness activities not only have a positive effect on the physical condition but also on self-awareness, self-compassion, attention and awareness, decision making and general awareness of emotions. These implications of mindfulness practice appear to be more than useful for SpLD and dyslexic students (Jennings, 2015, pp. 3).

4. Mindfulness and dyslexia

Different authors have already investigated into the topic of mindfulness and dyslexia (Tang, Y. et al., 2007; Woodward, 2010). One of the most recent and lengthy researches which was focused on the question whether meditation and mindfulness practice can help students with dyslexia and SpLD was conducted by Ricardo Tarrasch, Zohar Berman and Naama Friedmann from the Tel Aviv University, Israel. It zoned on the possible effects of MBSR intervention on reading, attention, and psychological state among people with developmental

dyslexia (dyslexia that is present at birth) and/or attention deficits. They tested a group of volunteers who had dyslexia and *attention deficit hyperactivity disorder* (ADHD). The researchers focused on the general mistakes of individuals and checked what was their rate or occurrence before and after the MBSR training. They tried to identify which types of mistakes were influenced by MBSR and in the case of attention deficit what were the functions that were impaired and how or if they were changed after the MBSR training. They also evaluated the effects of MBSR on attention, stress, reflection and rumination, life satisfaction, depression, anxiety, and sleep-disturbances. The authors tested how and in what ways did attention increase. As the authors stated »the rationale is that if certain aspects of attention improve following mindfulness practice, and lead to improvement in certain aspects of reading, these aspects of reading may be related to attention.« The research thus investigated under what conditions can mindfulness function as effective learning or teaching approach for reading difficulties (Tarrasch, R., Zohar, B. & Friedmann, N., 2016).

In order to understand the effects of mindful practices on reading, it is important to explain the reading process the dyslexic person undertakes. The process encompasses two routes: the lexical route and the sublexical route. The first allows efficient and rapid reading of words that the reader already knows and are stored in the orthographic input lexicon (the written form of the word) and the phonological output lexicon (its phonological form). Reading the words which are not stored in these lexica requires the second route – the sublexical route, where reading is done via grapheme-to-phoneme conversion. This route is slower, and is inaccurate when reading words that do not unambiguously obey the grapheme-to-phoneme conversion rules (ibid.).

24 participants of the Tel Aviv study took up an 8 week MBSR programme, where they, according to the protocol, attended eight weekly 2.5-hour classes and in the 6th week a half-day retreat with intensive practice of formal and informal mindfulness practices. Participants received training in mindfulness through body scan meditation, sitting meditation, mindful stretching exercises, based on Hatha yoga, and mindful eating (Kabat-Zinn, 1990). Part of the training were also extensive group discussions about »integration of mindfulness into everyday life and the application of mindfulness as a method for noticing habitual reactions to stressful situations.« In addition to the class practice, participants were asked to practice for 45 min per day, guided by recordings (Tarrasch, R., Zohar, B. & Friedmann, N., 2016).

Before and after the 8 week programme the participants were given different reading tests which helped to establish what kind of mistakes the dyslexics did and how did MBSR help different types of dyslexia. The authors analysed the percentage of errors out of all possible errors that participants could have done within the words they were suggested to read. Unfortunately, the analysis did not yield any significant specific reduction of errors for any of the dyslexia types beyond surface errors, also the results agree with previous studies that show that dyslexia does not depend on attention (ibid.).

However, the researchers had an important finding - »whereas mindfulness training did not affect specific types of errors and did not improve dyslexia, it did affect the reading of adults with developmental dyslexia and ADHD, by helping them to stay on the straight path of the lexical route while reading. Mindfulness reduced impulsivity and improved sustained attention, and this, in turn, improved reading of adults with developmental dyslexia and ADHD, by helping them to read via the straight path of the lexical route.« (ibid.) Namely, following meditation, the dyslexic participants read words more consistently via the lexical route, that is drawing already on their orthographic and phonological lexicon, rather than via grapheme-to-phoneme conversion. As for the students, who had attention deficits, there were

significant correlations between reduced reading errors and decreases in impulsivity. The study also showed that there were significant improvements in participants' mindfulness, perceived-stress, rumination, depression, state-anxiety, and sleep-disturbances (ibid.). All these implications are relevant and promising for the classroom practice.

5. What mindfulness approaches can be used in the classroom?

Mindfulness approach and activities work best if they are part of the whole school programme or of the so called whole school approach. As any pedagogical method or principle mindfulness should be exercised on regular basis and demands from the educators consistency, patience and determination. Some of the activities and elements of mindfulness, which could increase the general well-being of students and are conducive to learning are the following:

- a »mindful environment« (environment which has stimulating colours, natural source of light and natural materials, plants and access to fresh air)
- generally known facts of good psychophysical condition (healthy and balanced nutrition, rest, enough physical activity)
- management of learning classroom dynamics and regulation of activities in order to sustain student's motivation, attention and focus (energizers, brain-gym activities and activities which help balance active and passive mode of students)
- use of positive time-out and positive discipline techniques in order to give students an opportunity to press the stop button and reflect (Nelson, 1999; Nelsen, Lott, & Glenn, 2013)
- formal and informal mindfulness practices
- direct pedagogical/teaching methods which incorporate of mindfulness (e.g. Montessori method)

A particular and well-known pedagogy which has a 100 years of tradition is the Montessori Method which emphasises children's own initiative and natural abilities, which emerge through practical play. It is a method which allows children to develop at their own pace and offers better comprehension of child development. The students learn through activities that entail exploration, manipulations, order, repetition, abstraction, and communication (Montessori, 2016). Moreover, Montessori education promotes many practices and values which are in line with mindfulness principles. These are deep concentration and attention (who does not know about the student who was so deeply immersed into work that she did not notice when other students lifted her and danced and sang around her), grounding the mind in sensorimotor experience and the practical work of life. Sensorimotor experience pertains to attention to all sensory experiences, Montessori education introduces sensory experience via motor movement (making fine distinctions between different textures, colours, sounds ...), which is also a form of informal mindful practice and care regarding perception. Last but not least is paying attention and finding meaning in everyday life activities. Some other factors that could be observed are simplicity, attitude of nonjudgment and drawing wisdom from stories (Lillard, 2011).

The principles of Montessori Method are not only interesting for the adaptation to conventional classroom methods, but due to the highly structured multisensory approach, emphasis on age-appropriateness and care for the socio-emotional executive function of students it can be seen as an approach which can inspire any educator's work who is dealing with dyslectic students (Lillard, 2011).

Mindful activities and elements should be incorporated into classroom thoughtfully and as naturally as they can. In order to teach mindfulness, the teacher needs to be mindful himself and know how to balance the activities to fit the classroom dynamics and needs of the students. According to the subject he/she teaches, he can choose from a variety of approaches, use formal and informal practices or use approaches such as advocated by the Montessori pedagogy. What is important, especially when it comes to SpLD students and dyslectic students, is that these activities are introduced on a regular basis and form a certain type of routine.

6. Conclusion

The inquiry into the overlapping field of mindfulness and dyslexia yields some interesting results. Even though mindfulness practice carries a great potential for attention strengthening and enhancement of general psychophysical well-being, it is important to note, that mindfulness does not influence different types of dyslectic errors. What it influences is keeping the students on the right lexical track and helps students avoid surface mistakes, moreover, it influences students' attention, reduces impulsivity and helps students to manage better their emotions and relationships. Teachers should thus strive to incorporate as much of the mindfulness activities as possible, trying to keep them routine and as natural as they can get. Particularly helpful would be investigating into Montessori pedagogy and other pedagogies which hold as its main ideal and aim holistic and complete education. Such educational model would be holistic in its true sense, and it would not only benefit dyslectics but students at large.

7. Sources

- Begley, S. (2007, January 19). The Brain: How the Brain Revires itself. *Time Magazine*. Retrieved from <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1580438,00.html>
- Benson, H. (2000). *The Relaxation Response*. New York, NY: HarperCollins Publishers Inc.
- Božič, J. (2002). Psihosocialni problemi otrok s specifičnimi učnimi težavami. In Končnik Goršič, N. in Kavkler, M., *Specifične učne težave otrok in mladostnikov (59–73)*. Ljubljana, Slovenia: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- British Dyslexia Association (2007). *Definition of dyslexia*. Retrieved from <http://bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions>
- British Dyslexia Association (2012). *What are specific learning difficulties?* Retrieved from <http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/what-are-specific-learning-difficulties>
- International Classification of Disorders (2010). Retrieved from <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F81.0>
- International Dyslexia Association (2002). *Definition of dyslexia*. Retrieved from <http://eida.org/definition-of-dyslexia/>
- Jennings, P.J. (2015). *Mindfulness for Teachers*. New York, NY: W.W. Norton & Company Inc.
- 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 Pr.
- Lillard, S.A. (2011). Mindfulness Practices in Education: Montessori's Approach. *Mindfulness*, 2(2), 78–85 , Retrieved from <http://www.michaelolaf.net/mindfulness.pdf>

- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana, Slovenija: DZS.
- Montessori, M. (2006). *Srkajoči um/Maria Montessori*. Ljubljana, Slovenija: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
- Neimark, N.F. (2016). *A Comparison Between the Fight or Flight Response and the Relaxation Response*. Retrieved from <http://www.relaxationresponse.org/FightOrFlight.htm>
- Nelsen, J. (1999). *Positive Time-Out*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Nelsen, J., Lott, L. and Glenn, S. (2013). *Positive Discipline in the Classroom*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Nijakowska, J. et al. (2016). *Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language*. Retrieved from <http://dystefl2.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/DysTEFL2-booklet.pdf>
- Tang, Y. et al. (2007, October 23). Short-Term Meditation Training Improves Attention and Self-Regulation. *National Academy of Sciences* 104(43), 17152-17156. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25450197>
- Tarrasch, R., Zohar, B. and Friedmann, N. (2016). Mindful Reading: Mindfulness Meditation Helps Keep Readers with Dyslexia and ADHD on the Lexical Track. *Frontiers in Psychology* 7(578). Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4862243/>
- The Yale Center for Dyslexia and Creativity (2016). *Signs of Dyslexia*. Retrieved from http://dyslexia.yale.edu/EDU_signs.html
- Woodward, A. (2010). Contemplating Silence in a Basic Writing Classroom. *Modern Language Studies*, 40(1), 77-81. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25701552>

About the author

Katarina Čepič, Professor of English and Pedagogy (B. A.), is currently working as an EAL and language acquisition teacher at Danila Kumar International School, Ljubljana. Her research interest is holistic teaching and learning linked to dance, mindfulness, every-day skills, such as cooking, and pedagogical know-how which is primarily real life community and values based oriented.

A Comparative Study between General Educational and Buddhist Educational and Professional Training

Rumel Baruah

Theravada Buddhist Monk
Vipassana Meditation practitioner
Bishwa Shanthi Maha Bohdi Buddha Vihara (R.)
Bangalore, India

Abstract

Buddhism is one of the most prominent world religions and emphasizes on the proper education and focuses on the future leadership in professional areas. Buddhism always encourages people to follow a system, which was established by the Lord Buddha more than 2500 years ago and which is still applicable to modern world. This system and training is not contradictory to the modern world education systems but helpful to it. It helps people to grow so called spiritual and moral value, ethics, social understanding of the real nature of the world and human being. Throughout the Pali¹¹ commentarial literature we can find three kinds of teachings, (system) Pariyatti¹² Patipatti and Pativedha. Where first one is the first learning system of Buddhism as can be found Tripitaka¹³, and second one means to put the theory into practice and third one fruits of the above mentioned first two and it comes through the experiences. By following this system throughout the world Buddhist monks and nuns are getting education and serving the world for the good of the many by generating wisdom. Buddhism is still alive because of this educational system and professional training of monks and nuns. They keep the lamp alive from very ancient time and it became possible because of Buddha's educational and professional training.

Hence, this paper will offer a Buddhist understanding of educational strategy called Pariyatti, patipatti and pativedha, information based on Buddhist Universities and their practice and general universities in Thailand. The case studies of universities will offer different academic data based information and their educational systems to go hand by hand with modern education system. In addition, their value towards spirituality will be also studied from different dimension differently. This paper also will establish a comparative studies and report for their values in the society and contribution as well.

Key words: Buddhism, Pariyatti, Patipatti, Pativedha, Pali, Tripitaka, Wisdom.

¹¹ Buddhist canon and Theravada Buddhist literature are written in this language.

¹² Here A v.34, 38 refers to the Anguttra Nikaya fifth volume of Pali Text Society (PTS)/ Vin ii.285= (vinaya text second volume of PTS) KhA 92; (Khuddaka Nikaya atthakatha or commentary) and D iii.241 refers to the Digha nikaya third volume of PTS.

¹³ Three baskets (sutta, vinaya and abhidhamma) or discourses, law and regulations and higher teachings.

Utelešenost in čuječnost – kaj imata skupnega tako pri učencih kot pri učiteljih?

Students' and Teachers' Embodiment and Mindfulness – What do They Have in Common?

Vesna Geršak

*UL Pedagoška fakulteta in UP Pedagoška fakulteta
vesna.gersak@guest.arnes.si*

Povzetek

V tehnološko razvitih družbah potreba po fizičnih, utelešenih aktivnostih v vsakdanjem življenju, izražanju in komunikaciji izginja. Izginjanje fizične aktivnosti je za otrokov razvoj kritična, saj je raznolika fizična aktivnost osnova za zdrav razvoj in učenje.

V prispevku so povzeti glavni zaključki raziskave o prepričanjih in stališčih 112 učiteljev o vlogi gibalnih dejavnosti pri učenju in poučevanju, načinih vključevanja giba v pouk in učinkih, ki jih zaznavajo učitelji pri učencih. Pridobljeni podatki so primerjani v odnosu do učiteljeve zaznave samoučinkovitosti in izgorelosti pri poučevanju. V raziskavi so uporabljeni kvantitativni in kvalitativni raziskovalni pristopi.

Glavni rezultati raziskave kažejo, da je izobraževanje iz ustvarjalnega giba pripomoglo k pozitivnim stališčem učiteljev o učenju skozi gib. Po izobraževanju so se stališča učiteljev do ustvarjalnega giba in načini uporabe giba pri učencih spremenili v smeri celostnega in izkustvenega učenja in poučevanja. Pozitivni učinki pristopa se po mnenju učiteljev odražajo predvsem na čustveno-socialnem in kognitivnem razvoju otrok. Prav tako se je po izobraževanju in uporabi ustvarjalnega giba v praksi povečala zaznava učiteljeve samoučinkovitosti, občutje izgorelosti pa se je zmanjšalo.

Rezultati pričajo, da uporaba giba pri učenju in poučevanju pripomore k psihičnemu blagostanju tako učencev kot tudi učiteljev. Z integracijo giba v učni proces namreč otrokom poleg lažjega razumevanja učne snovi omogočamo občutenje lastnega telesa, igro, usmerjanje svojih misli v gibne kreacije, sprostitvev, povezanost s sošolci. Otrok (in učitelj) se ob tem zaveda svojih misli, zaznav, počutja, čustev in telesa – govorimo lahko o tako imenovanem stanju zavesti v danem trenutku, ki je prav tako lastno čuječnosti.

Ključne besede: celostno učenje in poučevanje, čuječnost, izobraževanje učiteljev, ustvarjalni gib kot učni pristop, utelešena kognicija.

Abstract

The need for physical, embodied activities in everyday life and communication in technologically advanced societies is gradually disappearing. The lack of physical daily activity may be critical for children's development. Diverse physical activity represents the basis for healthy development and learning.

This paper summarizes the main conclusions of a research on beliefs and attitudes of 112 teachers, concentrating on the role of physical activity within learning and teaching methods and integration of movement in the teaching and the effects perceived by the teachers and the pupils. The data obtained were compared in relation to teachers' perceptions of self-efficacy and burnout in teaching. The study used quantitative and qualitative research approaches.

The main results of the research show that the training on the use of creative movement contributed to the positive attitudes of teachers about learning through movement. After the training, the teachers' attitudes toward the creative movement and the usage of movement in classroom changed in the

direction of a holistic and experiential teaching and learning. The positive effects of the method, according to the teachers reflected mainly in the social-emotional and cognitive development of children. Likewise, the use of creative movement in practice increased the perception of teachers' self-efficacy and decreased feeling of burnout.

The results show that the use of movement in learning and teaching contributes to the psychological well-being of both pupils and teachers. In addition to the ease of understanding of the subject matter, the integration of the movement into the learning process enables the perception of one's own body, play, directing their thoughts to movement creations, relaxation and relationship with classmates. During the process, children (and the teacher) are more aware of their thoughts, perceptions, feeling, emotions and their body – we can talk about the so-called state of consciousness at a given moment, typical for mindfulness.

Keywords: creative movement as a teaching approach, embodied cognition, holistic learning and teaching, mindfulness, teacher training.

1. Učenje z gibanjem

Gibanje je sredstvo samozavedanja in naraven način izražanja. V otrokovem življenju je ključno za pridobivanje in izražanje občutij, spoznanj, razpoloženj, čustev ter za razvoj mišljenja. Otrok z gibanjem izraža to, kar se poraja v njegovem telesu in duševnosti. Čim mlajši je otrok, tem bolj spontan je pri gibanju, saj ga to povezuje s sovrstniki, pa tudi s samim seboj. Nudi mu zadovoljstvo, zabavo, hkrati pa razvija harmonijo duha in telesa ter spodbuja njegovo domišljijo in ustvarjalnost.

Gibanje otrokom predstavlja stik s konkretnimi pojavi, kar je temelj za kasnejšo abstrakcijo. Izkušnje, ki jih otroci pridobijo z lastno aktivnostjo, jim predstavljajo temelj lastnega znanja.

M. Frostig (1989) razlaga, da je gibanje vir zadovoljstva in sprostitve, zato naj bi bilo vpleteno v celotni učno-vzgojni proces kot sredstvo za učenje najrazličnejših vsebin. Kadar učenje povežemo z gibanjem, se namreč človek uči hitreje in bolj učinkovito. Avtorica trdi, da bi moralo biti gibanje sestavni del vsake učne ure, saj naporno učno delo z vrsto frustracij ustvarja pri otrocih hude napetosti (prav tam). Z malo domiselnosti, dobre volje in znanja je to mogoče izvesti v še tako skromnih razmerah vsakdanjega pouka. Porabljeni čas pa se bogato obrestuje, saj so potem otroci sposobni bolj zbrano in zavzeto delati.

Novejše raziskave utelešene kognicije na različnih kognitivnih področjih kažejo na pomembne povezave um – telo in podpirajo širše vključevanje motoričnih oziroma gibalnih aktivnosti v učenje in poučevanje različnih predmetnih področij v šoli (Tancig, 2015).

Dewey, Kolb&Kolb in Montessori uporabijo koncept utelešene kognicije v različnih izobraževalnih kontekstih in trdijo, da se ideje in razumevanje izoblikujejo skozi neposredno senzorično interakcijo z okoljem, ki nas obdaja. S tem postavljajo teoretični temelj za tezo, da praktična izvedba in/ali gibanje celega telesa lahko izboljša oziroma nadgradi učenje v razredu (Osgood-Campbell, 2015).

Učenje z uporabo ustvarjalnega giba poveže otrokovo telesno – gibalno dejavnost s psihičnimi procesi. Govorimo o tako imenovani utelešeni kogniciji, ki proučuje povezave um – telo in je lahko izhodišče za učenje različnih predmetnih področij z uporabo giba.

B. Kroflič (1999, str. 127), ki je izraz ustvarjalni gib kot učna metoda/način dela vpeljala v slovenski šolski prostor, ustvarjalni gib opredeli kot “način dela, pri katerem otroci z gibanjem izražajo, oblikujejo, ustvarjajo različne učno-vzgojne vsebine.”

Gre za aktiven pristop učenja raznih vsebin s pomočjo telesa. Gib v razredu postane sredstvo za motiviranje, razlago, udejanjanje in preverjanje učne snovi. Učitelj prepušča pobudo v gibalnem izražanju otrokom oz. jih na ustrezen način spodbuja. Ob tovrstnih

dejavnostih se pri otroku oblikujejo ustvarjalna stališča. Tako učenje otroku omogoča nebesedno izražanje in sprejemanje informacij po kinestetični poti. Omogoča sodelovanje in uveljavitev posameznika v skupini ter spodbuja razvoj ustvarjalnosti kot osebnostne lastnosti. Bogati predstavno mišljenje, domišljijo in divergentno mišljenje. Prav tako omogoča sprostitev notranjih napetosti in ponovno vzpostavitev psihofizičnega ravnovesja (Kroflič, Gobec, 1995).

Glede na obstoječe raziskave ustvarjalnega giba kot učnega pristopa v slovenskem prostoru (Kroflič, 1992, 1999) in dosedanje pilotske raziskave (Geršak, Novak, Tancig, 2005; Geršak, 2007; Geršak 2014) se ustvarjalni gib v naših šolah uporablja v največji meri kot motivacijsko in sprostitevno sredstvo. Učitelji ga integrirajo predvsem pri glasbeni umetnosti, pri ostalih predmetnih področjih pa je učenje skozi ustvarjalni gib zanemarljivo.

Iz lastnih izkušenj in spremljanja primerov dobrih praks, ko učitelji integrirajo ustvarjalni gib v učni proces, je zaznati pozitivne učinke na vseh področjih otrokovega razvoja – kognitivnem, čustveno-socialnem in psihomotoričnem (Geršak, 2007; Geršak, Prunk, 2010; Geršak, 2015). Opažamo pa, da ustvarjalni gib kot učni pristop zaradi nepoznavanja ustvarjalnega giba kot načina učenja in poučevanja na različnih predmetnih področjih, kljub vsem pozitivnim učinkom, ki jih lahko prinaša, ni razširjen v slovenskih šolah. Zaradi nesistematičnega izobraževanja učiteljev za tovrstni pristop mnogo učiteljev izraža potrebo po dodatnem znanju s tega področja, ki se kaže v velikem zanimanju učiteljev za udeležbo na različnih seminarjih in strokovnih srečanjih. Avtorica že vrsto let izvaja seminarje, strokovne in znanstvene posvete ter konference za večjo prepoznavnost ustvarjalnega giba med učitelji. Tovrstna izobraževanja po izkušnjah avtorice pomembno vplivajo na stališča učiteljev do omenjenega pristopa in posledično pripomorejo k integraciji ustvarjalnega giba v pouk.

Z našo raziskavo smo želeli preveriti, kakšna so stališča učiteljev do ustvarjalnega giba kot učnega pristopa, v kolikšni meri menijo, da lahko vplivajo na vedenje, razumevanje in počutje učencev ob uporabi ustvarjalnega giba kot učnega pristopa in na kakšne načine menijo, da ga lahko vključujejo v svoje delo. Pridobljene podatke smo primerjali z zaznavo učiteljeve samoučinkovitosti pri poučevanju in občutka izgorelosti, kar doslej v slovenskem prostoru še ni bilo raziskano. Je pa bilo v zadnjem desetletju izvedenih več raziskav s področja nevroedukacije – nove vede s področja nevroznanosti, kognitivne znanosti, psihologije in izobraževanja, ki podpirajo fenomen utelešene kognicije (Tancig, 2015; Osgood-Campbel, 2015).

Za namen naše raziskave smo za učitelje pripravili program izobraževanja, ki je vključeval tako teoretične osnove kot praktične dejavnosti, s katerimi smo izobrazili skupino učiteljev za uporabo ustvarjalnega giba na raznih vzgojno-izobraževalnih področjih v osnovni šoli. Učitelji so po izobraževanju integrirali ustvarjalni gib v različne učne vsebine in poročali o mnogih vidikih, ki jih tovrstno učenje in poučevanje prinaša. Širša raziskava je predstavljena v delu z naslovom Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli (Geršak, 2016).

V tem prispevku bomo rezultate obsežne raziskave le povzeli, podrobneje pa bomo predstavili vpliv izobraževanja iz ustvarjalnega giba na učiteljevo poučevanje, zavedanje svojih zaznav, počutja, čustev in telesa, kar je prav tako lastno čuječnosti.

2. Metode raziskovanja

V raziskavi smo uporabili kombinacijo kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih pristopov, s prevladujočo kvantitativno metodologijo. Model raziskave je test – post test za eno skupino – pred in po izobraževanju udeležencev s področja ustvarjalnega giba kot učnega pristopa. Pri kvantitativni obdelavi podatkov smo se poslužili različnih univariatnih, bivariatnih in multivariatnih metod statistične obdelave podatkov. V glavnem delu raziskave

so anketni vprašalniki vključevali tudi vprašanja odprtega tipa, zato smo v raziskavi poleg kvantitativne uporabili tudi kvalitativno obdelavo podatkov.

2.1. Vzorec

Vzorec učiteljev je bil izbran namensko. Zajetih je bilo 112 učiteljev iz desetih različnih slovenskih regij, ki so bili vključeni v prvo in drugo ponovljeno merjenje (pred in po izobraževanju). Vključili smo učitelje, ki so se na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani udeležili izobraževanja Učenje in poučevanje skozi gibalno-plesne dejavnosti oziroma Ustvarjalni gib kot učni pristop, razpisanega v Katalogu programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki jih za posamezno šolsko leto odobri Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Odločitev učiteljev za sodelovanje v raziskavi je bila prostovoljna.

2.2. Potek raziskave

Podatke za glavni del raziskave smo pridobivali z baterijo vprašalnikov, ki smo jih uporabili pred in po izobraževanju. Učitelji so prvi dan izobraževanja pred pričetkom delavnice izpolnili anketne vprašalnike, nato pa še po zaključenem seminarju. Sodelujočim učiteljem je bila zagotovljena anonimnost sodelovanja. V obeh šolskih letih so imela izobraževanja iste cilje in iste vsebine. Potekala so v štirih delih po 4 ure – v skupnem obsegu 16 ur. Med posameznimi deli izobraževanja so učitelji preizkušali pristop v šoli in reflektirali odzive učencev ter lastna opažanja – ta so delili med seboj na ponovnem izobraževanju.

3. Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo podrobnejše rezultate o vplivih izobraževanja s področja ustvarjalnega giba na poučevanje učiteljev in njihovo počutje.

3.1. Vpliv izobraževanja na učiteljevo poučevanje

V anketnem vprašalniku smo med drugim zastavili tudi odprto vprašanje, da učitelji razložijo, če je izobraževanje na kakršenkoli način vplivalo na njihovo poučevanje. Zbrane odgovore smo podčrtali in izbrali relevantne pojme. Te smo nato povzemali in jim pripisali kategorije. Ugotovljene kategorije smo uvrstili med tri širša vsebinska področja: učni pristop, psihično blagostanje in kognitivni vidik (tabela 1).

Tabela 1: Vpliv izobraževanja o UG na učiteljevo poučevanje

| vsebinska področja | kategorije | f |
|----------------------------|--------------------------|----|
| učni pristop | Sprememba v poučevanju | 41 |
| | Popustritev pouka | 30 |
| | Nov pogled na poučevanje | 17 |
| psihično blagostanje | Samozavest | 7 |
| | Dobro počutje | 11 |
| | Osebna rast | 5 |
| | Potrditev | 6 |
| vsebine povezane z učenjem | Ustvarjalnost | 6 |
| | Znanje | 12 |
| | Motiviranost | 4 |

Vsebinsko področje **Učni pristop** predstavlja tri kategorije, pri čemer je kategorija **Sprememba v poučevanju** najpogosteje omenjena. Učitelji opisujejo, kako je izobraževanje iz ustvarjalnega giba (UG) vplivalo na spremembo v njihovem poučevanju. Najpogosteje navajajo, da po izobraževanju UG redno vključujejo v pouk: »Prej sem UG pri pouku uporabljala redkeje, sedaj pa se mi skoraj pri vsakem predmetu/uri že porajajo nove ideje /.../«; »Spoznala sem nov način poučevanja, ki je bolj zanimiv od tradicionalnega. Odzivi učencev so me prepričali, da bom s tovrstnim načinom nadaljevala«. Izobraževanje je učitelje spodbudilo k aktivnejšim metodam poučevanja: »Sedaj delam z njimi bolj aktivno«; »Bolja aktivno poučujem, ko vnašam ta pristop«. Obenem učitelji pišejo, da na ta način poučujejo bolj učinkovito, zanimivo in sproščeno: »Dobila sem še dodatno znanje, ki mi bo omogočalo boljše in učinkovitejše poučevanje«; »Bolja sproščeno, aktivno poučevanje«; »Poučevanje sem se lotila na nek nov zanimiv in delujoč način, ki učence pritegne in jih motivira«.

Po številu navajanj je bila kategorija **Popestritev pouka** druga najpogosteje omenjena v sklopu učnega pristopa in poudarja nove ideje, ki so jih učitelji pridobili za poučevanje v razredu: »Dobila sem veliko novih idej, kako približati otrokom pouk še na drugačen, zanimivejši način«; »/.../ dobila novo zalogo idej za popestritev pouka«; »Spoznala sem nove dejavnosti, nove materiale, dobila nov navdih za uporabo ustvarjalnega giba pri pouku«; »Rada imam vedno kaj novega za popestritev pouka in mislim, da je bil to eden boljših seminarjev, katerih sem se udeležila v zadnjem času«. »/.../ sedaj pa se mi skoraj pri vsakem predmetu/uri že porajajo nove ideje, kako bi lahko še bolj popestrila in »začinila« pouk«. Učitelji opišejo, kako so vnesli novosti oziroma popestritve v poučevanje: »Zelo rada vnašam novosti, še posebej pri razlagi zapletenih pojmov, pri razumevanju prostorskih dimenzij«. Poleg tega pa navajajo, da ne popestrijo pouka le otrokom, temveč tudi sebi: »Proces pouka z UG popestrim tako sebi kot otrokom«. Ob tem, da UG popestri pouk, učitelji navajajo tudi ostala opažanja: »Ustvarjalni gib je zagotovo pripomogel h kopici idej, ki jih vnašam v pouk, ki moj razred bogatijo in skozi naša vrata vstopamo in izstopamo ob takih dejavnostih srečnejši, motivirani in polni znanja«.

Učitelji izpostavijo **nove poglede na poučevanje**, ki so jih pridobili v procesu izobraževanja iz UG: »Imam večji zorni kot, sem bolj odprta /.../«; »Poučevanje vidim sedaj na drugačen način – lahko je zabavno, lahko je nasmejano, sproščeno, ni potrebno le sedeti in pisati«; »Predvsem kot spodbuda in trditev, da se nikakor ne poučuje in uči samo v klopi ali na preprogi, temveč da lahko z različnimi gibalnimi aktivnostmi učence pripeljemo do enakih ali še boljših rezultatov«; »Drugачe gledam na pomen gibanja in ustvarjanja s telesom v razredu«; »Uživam v drugačnih pristopih poučevanja in rada imam nove izzive«. Ob novih pogledih na poučevanje učitelji prihajajo do mnogih spoznanj: »Spoznala sem, na koliko različnih področjih lahko teoretična znanja podpremo s praktičnim izkustvom, zaradi česar je učenje in pomnjenje trdnjše in trajnejše, hkrati pa ta način dela vpliva na bolj sproščeno razredno klimo in pozitivne medsebojne odnose, spodbuja kreativnost, divergentno mišljenje«. Izobraževanje je spremenilo tudi nekatera stališča učiteljev: »Spremenila sem moja stališča do poučevanja starejših otrok«; »Sem začela drugače gledati na vnašanje giba v razred, vzamem si čas za to in nisem več tako omejena z učnim načrtom«.

Naslednje vsebinsko področje **Psihično blagostanje** zajema kategorije Samozavest, Dobro počutje, Osebna rast in Potrditev – ki se vežejo na učiteljevo subjektivno in psihološko blagostanje.

V kategoriji **Samozavest** učitelji opišejo, da je izobraževanje doprineslo k njihovi samozavesti in jih spodbudilo k drugačnemu poučevanju: »To izobraževanje mi je dodalo del samozavesti, ki mi je manjkala, da bi k poučevanju pristopila drugače«; »Vplivalo je na mojo samozavest pri opravljanju poklica«; »Pridobila sem na samozavesti, naučila sem se zaupati sebi in pozitivnim učinkom učenja skozi gibalne dejavnosti«; »Poleg tega sem pridobila na samozavesti, da si upam s takim načinom poučevanja pred učence /.../«; »/.../ pridobila

pozitivne občutke na osebni ravni in pogum, samozavest za novosti, za uvajanje sprememb pri mojem poučevanju».

Ob tovrstnem poučevanju učitelji navedejo, da se **dobro počutijo**: »/.../ dobro se počutim, saj so tudi odzivi otrok na to metodo zelo pozitivni«; »Veliko bolje se počutim v učiteljski koži pri poučevanju«; »Počutila sem se mladostno, aktivno in igrivo«; »Ob najbolj stresnih dneh uporabim več UG, saj se s tem tudi sama sprostim in bolje počutim«; »Z učenci smo se še bolj zblížali in uživamo v družbi drug drugega in se dobro počutimo«. Učitelji omenijo, da so se ob tovrstnem poučevanju počutili manj utrujene: »Bila sem manj utrujena, ni mi bilo treba ves čas miriti otroke, ampak smo zelo dobro delali skozi ure«. Poleg tega so učitelji izražali zadovoljstvo ob integraciji giba: »V največje zadovoljstvo mi je bilo, ko sem videla, da otroci pri dejavnostih, ki sem jih pripravila, uživajo, izražajo domišljijo in se ob dejavnostih zabavajo in hkrati učijo«.

Z vidika **osebne rasti** učitelji izpostavijo: »Izobraževanje ni imelo le pozitiven vpliv na mojo poklicno pot, ampak tudi na mene kot osebnost«; »/.../ velik doprinos k mojemu načinu razmišljanja in življenja«; »/.../ pridobila pozitivne občutke na osebni ravni /.../«. Na izobraževanju so učitelji imeli možnost, da so se tudi sami sprostili skozi gibalne dejavnosti, masaže in sprostitev: »Menim, da smo obiskovalci naredili tudi nekaj zase, za svojo rast, saj smo si lahko privoščili tudi nekaj minut prav zase, se umirili in poglobili vase«.

Poleg tega je izobraževanje učiteljem, ki so že pred izobraževanjem integrirali UG v poučevanje, dalo **potrditev**, da je gibanje pomemben vidik v poučevanju in da delajo dobro: »To mi je dalo potrditev mojemu delu«; »Potrdilo mi je, da dobro delam in v pravi smeri«; »Potrditev da delam dobro, pravilno«; » Glede na to, da je od časa študija, ko sem obiskovala izbirni predmet Ustvarjalni gib, minilo kar nekaj časa, sem spet dobila potrditev, da je to dobra metoda, ki jo je zelo dobro uporabljati pri pouku«.

Učitelji so izpostavili pomen izobraževanja tudi za njihovo **znanje, ustvarjalnost in motiviranost** – te kategorije smo združili pod vsebinsko področje **Vsebine povezane z učenjem**.

V kategoriji **Znanje** učitelji opisujejo, da so v procesu izobraževanja in ustvarjalnega giba pridobili veliko znanja: »Novo znanje in nove metode za uporabiti«; »Pridobila sem ogromno dodatnega znanja, ki ga bom lahko v bodoče uporabila pri svojem delu /.../«; »Predvsem pa smo pridobili veliko uporabnega znanja, ki ga lahko izkoristimo pri pripravi na pouk in izvedbi pouka«; »Dobila sem zelo veliko idej in si razširila svoje znanje in izkušnje«; »Veliko sem se naučila in bom lahko znanje dobro uporabljala«. Učitelji, ki so ustvarjalni gib kot učni pristop že poznali in uporabljali, pa pišejo, da so v okviru izobraževanja znanje dopolnili in osvežili: »Obnovila sem znanje iz modula ter dobila nove ideje, ki sem jih preizkusila«; »Dobrodošla predvsem dopolnitev in osvežitev znanj«.

Učitelji opažajo, da so postali po izobraževanju iz UG bolj **ustvarjalni**: »Sem bolj ustvarjalna«; »V razredu se dela sedaj veliko bolj ustvarjalno«; »Mislim, da sem postala bolj ustvarjalna pri poučevanju«; »/.../ menim, da sem postala bolj ustvarjalna, na kakšen način razložiti učno snov«.

Poleg tega pa učitelji navajajo, da so postali bolj **motivirani** za poučevanje: »Še bolj sem motivirana za delo v razredu« in vnašanje ustvarjalnega giba v pouk: »/.../ in motivacijo, da ga res uporabljam«; »/.../ mi dalo nove ideje in motivacijo«; To je tudi motivacija za nadaljnje delo.

3.2. Počutje učiteljev pri delu z otroki ob uporabi ustvarjalnega giba

Po izvedbi izobraževanja je največ, skoraj dve tretjini (64,9 %) učiteljev navedlo, da se pri delu z otroki ob uporabi UG počuti zelo dobro, visok pa je tudi delež učiteljev (29,7 %), ki se počutijo dobro. Le 5,4 % učiteljev se pri delu z otroki ob uporabi UG ni počutila niti dobro,

niti slabo, medtem ko učiteljev, ki bi se po izvedbi izobraževanja počutili slabo ali zelo slabo, ni.

Tabela 2: Počutje učiteljev pri delu z otroki ob uporabi UG pred in po izobraževanju

| | | pred | | | po | | | |
|-------------------------|------------|------|--------|--------------|------|-------|--------------|------|
| | | N | F % | veljavni f % | N | F % | veljavni f % | |
| | zelo slabo | 1 | 0 | 0,0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,0 |
| frekvenčna porazdelitev | ↑ | 2 | 2 | 1,8 | 2,6 | 0 | 0,0 | 0,0 |
| | ↕ | 3 | 13 | 11,6 | 16,9 | 6 | 5,4 | 5,4 |
| | ↓ | 4 | 24 | 21,4 | 31,2 | 33 | 29,5 | 29,7 |
| | zelo dobro | 5 | 38 | 33,9 | 49,4 | 72 | 64,3 | 64,9 |
| | ni podatka | | 35 | 31,3 | | 1 | 0,9 | |
| | skupaj | | 112 | 100 | 100 | 112 | 100 | 100 |
| opisne statistike | M | | 4,25 | | | 4,70 | | |
| | SD | | 0,751 | | | 0,517 | | |
| t - test | t | | -5,423 | | | | | |
| | df | | 75 | | | | | |
| | p | | 0,000 | | | | | |

Po izvedbi izobraževanja se je delež učiteljev, ki so se pri delu z otroki ob uporabi UG počutili vsaj dobro, v primerjavi z deležem takih učiteljev pred izobraževanjem bistveno zvišal. Pred izobraževanjem je namreč povprečna ocena počutja znašala 4,25, po izvedbi izobraževanja pa se je dvignila na 4,70, kar ocenjujemo kot zelo visoko oceno.

Razlika v počutju učiteljev pri delu z otroki ob uporabi UG pred in po izvedbi izobraževanja se pokaže kot statistično značilna ($p < 0,001$).

3.3. Glavni povzetki širše raziskave

V glavnem delu raziskave smo z baterijo vprašalnikov raziskali učiteljevo polje stališč, prepričanj, znanja in uporabe ustvarjalnega giba kot učnega pristopa pred in po vključitvi učiteljev v program usposabljanja iz UG. Pridobljene podatke smo primerjali v odnosu do učiteljeve izgorelosti in zaznave samoučinkovitosti pri poučevanju, ki izhaja iz socialne kognitivne teorije Alberta Bandure (1997), in je opredeljena kot prepričanje v lastne zmožnosti nadzora nad lastno dejavnostjo in okoljem. S triangulacijo metod – uporabo kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih pristopov – lahko izpeljemo več ugotovitev.

Več kot polovica učiteljev udeleženih v raziskavi (58,9 %) pred izvedenim izobraževanjem ni imelo izkušenj, oziroma je imelo malo izkušenj z ustvarjalnim gibom kot učnim pristopom, kar kaže na nesistematično izobraževanje učiteljev za tovrstni pristop poučevanja in posledično nepoznavanje ustvarjalnega giba kot načina učenja in poučevanja med slovenskimi učitelji. Izvedba izobraževanja o UG je pomembno vplivala na zvišanje poznavanja in posledično uporabe tega pristopa. V praksi se vse bolj kaže interes za tovrstno izobraževanje, zato bi bilo smiselno razmisliti o poglobljenem študiju področja (z več kontaktnimi urami kot doslej) že v okviru rednega študija.

Pri vseh skupinah učiteljev, ne glede na različne variable, so se po izvedbi izobraževanja izboljšala stališča do UG kot učnega pristopa, prav tako se je zvišala zaznava lastne učinkovitosti, medtem ko se je občutje izgorelosti zmanjšalo. V največji meri so stališča do uporabe UG po izvedbi izobraževanja izboljšali v smeri celostnega učenja učitelji brez znanja in izkušenj z UG, pri katerih se je hkrati po izvedbi izobraževanja v največji meri zvišala zaznava samoučinkovitosti, občutje izgorelosti pa se je zmanjšalo.

Iz rezultatov je z višanjem izkušenj in znanja o UG razviden trend rasti pozitivnih stališč do UG kot učnega pristopa. Prav tako se pri učiteljih z višanjem znanja in izkušenj z UG viša tudi zaznava samoučinkovitosti. Občutje izgorelosti je najvišje pri učiteljih brez znanja in izkušenj z UG. Iz teh rezultatov lahko sklepamo, da izobraževanje učiteljev iz UG in uporaba pristopa v razredu pripomore k psihičnemu blagostanju učiteljev.

Učitelji so po izobraževanju iz UG najvišje strinjanje izrazili s trditvami, ki se pri učencih nanašajo na vsebine povezane z učenjem – da učenje skozi ustvarjalni gib pripomore k boljšemu razumevanju učne snovi in trajnejšemu znanju, deluje motivacijsko, izboljša zbranost pri učencih, vpliva na domišljijo in kreativno mišljenje otrok. Prav tako se z uporabo ustvarjalnega giba po mnenju učiteljev krepi čustveno-socialno področje, saj se učitelji strinjajo, da učni pristop spodbuja razvoj otrokove samozavesti, omogoča sprostitvev otrok, vpliva na boljše odnose med učenci in med učenci in učiteljem ter na dobro počutje tako učencev kot tudi učiteljev.

Učitelji ob integraciji ustvarjalnega giba v pouk izpostavijo spreminjanje lastnih strategij poučevanja in ob tem tudi osebno rast, zadoščenje in užitek ob tovrstnem poučevanju, kar so nekateri pokazatelji psihičnega blagostanja. O dobrem počutju, zmanjšani percepciji izgorelosti in višji zaznavi samoučinkovitosti ob poučevanju z uporabo ustvarjalnega giba pričajo tudi učitelji, ki ustvarjalni gib redno vključujejo v svoje delo – z njimi se srečujemo v praksi in na različnih simpozijih oziroma izobraževanjih.

Po izobraževanju so se pri učiteljih načini in pogostost vključevanja ustvarjalnega giba v pouk spremenili v smeri celostnega in izkustvenega učenja in poučevanja. Učitelji po izobraževanju pogosteje izvajajo učne ure z ustvarjalnim gibom tudi v namene razlage učne snovi, utrjevanja znanja ter preverjanja znanja. Dosedanje študije kažejo, da učitelji uporabljajo gib predvsem za motiviranje in sprostitvev učencev, uporaba v druge namene pa je praktično zanemarljiva (Geršak, 2007), tako da so omenjeni rezultati zelo spodbudni.

Učitelji so po izobraževanju navedli, da ustvarjalni gib uporabljajo najpogosteje pri glasbi, slovenskem jeziku, matematiki in pri naravoslovju, manj pa pri likovni umetnosti in družboslovju. V nadaljnjih oblikah izobraževanja bo potrebno področji družboslovja in likovne umetnosti še bolj poudariti. Na področju likovne umetnosti smo že izvedli primerjavo eksperimentalne skupine otrok tretjega razreda, ki so bili poleg klasičnih metod in oblik dela pri urah likovne umetnosti deležni tudi ustvarjalnega giba za motivacijo in razlago likovnih pojmov, s kontrolno skupino učencev, kjer je bila uporabljena klasična oblika dela. Rezultati pričajo, da so učenci eksperimentalne skupine bolje razumeli likovne pojme, oziroma jih doživeli na celosten način in se pri izvajanju likovne naloge ustvarjalneje oziroma uspešnejše izražali v primerjavi s kontrolno skupino (Geršak, Prunk, 2010). Na področju družboslovja je v teku raziskava medpredmetnega povezovanja naravoslovja in družboslovja z didaktičnimi pristopi s področja umetnosti in giba (ustvarjalni gib in lutka). Pouk v šoli bo povezan z obiskom muzeja, kar bo osnova za oblikovanje modela medpredmetnega povezovanja z vključevanjem zunanje inštitucije.

Odzivi učencev na učenje skozi gibalne dejavnosti so bili po mnenju učiteljev že pred izvedbo izobraževanja v glavnem pozitivni, po izobraževanju pa so učitelji odziv otrok na učenje skozi gibalne dejavnosti ocenili kot statistično značilno bolj pozitiven v primerjavi z odzivom pred izvedbo izobraževanja. O tem priča tudi kvalitativna analiza odgovorov učiteljev. Ti rezultati se skladajo tudi z drugimi raziskavami s tega področja, ki poročajo o

visoki motiviranosti učencev, dobrem razumevanju učne snovi in dobrem počutju (Geršak, 2007; Griss, 2013; Anttila, 2015).

Pri integraciji UG pri delu z otroki s posebnimi potrebami so učitelji mnenja, da s tovrstnim učenjem in poučevanjem največ pridobijo otroci z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo ter zavrti otroci. Po izobraževanju se je zvišal delež učiteljev, ki menijo, da z integracijo UG največ pridobijo tudi nadarjeni otroci. Glede na omenjene rezultate bi bilo potrebno še bolj dodelati modele integracije UG za različne skupine učencev s posebnimi potrebami.

Z vidika učitelja se je ob integraciji giba v poučevanje po izvedenem izobraževanju zvišala percepcija lastne učinkovitosti, ki se je odražala pri vseh kategorijah – z vidika poučevanja, discipline, upoštevanja razreda in organizacije.

Prav tako se je po izobraževanju z vseh vidikov znižala tudi stopnja zaznane izgorelosti pri učiteljih – tako z vidika iztrošenosti, nedoseganja ciljev kot depersonalizacije.

Ugotovili smo, da so s percepcijo samoučinkovitosti povezana stališča učiteljev. Iz tega lahko sklepamo, da z zvišanjem učiteljevih stališč do UG zvišamo tudi njihovo zaznavo samoučinkovitosti. Ti rezultati nas spodbujajo k še bolj načrtnemu vključevanju UG v različne formalne in neformalne oblike izobraževanja za učitelje.

4. Zaključek

Glede na rezultate naše raziskave lahko zaključimo, da integracija ustvarjalnega giba v pouk naredi učenje bolj smiselno, saj učenci povezujejo fizično, čustveno in kognitivno navezavo učne snovi s kontekstualnim okoljem, kar pripomore k pomnjenju vsebin. Lahko trdimo, da se učinki ustvarjalnega giba izražajo na fizičnem, kognitivnem, vedenjskem, čustvenem, socialnem in umetnostnem področju učenja. Ob tem je potrebno poudariti, da se pozitivni učinki po mnenju učiteljev ne odražajo le pri učencih, temveč tudi pri njih samih. Vsekakor so za uspešno integracijo giba v pouk ključna pozitivna učiteljeva stališča do pristopa in znanje za izvajanje pouka skozi ustvarjalni gib. Učitelji navajajo tudi ostale pomembne dejavnike, kot so podpora vodstva in sodelavcev ter fleksibilnost učnega načrta ter prostorske organizacije razreda. Menimo, da je v prihodnje potrebno različna izobraževanja s področja ustvarjalnega giba v obliki seminarjev približati tudi učiteljem, ki do tovrstnega poučevanja nimajo osebnih afinitet. Prepoznavanje pristopa pa bi se lahko izboljšalo tudi s pomočjo dodatne strokovne literature in ostalih oblik izobraževanja ter obveščanja, ki jih bo potrebno še dodelati (slika 1).

Učitelji ob integraciji ustvarjalnega giba v pouk izpostavijo spreminjanje lastnih strategij poučevanja in ob tem tudi osebno rast, zadoščenje in užitek ob tovrstnem poučevanju, kar so nekateri pokazatelji psihičnega blagostanja. O dobrem počutju, zmanjšani percepciji izgorelosti in višji zaznavi samoučinkovitosti ob poučevanju z uporabo ustvarjalnega giba pričajo tudi učitelji, ki ustvarjalni gib redno vključujejo v svoje delo – z njimi se srečujemo v praksi in na različnih simpozijih oziroma izobraževanjih.

Raziskava B. Kroflič (1999) kaže podobne rezultate. Med doživljanjem učiteljev in učencev ni bistvenih razlik. Oboji se pri ustvarjanju z gibanjem sprostito, razvijajo pozitivne medsebojne odnose, so motivirani za nadaljnje delo, za oboje je značilno ustvarjalno vedenje. Analize dobrih praks integracije ustvarjalnega giba prav tako navajajo dobre izkušnje vseh sodelujočih – učencev in učiteljev (Podrzavnik, Kejžar, 2015; Overby, 2014). Tovrstne učinke ustvarjalnega giba kot učnega pristopa zaznamo tudi pri študentih Pedagoške fakultete, ki so vključeni v različne predmete s področja ustvarjalnega giba. V preliminarni študiji zaključnih refleksij študentov pri predmetu Ustvarjalni gib pri pouku (Smrtnik Vitulić, Prosen, Geršak, Janežič, Jerovšek, Šarec, Tomažin, 2015, str. 6–7) smo ugotovili, da je »največ študentov

opisovalo pomen ustvarjalnega giba za učence (npr. Z ustvarjalnim gibom se učimo timskega dela) in poročalo o pridobljenih znanjih (npr. Ustvarjalni gib je v moj poklic vnesel veliko svežine). Zelo pogosto so študentje opisovali tudi značilnosti samega predmeta (npr. Predmet mi je odprl nov pogled na učenje) in pogosto poročali o izkušnjah gibanja (npr. Ko smo se gibal, sem izredno uživala), o konkretni izvedbi učne ure v razredu (npr. Najpomembnejša izkušnja je bil nastop v razredu) in o osebnih pridobitvah pri predmetu (npr. Spoznala sem, kdaj sem sramežljiva, kdaj pogumna)«.



Slika 1: Model učenja z ustvarjalnim gibom z vidika različnih komponent

Tudi na različnih delavnicah, ki jih izvajamo za učitelje in vzgojitelje, v skupini opažamo dobro počutje, sproščenost, motiviranost in ustvarjalnost. Poleg tega številni učitelji, ki integrirajo ustvarjalni gib v pouk, pričajo o dobrem počutju tako učencev, kot njih samih.

Biti z mislimi »tukaj in zdaj« – ko stopam, skačem, se vrtim, lebdim ... skozi prostor in čas. Z energijo. Ljudje, otroci ali starejši, ne glede na spol, raso in ostale razlike skozi gib širimo ideje, občutja, sporočamo. Včasih se le igramo z obliko, načinom gibanja ... Ko gledamo ustvarjalno gibanje, ples, sprejemamo sporočila, občutimo jih v naših telesih.

V tehnološko razvitih družbah potreba po fizičnih, utelešenih aktivnostih v vsakdanjem življenju, izražanju in komunikaciji izginja. Izginjanje fizične aktivnosti je za otrokov razvoj kritično, saj je raznolika fizična aktivnost osnova za zdrav razvoj in učenje.

V oblikovanju šole prihodnosti vidimo mnoge izzive. V raziskovanju sodobnih paradigem pojmovanja učenja in poučevanja, v katerih igra telo pomembno vlogo, ter vključevanju spoznanj s področja nevroznanosti, ki med drugim razstira vpogled v pomen gibanja v

kognitivnih procesih. Ob tem se poraja misel, da bi bilo potrebno poseči ne le v spremembo poučevalnih pristopov, ampak tudi v oblikovanje prostorov za učenje – sedeče učenje, ki deli miselne, razumske in čustvene zmožnosti od telesnosti in čutnosti, namreč ne spodbuja celostnega razvoja otroka v tolikšni meri, kot to omogoča učenje z ustvarjalnim gibom.

5. Literatura

- Anttila, E. (2015). Dance as embodied dialogue: Insights from a school project in Finland. V C. Svendler Nielsen and S. Burrige (ur.), *Dance education around the world. Perspectives on dance, young people and change*. London and New York: Routledge.
- Frostig M. (1989). *Gibalna vzgoja*. Ljubljana: Svetovalni center.
- Geršak, V. (2007). Pomen poučevanja in učenja s plesno-gibalnimi dejavnostmi v vrtcu in osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, letn. 58, št. 3, str. 128–143.
- Geršak, V. (2014). Thinking through movement and dance: creative movement as a teaching approach in Slovenian primary schools. *Taiwan Dance Research Journal*, 9, str. 19–39.
- Geršak, V. (2015). Misliti skozi gib in ples: ustvarjalni gib kot učni pristop. V: D. HOZJAN (ur.). *Aktivnosti učencev v učnem procesu*, (Knjižnica Annales Ludus. Koper: Univerzitetna založba Annales, str. 529–545.
- Geršak, V., Novak, B., Tancig, S. (2005). Ustvarjalni gib pri pouku – še vedno neznanka za mnoge učitelje. V T. Devjak, (ur.). *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 411–430.
- Geršak, V., Prunk, M (2010). Ustvarjalni gib kot učni pristop pri likovni vzgoji. V: Pišot, R. (ur.), Štemberger, V. (ur.), Šimunič, B. (ur.), Dolenc, P. (ur.), Malej, R. (ur.). *Prispevki*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno–raziskovalno središče, str. 108–110.
- Geršak, V. (2016). *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta.
- Griss, S. (2013). *The Power of Movement in Teaching and Learning*. Education Week teacher. Pridobljeno s spleta http://www.edweek.org/tm/articles/2013/03/19/fp_griss.html?qs=susan+griss. (13.9.2016).
- Kroflič, B. (1992). *Ustvarjanje skozi gib*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B., Gobec, D. (1995). *Igra-gib-ustvarjanje-učenje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Osgood–Campbell, E. (2015). Investigating the Educational Implications of Embodied Cognition: A Model Interdisciplinary Inquiry in Mind, Brain, and Education Curricula. *International Mind, Brain, and Education Society and Wiley Periodicals, Inc., Volume 9 – Number 1*.
- Overby, Y., L. (2014). Student Reflections: The Impact of Dance Integration. V: L. Y. Overby, B. Lepczyk (ur.), *Dance Current Selected research*, Volume 8. New York: AMS Press. Inc. str. 183–194.
- Podrzavnik, A., Kejžar, K. (2015). Gib v vzgojno-izobraževalnem procesu v osnovni šoli: „Gibanje odpira vrata v učenje“. V: Geršak, V. (ur.), Smrtnik Vitulič S. (ur.), Prosen, S. (ur.). *Zbornik mednarodnega strokovnega posveta Ustvarjalni gib – most med izobraževanjem in umetnostjo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Smrtnik Vitulič, H., Prosen, S., Geršak, V., Janežič, T., Jerovšek, U., Šarec, R., Tomažin, S. (2015). Preliminarna analiza zaključnih refleksij študentov pri predmetu ustvarjalni gib pri pouku na PeF UL. V V. Geršak, (ur.), H. Smrtnik Vitulič (ur.), S. Prosen (ur.). *Mednarodni strokovni posvet*

Ustvarjalni gib – most med izobraževanjem in umetnostjo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 6–7.

Tancig, S. (2015). Utelesena kognicija in možgani v digitalni dobi. V J. Port (ur.), Telo in tehnologija. Zbornik 8. kulturološkega simpozija. Ljubljana: Kult.co, društvo kulturologov. str. 79–92.

Kratka predstavitev avtorja

Dr. Vesna Geršak je predavateljica za plesno izražanje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in Univerze na Primorskem v programih predšolske vzgoje, razrednega pouka ter specialne in rehabilitacijske pedagogike. Njeno raziskovalno področje je ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v vrtcu in osnovni šoli, proučevanje utelešene kognicije, integracije plesa v različne vzgojno-izobraževalne kontekste in področje plesne pedagogike. Na UL PeF razvija model sodelovanja študent – učitelj – plesni umetnik in raziskuje učinke ustvarjalnega giba na različna področja otrokovega razvoja. Je slovenska predstavnica združenja Dance and the Child International, Slovenijo zastopa v združenju World Dance Alliance in je članica ArtsBridge America.

Balancing the Mind, Body and Soul in Everyday Teaching

Andreja Hazabent

OŠ Danile Kumar
andreja.hazabent@gmail.com

Abstract

Imbalanced, disorganised, out of focus, distracted, chaotic, lost, exhausted, bewildered, etc. are only a few characteristics of students entering classrooms nowadays. And in the past ten years the number of such students has only been rising.

The article focuses on some of the backgrounds for the growing number of such students in today's classrooms, touching the subjects of digital dementia, success-driven and perfection-oriented society, school-provoked stress and the lack of fundamental human needs.

Furthermore it tries to put forward self-awareness, taking responsibility and controlling one's life through different approaches to learning, establishing teacher-learner interaction and focusing on mindful teaching even within mindless curriculum. It presents the project of sustained-silent reading and its long-term effects it has on students' mind, body and soul, and even knowledge.

In conclusion the article implies the possibility or necessity to reconsider the true importance of the teaching process and the long-term effects today's stressful approach has on children-in-the-making. The act of stopping, taking a deep breath, focusing on here and now proves to be much easier and not completely forgotten as one might believe.

Keywords: brain development, digital world, imbalance, learning objectives, mindfulness, reading project, self-awareness, sustained-silent reading.

1. Introduction

Imbalanced, disorganised, out of focus, distracted, chaotic, lost, exhausted, bewildered, etc. are only a few characteristics of students entering classrooms nowadays. And in the past ten years the number of such students has only been rising.

The article focuses on some of the backgrounds for the growing number of such students in today's classrooms, touching the subjects of digital dementia, success-driven and perfection-oriented society, school-provoked stress and the lack of fundamental human needs.

Furthermore it tries to put forward self-awareness, taking responsibility and controlling one's life through different approaches to learning, establishing teacher-learner interaction and focusing on mindful teaching even within mindless curriculum. It presents the project of sustained-silent reading and its long-term effects it has on students' mind, body and soul, and even knowledge.

In conclusion the article implies the possibility or necessity to reconsider the true importance of the teaching process and the long-term effects today's stressful approach has on children-in-the-making. The act of stopping, taking a deep breath, focusing on here and now proves to be much easier and not completely forgotten as one might believe.

2. Imbalanced students

When using the term imbalanced various associations might be brought in our awareness, however, when thinking about students, entering school environments the image is strongly fixed on their disconnectedness to who they really are, where they are and what they are doing.

School boards, teachers, doctors, therapists, etc. have been trying to find a number of reasons of why it seems the learning process is getting more and more challenging for the learner as well as the teacher. A puzzle sometimes seems impossible to solve. Scientific findings vary, some even contradict one another, therefore an individual needs to slalom between their personal beliefs, gained knowledge, working environments and professional demands.

2.1. Success-driven society

The society we live in today awards only the fastest, smartest, and genius enough to make most profit possible. Parents are convinced that their children can only be happy in life if they are at the top, where they can choose what life they want to lead. The pressure on such children during their education is sometimes brought to extremes. And in the past five years it is more and more manifested in their negative consequences, especially in children's well-being. Success-driven parents out of their good-intentions and parental-care of enabling their children a bright future forget about other basic human needs. Love, acceptance, freedom and peace. Lacking those, a child cannot develop into a balanced human being. The pressure of success and the lack of support results more and more in psychological traumas, sometimes (and sadly increasingly) even into complete paralysis or rejection.

2.2. Learning objectives

On the hand, national curriculum and its learning objectives seem to support the perfection- and success-driven society by increasing the amount of data, skills and knowledge a developing child should acquire during their education. It leaves teacher in a very difficult position to manoeuvre among the national-boards' enforced objectives, their professional beliefs, students' abilities and students' well-being. The questions raises itself – what comes first?

The imbalance we can witness from the educated, adult side of education furthermore results also in the imbalance of what is really important in life in students' minds.

2.3. Digital world

And while the adult world struggles in deciding what is vital in children's education as well as up-bringing, children have managed to escape into a world no one seems to understand – the digital world. Today's generation of children has already been labelled as the *digital natives* who need to be approached differently, less traditionally. But the consequences of such digital escape are much greater than we would like to believe. Manfred Spitzer in *Digitalna demenca* (digital dementia) scientifically proved the connection between pure concentration spans, attention deficits, and the growing number of learning difficulties on one side and the increasing use of digital media on the other. Students nowadays spend more hours tuned in front of computers, i-pads, mobile phones, televisions, etc. than doing anything else, except sleeping. And even sleep deprivation has become a growing issue among excessive digital users. According to Spitzer (2016) overuse of digital media hinders the development of the brain, influences our will, our feelings and above all our social

interactions. He also comments on the (in)abilities of the so-called *multitaskers*, whose multitasking is reserved only to the use of more digital media at the same time, however when it comes to learning they have extreme attention-keeping issues. They suffer from the lack of self-control, which is consequently the trigger for feeling stressed. Hence a number of distracted, unfocused, stressed, disoriented and miserable students in our classrooms.

2.4. *The developing brain*

In April 2015 Tim Burns held a two-day training with the title *The Anatomy of Possibility* in Ljubljana, where he presented several studies on the development of the brain.

According to the studies and his beliefs, in order to ensure a healthy development of a young brain, a child needs: a loving and caring environment, a lot of movement, and free play. Through free, creative and unarranged play hundreds of brain connections are being formed. Interrupting this process by introducing the child the digital world, the brain development practically comes to a stop.

2.5. *Mindfulness*

Already in the ancient cultures, the balance between the body, mind and soul has been widely acknowledged. It is therefore no surprise that the fairly recent concept of Mindfulness has come from the Buddhist philosophy where the balance between the body and mind is the key to a full and happy life. Mindfulness is therefore a state of being fully aware of oneself in the present moment. (Kabat-Zinn, 1990). As such a person is alert, self-controlled, understands their emotions and is able to react to them. In the 1980's Jon Kabat-Zinn created a programme that focused on meditation and yoga practises called the mindfulness-based stress reduction programme. Since then it has been scientifically proven that mindfulness techniques balance the mind and body and thus improve the general well-being, reflects in the brain activity and its development, and improves specific health conditions. As a consequence the practice of using mindfulness techniques has been introduced into various medical, therapeutic, and also educational environments (Kabat-Zinn, 1990).

3. Balancing students through reading

Following the stressful, profit-driven western way of life, many techniques, even ideologies, have been imported in order to find that balance, self-awareness and inner stability much needed for keeping a healthy and happy life.

School children, as stated before, are not immune to values, ideologies and beliefs being imposed on them. Moreover they are a perfect commercial tool for supporting the western way of life, one disturbing consequence being the escape into the digital world. Schools for a long time, and many still do, thought they need to follow that frantic path of "so-called education". However, the growing number of difficulties in social interactions, learning disabilities, and psychological issues.... have forced teachers to make detours on those path. The need to focus back firstly on the student's well-being and only then helping them to develop their personal potentials, has introduced several new teaching techniques, methods, and approaches to learning. The common ground for all of them however lies in the core essence of mindfulness – being in tune with oneself in the present moment.

3.1. Sustained silent reading project

Seven years ago I have started a reading project in my classrooms, which since has developed into much more than just reading.

Following the method of Sustained-Silent Reading introduced by Stephen Krashen, who believed that such reading is the most powerful tool we have in language education, students in my English language classes were given the time to read, silently, for and to themselves. Every lesson would open with a 10-minute reading moment in which student would bring their own books, magazines, comics, according to their choice and preference. The rules were simple: read silently for 10 minutes. Everyone was encouraged to read, those less enthusiastic were offered a book by a teacher. The aim seven years ago was predominately linguistic, since Krashen's research on the growing understanding of the language through reading was overwhelming. There were many students who were struggling with the language, especially to build a bridge between their native language perception and the English one. There were also those who excelled in the language and could spend ten minutes according to their interests. Everyone progressed in the understanding as well as using the language. Students were offered space to plan and control their own learning process within the formal English lesson. Linguistic outcomes were greater than expected.

The majority of the students quickly got used to the idea of the 10-minute "free time", which was definitely something they were not used to before. They were given the freedom some were ready to take advantage off in a positive way, however some tried to find some space in a less desired way. The key to engaging such students was the teacher's persistence on finding something they felt good about reading. After that they needed a routine and a role model. It was crucial for the project to succeed that every single lesson would open with the same reading routine. Even when not every student was up to reading, absolute silence was required for those who were. And the final key factor was also the teacher. Showing sincere interest into what students were reading as well as being a reading role model, meaning that also the teacher was a part of the reading project and as such provided a book on their own.

However, the greatest value of the project did not lie in students' linguistic achievements. After a few years, I have introduced music into the 10-minute silent reading time. Quiet, instrumental, relaxing and most importantly not disturbing. Music filled the silence some students found annoying, since every sneeze and cough of classmates could be heard. The linguistic achievements haven't changed, however, students have. Already before the 10-minute read was to most student considered a treat, the majority was always reading, there were also some more occasional readers, but almost every class also had a non-reader. To them a 10-minute silent was suffering. However, when the music was introduced they were offered time to relax, and they did.

In the past few years, since the music supported sustained-silent reading was introduced in our English classes, students have managed to calm down, breath in, stop for a moment, be with themselves, focus on the reading, music or just silence. There were many moments when a students would rush into the classroom, read with anger or crying out their sadness, but after a 10-minute pause or focus-shift they brought themselves back to being more self-aware, self-controlled and as a consequences less stressed. Disturbing behaviour among students during English lessons has practically disappeared, concentration span for the next 30 minutes has improved, readiness to work has risen, as well as the respect for one another has been evident. The relationship between the teacher and the students has also changed towards a mutual understanding, respect and support.

3.2. Students feedback

This year students were given a questionnaire of what they thought about the 10-minute silent read, since I wanted to check whether my observations were correct. What surprised me was that even those students who really struggled to read or one who hated the sounds of music would not cancel the project. Almost every student stated that the reading period helped them concentrate better, relax, offered them time for themselves within the lesson, helped them improve their language and contributed to a much easier and gentle start into the lesson.

4. Conclusion

The western world seems like a frantic place to live in, for adults as well as children. Being balanced and self-aware is not only the need of highly-stressed businessmen, moreover it is essential in the educational process among students. Learning cannot happen if students are leaving in fear, stress and are full of anxieties. Teachers have the tools, the power and the knowledge on offer to change their state of imbalance into (be it only for one lesson) a relaxed, safe and self-controlled moment. A moment that can expand towards more permanent state of mind.

In the article it has been proven that there is no need for a magic wand. Students were only given ten minutes, and it worked magic.

5. Literature

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Pridobljeno: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (21. 7. 2016)
- Burns, T. (2015). *The Anatomy of Possibility*. The presentation given at a closed seminar at OŠ Danile Kumar v Ljubljani.
- Glasser, W. (2000). *Counseling with choice theory: The new reality therapy*. New York: HarperCollins.
- Jennings, P.J. (2015). *Mindfulness for Teachers*. New York, NY: W.W. Norton & Company Inc.
- 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 Pr.
- Kabat-Zinn, J., (2011). *Kamorkoli greš, si že tam*. Ljubljana: Iskanja
- Krashen, S.D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, 440-464
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana, Slovenia: DZS.
- Spitzer, M. (2016). *Digitalna demenca. Kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec: Mohorjeva založba.

Short presentation of the Author

Andreja Hazabent a teacher of English and German languages at primary school OŠ Danile Kumar in Ljubljana. Apart from teaching she is involved in developing social skills among students, in helping students solve their problems through mediation and in empowering teachers at their work through organising teacher trainings.

Čuječnost v supervizijskem procesu

Mindfulness within Supervision Process

Andreja Semenič

andrejasem@gmail.com

Tomaž Vec

Pedagoška fakulteta, Ljubljana

tomaz.vec@guest.arnes.si

Povzetek

S pričujočim prispevkom želiva prispevati k razjasnitvi konstrukta čuječnosti ter utemeljitvi stičnosti in razlik med čuječnostjo in supervizijo. V prispevku so predstavljene ključne ugotovitve raziskave, v kateri sva raziskovala ali supervizorji razvojno-edukativnega modela pri vodenju supervizijskega procesa uporabljajo elemente čuječnosti ter na kakšen način. Raziskovala sva ali lahko uporabo čuječnosti povežemo s stopnjo profesionalnega razvoja supervizorja ter kako se supervizorji soočajo z zastoji v procesu. Odgovori na raziskovalna vprašanja kažejo, da supervizorji uporabljajo posamezne elemente čuječnosti na določenih področjih supervizijskega procesa. Supervizorji čuječnost uporabljajo posredno, predvsem neformalno čuječnost. Elementi čuječnosti se pojavijo pri usmerjanju pozornosti na »tukaj in zdaj«, pri vključevanju lastnih doživljanj v proces ter pri sprejemanjuemocij. Uporabo elementov čuječnosti lahko povežemo s stopnjo profesionalnega razvoja supervizorja, ne pa tudi s številom let vodenja supervizije. Posebej se je pokazala uporabnost elementov čuječnosti v procesno orientiranih pristopih. Pomembno vrednost ima predvsem pri prepoznavanju in reševanju zastojev v supervizijskem procesu. Za reševanje zastojev supervizorji uporabljajo usmerjanje pozornosti na »tukaj in zdaj« ter spremembo perspektive, kar sta pomembna elementa čuječnosti. Elemente čuječnosti uporabljajo pri prepoznavanju tako paralelnega procesa kot tudi transfera in kontratransfera. Ugotovitve raziskave imajo neposreden pomen za supervizorje v smislu ozaveščanja lastnega ravnanja v strokovnih situacijah ter spoznavanju novih pristopov. Prav tako nakažejo možnost večje uporabe čuječnosti in sicer na več načinov: kot pripomoček za supervizorja v smislu osebnega in profesionalnega razvoja ter v smislu razvoja sposobnosti, ki so pomembne za vzpostavljanje supervizijskega odnosa, kot intervenco, pri poučevanju supervizantov določenih tehnik čuječnostne meditacije ter za izoblikovanje novih modelov supervizije, kjer bi čuječnost nastopala kot pomemben del supervizijskega procesa.

Ključne besede: čuječnost, profesionalni razvoj, soočanje z zastoji, supervizijski proces, supervizor.

Abstract

The purpose of this article is to contribute to the clarification of the construct of mindfulness and to justifying the similarities and differences between mindfulness and supervision. This article presents the key findings of a study, in which we explored whether the supervisors of the developmental-educational model are using the elements of mindfulness when conducting the supervision process and in what way. We have researched whether the use of mindfulness can be connected to the level of the professional development of a supervisor and how supervisors deal with stagnation in the process. The answers to the research questions show that the supervisors use individual elements of mindfulness in certain areas of the supervision process. The supervisors use mindfulness indirectly, especially

informal mindfulness. The elements of mindfulness appear when directing attention to the “here and now”, when including personal experience in the process and when accepting emotions. The use of the elements of mindfulness can be connected to the level of professional development of the supervisor, but not with the number of years of conducting supervision. Even a beginner supervisor may be able to manage the essential process elements of supervision and use his or her own experience when conducting it. In particular, the usefulness of the elements of mindfulness was revealed in the process-oriented approaches. Its significant value lies in recognising and solving stagnation in the supervision process. To solve these stagnations, they direct attention to the “here and now” and change the perspective. Both solutions are important elements of mindfulness. The elements of mindfulness are used in the recognition of parallel process, as well as transference and countertransference. The conclusions of a study are of direct importance to supervisors in terms of raising the awareness of their own methods in professional situations and learning new approaches. The findings indicate opportunities for the greater use of mindfulness in many ways: as a tool of a supervisor in terms of personal and professional development and within the meaning of developing abilities that are important for establishing the supervision relationship, as an intervention, in teaching supervisees certain mindfulness meditation techniques and in shaping new models of supervision where mindfulness plays an important role in the supervision process.

Keywords: dealing with stagnation, mindfulness, professional development, supervision process, supervisor.

1. Uvod

Zanimanje za čuječnost in njeno uporabo hitro narašča. Škodlar in Srakar (2015) vidita razlog za povečano zanimanje za čuječnost, skokovit porast števila znanstvenih, strokovnih in poljudnih besedil o njej ter uporabo čuječnosti na področju dela z ljudmi kot odraz določenega primanjkljaja oziroma potrebe v družbi kot celoti. Menita, da gre za zanemarjene dimenzije, ki do sedaj niso bile dovolj v ospredju. Sem uvrstita usmerjenost na telo – delo na telesnih občutjih ter izražanje in predelovanje čustev preko telesnih vaj. Pa tudi: usmerjenost na neposredno izkušnjo in sedanji trenutek, soočanje in sprejemanje življenjskih danosti, vzpostavljanje naklonjenega odnosa do sebe in uporabo človekovih zmožnosti, da vpliva na svoje življenje. Arzenšek (2015) čuječnost uvršča med intervence, ki so povezane s koncepti iz pozitivne psihologije. Vloga tovrstnih intervenc v psihološkem svetovanju je v zmanjšanju trpljenja na eni strani in krepitvi klientovih notranjih virov in veščin za povečanje notranje motivacije ter za zmanjšanje napetosti in obrambnih mehanizmov ob načrtovanih vedenjskih spremembah na drugi.

Tudi v slovenski stroki je čuječnost vse bolj poznan in uveljavljen koncept. Praksa čuječnosti je vstopila v slovenski prostor najprej v svoji izvorni funkciji kot oblika budistične meditacije in nato v novih sekularnih oblikah in aplikacijah, predvsem kot psihoterapevtska metoda in sredstvo za izboljšanje počutja (Zalta in Ditrich, 2015).

Prebiranje in raziskovanje psihološkega konstrukta čuječnosti, predvsem raziskav o njenih pozitivnih učinkih, ter dejstvo, da je čuječnost razglašena za eno izmed najučinkovitejših preventivnih strategij na področju duševnega zdravja, naju je vodilo k temu, da sva se odločila za raziskovanje čuječnosti v povezavi s supervizijo.

Evropsko združenje za supervizijo (ANSE) definira supervizijo »kot prostor in čas, ki je namenjen refleksiji strokovnega delovanja v kompleksnih situacijah« (Ajduković idr., 2015, str. 52). Osnovna naloga je razvoj posameznikov, skupin in organizacij. Supervizija izboljšuje poklicno življenje posameznikov in skupin z upoštevanjem njihove vloge v institucionalnem

okviru ter se osredotoča na zagotavljanje kakovostne komunikacije in sodelovanja v različnih delovnih okoljih. Poleg tega nudi podporo za refleksijo in sprejemanje drugačnih rešitev v zahtevnih delovnih situacijah in konfliktih ter podpira proces sprememb in iskanje inovativnih rešitev, predvsem pa deluje podporno pri preprečevanju mobinga in izgorelosti (prav tam).

Čuječnost v supervizijski teoriji ni eksplicitno omenjena, zato sva se usmerila na iskanje stičnosti in razlik med čuječnostjo in supervizijo ter aplikacijo elementov čuječnosti v supervizijskem procesu. Stičnosti in razlike med pristopoma opredeliva glede na temeljne značilnosti in predpostavke ter glede vloge supervizorja oziroma čuječega terapevta. Predstaviva mehanizme delovanja, preko katerih tako čuječnost kot supervizija dosejata pozitivne učinke ter transformativne spremembe v smeri doseganja večjega profesionalnega ter osebnostnega razvoja.

2. Čuječnost

Najbolj pogosto je čuječnost definirana »kot stanje pozornosti in zavedanja tega, kar se dogaja v sedanjosti« (Brown in Ryan, 2003, str. 822). Nyanaponika Thera (1972, v Brown in Ryan, 2003, str. 822) imenuje čuječnost kot »jasno in enotno zavedanje o tem, kaj se dejansko dogaja z nami in v nas, v trenutku zaznavanja«. Kabat-Zinn (2003) opredeljuje čuječnost kot »zavedanje, ki se pojavi preko usmerjanja pozornosti namenoma na sedanji trenutek, in je nepresojajoče do izkušnje, trenutek za trenutom« (str. 145). Takšno zavedanje lahko vključuje tako notranje (npr. misli, čustva, telesne senzacije) kot zunanje dogajanje (npr. zvoki, barve, vonjave in druge zaznavne kvalitete). Po mnenju Kabat-Zinna (2003) je čuječnost sposobnost vsakega človeka in je vsak čuječen do določene mere. To je »inherentna človeška sposobnost« (str. 146). Brown in Ryan (2003) izpostavljata, da čuječnost kot naravna lastnost posameznika še ni bila veliko preučevana in raziskana. Po njunem mnenju ima skoraj vsakdo zmožnost biti udeležen in biti zaveden. Kljub temu pa priznavata, da se posamezniki med seboj razlikujejo v čuječnosti ter, da se sposobnost čuječnosti razlikuje med posamezniki, saj nanjo vplivajo številni dejavniki (prav tam).

2.1 Trije stebri (aksiomi) čuječnosti

Shapiro, Carlson, Astin in Freedman (2006) predlagajo model čuječnosti, da bi lažje razjasnili mehanizme, preko katerih čuječnost dosega transformativne učinke. Po njihovem mnenju ima čuječnost tri temeljne komponente oziroma aksiome in sicer namero, pozornost ter naravnost. Aksiomi čuječnosti so med seboj prepleteni, so del enotnega cikličnega procesa in se pojavljajo hkrati. Temeljna komponenta čuječnosti je namera. Vključitev namere – zakaj nekdo razvija čuječnost je ključnega pomena za celostno razumevanje procesa izvajanja čuječnosti. Namera čuječnosti, ki izhaja iz budističnih korenin je »osvoboditev od trpljenja« (Shapiro in Carlson, 2009, str. 8) ter »razsvetljenje in sočutje« (Shapiro idr., 2006, str. 375) za posameznika in vsa bitja. Po (Shapiro idr., 2006) je namera »dinamična in razvijajoča, omogoča posamezniku, da se spremeni in razvija preko poglobljanja vadbe, zavedanja in vpogleda« (str. 376). O tem govori tudi Kabat-Zinn (2005), ko pravi, da »namera določi tisto, kar je mogoče« (str. 32). Posameznika opominja na bistvo prakticiranja čuječnosti. Druga temeljna komponenta čuječnosti je pozornost. Usmerjanje pozornosti vključuje opazovanje notranjih in zunanjih doživljanj, trenutek za trenutom (Shapiro idr., 2006). Gre za udeležbo v doživljanju samem, tako kot je, v tem trenutku, brez kakršnekoli interpretacije doživljanja. Posameznik se uči biti udeležen tako v zunanjem dogajanju kot tudi v vsebini lastne zavesti (Shapiro in Carlson, 2009). Pozornost kot pomembno komponento čuječnosti opredeljujejo tudi Bishop in sodelavci (2004). Samoregulacijo pozornosti

definirajo kot »ohranjanje pozornosti na trenutnem doživljanju, kar omogoča povečano prepoznavo mentalnih dogodkov, ki se v posamezniku odvijajo v sedanjem trenutku« (str. 232). Tretja komponenta govori o tem, da je pomembna tudi kvaliteta pozornosti. Kabat-Zinn (2005) pravi, da je naravnost, s katero vstopamo v čuječnost zelo pomembna. Naravnost predstavlja temelj, na katerem bo posameznik razvil sposobnost, da umiri um, sprosti telo, se osredotoči ter jasno pogleda na stvari. Kabat-Zinn (2005) poudarja sedem elementov notranje naravnosti. Sem spadajo: nepresojanje, potrpljenje, začetniški um, zaupanje, neprizadevanje, sprejemanje ter nenavezanost.

2.2 Kako čuječnost deluje transformativno?

Številni avtorji razlagajo na kakšen način lahko čuječnost vodi do transformativnih sprememb in pozitivnih učinkov. Shapiro s sodelavci (2006) zagovarjajo teorijo, ki predpostavlja, da čuječnostna praksa vodi k **spremembi v perspektivi**. Za opis tega uporabijo izraz »repercepcija«, ki je »sposobnost nepristransko opazovati oziroma spremljati vsebino lastne zavesti« (Shapiro in Carlson, 2009, str. 94). Repercepcijo razumejo kot metamehanizem delovanja, ki usmerja dodatne mehanizme, da prispevajo k spremembam in pozitivnim učinkom čuječnosti. Izpostavijo štiri dodatne mehanizme: samouravnavanje; razjasnitev vrednot; kognitivna, čustvena in vedenjska prožnost ter izpostavitve (Shapiro, idr. 2006). Mehanizme delovanja čuječnosti opisujejo tudi drugi avtorji. Opredelitev čuječnosti, kot jo prikažejo Hölzel s sodelavci (2011) vključuje še komponento zavedanje telesa. Opisali so štiri mehanizme preko katerih čuječnost deluje. To so: regulacija pozornosti, zavedanje telesa, regulacija čustev ter sprememba perspektive do sebe.

3. Supervizija

Kadushin (1985) supervizijo definira kot proces. Supervizor namerno in zavestno izbira določene dejavnosti preko katerih se uresničujejo funkcije in cilji supervizije. »Proces supervizije se uresničuje preko odnosa« (str. 23), v katerega sta vključena vsaj dva posameznika. Njuna medosebna interakcija je pomemben vidik supervizije. Supervizor in supervizant¹⁴ oziroma supervizanti predstavljajo družbeni sistem, ki je v svoji najboljši luči demokratičen, vzajemen, spoštljiv in odprt. Kadushin (prav tam) govori o treh funkcijah supervizije. Vodstvena (administrativna) funkcija supervizije zagotavlja model učinkovitega strokovnega delavca, edukativna funkcija zagotavlja model kompetentnega delavca, podporna funkcija supervizije pa zagotavlja model sočutnega in razumevajočega delavca. Vse tri funkcije so potrebne, če želimo doseči končni cilj supervizije. kateri od elementov je bolj poudarjen je odvisno od vsakokratnega konteksta, v katerem se supervizija odvija ter problematike, ki jo supervizant predeluje.

V supervizijskem procesu prihaja tako do rasti supervizanta kot tudi supervizorja. Razvija pa se tudi odnos med njima (Žorga, 2010). Vsaka stopnja take rasti zahteva spremembo supervizorjevega pristopa k supervizantu in spremembo odnosa med njima, kot odgovor na spreminjajoče se potrebe supervizantov na posamezni stopnji razvoja (Kadushin, 1985). Supervizant napreduje od didaktično-poučevalnega odnosa, kjer je poudarek na pridobivanju spretnosti k bolj neformalnemu odnosu z večjim poudarkom na kritičnih pričakovanjih in osebno-profesionalnem razvoju. Osebnostni razvoj je edinstven vidik supervizije in Kadushin (1985) pravi, da je celo supervizorjeva odgovornost, da »učí strokovne delavce o

¹⁴ Uporabljam izraz supervizant – za uporabnika, klienta v supervizijskem procesu. Supervizant oziroma supervizanti (če jih je več) so opredeljeni kot uporabniki supervizije. Supervizant s sodelovanjem v superviziji prevzame del odgovornosti za sodelovanje, proces razvoja in učenja ter transformacijo (preoblikovanje) vpogleda v lastno profesionalno situacijo (Ajduković idr., 2015). Supervizor pa je odgovoren za oblikovanje realnega prostora, ki podpira supervizante pri uresničevanju njihovih ciljev (prav tam).

sebi« (str. 172), prav tako, kot uči o drugih področjih supervizije. Supervizija tako omogoča strokovnemu delavcu ne le profesionalno, temveč tudi osebnostno rast. Po Van Kesslu (1997) je končni cilj supervizije izoblikovan profesionalni jaz oziroma profesionalna osebnost. Profesionalna osebnost je strokovnjak, ki se »zaveda:

- svojih zmožnosti in meja tako, da izbira cilje skladno z lastno zmogljivostjo,
- svojih čustev in želja in z njimi ustrezno ravna,
- svojih vrednot in norm in njihovega vpliva na njegovo ravnanje« (str. 33).

Vendar pa supervizija ni terapija, kljub temu, da deluje (tako kot vsa dobra medosebna razmerja) terapevtsko. Supervizija je odnos, ki je terapevtski in preko katerega se supervizanti učijo, vendar je fokus na profesionalnem razvoju posameznika. Temeljna razlika med supervizijo in terapijo je v namenu enega in drugega procesa. Oboje sta podporna procesa, le da se terapija osredotoča na razrešitev notranjega konflikta posameznika, medtem, ko je glavni namen supervizije pridobivanje poklicnih kompetenc. O tem govori tudi Kadushin (1985), ki pravi, da se supervizija in terapija razlikujeta v treh bistvenih komponentah. Poleg cilja oziroma namena opredeli še razlike v vlogah v medosebnem odnosu ter razlike v procesu.

V Etičnem kodeksu Društva za supervizijo je zapisano, da se supervizorji pri svojem delu »omejijo na tiste supervizijske storitve, ki so bile dogovorjene in ležijo v okvirih njihovih kompetenc. Pazijo na kar se da jasno razmejitev od drugih, v določenih primerih dopolnjujočih sorodnih strok (npr. psihoterapije, podjetniškega svetovanja, mediacije, moderatorstva ter tudi osebnostne rasti, poučevanja ...). Če se med procesom izkaže, da bi bila katera druga stroka primernejša za potrebe supervizanta, je o tem potrebno supervizanta obvestiti in mu dati napotke za naprej« (Eiselt, 2014a, str. 320).

Eiseltova (2014b) opisuje primere, ko je terapevtsko obnašanje v superviziji odobravano, in sicer če gre:

- *za varovanje stroke*. Številni avtorji predlagajo supervizorju, da razišče problem, kadar se pojavi neadekvatno vedenje kot rezultat osebnih problemov supervizanta.
- *Za prehodne osebne supervizantove probleme*, ki ga ovirajo pri njegovem delu in je zaradi njih manj učinkovit kot običajno. Kadar gre za prehodne supervizantove težave, sta samo pogovor in reflektiranje supervizantovih čustev pogosto dovolj, da supervizant prepozna posledice in normalno deluje naprej.

3.1 Pomen refleksije v superviziji

Refleksija (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 2014) pomeni premissljanje, razglabljanje (biti nagnjen k refleksiji); pa tudi odboj, ki v filozofskem pomenu besede pomeni usmerjanje zavesti mislečega osebk na lastne misli in sebe. Lahko se uporablja tudi pojem samorefleksija, ki pomeni nanašanje česa na samega sebe. Evropsko združenje za supervizijo pripiše refleksiji velik pomen v superviziji. »Refleksija je temeljna metoda učenja in razvoja v superviziji« (Ajduković, idr., 2015, str. 76).

Ajduković s sodelavci (2015) definirajo refleksijo kot »opazovanje in izražanje lastnih izkušenj, čustev, misli in prepričanj« (str. 63). Preko refleksije se sedanost supervizanta povezuje tako s koreninami v preteklosti kot tudi z zeleno prihodnostjo. Reflektiranje misli, potreb in čustev prispeva h krepitvi supervizijskega odnosa (prav tam). Reflektiramo lahko vsebino, proces ali način refleksije (metarefleksija). Poleg metakognitivne komponente (razmišljanje o lastnem miselnem procesu), refleksija vključuje tudi čustveno komponento,

kjer gre za premislek o osebnem čustvenem stanju in vedenju; analizo vedenja, odločitev in posledic določenega vedenja v nekem kontekstu. To pripomore k oblikovanju spoznanj o potrebnih spremembah v prihodnosti, če želimo doseči zastavljene cilje. Refleksija ne ponuja hitrih odgovorov in rešitev. Zahteva sposobnost za soočanje z napetostjo, namesto, da jo poskušamo odpraviti s takojšnjo akcijo, odreagiramo prehitro (Ajduković idr., 2015).

Refleksija temelji na izkustvenem učenju. V supervizijskem procesu učenje poteka preko procesa izkustvenega učenja, saj je za supervizijo bistvena predelava konkretne poklicne izkušnje (Žorga, 2006). Korthagen (2009) povzema bistvene elemente refleksije, to so:

- učenje naj izhaja iz izkušenj in iz osebnih problemov,
- učinki refleksije so globlji in daljnosežnejši, če vanjo vključimo neracionalne izvore vedenja,
- refleksija naj bo sistematično strukturirana in jasno predstavljena,
- strukturo refleksije je potrebno uvajati postopoma,
- pomembna je metarefleksija,
- koristno je, da spodbujamo medsebojno refleksivno učenje, podpora kolegov in medsebojno učenje spodbuja sodelovalno kulturo.

Refleksija v procesu supervizije omogoča supervizantu pogled »z distance« na svojo izkušnjo pri strokovnem delu (Žorga, 2006). Gre za spremembo perspektive, ki jo Hawkins in Shohet (1992) opredelita kot »helikopterski pogled«. Helikopterski pogled je »sposobnost, osredotočiti se na klienta, ki ga supervizant opisuje, osredotočiti se na supervizanta in njun proces, biti sposoben osredotočiti se na lastni proces, ter na »tukaj in zdaj« na medosebni odnos s supervizantom, biti sposoben videti klienta v širšem kontekstu in pomagati supervizantu, da sam naredi prav tako« (str. 37). Gre za sposobnost, ki se je ni mogoče naučiti izven procesa ter potrebuje veliko let, da jo razvijemo. Pomembno je, da se zavedamo, da obstajajo vsi ti možni nivoji in različne perspektive, ter, da postopno razširjamo fokus znotraj srečanja. Z drugimi besedami opredelita helikopterski pogled kot »sposobnost biti popolnoma prisoten s klientom na srečanju, toda istočasno videti proces in vsebino danega trenutka v sklopu celotnega procesa terapevtskega odnosa, klientove zgodovine in prevladujočih vzorcev, klientovih zunanjih okoliščinah ter klientove trenutne faze življenja, socialnega konteksta ter etičnih vrednot« (str. 51).

3.2 Procesni vidik supervizije

Hawkins in Shohet (1992) pravita, da vsaka supervizijska situacija vključuje najmanj štiri elemente. To so supervizor, supervizant, klient ter delovni kontekst – okolje. Supervizor ter supervizant sta dejansko prisotna v procesu, medtem ko sta klient ter delovno okolje v supervizijo vnešena preko supervizanta. In sicer preko njegovega zavestnega zavedanja ter nezavednega zaznavanja. Hawkins in Shohet (1992) pravita, da se supervizor nenehno odloča in izbira, na kaj se bo v superviziji osredotočal. Glede na to, kam je pozornost med procesom usmerjena ločita šest različnih supervizijskih pristopov: usmerjenost na vsebino delovnega odnosa, raziskovanje strategij in intervenc, ki jih je supervizant uporabil, raziskovanje svetovalnega procesa in odnosov, usmerjenost na supervizantov kontratransfer, usmerjenost na supervizijski proces »tukaj in zdaj« kot odslikava procesa »tam in takrat« (paralelni procesi) ter usmerjenost na supervizorjev kontratransfer. Avtorja pravita, da dobra supervizija vključuje vseh šest procesov, čeprav ne nujno na istem srečanju. Supervizor se mora nenehno odločati o pristopu, ki ga bo izbral. Prav tako, pa se mora naučiti, da ustrezno in učinkovito prehaja od enega pristopa do drugega. Hawkins in Shohet (1992) procesni model povežeta z razvojnim modelom supervizije. Supervizor mora poznati stopnjo profesionalnega razvoja

supervizanta. Običajno je tako, da supervizant začetnik največ pozornosti namenja vsebini delovnega procesa in tistemu, kar se je med procesom dogajalo. Ko preraste stopnjo teoretiziranja in osredotočenosti na vsebino, pozornost začne usmerjati na uporabo intervenc. Tako gre prehod postopno od vsebinsko orientiranih pristopov k procesno (»tukaj in zdaj«) orientiranim pristopom. Ko postane supervizant kompetenten in izkušen se lahko supervizor zanese na njegovo kritično in uravnoteženo samoevalvacijo. Takrat se lahko supervizor usmeri bolj na nezavedni nivo tako supervizanta kot poročil klienta. Sem spada usmerjenost na paralelne, transferne in kontratransferne procese, ki se odvijajo v supervizijskem odnosu.

4. Elementi čuječnosti v supervizijskem procesu

V tem delu prispevka se posvetiva stičnostim in razlikam med čuječnostjo in supervizijo, ki sva jih opredelila glede na kriterije: temeljne značilnosti in predpostavke; čuječ terapevt/supervizor ter mehanizmi delovanja.

4.1 Temeljne značilnosti in predpostavke

Med čuječnostjo in supervizijo glede na temeljne značilnosti in predpostavke lahko najdemo stičnosti v namenu obeh procesov. Obema je skupen celostni razvoj posameznika, s tem, da je razlika v tem, da se supervizija osredotoča na profesionalno rast in razvoj. Razlike najdemo tudi v tem, da se čuječnost osredotoča samo na »tukaj in zdaj«¹⁵, supervizija pa vključuje poleg tega tudi učenje iz preteklih izkušenj. Čuječnost temelji na zavedanju sedanjega trenutka, nepresojanju ter sprejemanju česar koli se pojavi v doživljanju. V superviziji pa je večji poudarek na doseganju spremembe, skladno s cilji in funkcijami, ki so opredeljene v dogovoru.

Tabela 1: Stičnosti in razlike med čuječnostjo in supervizijo glede na temeljne značilnosti in predpostavke

| | Čuječnost | Supervizija |
|------------------|---|---|
| Namera | <ul style="list-style-type: none"> – osvoboditev od trpljenja – razsvetljenje – razvoj posameznika kot celote – osebna vizija | <ul style="list-style-type: none"> – boljše samozavedanje – profesionalna osebnost – integracija profesionalnega in osebnega |
| Pozornost | <ul style="list-style-type: none"> – usmerjanje pozornosti na »tukaj in zdaj« – opazovanje notranjih in zunanjih doživljanj v danem trenutku | <ul style="list-style-type: none"> – odvisno od različnih dejavnikov ter od pristopa – usmerjanje pozornosti na preteklo izkušnjo ali pa na »tukaj in zdaj« |
| Naravnost | <ul style="list-style-type: none"> – nepresojanje in sprejemanje doživljanja | <ul style="list-style-type: none"> – strpnost do ambivalence – empatija |
| Sprememba | <ul style="list-style-type: none"> – zavedanje in sprejemanje | <ul style="list-style-type: none"> – sprememba perspektive, odnosa ali vedenja |

¹⁵ V literaturi (Žvelc, 2012) najdemo tudi opise uporabe čuječnosti za predelavo preteklih izkušenj (travm) ali pa npr. strahov vezanih na prihodnost. Žvelc (2012) govori o metodi čuječnostnega procesiranja v psihoterapiji. Metoda je uporabna v integrativni psihoterapiji in je vezana na terapevtski odnos.

4.2 Čuječ terapevt/supervizor

Supervizor potrebuje za opravljanje svojega dela primerno znanje, ustrezne delovne izkušnje, določene osebne kvalitete in tudi pedagoške sposobnosti. Hawkins in Shohet (1992) po številnih avtorjih povzameta kvalitete idealnega supervizorja. Le-te vključujejo: empatijo, razumevanje, brezpogojno pozitivno naklonjenost, ujemanje, pristnost, toplino, samorazkritje, prilagodljivost, skrb, pozornost, radovednost in odprtost.

Čuječ terapevt predstavlja terapevta, ki prakticira čuječnostno meditacijo z namenom, da pri sebi razvija sposobnost čuječe prisotnosti v terapevtskem delu (Germer idr., 2005). Shapiro in Carlson (2009) opišeta kvalitete čuječega terapevta, ki vplivajo na okrepitev terapevtskega odnosa in s tem na pozitivne rezultate terapevtskega procesa, kamor spadajo: pozornost in prisotnost terapevta, terapevtova naravnost, uglašenost terapevta in sočutje do samega sebe, empatija in uglašenost z drugimi ter uravnavanje čustev. Preko formalnega prakticanja čuječnosti (redna meditacija, vaje) terapevt razvija in povečuje te sposobnosti, prav tako pa lahko terapevt te kvalitete vnaša v terapevtski proces preko neformalne čuječnosti, in sicer tako, da namerno usmerja pozornost na vsak trenutek terapevtskega procesa, s sprejemanjem in nepresojanjem doživljanja.

Ker gre tako pri terapevtskem procesu kot tudi pri superviziji za svetovalno dejavnost, so kvalitete, ki naj bi jih imel čuječ terapevt oziroma supervizor, po najinem mnenju podobne. Meniva, da razlika med supervizorjem ter čuječim terapevtom izhaja in temelji na razlikah med supervizijo ter terapijo. Gre za razlike v treh bistvenih komponentah po Kadushinu (1985), in sicer razlike v vlogah v medosebnem odnosu, v cilju oziroma namenu ter razlike v procesu.

4.3 Mehanizmi delovanja – proces spremembe

Glavni mehanizem delovanja, ki deluje v čuječnosti, je sprememba perspektive, ki nam omogoča, da se ne identificiramo z mislimi, čustvi ter telesnimi senzacijami, ampak jih opazujemo take, kot so, ločene od nas samih (Shapiro in Carlson, 2009). Za spremembo perspektive gre tudi v superviziji. Refleksija v procesu supervizije omogoča supervizantu pogled »z distance« na svojo izkušnjo pri strokovnem delu (Žorga, 2006) oziroma gre za »helikopterski pogled« (Hawkins in Shohet 1992). Razliko opredeliva preko tega, da je praksa čuječnosti nekonceptualna, medtem ko je reflektiranje lahko izrazito miselni proces.

Tabela 2: Stičnosti in razlike med čuječnostjo in supervizijo glede na mehanizme delovanja

| | Čuječnost | Supervizija |
|----------------------------|--|--|
| Mehanizmi delovanja | <ul style="list-style-type: none">– nekonceptualnost– repercepcija (sprememba perspektive)– samouravnavanje– razjasnitev vrednot– kognitivna, čustvena in vedenjska prožnost– izpostavitve– zavedanje telesa | <ul style="list-style-type: none">– refleksija– metarefleksija– pogled »z distance« na svojo izkušnjo (»helikopterski pogled«) |

5. Namen raziskave

V nadaljevanju predstaviva ugotovitve raziskave, ki je bila izpeljana v okviru magistrske naloge. Zanimalo naju je ali supervizorji pri vodenju supervizijskega procesa uporabljajo

elemente čuječnosti in na kakšen način; ali lahko večjo/manjšo uporabo elementov čuječnosti v supervizijskem procesu povežemo s stopnjo profesionalnega razvoja supervizorja ter kakšen pogled imajo supervizorji na zastoje (paralelni procesi, transfer, kontratransfer) v procesu supervizije ter kako se soočajo z zastoji v supervizijskem procesu.

Cilji raziskave:

- podrobno raziskati ter analizirati elemente čuječnosti, ki jih najdemo v supervizijskem procesu,
- raziskati povezanost čuječnosti z razvojnim modelom supervizije ter
- raziskati uporabnost čuječnosti pri soočanju z zastoji v supervizijskem procesu.

6. Metoda

6.1 Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih osem supervizorjev, ki so člani Društva za supervizijo. Vzorčenje je težilo k čim večji raznolikosti supervizorjev po starosti, spolu, osnovni izobrazbi, obsegu delovnih izkušenj, številu vodenih supervizijskih skupin ter doseženih stopenj profesionalnega razvoja. Večina sodelujočih so bile ženske (7 žensk in 1 moški). Povprečna starost supervizorjev je bila 54 let.

6.2 Inštrumenti

Za pridobivanje podatkov sva uporabila kvalitativno metodo raziskovanja, in sicer tehniko polstrukturiranega intervjuja.

6.3 Potek raziskave

Z vsakim supervizorjem sva opravila intervju, marca in aprila 2016. Intervjuje, ki so trajali od ene ure do ure in pol sva posnela z diktafonom in jih kasneje dobesedno prepisala. Po opravljenem kategoriziranju sva pridobljene rezultate razvrstila v tri sklope in trinajst podsklopov ter jih analizirala z razlagalnim pristopom. Za zagotavljanje varstva osebnih podatkov ter neprepoznavnosti supervizorjev sva osebne podatke šifrirala.

7. Rezultati

7.1 Elementi čuječnosti v supervizijskem procesu

V sklopu raziskovalnega vprašanja katere elemente čuječnosti najdemo v supervizijskem procesu naju je zanimalo na kakšen način si supervizorji razlagajo čuječnost in kakšen pomen ji pripisujejo ter ali supervizorji pri vodenju supervizijskega procesa uporabljajo elemente čuječnosti in na kakšen način.

Ugotovila sva, da so vsi supervizorji (8) udeleženi v intervjuju že slišali za čuječnost. Dve supervizorki sta bili na delavnici o čuječnosti, supervizor je opravil osnovni tečaj čuječnostne meditacije. Supervizorji sami zase menijo, da so čuječi. Kadar so supervizorji čuječi, so v stiku s samim seboj (3), čuječi v komunikaciji in interakciji z drugimi (2), pozorni na čustva in telesne senzacije (1) ter imajo kontrolo nad lastnim življenjem (1). Ena supervizorka izpostavi, da je to naravna lastnost človeka pa tudi nekaj, kar se lahko naučiš oziroma lahko z vadbo izboljšaš.

S prakso čuječnostne meditacije se ukvarja en supervizor. Ta supervizor zase meni, da je čuječ v določenih trenutkih dneva ter ima željo, da bi postal bolj čuječ. Meniva, da to potrjuje izsledke raziskav, ki kažejo, da je s prakso, ki zahteva nenehno prizadevanje za razvoj, možno povečati čuječnost. Šele ko se posameznik sreča s prakso čuječnosti, spozna pomen ter globino namernega usmerjanja pozornosti z nepresojanjem in sprejemanjem na sedanji trenutek. Praksa razvija sposobnost posameznika za usmerjanje pozornosti na »tukaj in zdaj« ter zmožnost vedno daljšega vzdrževanja te pozornosti.

Čuječnost supervizorji definirajo zelo različno. Čuječnost v smislu usmerjanja pozornosti na »tukaj in zdaj« ter razvijanje nepresoajočega, sprejemajočega odnosa do lastnega notranjega doživljanja in dogajanja v situaciji izpostavijo trije supervizorji od osmih. Iz tega izhaja, da trije supervizorji definirajo čuječnost tako, kot jo opredeliva v teoretičnem delu. Pri definiciji čuječnosti se največkrat pojavi usmerjanje pozornosti (5), uglašenost s samim seboj (4), komunikacija in interakcija (4), prezenca – biti prisoten »tukaj in zdaj« (3), naravnost, ki je nepresoajoča in brez vrednotenja (3), uglašenost z drugim (2) ter empatija (1) in ozaveščanje (1).

Supervizorjem se čuječnost zdi pomembna kvaliteta supervizorja ter pomemben del supervizije. Vsi supervizorji po njihovem lastnem mnenju uporabljajo čuječnost v supervizijskem procesu. Meniva, da večina intervjuvanih supervizorjev uporablja v supervizijskem procesu samo določene elemente čuječnosti oziroma čuječnost uporablja posredno. Supervizor lahko vnaša čuječnost v supervizijski proces preko neformalne čuječnosti, in sicer tako, da namerno usmerja pozornost na vsak trenutek procesa, s sprejemanjem in nepresojanjem doživljanja (Shapiro in Carlson, 2009). Na ta način supervizorji uporabljajo čuječnost:

- 1) v komunikaciji in interakciji s supervizanti. Tukaj gre predvsem za usmerjanje pozornosti supervizorja. Supervizor usmerja pozornost tako na vsebino kot na način podajanja informacij, ki jih supervizant posreduje. Komunikacija in interakcija vključuje tudi biti »tukaj in zdaj«, kar pomeni potrebno zbranost, motiviranost in osredičenost na dogajanje. Tukaj najdemo dva elementa čuječnosti, in sicer usmerjanje pozornosti ter »tukaj in zdaj«.
- 2) tako, da usmerjajo pozornost na »tukaj in zdaj«. Bishop s sodelavci (2004) pravi, da gre pri čuječnosti za občutek posameznika, da je zelo pozoren na to, kar se dogaja »tukaj in zdaj«. Gre za opazovanje spreminjanja misli, čustev in zaznav iz trenutka v trenutek, tako da se spreminja fokus pozornosti. Tukaj najdemo element čuječnosti »tukaj in zdaj«.
- 3) tako, da usmerjajo pozornost nase ter na uglašenost s seboj. Usmerjanje pozornosti nase in preko tega zaznavanje telesnih senzacij je pomemben element čuječnosti. Uglašenost s samim seboj je prvi korak k razvoju povezovanja in uglašenosti z drugimi (Shapiro in Carlson, 2009). Tukaj najdemo element čuječnosti usmerjanje pozornosti na lastna doživljanja.
- 4) tako, da usmerjajo pozornost na čustva in na telesne senzacije. V čuječnosti je pozornost običajno usmerjena na notranje doživljanje – senzorično doživljanje dihanja, doživljanje čustev ter telesnih senzacij. Tukaj najdemo element čuječnosti usmerjanje pozornosti na telesne senzacije in čustva.
- 5) pri izražanju in sprejemanju emocij. Gre za sposobnost videti in priznavati stvari take, kot so v sedanjem trenutku. Tukaj najdemo element čuječnosti sprejemanje.

Elemente čuječnosti supervizorji uporabljajo na začetku srečanja, na koncu srečanja ter kadar pride do zastoja, konfliktnih situacij ali dela s čustvi. En supervizor uporablja prakso

čuječnosti v smislu priprave na vodenje procesa. Dva supervizorja uporabljata čuječnost v supervizijskem procesu neposredno, kot intervenco. Gre za uporabo dihalnih, telesnih vaj z namenom čustvene razbremenitve.

Iz analize podatkov lahko ugotavljamo, da supervizorji v supervizijskem procesu uporabljajo posamezne elemente čuječnosti, ki jih uporabljajo samo na določenih področjih supervizijskega procesa (v komunikaciji, v stiku s seboj ...). Supervizorji čuječnost uporabljajo posredno, predvsem neformalno čuječnost. Uporabo čuječnosti kot pripomoček za supervizorja ter uporabo čuječnostnih intervenc nakažeta dva supervizorja.

7.2 Razvoj supervizorja

V sklopu raziskovalnega vprašanja ali je uporaba čuječnosti povezana z razvojno stopnjo supervizorja naju je zanimalo ali lahko večjo/manjšo uporabo elementov čuječnosti v supervizijskem procesu povežemo s stopnjo profesionalnega razvoja supervizorja, v kolikšni meri supervizorji vključujejo usmerjanje pozornosti na lastna doživljanja v danem trenutku v sam supervizijski proces ter kako supervizorji skrbijo za lasten stik s sabo izven supervizijskega procesa.

Analiza odgovorov je pokazala, da supervizorji za osebno ravnovesje poskrbijo tako, da čas namenjajo: športu (4), druženju (4), naravi (3), branju (3), umetnosti (2), ročnim delom, filmu ter počitku. Za osebno ravnovesje trije supervizorji uporabljajo meditativne tehnike, in sicer: prakso čuječnostne meditacije, chigong ter usmerjenost na dihanje.

Vsi supervizorji (8) skrbijo za profesionalen razvoj z lastno aktivnostjo. Sem spadajo redna samoevalvacija (8), branje strokovne literature (5), udeležba na izobraževanjih (3), samosupervizija, učenje iz izkušenj, prenos izkušenj iz osebnega življenja, povezovanje teorije in prakse, uporaba novih tehnik ter pogovor s partnerjem. Supervizorji začetniki imajo potrebo in željo po interviziji oziroma metasuperviziji. Supervizorji z daljšim stažem so redno vključeni v intervizijske oziroma metasupervizijske skupine.

Analiza izjav doživljanja sebe kot supervizorja nama je omogočila razvrstitev supervizorjev v dve skupini glede na štiri značilne stopnje razvoja supervizorja, kot jih opredeli Žorga (2010). V prvi skupini sta dva supervizorja, ki ju lahko uvrstimo na prvo oziroma drugo stopnjo v razvoju supervizorja. Za oba je značilno, da sta še v procesu učenja in rasti. Ta razvrstitev je skladna s številom let vodenja supervizijskih skupin. Oba delujeta kot supervizorja 2–3 leta. Pozornost usmerjata na supervizanta, na gradivo, ki ga prinaša, ter tudi na lasten način delovanja (izbira tehnik, intervenc). Zaznavanje svojih misli, občutkov, telesnih senzacij lahko ozavestita šele po procesu.

V drugi skupini je šest supervizorjev, ki jih lahko uvrstimo na tretjo oziroma četrto stopnjo v razvoju supervizorja. Za njih je značilno, da zaupajo v svoje supervizorske zmožnosti, so samozavestni, med vodenjem procesa usmerjajo pozornost na supervizante ter nase. Z lahkoto vodijo situacije, na katere niso vnaprej pripravljeni. Pri štirih supervizorjih je ta razvrstitev skladna z njihovim stažem, saj delujejo kot supervizorji 15–25 let. Pri dveh supervizorjih pa ta razvrstitev ni skladna s stažem supervizorja. Kot supervizorja delujeta šele 2–3 leta.

Razlike med supervizorji (glede na stopnjo razvoja supervizorja) lahko opredelimo glede usmerjanja pozornosti ter zaznavanja lastnih doživljanj. Rečemo lahko, da je čuječnost povezana z razvojno stopnjo supervizorja, saj supervizorji, ki jih lahko uvrstimo na tretjo oziroma četrto stopnjo razvoja, bolj usmerjajo pozornost na »tukaj in zdaj« ter na zaznavanje lastnih doživljanj v danem trenutku. Iz tega lahko povzamemo, da supervizorji, ki so na tretji

oziroma četrti stopnji razvoja supervizorja uporabljajo v supervizijskem procesu več elementov čuječnosti kot supervizorji na prvi oziroma drugi stopnji razvoja supervizorja. Pri tem kaže opozoriti, da uporaba čuječnosti ni povezana s številom let vodenja supervizij. Pri dveh supervizorjih razvrstitev na tretjo oziroma četrto stopnjo razvoja supervizorja ni skladna s številom let vodenja supervizij (2–3 leta).

Tabela 3: *Razvoj supervizorja in značilnosti*

| | Prva – druga stopnja razvoja supervizorja | Tretja – četrta stopnja razvoja supervizorja |
|--------------------------------------|---|---|
| Usmerjanje pozornosti | <ul style="list-style-type: none"> – na supervizanta – na komunikacijo – na lasten način delovanja | <ul style="list-style-type: none"> – usmerjenost nase – »tukaj in zdaj« |
| Zaznavanje lastnih doživljanj | <ul style="list-style-type: none"> – po procesu | <ul style="list-style-type: none"> – med procesom |

Zaključimo lahko, da uporabo elementov čuječnosti lahko povežemo s stopnjo razvoja supervizorja, ne pa tudi s številom let vodenja supervizije. Tudi supervizor začetnik lahko usmerja pozornost na »tukaj in zdaj« ter na zaznavanje lastnih doživljanj v danem trenutku. Razlogi za to po najinem mnenju izhajajo iz osnovne izobrazbe supervizorja, dodatnih izobraževanj, delovnih izkušenj, osebnih interesov ter »filozofske usmeritve« oziroma etičnih vrednot. Supervizor začetnik, ki skrbi za lasten profesionalni in osebni razvoj ter krepi svojo samozavest v vlogi supervizorja, lahko tudi v prvih letih vodenja supervizij pozornost usmerja na procesne prvine v superviziji. Lahko se zaveda kompleksnosti supervizije ter različnih vlog, ki jih opravlja med vodenjem procesa supervizije.

7.3 Prepoznavanje in reševanje zastojev v procesu

V sklopu raziskovalnega vprašanja ali je čuječnost uporabna v procesno orientiranih pristopih naju je zanimalo kakšen pogled imajo supervizorji na čustva ter na zastoje (paralelni procesi, transfer, kontratransfer) v procesu supervizije ter kako supervizorji rešujejo oziroma se soočajo z zastoji v supervizijskem procesu.

Pri analizi odgovorov glede soočanja s čustvi sva ugotovila, da imajo vsi supervizorji po njihovem lastnem mnenju do čustev pozitiven pristop ter jih sprejemajo.

Supervizorji zastoje v procesu doživljajo kot del procesa ter kot izziv. Kadar pride do zastoja, opisujejo različna zaznavanja, in sicer: blokado, določene telesne senzacije, nejasno situacijo, zmedenost, ponavljanje, občutek vrtenja, strahu in negotovosti. Za reševanje zastojev največkrat uporabljajo usmerjanje pozornosti na »tukaj in zdaj« ter »od zunaj« pogledati na situacijo.

Pri prepoznavanju paralelnih procesov so štirje supervizorji povedali, da so jih prepoznali enkrat oziroma da jih ne prepoznavajo, ker imajo premalo izkušenj. Štiri supervizorke paralelnim procesom posvečajo pozornost in jih prepoznavajo, se jih zavedajo. Supervizorji jih zaznavajo različno, kot npr. določene telesne senzacije, kot občutek, da se v pogovoru zapleta ter kot kognitivne in čustvene zaznave, kot zmedo. Za reševanje in soočanje s paralelnim procesom uporabljajo verbalizacijo, postavljanje odprtih vprašanj ter humor.

Pri prepoznavanju transfera in kontratransfera so trije supervizorji povedali, da so se z njim srečali v času študija. Pri vodenju supervizijskih skupin ga še ne prepoznavajo. Štiri supervizorke pa transfer in kontratransfer včasih prepoznajo in ga ozavešajo. Za reševanje in soočanje s transferom in kontratransferom uporabljajo reševanje na razumski ravni, usmerjanje pozornosti na »tukaj in zdaj« ter verbalizacijo.

Prepoznavanje paralelnih procesov ter transfera in kontratransfera lahko povežemo s številom let vodenja supervizij. Supervizorji, ki vodijo supervizije 2–3 leta, so paralelni procesi/transfer in kontratransfer zaznali enkrat oziroma ga ne prepoznavajo. Supervizorji z daljšim stažem vodenja supervizij pa paralelne procese/transfer in kontratransfer prepoznavajo večkrat ter se jih zavedajo.

Zaključimo lahko, da je čuječnost uporabna v superviziji in verjetno v vseh procesno orientiranih pristopih. Intervjuvani supervizorji pri prepoznavanju zastojev uporabljajo čustva ter telesne senzacije. Za reševanje zastojev uporabljajo usmerjanje pozornosti na »tukaj in zdaj« ter spremembo perspektive, kar sta pomembna elementa čuječnosti. Pri paralelnem procesu jim elementi čuječnosti koristijo pri prepoznavanju paralelizma (telesne senzacije) ter pri reševanju, ko največkrat usmerijo pozornost na »tukaj in zdaj« ter verbalizirajo dogajanje. Pri transferu in kontratransferu jim elementi čuječnosti koristijo za prepoznavanje tega, za soočanje s transferom in kontratransferom pa uporabljajo druge tehnike, predvsem reševanje z razumsko razlago. To jim omogoča »pogled z distance« na čustveno zahtevne vsebine ter spremembo perspektive.

8. Diskusija z zaključki

Odgovori na raziskovalna vprašanja kažejo, da supervizorji zajeti v preučevani vzorec v supervizijskem procesu posredno uporabljajo neformalno čuječnost. Elementi čuječnosti se pojavijo pri usmerjanju pozornosti na »tukaj in zdaj«, pri vključevanju lastnih doživetij v proces ter pri sprejemanju emocij. Uporabo elementov čuječnosti lahko povežem s stopnjo profesionalnega razvoja supervizorjev, ki so sodelovali v raziskavi, ne pa tudi s številom let vodenja supervizij. Tudi začetnik supervizor je lahko sposoben upravljati procesne prvine v superviziji ter pri vodenju uporabljati lastna doživetja. Posebej se je pokazala uporabnost elementov čuječnosti v procesno orientiranih pristopih. Pomembno vrednost ima predvsem pri prepoznavanju in reševanju zastojev v supervizijskem procesu. Intervjuvani supervizorji za prepoznavanje zastojev uporabljajo zaznavanje lastnih čustev ter telesnih senzacij. Za reševanje zastojev uporabljajo usmerjanje pozornosti na »tukaj in zdaj« ter spremembo perspektive, kar sta pomembna elementa čuječnosti. Intervjuvani supervizorji sami sebe opisujejo, da se doživljajo kot čuječe. To so utemeljili s tem, da so med supervizijskim procesom prisotni v odnosu do supervizanta.

Biti »čuječ« postaja del zaželenih lastnosti, ki naj bi jih sodobni strokovnjak na področju dela z ljudmi gojil in razvijal v samem sebi. Supervizor mora med srečanjem vzdrževati določeno stopnjo budnosti in zavedanja. Pozoren mora biti na subtilna sporočila, ki jih s seboj prinaša supervizant, obenem pa mora biti pozoren tudi nase, na svoja doživetja in čutenja. Meniva, da prakticiranje čuječnosti pomembno prispeva k razvoju teh sposobnosti. Čuječnost razumeva kot pot k temu, da supervizor postane bolj pozoren na vse, kar se dogaja v procesu.

Prispevek raziskave vidiva v osvetlitvi načinov delovanja supervizorjev v supervizijskem procesu. Ugotovila sva, da so elementi čuječnosti že prisotni v supervizijskem procesu oziroma so njen zelo pomemben del, vendar pa niso tako poimenovani. Prav tako je prispevek

raziskave v tem, da nakazuje smernice, katere elemente čuječnosti bi bilo smiselno razvijati in vključevati v supervizijski proces.

Pričujoči prispevek nakaže možnost večje uporabe čuječnosti, in sicer na več načinov:

- kot pripomoček za supervizorja v smislu osebnega in profesionalnega razvoja ter v smislu razvoja sposobnosti, ki so pomembne za vzpostavljanje supervizijskega odnosa,
- kot osnovo za različne vrste »čuječnostnih intervenc«,
- pri informiranju in modeliranju supervizantov določenih tehnik čuječnostne meditacije ter
- za izoblikovanje novih modelov supervizije, kjer bi čuječnost nastopala kot pomemben del supervizijskega procesa.

Možnosti nadaljnjega raziskovanja te tematike vidiva na več področjih, predvsem pri raziskovanju učinkov čuječnostne meditacije na supervizorja ter na izide supervizijskega procesa. Koristno bi bilo raziskati uporabo intervenc čuječnostne meditacije ter mogoče celo izoblikovati model čuječnostne supervizije.

9. Literatura

- Ajduković, M., Cajvert, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K., Voogd, M. (2015).
ECVision. A European Glossary of Supervision and Coaching. V M., Judy in W., Knopf (ur.).
ECVision. Supervision and Coaching in Europe: Concepts and Competences.
- Arzenšek, A. (2015). Čuječnost kot psihološka intervencija v psihološkem svetovanju. V A.
Zalta in T. Ditrich (ur.), *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi* (str. 75–94). Poligrafi 77/78(20),
Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Bishop, R. S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, D.N., Carmody, J., ... Devins, G. (2004).
Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 11(3),
230–241.
- Brown, K. W. in Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in
psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848.
- Davis, D. M. in Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of Mindfulness? A Practice review of
psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198–208.
- Eiselt, A. (2014a). Etične smernice za supervizorje. *Socialna pedagogika*, 18(3/4), 299–323.
- Eiselt, A. (2014b). Mnogovrstnost vlog v superviziji. *Socialna pedagogika*, 18(3/4), 243–266.
- Germer, C. K., Siegel R. D., Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and Psychotherapy*. New York,
London: The Guilford Press.
- Hawkins, P. in Shohet, R. (1992). *Supervision in the helping professions: an individual, group, and
organizational approach*. Buckingham, Bristol: Open University Press.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., in Ott, U. (2011). How
Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and
Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science*. 6(6), 537–559.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical
Psychology Science and Practice*, 10(2), 144–156.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living—using the wisdom of your body and mind to face
stress, pain and illness*. New York: Delta trade paperbacks.

- Kadushin, A. (1985). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 4–14.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. in Freedman B. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386.
- Shapiro, S. L. in Carlson, L. E. (2009). *The art and science of mindfulness. Integrating mindfulness into psychology and the helping professions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014). Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. ZRC SAZU in avtorji. Cankarjeva založba.
- Škodlar, B., Srakar, D. (2015). Čuječnost v psihoterapiji. V A. Zalta in T. Ditrich (ur.), *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi* (str. 59–73). Poligrafi 77/78(20), Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Van Kessel, L. (1997). Supervision: A necessary contribution to the quality of professional performance, illustrated by the concept of supervision used in the Netherlands. *Socialna pedagogika*, 1(3), 27–46.
- Zalta, A., Ditrich, T. (2015). Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi, uvod. V A. Zalta in T. Ditrich (ur.), *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi* (str. 3–10). Poligrafi 77/78(20), Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Žorga, S. (2006). Razvoj in učenje v superviziji. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 79–118). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žorga, S. (2010). Kompetence in razvoj supervizorja. V A. Kobolt, (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 267–277). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žvelc, G. (2012). Mindful processing in psychotherapy – facilitating natural healing process within attuned therapeutic relationship. *International journal of integrative psychotherapy* 3(1), 1–17. Pridobljeno s <http://www.integrativejournal.com/index.php/ijip/article/viewFile/54/34>

Kratka predstavitev avtorjev

ANDREJA SEMENIČ

uni. dipl. ped., mag. supervizije, osebnega in organizacijskega svetovanja. Dela kot učiteljica ter supervizorka v vzgoji in izobraževanju.

TOMAŽ VEC

dr. psih., spec. psih. svet., docent na oddelku za Socialno pedagogiko pedagoške fakultete v Ljubljani, dela na področju skupin in skupinske dinamike, medosebne sporazumevanja, čustvenih, vedenjskih in socialnih težav in motenj ter na področju supervizije.

Mindfulness: A Model of Peer Teaching

Petra Cerar

*Danila Kumar International School
cerar.petra@gmail.com*

Summary/abstract

As part of their service learning objectives, two grade 8 students of The Middle Years Programme of Danila Kumar International School researched mindfulness in terms of why and how its practices could be taught to younger students. Since, the art of mindful living and conscious non-judgemental presence is considered capable of decreasing stress and improving attention, it is best if the students become familiar with this secular practice as soon as possible, gradually learning to use its strategies and ways of being able to self-regulate. It is a fact that the existing curriculum does not put enough emphasis on teaching and learning these strategies. Thus, our challenge was how to implement the elements of mindfulness into the curriculum meaningfully and how to spread it across the Slovene national school system as well. The idea was that it be done through service learning (one of the crucial elements of the programme), where students actively inquire into certain problems and eventually take action. At the same time, students of older grades can gain priceless experience in working with younger students, teaching and for their own understanding and practice of mindfulness. The article presents and describes an example of peer teaching, as well as suggests improvements and ideas for further development.

Key words: community project, mindfulness, peer teaching, service learning.

1. Introduction

Mindfulness and its practices were first introduced into the MYP (*Middle Years Programme*) of Danila Kumar International School in the 2015/16 school year. The teachers involved in its development started considering how this on-going project could become even more student-centred. Student action is a crucial component of the MYP curriculum, and we decided to offer the area of mindfulness as one of the themes for an MYP 3 community project (this is an element of service learning in the IB programme where students work individually, in pairs or small groups on a project under the guidance of a mentor for a few months at least). There are 4 types of service: direct - interactions with people and/or environment; indirect - actions benefit without direct involvement; advocacy - promote a cause or a concern; and research - collect and analyse information to influence a policy. The aim of this article is to present a model of how older/senior students could actively participate in embedding mindful practices into the daily routines of younger students and/or peers.

2. Peer teaching model example

According to various surveys carried out recently (The Mindfulness Project, 2015), there are many reasons why mindfulness should be taught to children in the first place: it increases optimism and happiness in classrooms, decreases bullying and aggression, helps resolve conflicts, it is a tool that students can use throughout their lives, students feel more empathy and compassion, it reduces symptoms of depression, stress and anxiety and it helps them recognize inner and outer experiences. In observing their students, teachers have noticed a growing trend towards decreased level of attention, increased anxiety and a lower sense of the

self, most probably due to the accelerated lifestyle and higher stress levels. In contrast, mindfulness encourages maintaining a moment-by-moment awareness of our thoughts, feelings, bodily sensations, and surrounding environment. Mindfulness also involves acceptance, meaning that we pay attention to our thoughts and feelings without judging them—without believing, for instance, that there’s a “right” or “wrong” way to think or feel in a given moment. When we practice mindfulness, our thoughts tune into what we’re sensing in the present moment rather than remembering the past or thinking about the future. Thus, students and teachers who practice mindfulness gradually achieve a sense of (inner) peace, calmness and increased focus.

In November 2015, two MYP 3 students elected to work on this kind of a community project and after some initial research it became clear to them that the benefit of practising mindfulness from a very young age, especially when the long term objectives and goals are to reduce attention - and behaviour issues. Thus, their guiding question throughout the process was *»How and why can mindfulness benefit the PYP students?«*. In a team of two they decided to prepare a two-weeks block of lesson plans for grade 1 students, and to check the results/impact through continuous observation of the class, feedback forms and discussions with the homeroom teacher and their mentor. The main aim was to present mindfulness activities as enjoyable and relaxing, so students would grow fond of the activities and gradually start using them spontaneously and naturally in their everyday lives. The two MYP students were faced with some challenges and obstacles they had to overcome, for example finding appropriate and suitable activities for the age group (with regards to attention span), giving clear and concise instructions, as well as establishing effective classroom management and rapport.

Eventually, the pair decided on the following format of the formal practice: following, daily, the same pattern for a 10-minute allocated slot - 2 minutes for giving instructions/explanation of the practice, 1 minute to find the right comfortable position, from 3 to 5.50 minutes the practice itself, 1 minute reflection and 1 minute gratitude practice. They also used some recommendations from research sources, above all “don’t force it, only allow it and encourage it” and “don’t make it too long for children (their age = their time).” For younger children it is also vital that the same structure is used every lesson; that exercise time is slightly increased lesson after lesson (however, the lessons must not be too long or else the participants might lose their patience); to use simple and common rules, so that everybody understands; the activities should be easy, simple and enjoyable.

The two MYP 3 students prepared short morning slots of mindful activities. With one MYP student leading, the first lesson was about focusing on breathing. The main point of this activity was to remain in the right position (mindful body: sitting on a chair, back straight on the back of the chair, chest open, feet on the floor, hands on lap and eyes closed), breathing consciously and sending all thoughts away and/or to think of them as just thoughts, not facts. The point of the second session was breathing again, however, this time the students focused on their stuffed toys moving up and down on their bellies. The children were supposed to try to feel the sensation of breath coming in and out of the body while the words “in” and “out” for additional guidance were repeated in five breath cycles. In the third lesson, students were introduced to the tingsha bells. The main point of this activity was to give attention to the sound and to raise their hands when they could longer hear it. The fourth day was about getting students to be alert to their senses while walking. The activity was called *»superhero«* and the students started focusing on the sensations coming from their feet, to those coming from their clothes, finally focussing on the sounds around them. This practice was targetted to help them understand that mindfulness is not just sitting or lying still and comfortably but also moving and concentrating on the sensations you feel in that moment. The last day of the first

week was about mindful eating. Throughout this activity, they first had to focus on the smell and then on the taste (sweet, sour) of pices of chocolate and orange they had been given.

The second student led the activities of week 2. On day one, she repeated the »superhero« exercise, the next day the activity with tingsha bells, on day three she read a book with elements of mindfulness called the “*Mindful Monster*” written by Nuttall Darcie and discussed it with students. The fourth day the students were involved in listening to a relaxing song and on the last day they did the activity »float on a cloud« (students lying on their backs, pretending they are floating on a cloud and travelling somewhere, imagining »What does your cloud look like?«, »What did you see on your way?«, »Where did the cloud take you?«)

After every mini lesson, feedback forms (mostly in the form of a handout, divided into two parts – observing/describing students’ feelings and emotions before and after the activities – so we could systematically monitor their responses) were given to the students, with the content based on the activity they did on that day. The students had to answer a few questions about their thoughts and feelings, either by drawing or writing. It was for them to define, observe, understand and describe their feelings and emotions and for the MYP students, homeroom teacher and mentor to get some support. Most of their answers were visual, but some were written; they were all colourful and interesting; they showed recognition of emotions and feelings; were always positive, enthusiastic and supportive. The responses of the students showed that, without any exception, all of them experienced positive emotions during and after the practice. Most of them claimed to be sleepy and tired before the practice (it was in the morning), but felt fresh and energized after the practice, strong evidence that the mini project was successful and worth being following up on, and even extended.

At the end of their community project, the two MYP 3 students felt successful, positive and had a (strong) sense of having reached their goal, however, they (also) saw room for improvement, as well as ideas for further work. They seemed to have enjoyed “teaching” immensely and ended the project with great enthusiasm. However, from the perspective of a mentor there could have been some extensions to the project, for example teaching in grades 2, 3, 4 and 5 – each time improving their performance at searching for age appropriate activities.

The first student reported *»I think we were successful in reaching our goal. We were able to practice mindfulness with the PYP. We went there for two weeks in the morning, all of the students worked well and cooperated. We did well, but of course we weren’t perfect. Our work can be improved because I think we should have used our time a bit more wisely, then maybe we would have been able to do more and practice with more classes. Our work can be expanded, because we can go to other classes, since now we have better knowledge of teaching mindfulness, so then it would be easier to do it with others, too. I am very happy with the work we both did. We helped and supported each other and worked well as a team.«*

The second student could not help but see the predominantly positive outcome as well, as this is what she writes in the reflection part of her community project, *»As I said before I would like to go on with this project in the same class to see if we can recognize positive effects in the long run and to practice mindfulness in other classes to let them come into contact with this practice as I did with the first grade because, as they show in the feedback, the children experienced mindfulness as a really positive and helpful activity.«*

3. Conclusion

To sum up, the activity of older students teaching mindful practices to younger ones proved to be very successful and effective, (apparently) bringing a priceless experience to both sides. The service-learning example described could easily become a community and service model for schools. Pairs or small groups of students could prepare mini lessons for various classes and carry out their activities at various times of the school day. In the future, it would be highly interesting to compare and contrast students' responses in different classes, as well as their feedback before and after mindfulness activities if done before-/after- lessons, before important tests/assignments/presentations or times when students need some downtime. In the Slovene school system, we can see various opportunities for a formal practice of mindfulness and the model described, especially as an extracurricular activity, during homeroom lessons or part of various projects involving volunteering and the already existing community work (e.g. *Prostovoljstvo* at OŠ Danile Kumar).

4. Literature

- Cowan, M. "Tips for teaching mindfulness to kids" Greater Good. 13/05/10. 15/11/15.
http://greatergood.berkeley.edu/article/item/tips_for_teaching_mindfulness_to_kids/
- Gregory, N. (2011). Building Mindfulness in the classroom through literature. The MindUp Curriculum. From: http://www.sfu.ca/sfublogs-archive/courses/summer2011/educ472/uploads/2011/07/NiomieGregory_FinalBookTalkPDF1.pdf
- Roman, K. "7 Fun Ways to Teach Your Kids Mindfulness". Mind body green. 02/04/15. 01/07/16
From: <http://www.mindbodygreen.com/0-18136/7-fun-ways-to-teach-your-kids-mindfulness.html>
- Taylor, M. "Teaching mindfulness to kids". Imagination soup. 29/06/15. 15/11/15. From :
<http://imaginationsoup.net/2015/06/29/teaching-mindfulness-to-kids/>
- Zarcone, K. "Mindfulness training has positive health benefits". nau.edu. date unknown. Northern Arizona University. 06. 03.16 <<https://nau.edu/research/feature-stories/mindfulness-training-has-positive-health-benefits/>>
- No author. "MYP projects". www.ibo.org. date unknown. IB. 20.07.16 From:
<http://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/curriculum/myp-projects/>
- The Mindfulness Project. Sem tukaj in zdaj: Ustvarjalna pot k čuječnosti* (2015). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Short presentation of the author

Petra Cerar has a BA in English and English Literature/German and German Literature. She teaches Language and Literature (English) and Language Acquisition (German) at Danila Kumar International School in Ljubljana. She has drawn on personal experience and her professional career as an educator for writing this article.

Mindfulness in Daily Life

Johnny Roy

*Subananda Sraman
Ulhasnagar, India*

Abstract

Appamado amatapadam
Appamatta na miyanti

Pamado maccuno padam
Ye pamatta yatha mata.

(Dhammapada Verses21)

Heedfulness is the path to the deathless. Heedlessness is the path to death. The Heedful do not die; the heedless are as if dead already.¹⁶

1. Introduction

In whatever we do, we want to achieve our aims. When we engage in any kind of conversation, we want it to be worthwhile. When we envisage in any kind of thoughts, we want to turn it into the right direction, one in which the cause and effect will generate benefits for ourselves and others. In addition, the result will engender happiness, advancement, and peace for us all and for others in the world. This is why the Buddha said: " For any individual, man or woman, if one has a wish to find success and peace; one should practise the mind to acquire the complete mindfulness". Being able to use mindfulness means the ability to realise and know right at the time in the movement of our four postures (standing, walking, sitting, lying) and of any kind of activities we do including speaking and thinking. The practice and cultivation of the mind to have mindfulness is the principle of compassion.¹⁷ For these reasons, mindfulness is the virtue of great assistance. Mindfulness allow us and our mind to stay within the scope of goodness. It is therefore beneficial as well as valuable. The Lord Buddha teaches that virtue of the great assistance is very supportive and very good indeed. As a result, we then have a fully control over our activities, not to cause any harm, and to bring about useful and fruitful results for ourselves and others.

2. Importance of mindfulness

To lead a happy life one must care not only for the body but keep the mind healthy by not allowing the mind to be unwholesome. For this purpose, one must develop Sati or mindfulness, and recognize and avoid the evil mental factors stated earlier as they arise in the mind. This can be done by cultivating wholesome mental factors such as Alobha or detachment, Adosa or metta, karuna or compassion, mudita or appreciative joy, which is the opposite of jealousy, and upekkha or balance of mind. The most important mental factor that one should develop is insight wisdom or vipassana panna. It will make one see things as they

¹⁶ Nibbana is deathless because those who attain it are free from the cycle of repeated birth and death.

¹⁷ The book Sati-Sampajanna by Phra Ajhan Pliyen Payapadip

are and not as they appear to be. The mental factor mindfulness or Sati can be applied in daily life also to recognize the unwholesome mental factors as they arise in the mind to avoid much trouble and unpleasantness. Sati when developed according to the instructions in the Satipatthana Sutta can gradually eliminate all evil from the mind. Finally develop Insight Wisdom or Vipassananana and realize Nibbana the ultimate happiness. Arahats are such a persons, who are free from all defilements. They have realized Nibbana and live a contented life even though living under trees and caves in the forest. Let us also gradually avoid akusala conduct and lead a contented, happy life.

3. Mindfulness in Breath in-Breath out

Mindful of your in-breath, mindful of your out-breath, you become concentrated. These words, "in" and "out" are the means for you to nourish your mindfulness of life, mindfulness of in-breath or mindfulness of out-breath. You will get the "stopping" that you need. In our daily lives we keep thinking of this, or thinking of that—we never stop. There is something like a cassette tape, turning non-stop, day and night. And sometimes we think too much, and the thinking is not helpful, the thinking is sometimes harmful. It does not seem to be true that "I think, therefore I am," because thinking brings me out of myself, it does not help me to be in the here and the now, so the quality of being is lost. I think, therefore I am not. Sometimes our heads are like a television set that is left on for a long time and becomes very hot: so much thinking, so many worries, make our heads hot. Sometimes we cannot sleep because we cannot stop the thinking. With a cassette tape, it's easy, because there is a button you can push to stop it. But there is no button here.¹⁸

When you practice mindful breathing, you bring your mind and body together, and you attain that state of being called "the oneness of body and mind." It means the state of being present. You become fully alive and fully present. If you are alive and fully present, if you are really there, someone or something else will be there also at the same time. That is life, because when you make yourself available to life, life will make herself available to you. This is clear. Suppose you are standing there, and enjoying the beautiful sunset. In order to really enjoy the beautiful sunset, you have to be there one hundred percent, body and mind united. If you stand there with other people, and yet you allow your mind to be caught by your worries, the past and the future, then the beautiful sunset will not be for you. That is why the basic condition is that you be there fully, and if you are there fully, then the beautiful sunset will be yours.

4. Mindfulness Practice in Theravada Tradition

Because the Theravada tradition (the school of Elders) bases its practice on the Nikaya literature of the Pali canon, it comes as little surprise to see forms of mindfulness practice closely resembling the teachings of the Sati-patthana Sutra. We see the same systematic observation and examination of different body and mind phenomena.

According to Achan Chah, So the Buddha taught us to scan and examine this body, from the soles of the feet up to the crown of the head and then back down to the feet again. Just take a look at the body. What sort of things do you see? Is there anything intrinsically clean

¹⁸ The practice of mindfulness by Achan Thich Nhat Hanh, web: <http://www.dhammatalks.net/>

there? Can you find any abiding essence? This whole body is steadily degenerating. Look at the body with wisdom and realize it.¹⁹

To summarize briefly, mindfulness practice found in the Theravada tradition closely aligns with the Buddha's teachings on mindfulness found in the Nikaya texts, in particular the Sati-patthana Sutra. The approach tends to be deliberate and methodical, where the practitioner systematically observes and examines the conditions of the body and mind in order to acquire insight into universal change. The Theravada tradition has undeniably had a formative, foundational impact on the modern-day mindfulness boom.

5. Training the mind

A good starting point is to train the mind in kindness and compassion. Even a little mindfulness will sometimes prove the cliché, “Self-knowledge is seldom good news.” Mindfulness may reveal mental conflict with ourselves, others, or the inconstant nature of life. Such conflict can take the form of aversion, confusion, anger, despair, ambition, or discouragement. Meeting conflict with further conflict will only add to our suffering. Instead, we can begin exploring how to be kinder, more forgiving and spacious with ourselves.

Sometimes how one makes effort in meditation can be counterproductive. Striving too hard, trying to escape something, clinging to views and ideals, meditating as penance or obligation, and measuring every little bit of progress are some of the things that interfere with meditation. An antidote to this struggle is training the mind to be more at ease with how things are. Rather than trying to organize the conditions of the world, we can cultivate an ability to be relaxed with whatever is happening.

Once the mind experiences some ease in meditation, it is easier to train it in other ways. We can develop concentration or mental stability. We can foster the growth of generosity, ethical virtue, courage, discernment, and the capacity to release clinging. Often a Buddhist practitioner will choose one particular quality to cultivate for a period of time.

6. Conclusion

We suffer, according to Buddhism, not because there's anything inherently wrong with us but simply because we misunderstand the nature of reality. Buddhist practice helps us come to terms with reality by cultivating our awareness of the “three characteristics of experience,” also known as “the three marks of existence.” These are: impermanence, suffering, and insight—words that will likely be familiar to anyone who's read about Buddhism more than a little. Living mindfully and with concentration, we see a deeper reality and are able to witness impermanence without fear, anger, or despair.

“May all beings be well and Happy”

¹⁹ Ajaan Chah, *Our Real Home: A talk to an Aging Lay Disciple Approaching Death*, trans. Wat Pah Nanachat Sangha(kandy, Srilanka:Buddhist publication Society, 1987).

7. References

Dhammapada, The Buddha's path of wisdom. Translated by Acharya Buddhakkhita

Sati-Sampajanna by Phra Ajahn Plien Panyapatipo

The practice of mindfulness by Achan Thich Nhat Hanh, web: <http://www.dhammatalks.net/>

Ajaan Chah, Our Real Home: A talk to an Aging Lay Disciple Approaching Death, trans. Wat Pah Nanachat Sangha (kandy, Srilanka:Buddhist publication Society, 1987).

Čuječnost in uporaba različnih strategij čuječnosti v razredu

Mindfulness and Use of Different Mindful Strategies in the Classroom

Klavdija Čuk

*Danila Kumar International School
cukk@os-danilekumar.si*

Povzetek

Čuječnost in različne metode sproščanja so postale izredno zanimive in popularne na več ravneh naše družbe. Mnogi navajajo pozitivne aspekte različnih strategij meditacije, ki naj pomagala pri stresu in nekaterih bolezenskih stanjih oziroma premagovanju le-teh. Večina avtorjev se osredotoča na odrasle in njihov vidik čuječnosti, v ospredje pa se postavljajo tudi pozitivni vidiki vključevanja čuječnosti v šole in druge izobraževalne ustanove, kjer je vedno bolj aktualna tudi čuječnost pri delu z otroki različnih starostnih skupin in v različnih okoljih.

V prispevku bo predstavljena uporaba različnih čuječnostnih strategij v narodnostno raznolikem razredu, polnem učencev, ki so si različni po sposobnostih, pa tudi glede na intelektualni in čustveni razvoj, kar že samo po sebi predstavlja izzivov poln razred.

Ključne besede: čuječnost, meditacija, razred, strategije, učenci.

Abstract

Mindfulness and different methods of relaxation and meditation have become very interesting and popular in our society. It has been said that different meditational strategies have positive effect on our health. It is supposed to help us with stress and with some illnesses; some say that it helps us to overcome them. Many authors have their focus on adults and their aspect of mindfulness but the positive effects of mindfulness in different educational institutions with children of various age and environments are being put in the spotlight lately.

The article presents the use of various mindfulness strategies in a class of students that are from different countries, have different abilities, the intellectual and emotional levels of students are on different levels, and that kind of classroom is a challenge for a teacher by itself.

Key words: class, meditation, mindfulness, strategies, students.

1. Uvod

Različni avtorji razlagajo pojem čuječnost (ang. mindfulness) različno. Nekateri viri pravijo, da je le ta »konstrukt, ki si je v zadnjem desetletju utrl pot iz budistične psihologije na osrednje polje zanimanja v klinični in zdravstveni psihologiji« (Černetič, 2005), spet drugi jo opisujejo kot orodje za osebno rast in psihološko spoprijemanje s težavami lastnega doživljanja, s sprejemanjem, odprtostjo in radovednostjo. Povezana je z različnimi metodami in praksami, ki nam omogočajo samozavedanje in sprejemanje sprememb. Izvirala naj bi iz budizma in budistične meditacije ter se uporablja na različnih področjih: od zmanjševanja stresnih situacij (mindfulness stress reduction), odpravljanja depresij in različnih bolečinskih

in psihiatričnih stanj, vendar pa se vedno bolj vključuje ne samo v različne zdravstvene ustanove, ampak tudi v šole (Tancig, 2015).

Za guruja in ustanovitelja gibanja čuječnosti velja Jon Kabat-Zinn in ta pravi, da je čuječnost pravzaprav zavedanje in sprejemanje svoje biti tukaj in zdaj. Izvajalec praks čuječnosti oziroma tovrstne meditacije pa naj bi bil vsakdo. Seveda je potrebna vaja in vztrajnost, da samo spretnost osvojiš do te mere, da so vidne pozitivne posledice izvajanja čuječnosti (Kabat-Zinn, 2005).

Ni pa Kabat-Zinn edini, ki se ukvarja in dokazuje pozitivne posledice meditacije in čuječnosti na človeka. Meditacija naj bi povzročila pozitivne spremembe v možganih (Pagoni in Cekic, 2007) in s tem človekovo ravnanje in doživljanje okolice in samega sebe (Begley, 2007).

Kako nam to lahko pomaga pri izobraževanju? Je smiselno vključevati čuječnost in tovrstne prakse v učilnice? V Veliki Britanji naj bi že izvajali obsežno raziskavo o čuječnosti in rezilientnosti v adolescenci (Tancig, 2015), saj je vedno več teženj za vključevanje čuječnosti v šole.

2. Uvajanje čuječnosti v razred

V šolskem letu 2015/2016 smo se na Danila Kumar International School odločili za poskus vpeljave čuječnosti v vse razrede mednarodnega oddelka. Projekt je bil sprva vpeljan na predmetni stopnji, v 2. šolskem polletju pa še na razredno stopnjo.

Še pred vpeljavo smo bili nekateri skeptični o uspešni vključitvi čuječnosti, pa tudi dvomili v pozitivne učinke v tako različnih razredih, tako po starosti, kot tudi po nacionalnostih in sposobnostih in različno razvitih spretnostih učencev v vsakem razredu.

2.1 Stuktura 4. razreda

V četrti razred Mednarodne šole Danile Kumar v Ljubljani je bilo v šolskem letu 2015/2016 vpisanih skupaj 24 učencev. Kot je značilno za mednarodni oddelek, med šolskim letom bolj pogosto kot na nacionalnem oddelku prihaja tako do naknadnih vpisov v oddelek kot tudi do izpisov, predvsem zaradi selitve učenčeve družine. Iz teh razlogov sta se dva učenca sredi šolskega leta izpisala, 3 učenci pa so se naknadno vpisali. Sicer so bili ob začetku šolskega leta kar štirje novi učenci soočeni z novim okoljem in novimi sošolci, učenci so prihajali iz 11 različnih držav, dva učenca pa sta na podlagi odločbe o usmeritvi imela dodatno strokovno pomoč, in sicer zaradi dveh različnih diagnoz: disleksije in Aspergerjevega sindroma.

Vse našete značilnosti oddelka so nedvomno vplivale na razredno klimo (Kos, 2013) in vodile v premišljeno uvajanje čuječnosti in meditativnih praks v pouk in šolsko rutino.

2.2 Uporabljene strategije

Sprva smo se v razredu veliko pogovarjali, kaj učence pomiri, kako se počutijo ob najrazličnejših situacijah, ko so srečni, ko so žalostni, utrujeni, jezni in kako vsa ta čustva doživljajo, ter če jih lahko zaznavajo tako pri sebi kot pri sošolcih in sorodnikih. V razred smo povabili šolsko koordinatorico za vključevanje čuječnosti v razred, ki jim je pojasnila, da bomo poskusili biti bolj čuječi, bolj razmišljujoči in odprti do vsega okoli nas. Dogovorili smo se, da bomo vsak dan začeli s krajšo meditacijo, po potrebi pa tudi še kdaj kasneje med poukom in tudi v času podaljšanega bivanja. Čas izvajanja meditacije smo določili skupaj z učenci. Izrazili so tudi, da jih moti zamujanje nekaterih sošolcev, saj zmotijo proces

koncentracije in same aktivnosti in se ne uspejo zbrati, kot bi se želeli, zato so oblikovali stop znak, ki smo ga ob izvajanju katere od strategij čuječnosti postavili na vrata, učenec, ki je zamujal, pa je ob nadzoru učitelja počakal do konca aktivnosti.

Različne ideje in metode ter strategije so bile povzete po različnih virih. Nekaj jih je pripravila (in vodila) koordinatorka čuječnosti na šoli, nekaj pa jih je povzetih po internetnem programu za trening čuječnosti MBRS (<http://palousemindfulness.com>), seveda prilagojenem za 9- oziroma 10-letnike, ter po 'Mindup' spletnem programu oziroma treningu in njihovem priročniku za učitelje The mindup curriculum, Grades 3-5, Brain focused Strategies for Learning and Living.

2.2.1 Skeniranje telesa

Kot predlaga že Kabat-Zinn (2005) v *Coming to senses*, smo tudi mi začeli s t. i. meditacijo skeniranja telesa. S pomočjo tibetanskih zvončkov ali meditativne glasbene podlage so se učenci umirili, zaprli oči, se namestili v primeren položaj in nato z mislimi sledili vodenemu skeniranju telesa (Slika 1). Sprva je velika večina učencev poročala, da se težko zberejo, da jim določen položaj ne ustreza, da razmišljajo o različnih stvareh, da so zaspani, da jim aktivnost ni všeč.

Dve deklici se nikakor nista mogli posvetiti meditaciji in sta motili ostale s smehom in šepetanjem. Ob vztrajnem izvajanju meditacije sta sprejeli aktivnost kot nekaj, kar jima ne ustreza, a nista več motili ostalih.



Slika 1: Body Scan Meditation

2.2.2 Čuječnost : nečuječnost

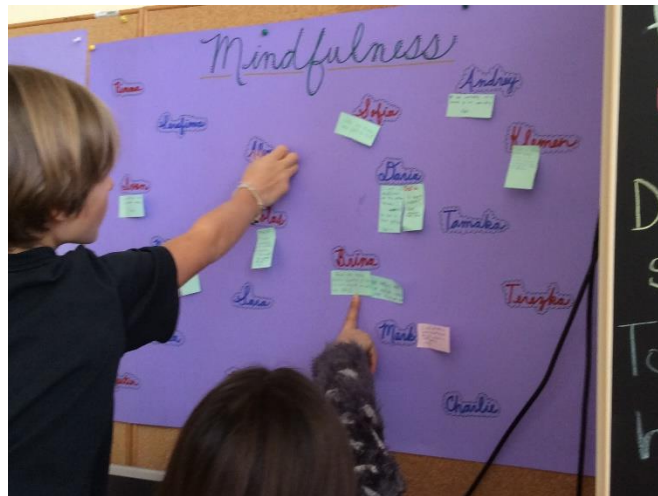
S pomočjo tabele so učenci morali določiti katere aktivnosti in dejanja so čuječna in katera ne. Dejavnost smo izvedli v okviru razredne ure. Učinkovita je bila tako z vidika čuječnosti kot tudi z vidika povezovanja in 'team building'. Aktivnosti so se učenci lotili v manjših skupinah. Vsak dani primer so pretresli in se skupaj odločili ter ga uvrstili med čuječne ali nečuječne primere (Slika 2).

Prvi izmed izzivov v razredu je bilo delo v različnih mešanih skupinah. Za nekatere manjše skupine je bil že pravi izziv vzpostaviti strpno in enakovredno razpravljajoče okolje.



Slika 2: Določanje čuječnostnih in nečuječnostnih dejanj in dejavnosti

Učenci so kasneje morali opazovati dejanja in aktivnosti svojih sošolcev in zapisati če in kdaj so po njihovem mnenju ravnali v skladu s principi čuječnosti. Učenci so zapisali komentarje na manjše barvne lističe in jih pripeli na večji plakat z imeni vseh učencev v razredu, ki je našel mesto na zidu učilnice (Slika 3). Temu smo posvetili del vsake razredne ure, prebrali njihova opažanja in komentarje ter naredili mesto za nove. Ta nadgradnja aktivnosti je bila za učence zanimiva in z veseljem so prebirali komentarje drugih, še posebej če so bili ti pozitivni. Negativna so v večini sprva povzročila razočaranje ali celo jezo, vendar je bilo teh vedno manj, saj je bilo takih tudi manj dejanj.



Slika 3: Mindfulness poster

2.3.3. Skrivnostni zvoki

Ker so imeli učenci občasno težave z osredotočanjem na dihanje ali s skeniranjem telesa in so jim misli begale, smo se posvetili drugačnemu meditiranju (Slika 4). Takrat smo se bolj posvetili zvokom. Učenci so dobili navodilo, naj z zaprtimi očmi poskušajo določiti, od kod prihaja zvok in kaj ga je povzročilo. Učenci so aktivnost sprejeli kot igro in se zares osredotočili na zvoke v okolici.



Slika 4: Osredotočanje na dihanje

Naslednja stopnja je bila osredotočenje na zvoke iz okolice. Učenci so morali osredotočeno in zbrano poslušati in naštetih vsaj deset različnih zvokov iz okolice. Učenci so tako naštevali glasove iz hodnika pred učilnico, oglašanje ptic iz šolskega igrišča, pa vse do šepetanja in kašljanja sošolke.

Nato smo aktivnost še malo prilagodili. Tokrat so se učenci morali osredotočiti na samo dihanje in zvoke povezane s tem. Učenci so se zares posvetili vdihu in izdihu. Nekateri so sprva malo poudarjeno dihali, se nato umirili in zbrano nadaljevali z vajo. Eden od učencev je celo navajal, da je med meditacijo poslušal bitje svojega srca.

2.2.4 Čuječnost in gibanje

Čuječnost smo povezali tudi z gibanjem. Pri eni od učnih enot, kjer smo poslušali, brali, poustvarjali in pisali mite, legende, pravljice in basni, so učenci predstavili zgodbo s pomočjo joge in se na ta način umirili in osredotočili na položaje in dihanje (Slika 5).

Učenci so tu sicer navajali, da jim je zanimivo ter da jim sprememba ugaja, vendar so hkrati izrazili željo po meditaciji samo z tibetanskimi zvončki ali barvanju mandal ob spremljavi meditacijske glasbe.



Slika 5: Zgodbe skozi jogo

2.3 Dileme pred in med uvajanjem čuječnosti v 4. razred mednarodnega oddelka Osnovne šole Danile Kumar

Tako kot ugotavljajo mnogi avtorji (Chopra, 2013), smo se tudi v razredu soočali z dilemami, kako začeti s čuječnostjo s skupino 10-letnikov, če in kako bodo aktivnosti sploh zaživele v okolju, kot je učilnica na mednarodnem oddelku 4. razreda.

Prvi mit, ki smo ga poskusili preseči, je bil, da je meditacija oziroma praksa čuječnosti **pretežka** za učence na razredni stopnji, za učence 4. razreda konkretno. Ob izvajanju vaj, ki so bile sicer prilagojene, smo ovrgli mit. Učenci so zmogli sodelovati pri aktivnostih, seveda pa je vsak učenec imel svojo najljubšo aktivnost, a so vsi učenci sprejeli dejstvo, da med izvajanjem različnih čuječnostnih praks ne smejo motiti ostalih, če se ne najdejo pri določeni aktivnosti.

Nekateri učenci so navajali, da se **težko sprostijo in osredotočijo**, saj so zaspani, jim je neudobno, jih motijo zvoki zunaj učilnice in podobno. Ugotovili smo, da je vsak učenec lahko našel položaj, kjer se je počutil dovolj sproščeno in hkrati udobno za izvajanje vaje. Nekateri so si našli mesto za barvanje mandal na tleh, spet drugi so navajali najbolj ugoden položaj kar v sede na stolu ob mizi.

Tako v literaturi kot ob uvajanju čuječnosti smo se spraševali, če ni morda ta praksa **preobsežna** za razredno stopnjo in da bi potrebovali več let, da bi lahko opazili razlike v počutju učencev in razredni klimi, hkrati pa naj **ne bi bilo** opaziti **bistvenih sprememb**. Nekatera predlagana izvajanja čuječnosti smo sicer res prilagodili, vendar so bili učenci vsako jutro že pripravljene na to, da bomo začeli z meditacijo, tudi učitelji smo opazili spremembe v odnosih med učenci. Učenec z Aspergerjevim sindromom, ki je imel ob prihodu v razred kar nekaj precej nasilnih izbruhov, se je hitreje umiril, kadar ga je kaj vznemirilo, učenci so se najprej začeli zavedati, kje so storili napako, ki je privedla do sporov, le-teh pa je bilo manj kot pred uvajanjem praks čuječnosti v razred. Deklici, ki se nikakor nista našli ne v meditaciji in niti v ostalih aktivnostih, ki smo jih izvajali, sta sicer pri vseh sodelovali vsaj tako, da nista motili ostalih, kasneje pa si izbrali mandale in vztrajali pri tem.

Mnogi so navajali, da jim med meditiranjem in različnimi aktivnostmi čuječnosti **misli begajo** in se ne morejo osredotočiti samo na to, kar počnejo. Tudi odraslim zna to predstavljati težavo (Shapiro, 2011). Učitelji in tisti, ki smo se poskusili bolje seznaniti s čuječnostjo, smo to težavo prav tako izkusili. In kot pravi tudi Kabat-Zinn (2005), je pomembno, da smo beganje misli zaznali in jih zopet usmerili nazaj k praksam čuječnosti, ki smo jih trenutno izvajali. Na ta način smo to pojasnili tudi učencem - da ni nič narobe, če začnejo misliti na kaj drugega, naj se z mislimi samo poskusijo spet vrniti k posamezni aktivnosti in da je že to, da so zaznali, kar se jim je zgodilo, zavedanje, kaj počnejo.

Nekateri čuječnost in z njo povezane aktivnosti vse do meditacije **povezujejo z religioznimi praksami**, predvsem ker naj bi tovrstne prakse izvirale iz budizma. Ena izmed enot IB programa v 4. razredu vključuje tudi raziskovanje in primerjanje različnih religij in njihovih načel in vrednot. V okviru raziskovanj smo tako obiskali budistični center v Ljubljani in naš gostitelj nas je ob koncu obiska povabil h kratki meditaciji (Sliki 6 in 7). Učenci so lahko našli nekaj vzporednic, kot je bil na primer zvok njim dobro znanih tibetanskih zvončkov, hkrati pa so lahko našli tudi nekaj razlik, npr. prostor in način kako smo sedeli, pa tudi, da jih naš gostitelj ni čisto nič usmerjal. Več se jih je precej hitro naveličalo in že odprlo oči in opazovalo sošolce.



Sliki 6 in 7: Obisk in meditacija v budističnem centru v Ljubljani

Še največ težav nam je povzročala **časovna komponenta**. Kdaj tovrstne aktivnosti vključiti v razred, ko pa nam že tako primanjkuje časa za raziskovanje in usvajanje učnih ciljev? Sprva, od uvajanju, smo čuječnosti morali nameniti več časa: za predstavitev, kaj bomo počeli, zakaj to počnemo, ob razrednih urah smo aktivnosti nadgrajevali, jih prediskutirali, takrat smo si vzeli tudi čas za refleksijo, sicer pa nam je jutranje meditiranje vzelo največ 10 minut in je postalo praksa in del razredne rutine.

3. Zaključek

Dejstvo je, da čuječnost (mindfulness) ni novost na številnih področjih: od boja proti stresu, bolečini in depresiji do uporabe v najrazličnejših zdravstvenih institucijah, saj so dokazani pozitivni učinki na človeka in njegovo delovanje možganov.

Vključevanje čuječnosti v šole v tujini ni tako neznano in novo, saj naj bi v Veliki Britaniji že potekala obsežna raziskava na temo čuječnosti in rezilience v obdobju adolescence.

V tem šolskem letu smo se tudi na mednarodnem oddelku osnovne šole Danile Kumar v Ljubljani spoprijeli z vključevanjem praks čuječnosti v razrede. Dvome in dileme smo presegli tako s poslušanjem in prilagajanjem aktivnosti našim učencem, kakor tudi izobraževanjem učiteljev.

Med vključevanjem smo morali preseči negativne misli: ko se učenci zaradi najrazličnejših razlogov niso odzivali po pričakovanjih ali se niso mogli zbrati, ko ni bilo mogoče angažirati vseh učencev in so ti motili ostale, ko smo se 'lovili' znotraj časovnih okvirjev... Vendar tudi pozitivnih vidikov čuječnosti ni mogoče spregledati. Učenci so postopoma sprejeli aktivnosti kot del rutine, usvojili različne metode in oblike meditacije. Nestrpnost med učenci se je vidno zmanjšala, postali pa so bolj sprejemajoči in lažje jih je bilo spodbuditi za delo v skupinah.

Največji učinek čuječnosti je bil viden, kadar smo jo povezali medpredmetno, ko smo zgodbo pripovedovali skozi jogo, kjer so se učenci morali zavedati sebe in okolice v danem trenutku, pa tudi ko smo raziskovalno delo o vrednotah različnih religij povezali z obiskom budističnega centra in meditirali v drugačnem okolju, kot so ga bili učenci vajeni. To ostaja glavni cilj tudi za prihodnja šolska leta. Medpredmetno povezati trenutno učno enoto z vsemi čutili – od zavedanja okolice s sluhom, okušanja pa vse do gibanja s čuječnostjo.

4. Literatura

- Bergley, S. (Jan. 19, 2007). The Brain: How The Brain Rewires Itself. *Time Magazine*. Time Inc., Pridobljeno 20. 7. 2016 s: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1580438,00.html>
- Chopra, D. (Sep. 3, 2013). 7 Myths of Meditation. *The Huffington Post*. Pridobljeno 20. 7. 2016 s: http://www.huffingtonpost.com/deepak-chopra/meditation-myths_b_2823629.html
- Černetič, M. (2005). *Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja*. V A. Podlesek (ur.), *Psihološka obzorja* (str. 73-92). Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full Catastrophe Living: How to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. New York: Random House.
- Kabat-Zinn, J. (2005) *Coming to our senses. Healing Ourselves and the World Through Mindfulness*. New York: Hyperion.
- Kos, T. (2013). *Šola kot socializatorica*. (Diplomsko delo, Fakulteta za družbene vede). Pridobljeno 12. 7. 2016 s: http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska_dela_1/pdfs/mb11_kos-tanja.pdf
- Pagoni, G., Cekic, M. (2007). Age Effects on Gray Matter Volume and Attentional Performance in Zen Meditation, *Neurobiology of Aging*, 28(10), 1623-1627. Pridobljeno 10. 7. 2016 s: <http://www.headspacebook.com/resources/journal-age%20effects%20on%20gray%20matter%20in%20zen%20meditation.pdf>
- Shapiro, E., Shapiro, D., (April 20, 2011). Why We Find It Hard to Meditate. *Mindful*. Pridobljeno 24.7.2016 s: <http://www.mindful.org/why-we-find-it-hard-to-meditate/>
- Tancig, S. (2015). *Naši možgani med čuječnostjo (mindfulness) in digitalnim svetom*. V M. Orel (ur.) Zbornik prispevkov na mednarodni konferenci EDUvision 2015, (12-23), Ljubljana: EDUvision
- The Hawn Foundation. (2011). *The MindUP Curriculum: Grades 3-5: Brain-Focused Strategies for Learning—and Living*. New York: Sholastic Teaching Resources.

Kratka predstavitev avtorice

Klavdija Čuk je profesorica razrednega pouka in je od leta 2008 poučevala na Osnovni šoli Danile Kumar v Ljubljani, nato pa na Mednarodnem oddelku Danila Kumar International School in je razredničarka 4. razreda na omenjenem oddelku. Z zanimanjem spremlja novosti na področjih medpredmetnega povezovanja, Brain Gym-a in čuječnosti v šoli.

Uvajanje 12-tedenskega programa čuječnosti na Gimnaziji Vič

Implementation of a 12-week Mindfulness Program in Vič Gymnasium

Manja Globevnik in Majda Jus Ašič

*Gimnazija Vič, Ljubljana;
majda.asic@gimvic.org; manja.globevnik@gmail.com*

Povzetek

Mladostništvo je obdobje intenzivnih sprememb in kot kažejo raziskave, je mladim potrebno omogočiti načine za čim uspešnejše spoprijemanje z različnimi težavami, ki so žal v tem življenjskem obdobju vse pogostejše. Ker mladi preživljajo veliko časa v šoli in pri aktivnostih, povezanih s šolo, ter igrajo izobraževalne institucije, učitelji in drugi šolski strokovnjaki pomembno vlogo pri razvoju mladih in pri pomoči dijakom, je šola okolje, ki je zelo primerno za implementacijo različnih programov pomoči mladostnikom. V tem duhu šole po celem svetu aktivno implementirajo programe, ki prepoznavajo pomembnost negovanja tako socialne, emocionalne, kognitivne kot vedenjske dobrobiti mladih in pogosto so programi usmerjeni v pomoč vsem dijakom – ne samo tistim, ki so bolj izpostavljeni tveganju ali imajo posebne potrebe. Med tovrstne intervencije vse pogosteje spadajo tudi programi, vezani na vadbo čuječnosti. Tovrsten program se je v šolskih letih 2013/14, 2014/15 in 2015/16 izvajal tudi na Gimnaziji Vič v Ljubljani. Gre za 12-tedensko intervencijo, katere implementacija se je izkazala kot zelo učinkovita – po treh letih izvajanja lahko sklenemo, da so pogoji za uspešno razvijanje programa in nadaljevanje izvajanja zagotovljeni.

Ključne besede: čuječnost, mladostništvo, program čuječnosti, šola.

Abstract

Adolescence is a period of intensive change and as evident from the publications, adolescents are in need of methods for coping with different challenges and stressful situations, characteristic for this stage of development. The fact that nowadays youth are spending a lot of time in school and because the institutions of education, teachers and other specialists in this environment play a significant role in their development, schools seem to be a very convenient environment for implementation of different programs for helping youth. Such programs, nurturing the social, emotional, cognitive and behavioural welfare of youth, are being implemented all over the world and often they are not just intended for those in need, but for all the adolescent population. Among such approaches are also mindfulness interventions. In the last three years (2013/2014, 2014/2015 and 2015/2016), a 12-week mindfulness course for youth has also been implemented in Vič Gymnasium in Ljubljana. The implementation was very successful and the further use of the program is recommended.

Key words: adolescence, mindfulness, mindfulness intervention, school, youth.

1. Uvod

M. Zupančič v monografiji iz leta 2004 opredeljuje mladostništvo kot razvojno obdobje med koncem otroštva in začetkom zgodnje odraslosti, med približno 11.–12. in 22.–24. letom starosti. Kot opisuje, se obdobje začenja s predpuberteto in puberteto, obdobjem pospešenega telesnega razvoja, vključujoč doseganje reproduktivne zrelosti, ki sledi intenzivni telesni rasti

in se nadaljuje tja v zgodnja dvajseta leta.²⁰ Poleg bioloških sprememb, na katere se predpuberteta in puberteta izvorno nanašata, se v razvojni psihologiji pod tem izrazom pojmujejo tudi spremljajoče psihološke spremembe, ki trajajo tekom celotnega obdobja. Čeprav so prve razlage mladostništva kot tudi kasnejše študije to obdobje prikazovale kot neizogibno problematično (Hall, 1904, v Zupančič, 2004), novejša raziskava kažejo, da so bile ugotovitve starejših interpretirane pristransko. Rezultati novejših študij na velikih vzorcih mladostnikov v splošni populaciji namreč kažejo, da je večina mladostnikov dobro prilagojenih, zadovoljnih s svojim življenjem, da izražajo večjo mero optimizma itd. (pregled v Zupančič, 2004). Ne glede na to gre za obdobje intenzivnih sprememb, v katerem morajo mladostniki, preden dosežejo 'zrelost' (stanje ali obdobje v življenju, v katerem posameznik doseže raven telesnega, čustvenega, spoznavnega, socialnega in moralnega delovanja odraslega), usvojiti različne razvojne naloge, kot so prilagajanje na telesne spremembe, čustveno osamosvajanje od družine in drugih odraslih, oblikovanje novih in stabilnih odnosov z vrstniki, razvoj socialno odgovornega vedenja, priprava na poklicno delo, oblikovanje vrednotne usmeritve, itd. (Havighurst, 1972, v Zupančič, 2004). Poleg tega, da se mladostniki spoprijemajo z različnimi razvojnimi nalogami, le-ti doživljajo vedno več stresa (Kraag idr., 2006). V študiji Lohausa (1990, v Kraag idr., 2006), ki je intervjuval 342 otrok in mladostnikov (med 7. in 16. letom), je npr. že pred več kot 25 leti kar 72 % udeležencev poročalo o stresnih situacijah, vezanih na šolo, 36 % pa jih je navedlo situacije, vezane na socialne probleme (npr. prepiri s sovrstniki in starši). Intervjuji so pokazali nizko stopnjo večšin soočanja s stresnimi situacijami, 85 udeležencev (25 %) je bilo celo mnenja, da se glede soočanja s tovrstnimi situacijami ne da nič storiti (Lohaus, Klein-Hessling in Shebar, 1997, v Kraag idr., 2006). Povišane stopnje stresa se lahko med drugim odražajo v povišani stopnji anksioznosti, depresivnosti, agresije, zlorabe substanc in vedenjskih težav ter v nižji stopnji samozavesti in samo-zaupanja (Rempel, 2012). Zelo skrb vzbujajoči so podatki M. Tomori (1998, v: Jeriček Klanšček, Zorko, Bajt in Roškar, 2009), ki ugotavlja, da kaže 'klinično že pomembno stopnjo depresivnosti' v slovenskih srednjih šolah kar 20 % fantov ter 40,5 % deklet. Nezdravljene duševne motnje, še posebej depresija, naj bi med drugim zelo pogosto vodile v samomorilsko vedenje. Poleg tega niso obetavni niti podatki mednarodne študije HBSC, ki se nanašajo na duševno zdravje mladostnikov (11-, 13- in 15-letnikov), v kateri je sodelovala tudi Slovenija (Jeriček, Lavtar in Pokrajac, 2007, v Jeriček Klanšček idr., 2009). Ugotovitve so pokazale, da skoraj polovica vprašanih slovenskih mladostnikov vsaj enkrat na mesec doživlja simptome, kot so razdražljivost, nemir, nespečnost in potrtost, glavobol, bolečine v želodcu in križu. Okrog 10 % vprašanih mladostnikov take simptome doživlja več kot enkrat na teden (dekleta v povprečju navajajo več simptomov kot fantje). Skrb vzbujajoče je tudi pitje alkohola med mladostniki. Kadarkoli v življenju je namreč pilo alkohol že približno 85 % 15-letnikov, nekaj več kot dve tretjini 13-letnikov in nekaj manj kot polovica 11-letnikov. Odstotek rednih pivcev alkohola (vsaj enkrat tedensko) je največji pri 15–27 letnikih – kar 27,5 %. Kar 22 % vprašanih je med drugim poskusilo kanabis, slabih 16 % hlapila, pomirjevala brez zdravnikovega recepta dobrih 5 %, ekstazi nekaj čez 3 % ter kokain 3 % udeležencev. Mladim je tako potrebno omogočiti načine za čim bolj uspešno spoprijemanje z razvojnimi nalogami ter soočanje s stresom in z drugimi težavami, ki so žal v tem življenjskem obdobju vse pogostejše.

Ker mladi preživljajo veliko časa v šoli in pri aktivnostih, povezanih s šolo, ter igrajo izobraževalne institucije, učitelji in drugi šolski strokovnjaki pomembno vlogo pri razvoju

²⁰ V zadnjih desetih do petnajstih letih se sicer, kot opredeljuje M. Zupančič (2011), v razvojnopsihološki literaturi za obdobje med osemnajstim letom in nekje sredino dvajsetih let uveljavlja nov izraz – prehod v odraslost. Posledično se tako mladostništvo vedno pogosteje opredeljuje kot obdobje, trajajoče med 11.–12. in 18. letom.

mladih in pri pomoči dijakom (Wisner, Jones in Gwin, 2010), je šola okolje, ki je zelo primerno za implementacijo različnih programov pomoči mladostnikom. Kot pravi Heckman (2007, v Davidson idr., 2012), naj bi šole kot centralni kulturni kontekst človeškega razvoja igrale ključno vlogo pri kultivaciji mentalnih veščin ter socio-emocionalnih dispozicij, ki jih bodo mladi potrebovali, da realizirajo produktivna, zadovoljujoča in pomenljiva življenja v 21. stoletju. Uspeh, socialne in emocionalne kompetence ter fizično in mentalno zdravje so, kot pravi A. Diamond (2010), med seboj močno prepleteni in povezani, zato je 'najboljši način za vzgojo katerega koli izmed njih ta, da vzgajamo vse'. Na človeka in človeški razvoj je, kot opisuje, treba gledati celostno in se zavedati, da ena komponenta razvoja (kot navaja – kognitivna, socialna, emocionalna ali fizična) ni pomembnejša od druge. V tem duhu šole po celem svetu aktivno implementirajo programe, ki prepoznavajo pomembnost negovanja tako socialne, emocionalne, kognitivne kot vedenjske dobrobiti mladih. Pogosto so usmerjeni v pomoč vsem dijakom – ne samo tistim, ki so bolj izpostavljeni tveganju ali imajo posebne potrebe (Wisner idr., 2010). Med tovrstne programe vse pogosteje spadajo tudi intervencije, vezane na vadbo *čuječnosti*.

2. Čuječnost in program čuječnosti za mladostnike

Čuječnost je izraz, ki se v slovenskem jeziku uporablja kot prevod angleškega pojma »mindfulness«. Besedo »mindfulness« raziskovalci v zahodni znanstveni literaturi trenutno najpogosteje opredeljujejo po Jonu Kabat-Zinnu, ki je pojem v različnih obdobjih različno definiral, najpogosteje kot »namerno, nepresojajoče usmerjanje pozornosti v sedanji trenutek, na določen način« ali kot »zavedanje, ki ga rodi namerno, nepresojajoče usmerjanje pozornosti v sedanji trenutek«. Kabat-Zinn je snovalec programa MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction Program), ki je trenutno eden izmed najpogosteje izvajanih na čuječnosti temelječih programov. Gre za 8-tedensko intervencijo, v osnovi namenjeno lažšanju bolečine in stresa, ki je bila osnovana leta 1979 in s katero je čuječnost pravzaprav »vstopila« v terapevtske vode (Kabat-Zinn, 2013). Čeprav metoda čuječnosti deluje kot nekaj popolnoma novega, korenine čuječnosti segajo 2500 let v preteklost. V zgodnjem budističnem kontemplativnem kontekstu je čuječnost del zelo kompleksnega teoretičnega modela ali strukture, ki bi ga lahko prevedli kot nekaj med psihologijo in filozofijo, z močnim poudarkom na etiki in meditaciji. Čuječnost je eno od orodij za opazovanje izkušenj na globlji ravni in je ena glavnih sestavin (kompleksnega procesa) razvoja meditacijske prakse. Ta naj bi bila osnova za moralni, etični in duhovni razvoj, ki se doseže s kultivacijo večših mentalnih stanj ter z razvojem modrosti in sočutja (Ditrich, 2014, konferenca).

V zadnjih 10–15 letih je bilo tako razvitih in implementiranih kar nekaj programov za mlade, ki temeljijo na čuječnosti (pregled npr. v Micklejohn idr., 2012). Pri mnogih kontemplativnih intervencijah, ki se uporabljajo za delo z mladimi, gre pogosto za adaptacijo modelov pomoči za odrasle (Greenberg in Harris, 2012), novejši programi pa se vse pogosteje razvijajo posebej za mlajše generacije. Ker naslavlja širok spekter potreb in neizpoljenih potencialov učencev, se jih vidi kot pristope, ki se lahko soočijo z opisanimi izzivi, poleg tega jih je v šolsko okolje mogoče implementirati vzporedno in jih z nizkimi stroški večjim skupinam mladih predstaviti že kot del preventive (Zenner idr., 2014). S. Zoogman idr. (2014) v metaanalizi dvajsetih študij, ki so uporabile tovrstne intervencije, ugotavljajo, da so le-te mladim lahko v pomoč (učinek 0,23, $p < 0.0001$ v primerjavi s kontrolno skupino) in da ne povzročajo škode. Kot zaključujejo, se tovrstne intervencije kažejo kot obetavne pri pomoči mladim. Njihov zaključek se ujema s sklepom C. Zenner idr. (2014), ki so izvedli metaanalizo intervencij, osnovanih na čuječnosti, implementiranih v šolsko okolje. Kot opisujejo, so intervencije še posebej obetavne v povezavi s kognitivnimi sposobnostmi in odpornostjo na

stres.

12-tedenski program čuječnosti se je v šolskih letih 2013/14, 2014/15 ter 2015/16 izvajal tudi na Gimnaziji Vič v Ljubljani (več v nadaljevanju).

2.1. Program, izvajan na Gimnaziji Vič

Program, ki se je izvajal, je bil v osnovi oblikovan s strani dr. Tamare Ditrich in Catherine Ramos leta 2013 in temelji na tečaju čuječnosti za odrasle, ki ga je oblikovala ter ga z odraslo populacijo izvaja T. Ditrich (Ditrich, 2014). Kot opisuje T. Ditrich (2014), so bili nameni programa:

- spoznati dijake z meditacijo čuječnosti ter meditacijo ljubeče naklonjenosti;
- predstaviti spekter tehnik čuječnosti ter ljubeče naklonjenosti in jim dati vsaj 'okus prakse';
- že na preventivni ravni predstaviti dijakom meditacijo kot vseživljenjsko veščino, ki lahko pozitivno vpliva na njihovo blagostanje in mentalno zdravje;
- podati znanje meditacije, ki lahko pripomore k pozitivnim spremembam v posamezniku in družbi, kot so razvoj etike, naklonjenosti ter transformacija konfliktov;
- predstaviti čuječnost v svojih originalnih ter modernih kontekstih;
- omogočiti globlje vpoglede v procese uma in telesa ter v vlogo etike v teh procesih.

Prvo leto se je tečaj izvajal s strani treh oseb (Manja Globevnik, Majda Jus Ašič, Barbara Porenta-Lisica), drugo in tretje leto pa je tečaj izvajala samo prva izvajalka (M. Globevnik, v sodelovanju in koordinaciji s šolsko psihologinjo M. Jus Ašič). Na osnovi spoznanj in izkušenj prvega izvajanja tečaja je prva izvajalka tečaj drugo in tretje leto v tesnem sodelovanju z dr. Ditrich prilagodila. Aplicirane tehnike meditacije čuječnosti se niso spreminjale²¹, spremenjena pa sta bila vrstni red in delno vsebine posameznih tematskih sklopov (dodane so bile tudi nove vsebine). Struktura tečaja je ostala enaka – tečaj, namenjen mladostnikom, obsega 12 srečanj po 60 minut, ki se izvajajo enkrat tedensko, lekcije pa so sestavljene v polovici iz teoretičnega dela in v polovici iz praktičnega dela. V okviru teoretičnega dela se dijakom predstavi meditacijo čuječnosti. Osnovna definicija čuječnosti, ki je bila podana v okviru tečaja in iz katere se je izhajalo, je bila: *"Gre za direktno, jasno pozornost, usmerjeno na sedanost, na mentalne (kaj se dogaja v našem umu) in fizične procese (občutki na telesu), ki se pojavljajo iz trenutka v trenutek. Le opazujemo, brez reakcije, brez vmešavanja, udeležbe."* Praktični del tečaja sestoji iz prakse meditacije čuječnosti ter meditacije ljubeče naklonjenosti. Konkretno tehnike, ki se postopoma predstavijo in integrirajo tekom tečaja, so: čuječnost dihanja, čuječnost telesnih položajev, čuječnost gibanja, čuječe opravljanje dnevnih aktivnosti, kot sta prehranjevanje in pitje, čuječnost telesnih občutkov, čuječnost uma (vključujoč misli, percepcij sebe in konfliktov) ter čuječnost mentalnih stanj (ovire pri meditaciji, tipi zavesti, nestalnost) (Ditrich, 2014). Praksa čuječnosti je združena s prakso ljubeče naklonjenosti (metta), ki je izhodišče za razvoj čuječnosti in razumevanja (Salzberg, 1995, v Ditrich, 2010). Po vsaki lekciji dobijo dijaki tudi izročke s povzetki za prakso doma.

²¹ Navodila za same meditacije so bila sicer naknadno revidirana in oblikovana po vodenih meditacijah, ki jih je vodila dr. Tamara Ditrich v okviru tečajev Čuječnost - Mindfulness (potekal januarja 2013 v okviru organizacije IKPP (Inštitut za klinično psihologijo in psihoterapijo)) ter Mindfulness - čuječnost v psihoterapiji (potekal januarja 2015 v okviru Psihiatrične klinike Ljubljana s sodelovanjem dr. Boruta Škodlarja).

2.2. Uvedba v šolsko okolje in izkušnje

Pred prvim izvajanjem, v začetku koledarskega leta 2014, je bil program staršem in dijakom predstavljen s strani dr. Tamare Ditrich. Vabilo na predstavitev je bilo dostopno na oglasni deski, preko okrožnic, na šolski spletni strani, staršem pa so bila vabila posredovana tudi po elektronski pošti. Šolska psihologinja je program dodatno še osebno predstavila v vseh oddelkih in povabila dijake na predstavitev in k sodelovanju (na vse opisane načine je informiranje potekalo tudi tekom leta, poleg tega sta z udeleženci preko elektronske pošte komunicirali tudi ostali izvajalki). Na predstavitvi so bili udeleženci seznanjeni s programom, predstavile so se izvajalke, poleg tega so starši dobili pisne informacije z vsemi pravili in načeli sodelovanja. Kot pomembni elementi izvajanja programa čuječnosti so bili predstavljeni: prostovoljna udeležba – možnost sodelovanja po lastni izbiri pri posameznih srečanjih, popolna ločenost od ocen, varovanje zasebnosti, nenehna podpora sodelujočih, možnost pogovora ter postavljanja vprašanj izvajalcem, izmenjava mnenj in izkušenj v času programa in po zaključku programa, posebna skrb šolske psihologinje za dobrobit in dobro počutje vseh sodelujočih dijakov, itd. Ko so starši in dijaki sprejeli odločitev o sodelovanju, so podpisali soglasje, izvajalke pa zavezo spoštovanja etičnih pravil ter dogovorjenih in zapisanih pravil. Sodelujoči dijaki so imeli možnost, da s sodelovanjem pri programu izpolnijo obveznosti obveznih izbirnih vsebin (OIV).

Pogoj za uvedbo v šolo je bila podpora vodstva – ravnateljica Gimnazije Vič, mag. Alenka Krapež, je idejo za izvedbo prijazno podprla. O vseh aktivnostih so bili informirani tudi profesorji in ostali zaposleni. Program je bil predstavljen na svetu staršev, na svetu šole in na pedagoških konferencah. Ob koncu programa je bila prvi dve leti pripravljena tudi posebna delavnica za starše in učitelje. Prednost uvajanja programa čuječnosti na Gimnaziji Vič je bila podpora dr. Tamare Ditrich in predanost izvajalk(e), ki so/je bile/a dijakom za pogovore o meditativni praksi na voljo vse šolsko leto. Aktivnosti so se izvajale brezplačno in prostovoljno.

V prvem in drugem šolskem letu izvajanja je tečaj potekal v dveh skupinah, ki sta se proti koncu zaradi preobremenjenosti dijakov združili v en termin tedensko. V zadnjem šolskem letu (2015/16) pa je tečaj ves čas potekal v dveh skupinah, s povprečno tedensko udeležbo 11 dijakov (povprečno 5 do 6 dijakov na skupino). Manjše število udeležencev na skupino je omogočilo večjo sproščenost in povezanost znotraj skupin ter več prostora za pogovor in izmenjavo izkušenj. Za pridobivanje prakse pri izvajanju čuječnosti se je poskusilo z vajami tudi med odmori, predvsem v času daljšega, glavnega odmora, a žal zaradi objektivnih okoliščin in hrupa v šoli v času odmora to (zaenkrat) ni bilo uspešno.

Odziv dijakov je bil zelo spodbuden. Ko so bili poprošeni za povratne informacije (tako ustmeno kot pismeno – nekajkrat so na koncu tečaja dobili listek in bili poprošeni, da nanj napišejo kratko (anonimno) refleksijo, s kritikami in predlogi za nadaljnje delo), so bili njihovi odzivi zelo pozitivni, kritike skorajda niso podali. Če že, je bila le-ta podana v smislu, da bi si želeli še več ur tečaja ter še več prakse. Tečaj jim je bil zelo všeč, zdelo se jim je, da je primerno, da vsebuje tako teoretični kot praktični del, poleg tega so jim bile zelo všeč zgodbe in priporočila za domov. Opisovali so, da praksa zelo pozitivno in na različne načine vpliva na njihova življenja (lažje učenje, boljši odnosi, več radosti in miru, ...) ter na vse načine spodbudili nadaljnje izvajanje programa.

Kot zanimivost – prvo šolsko leto so se pri uvajanju in izvedbi programa še pojavljala vprašanja, kot so: "Kakšen tečaj je to; kako poteka; komu je namenjen; ipd.", tretje šolsko leto

pa tega ni bilo več, saj je tečaj nekako postal že vsakoletna 'stalnica', o katerem so se informacije širile tudi med dijaki samimi.

3. Zaključek

Po treh letih izvajanja lahko sklenemo, da so pogoji za uspešno razvijanje programa in nadaljevanje izvajanja zagotovljeni. Ko se uvaja nov program na šoli, je poleg pozitivnega odziva udeležencev programa zelo pomembno, da imajo izvajalci podporo vodstva in sodelavcev, kar je Gimnazija Vič zagotovila. Prav tako je zelo pomembno zadovoljstvo staršev in njihova podpora. Spremembe razmišljanja in navad so zahtevne, prav tako uvedba drugačnega razmišljanja in prakse čuječnosti, a izredno spodbudne izkušnje do sedaj nas vsekakor spodbujajo k nadaljnjemu delu. Storiti je potrebno, kar je v naši moči, da se mladim pomaga pri kultivaciji dispozicij za produktivna, zadovoljujoča in pomenljiva življenja v 21. stoletju, pri čemer naj bi šole, kot opisano, igrale ključno vlogo (Heckman, 2007, v: Davidson idr., 2012).

4. Literatura

- Davidson, R.J., Dunne, J., Eccles, J.S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., ... in Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental trainings: prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 0(0), 1–8.
- Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Education and Development*, 21(5), 780–793, dosegljivo na: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3026344/>.
- Ditrich, T. (2014, September). Traditional and new approaches to the implementation of mindfulness: an example from schools. Predsedujoči: Bill Lovegrove, Mindfulness, Education and Transformation. Konferenca izvedena v okviru Nan Tien Inštituta, Woollongong, Australia.
- Greenberg, M.T. in Harris, A.R. (2012). Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research. *Child Development Perspectives* 6 (2), 161–166. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x.
- Jeriček Klanšček, H., Zorko M., Bajt, M. in Roškar, S. (2009). Duševno zdravje v Sloveniji. Pridobljeno s: http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacijedatoteke/dusevno_zdravje_v_sloveniji.pdf.
- Kabat-Zinn, J. (2013b). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. V: Williams, J.M.G. in Kabat-Zinn, J. (ur.), *Mindfulness: Diverse Perspectives on its Meaning, Origins and Application* (str. 281–306). Oxon: Routledge.
- Kraag, G., Zeegers, M.P., Kok, G., Hosman, C., Abu-Saad in Huda, H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44(6), 449–472. doi: 10.1016/j.jsp.2006.07.001.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M., Griffin, M., Biegel, G., Roach, A., ... in Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. doi: 10.1007/s12671-012-0094-5.
- Wisner, B.L., Jones, B. in Gwin, D. (2010). School-based meditation practices for adolescents: a resource for strengthening self-regulation, emotional coping, and self esteem. *Children & Schools*. 32 (3), 150–159.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., in Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 2014, 5(6), 1–20. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00603.

Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, T.W. in Miller, L. (2014). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. doi: DOI 10.1007/s12671-013-0260-4.

Zupančič, M. (2004). Mladostništvo. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 511–524). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Zupančič, M. (2011). Razvojno obdobje prehoda v odraslost - temeljne značilnosti. V: Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 9–37). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kratka predstavitev avtorjev

Majda Jus Ašič je že več kot trideset let zaposlena kot šolska psihologinja in skoraj trideset let uči učence, dijake in učitelje tehnik avtogenega treninga. Njeno poslanstvo je naučiti ljudi različnih tehnik obvladovanja stresa, jih motivirati, odkriti njihove talente in jih podpreti pri uresničevanju kariernih ciljev. Od leta 2013 pomaga posameznikom in skupinam vnašati čuječnost v vsakdanje življenje. Je vseživljenjska učenka, coachinja ter certificirana EuroPsy psihologinja. (www.tvojaizbira.si)

Manja Globevnik, psihologinja. Z meditacijo čuječnosti se je srečala leta 2012, od takrat se redno udeležuje različnih izobraževanj dr. Tamare Ditrich na temo čuječnosti (1.2013 organizirano v okviru IKPP, 1.2013 v okviru Pedagoške Fakultete, 1.2015 v okviru Psihiatrične klinike Ljubljana) ter se posveča lastni praksi. S področja čuječnosti se je dodatno izobraževala tudi na inštitutu Nan Tien v Avstraliji. Na gimnaziji v Ljubljani je v šolskih letih 2013/14, 2014/15 ter 2015/16 izvajala 12-tedenski tečaj čuječnosti za dijake, h kateremu je v zadnjih letih izvajanja pod mentorstvom dr. Ditrich dodala tudi svoj doprinos. Čuječnost med mladostniki je bila osrednja tema njenega diplomskega dela, s projektom uvajanja čuječnosti med dijaki pa nadaljuje tudi v letošnjem šolskem letu.

Spodbujanje čuječnosti pri otrocih skozi prakso joge – primer dobre prakse

Promoting Mindfulness in Children through Yoga – Examples of Good Practice

Tina Juvan

OŠ Ivana Cankarja, Vrhnika, Slovenija

Društvo Ojoga, Ljubljana, Slovenija

tjuva@11sola.si

info@otroskajoga.si

Povzetek

V šolah, vrtcih in tudi športnih centrih se v zadnjem času vedno pogosteje pojavlja vadba joge za otroke. Ponujena je samostojno kot interesna dejavnost, lahko pa se prepleta med druge dejavnosti, npr. pri predmetu šport, kot aktivni ali sprostitveni odmor v šoli ali vrtcu, kot uvodna motivacija za obravnavo novih vsebin, kot oblika dejavnosti za delo z otroki s posebnimi potrebami, kot del treninga drugih športov (plezalcev, plesalcev, karateistov ...) ipd.

V članku je kratko predstavljena vsebina in cilj tovrstne prakse ter njen zgodovinsko filozofski okvir. Razloženo je, na kakšen način praksa joge vpliva na razvoj čuječnosti. Opisan je primer izvajanja joge za otroke na osnovni šoli Ivana Cankarja na Vrhniki kot primer dobre prakse.

Ključne besede: čuječnost, joga, osredotočenost, samoopazovanje, samoobvladovanje, zavedanje.

Abstract

There has been an enormous increase of interest in yoga for children lately as an activity practiced in nursery and elementary schools and sports centers. It is practiced either as an independent class or an integrational part in other activities - physical education, active school and kindergarten breaks. Yoga for children can be also perceived as an introductory motivation activity into new classes, a useful tool for activities with children with special needs and a complementary practice in several other physical activities (climbing, dancing, karate etc.).

The article serves as a short introduction to yoga for children classes in general, the content and the goals, as well as its historical and philosophical frame. An example of good practice is presented in details of how yoga for children has been introduced to and practiced with the children at the Ivan Cankar Elementary School in Vrhnika, Slovenia.

Keywords: consciousness, focus, mindfulness, self-monitoring, self-restraint, yoga.

1. Uvod

Tako med odraslimi, kot med otroki se v našem okolju pojavljajo številne oblike vadb, ki nagovarjajo k ravnovesju telesa, uma in duha. Ena takih je joga. Ker gre praksa joge tesno z roko v roki z razvojem čuječnosti, bosta v nadaljevanju članka opredeljena oba pojma. Razloženo bo, kako sta povezana. Prikazan bo primer dobre prakse na osnovni šoli Ivana Cankarja Vrhnika.

2. Zgodovinsko filozofski okvir joge

Joga je razvejan sistem, ki nam ponuja priporočila in napotke za življenje. Zajema vrsto različnih pristopov, ki že tisočletja omogočajo harmonično povezati telo, um in duha. (B. Habič Pregl, www.jogaportal.si)

Temelji joge segajo več tisoč let nazaj v zgodovino. Joga se prvič pisno omenja v Vedah (obsežna zbirka besedil, nastala na indijskem podkontinentu) kot izraz, ki pomeni nekaj povezati. Beseda *yoga* pomeni »enost« ali »edinost« in izhaja iz sanskrske besede *yui* (združiti), (Saraswati, 1998). V kasnejših tekstih najdemo izraz joga kot tehniko ali pot, samodisciplinirano dejavnost, skozi katero lahko posameznik bolj harmonično in bolj polno zaživi.

Kasneje v Sutrah o jogi njen avtor Patandžali razdeli tovrstno disciplinirano dejavnost na več »poglavij«, ki zajemajo moralne nauke, dihalne tehnike, tehnike utišanja uma in čustev, vadbo usmerjanja fokusa, tehnike meditacij ter v telo usmerjeno vadbo. Navedeno je, da je za doseganje samorealizacije, celostnega in popolnega življenja smiselno zajeti vse komponente, začnemo pa lahko pri katerikoli od njih.

Na zahodu se je joga uveljavila predvsem kot v telo usmerjena vadba. Pojavljajo se številne oblike joge, večina z glavnim poudarkom na manipulaciji telesa v gibanju, zadrževanju položajev in dihalnimi tehnikami, z namenom rasti zavedanja svojega bivanja ter izboljšanju kakovosti življenja in zdravja na vseh področjih (telesnem, mentalnem, čustvenem in duhovnem), (Stone, 2009).

Kljub temu, da je joga pogosto videti le kot fizična vadba, kjer vadeči krepi mišice, spodbuja gibljivost in splošno motorično spretnost, je joga, kot že omenjeno, mnogo več kot to. Ker pa se posameznikovo stanje duha najbolj jasno izrazi navzven na fizičnem ovoju oz. lahko bi rekli zunanji lupini, je z manipulacijo te zunanje lupine najlažje dostopati v globine bivanja – tako v fizični aspekt človeškega telesa (notranjih organov), kot do psihičnih, mentalnih ali duhovnih plasti. Ali drugače, šele takrat, ko je telo obvladano, se lahko začnemo ukvarjati s subtilnejšimi nivoji.

Telo je naš okvir, je dom, v katerem biva naša duša, je ladja, ki nas pelje skozi življenje. Če hočemo postati dober gospodar telesa, telesnih gibov in živčnih tokov, ki se prepletajo v telesih, ga moramo najprej dobro poznati. Če je zavedanje sebe in okolja na visoki ravni, če smo čuječi, budni in pri polni zavesti, potem lahko svoje stanje in delovanje v okolju obvladujemo. Z obvladovanjem stanja si zagotovimo, da lahko zavestno delujemo po naših zamislih in v tisto smer, kamor želimo.

Joga je torej pot ali množica tehnik, ki nam pomagajo dvigovati zavedanje sebe in okolja, čuječe bivanje in s tem dvigovati tudi možnost samoobvladovanja in usmerjanja toka življenja.

3. Joga z otroki

Različne oblike jogijske vadbe so se skozi zgodovino prilagodile ciljni publikli in specifikam okolja. Tako se je kot ena od oblik joge pojavila tudi otroška joga. V nadaljevanju prispevka bo predstavljeno, kako lahko jogijska praksa z otroki učinkovito vpliva na njihov razvoj (samo)zavedanja, čuječega bivanja in (samo)obvladovanja.

Otroci so naravni jogiji. Njihova telesa so prožna, globoko dihajo, imajo dobro telesno držo in popolnoma odprti odnos do življenja. Njihova pozornost je na visoki ravni. Zanima jih trenutek tukaj in zdaj. Pomirja jih red in disciplina, so zelo sočutni (Božič, 2012).

Skozi odraščanje se otroška telesa in občutki hitro spreminjajo. Njihova pozornost se zelo hitro preseli na svet okoli njih. Hitreje in dlje, kot jim le-ta uide, težje ohranjajo zavest o sebi in posledično vedno težje uspešno delujejo v svojih okvirih. Otroci začenjajo živeti po navodilih, zahtevah in standardih drugih, kjer pogosto zgubljajo stik s samim seboj. Njihovo delovanje je prepuščeno milosti in nemilosti okoliščin, pogosto brez zavedanja smiselnosti početja, brez vključevanja čutil, zaznav, brez spoštovanja lastne intuicije. Plastično ponavljajo navodila in razlage življenja, ki pogosto ostanejo abstraktno na površini in so lahko daleč od njihovega resničnega doživljanja in naravnega razumevanja dogajanja. V večji ali manjši meri lahko tako živijo življenje drugega.

Praksa joge otrokom pomaga ohranjati prirojene jogijske sposobnosti in vrline. Igre, metode in tehnike jih v prvi vrsti spodbujajo k zaznavanju trenutka tukaj in zdaj, zaznavanju občutkov, čuječem doživljanju sebe in okolja okoli sebe. Uči jih zaznavati spremembe, da lažje in učinkovitejše ohranjajo željeno ravnovesje in polno bivanje. Počasno, netekmovalno izvajanje telesnih vaj (jogijskih položajev ali asan) jim pomaga ozaveščati specifične lastnega telesa, zmožnosti in omejitve. Navodila, igre in tehnike z osredotočanjem na občutke, misli in dihanje jim pomagajo čutiti in doživljati realnost, kakršna je. Pomagajo jim razvijati potencial čutil in zavestno zaznavanje njihovih sporočil, naprednejši učenci pa se lahko nato učijo zavestnega obvladovanja pridobljenih sporočil, obvladovanja reakcij lastnega telesa ali celo obvladovanja vzdušja in energij, ki jih zaznavajo okoli sebe.

Za področje poznavanja in obvladovanja gibanja lahko omenimo zanimivo razlago uveljavljene plesne pedagoginje Saše Lončar, ki jogijske tehnike aktivno prepleta v treninge otrok plesnega društva, in pravi, da je zaznavanje in ozaveščanje delovanja telesa nujno za lažjo notranjo naravno vadečih. Pravi, da lahko le dobro ozaveščeni otroci učinkovito in celostno napredujejo v gibalnem izzivu. Takole pravi: »Najprej je treba telo ozavestiti, šele nato ga lahko postavljamo v neko formo ali tehniko« (Delavnice ustvarjalnega giba, Ljubljana, 2013).

Za področje učinkovitega dihanja pa lahko omenimo dr. Milana Hosto, voditelja astma šole pri bolnišnici Golnik, ki jogijske tehnike uporablja pri svojem delu. Takole pravi: »V točki poudarjanja diha in kontroli toka misli ob izvajanju se vadba joge bistveno razlikuje od ostalih fizičnih vadb.« In še »Zelo je pomembno, da že otroci znajo ozavestiti dihanje, saj s tem lažje ohranjajo svojo integriteto. Preko ozaveščenega dihanja lahko človek ujame svojo lastno frekvenco bivanja, ohrani zdravje in polno izživi svoje potenciale« (Delavnice dihalnice, Ljubljana, 2013).

Dejavnosti razvijanja čuječnosti v kombinaciji z izvajanjem jogijskih položajev in tehnikami usmerjenega kontroliranega dihanja, lahko imenujemo tudi psihosomatske vaje za ohranjanje ravnovesja v hitrem toku življenjskega dogajanja. Znanje zavestnega opazovanja stanja telesa in iskanja selektivne sproščenosti v velikih izzivih je lahko zelo dobra osnova za vse dejavnosti skozi dan. Viljem Ščuka, pedo-psihoterapevt pravi, da »današnji način življenja zahteva načrtno izvajanje takih dejavnosti, ki spodbujajo samozavedanje, dejavnosti s poudarkom na doživljanju in vrednotenju doživetega. Hitrost dogajanja in nepoznavanje zavesti o sebi je vzrok za izgorelost posameznika in je rak današnje družbe« (Predavanje o

izgorelosti, Vrhnika, 2013), zraven pa še odločno dodaja, »da to velja tako za odrasle, kot otroke, ki so njihov odsev«.

Dejstvo je, da je otroke običajno zelo enostavno motivirati za sodelovanje pri burnih dogodivščinah, mnogo težje pa jih je navajati na samokontrolo in samoopazovanje. Metod za doseganje zbranosti, učinkovitega samoopazovanja in dviga samozavedanja je kar precej. Izbrati je treba tako metodo, ki otroku najbolj ustreza. Zelo pomembno je, da je v prvi vrsti učitelj ali vaditelj na visoki stopnji samozavedanja. Le tako lahko izmed številnih metod in tehnik izbira tiste, ki bi ustrezale posamezniku.

4. Primer dobre prakse

Na OŠ Ivana Cankarja je že od leta 2011 ponujena joga kot interesna dejavnosti za učence od 1. do 9. razreda. Prijavljeni otroci prihajajo na vadbo enkrat tedensko, nekatere učiteljice pa jogijsko prakso in tehnike za spodbujanje čuječe pozornosti vključujejo tudi v redni program – pouk, kot minutke med delom, del priprave na ure, ipd.

Izvajalke imajo na področju joga in čuječnosti za seboj nekajletno lastno prakso, predvsem pa številna izobraževanja, kjer so si pridobile potrebna znanja. Izvedba je premišljena načrtovana. Elementi prakse so prilagojeni razvojnim specifikam otrok, tako na fizičnem kot mentalnem in čustvenem področju. Podobno kot pri vseh vodenih dejavnostih z otroki, se tudi teh lotevajo z veliko mero odgovornosti do njenih učinkov. Učiteljice izbirajo med različnimi dejavnostmi glede na starost otrok in potrebe situacije. Večinoma se poslužujejo prijemov in tehnik, ki so otrokom v določeni starosti blizu. Dejavnosti lahko potekajo skozi petje, ples, igre, igranje vlog, igranje na inštrumente, včasih v mirovanju in tišini, lahko pa tudi v fizičnih, dihalnih, mentalnih ali čustvenih izzivih. Vsem pa je skupen cilj - razvijanje čuječnosti, sčasoma pa tudi zavestnega obvladovanja in usmerjanja toka življenja.

Odzivi otrok in staršev so pozitivni in izvajalke so običajno zelo navdušene nad rezultati. Sporočilen je odziv ene od učiteljic po praksi, ki je rekla: »Ko po 45 minutah prideš iz telovadnice svež in energetsko napolnjen, otroci pa umirjeni, brez besed in s prijetnim nasmeškom na obrazu veš, da delaš prav.«

Učinkovitost dejavnosti se zaenkrat meri le z občutki vseh udeleženih in številom prijavljenih na prakso. V prihodnjih letih bi bilo smiselno učinkovitost le-te meriti tudi na kakšen bolj znanstven način.

Na tem mestu bomo našli nekaj primerov omenjenih dejavnosti s priloženimi fotografijami.

Na sliki št. 1 se z učenci izvaja t.i. »pregled telesa«. Po opazovanju lahko sledi pogovor o zaznavah.

Cilj dejavnosti je sprostitvev napetosti, občutenje trenutka tukaj in zdaj, zavestno vodeno opazovanje občutkov posameznih delov telesa, diha, zavedanje stika telesa s tlemi in s tem občutka varnosti, stabilnosti, prizemljenosti, zaznavanje energije ob stisku prijateljeve dlani, čuječe zaznavanje energije prostora, vonja in zvokov v prostoru.



Slika 1: *Pregled telesa*

Nemirni otroci imajo s tovrstno umirjeno dejavnostjo sprva velike težave, ki pa se je sčasoma navadijo ter se ji prepustijo in jo doživljajo kot vsi ostali. Pri tem jim seveda lahko zelo pomagajo okoliščine, ki jih mora učitelj primerno pripraviti pred izvajanjem. Za dobro izvedbo je v prvi vrsti pomembno, da zna najprej zavestno obvladati sebe, da je v trenutku čuječ, spontan in prilagodljiv ter je ob tem odločno osredotočen za cilj dejavnosti. Pripravi lahko tiho umirjeno glasbo v ozadju, pomaga z odločnim in umirjenim besednim govorom, dotikom, s pomočjo polaganja hladnih kamenčkov na čelo, sivkinih blazinic na oči, s polaganjem zvitkov oddejev pod dolžino hrbtenice ali igračk na trebuščke. Otrokom lahko omogoči, da se pokrijejo ali izberejo položaj, ki jim bolj ustreza (npr. ležeč položaj na trebuhu, kjer ima otrok večji občutek varnosti in lažje ohranja pozornost pri sebi).





Slika 2, 3, 4, 5, 6 in 7: Sproščanje in vodena čuječa meditacija s pomočjo rekvizitov

Ena od zelo priljubljenih dejavnosti je sproščanje ob igranju tibetanskih skled (slike 8 – 12). Cilj dejavnosti je koncentracija na zvok, občutenje vibracij in zaznavanje spremembe vzdušja.



Slika 8, 9, 10, 11 in 12: Sproščanje in čuječa meditacija s pomočjo zvoka

Zelo učinkovit je tudi čuječ oddih med šolskim delom (slika 13). Kratek gibalni izziv z namenom sprostitve napetosti, razvoja zavedanja občutkov hrbtenice in ramenskega obroča ter popraviljanje telesne drže za lažje sprejemanje informacij iz okolja. Zavedanje telesa in obvladovanje grobomotoričnih spretnosti je pogoj za sprejem finomotoričnih izzivov, ki jih je v šoli od prvega dne zelo veliko.



Slika 13: Čuječ gibalni odmor

Na spodnjih fotografijah (slike 14 – 21) lahko vidimo spodbujanje čutečnosti in čuječnosti skozi masaže. To je še ena zelo priljubljenih dejavnosti, ki jo lahko izvajamo v raznoraznih variacijah.



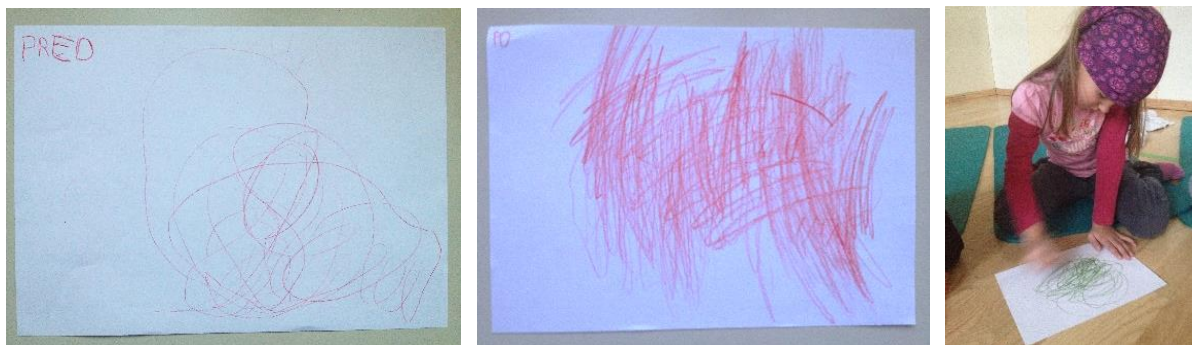
Slika 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 in 21: Čuječe sproščanje skozi dotike in masaže

Na slikah 22 – 24 lahko vidimo del t.i. »meditacije za zbistritev glave« ob konkretnem prikazu s kozarcem, vodo in mivko. Otroci preko te dejavnosti ugotovijo, kaj pomeni beseda zbistritev ali »bistra glava« in kako si lahko pomagamo to stanje doseči.



Slika 22, 23 in 24: Meditacija za »zbistritev glave« s pomočjo konkretnega prikaza dogajanja v telesu

Na spodnjih fotografijah (slike 25 – 27) lahko vidimo, kako otroci opazujejo in rišejo svoj dih pred in po burni dejavnosti.



Slika 25, 26 in 27: Čuječe opazovanje diha s pomočjo risanja

Dejavnosti zaznavanja, gibalnega prikazovanja in vodenja diha je veliko. Eden prvih ciljev dihalnih aktivnosti je ozavestiti svoj dih in občutke ob tem. Dobro je, da se med delom ali pogovorom jasno izrazi razliko med hitrim in sunkovitim ter počasnim in gladkim dihanjem, dihanjem skozi usta ali dihanjem skozi nos, ipd. Dobro je, da se otrokom tudi razloži, zakaj in kdaj je smiselno dihanje skozi eno ali drugo odprtino ter pojasni, kakšne so posledice napačne izbire, napačnih navad. Še boljše pa je, če otroci z izzivanjem dejavnosti te razlage to konkretno začutijo pri sebi.

Učitelj z dobrim poznavanjem smiselnosti razvoja zavedanja in usmerjanja diha, učitelj, ki razume, zakaj in kdaj je dobro na primer dihati skozi nos ali zavestno podaljševati izdih, bo tako dejavnost zelo enostavno in mimogrede vpletel med druge aktivnosti. Tak učitelj bo otroke v tej smeri spodbujal spontano in mimogrede, lahko pa seveda izvede le temu namenjene vaje. Nekaj primerov tovrstnih dihalnih praks lahko vidimo na spodnjih fotografijah (slike 28 – 33).





Slika 28, 29, 30, 31, 32 in 33: Vodene dihalne igre: »Dihalni dirigent«, »Dih radosti«, »Dihalna vetrnica«, »Izmenični dih skozi levo in desno nosnico«, »Nogomet« s pihanjem skozi slamico, igre pihanja v vetrnico ali pero, pihanje v ogenj pri sveči, pri čemer sveča ne sme ugasniti, čuječe dihanje v parih/občutenje diha partnerja, ipd.

Kot smo že v osrednjem delu razložili, je zelo smiselno izvajati t.i. čuječe gibalne izzive ali počasno netekmovalno telesno vadbo, izvajanje telesnih položajev (t.i. jogijskih asan) z usmerjanjem pozornosti na občutke. Tudi tukaj je dobro, da učitelj razume smiselnost izbire posameznih položajev. Zelo dobro je, če tako dejavnost vodi tak učitelj, ki ima svoje telo zelo ozaveščeno, ki pozna anatomske in kineziološke specifičnosti gibanja, ki pozna gibalne razvojne stopnje otrok, ki zna zelo dobro opazovati specifičnosti teles učencev na vadbi in ob nagovarjanju k izzivom spodbuja tudi k spoštovanju posameznikovih omejitev. Lahko bi rekli, da je smiselno, če pomaga otrokom iskati telesu spoštljive izzive in se učiti, kako, kdaj in zakaj lahko te meje prestopajo ter kakšne so lahko posledice. Na spodnjih fotografijah (slike 34 – 43) je prikazano nekaj primerov izvajanja jogijskih asan na opisan način.





Slike 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42 in 43: *Počasno in čuječe izvajanje telesnih položajev (t.i. asan)*

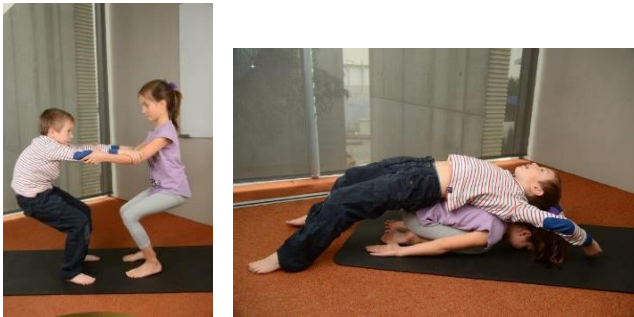
Na slikah 44 – 50 lahko vidimo še nekatere druge zanimive dejavnosti za razvoj čuječnosti.



Slika 44, 45 in 46: *Čuječe izgovarjanje glasov in zlogov ter čuječe petje*



Slika 47: *Igra zaznavanja občutkov ob zavestnem »izklaplanju« posameznih delov telesa*



Slika 48 in 49: Igre zaznavanja lastne drže in njenega zavestnega popravljanja



Slika 50: Čuječe jutranje prebujanje ob svečki in čuječe razgibavanje.

Priljubljeno je tudi skupinsko sproščanje z dotiki in čuječe zaznavanje občutkov: sosedovega diha, srčnega utripa, čuječe zaznavanje zraka, po katerem roke vstopajo v prostor, občutenje primarnega giba, ipd. (slika 51)



Slika 51: Skupinsko sproščanje in čuječi dotiki

5. Zaključek

Joga je torej starodavna znanost, ki se vedno pogosteje prepleta v življenja otrok v našem okolju. Ne glede na to, od kje izvira joga in kakšni so bili prvotni cilji ukvarjanja z njo, lahko rečemo, da je v našem okolju danes razumljena kot igriva in umirjena netekmovalna vrsta telesne vadbe s številnimi koristmi. Eden prvih in najpomembnejših ciljev vadbe je razvoj čuječega bivanja. Ker joga pozitivno doprinese k zdravemu in pravilnemu načinu življenja in dvigu zavesti o sebi, si je nedvomno želimo, seveda v upanju, da otrokom pomaga oblikovati celovito, harmonično in trdno osebnost, ki jim bo služila v vseh nadaljnjih dejavnostih v življenju (drugih športih, učenju, socializaciji, obvladovanju stresa, odnosu do okolja in prostega časa).

V letih od 2011 do danes je nekaj učiteljev na OŠ Ivana Cankarja Vrhnika v življenje in delo otrok zelo uspešno uvedlo številne elemente čuječnosti skozi prakso joge in posvetilo posebno pozornost dejavnostim, ki spodbujajo čuječe bivanje, zavedanje in obvladovanje situacij. Dejavnosti so bile odlično sprejete. Otroci so bili sprva malce presenečeni nad navodili z drugačno energijo, kot so je bili vajeni, vendar so vzdušje hitro sprejeli. Rezultati tovrstnih dejavnosti so bili dokaj hitro vidni in tudi starši so večkrat podajali pozitivne povratne informacije. Izvedenih je bilo tudi nekaj zelo prijetnih in pozitivno sprejetih ur družinske joge.

Poleg dejavnosti za otroke se je na šoli od takrat spremenilo tudi vzdušje v učiteljskih krogih. Opažati je več samoopazovanja, samoobvladovanja, počasne in čuječe hoje, samoobvladanih čuječih pogovorov, dejavnosti čuječe naklonjenosti in številnih pogovorov o tovrstnih temah.

6. Literatura

- Božič, U. (2012). *Pravljična joga*. Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Cheesbrough, S., Woodhouse, S. (2007). *Helping children with yoga*. Blumsury academic. London.
- Saraswatti, S. (1999). *Yoga education for children*. Yoga publication trust. Bihar school of yoga. India.
- Saraswatti, S. (1985). *Yoga and children*. Yoga publication trust. Bihar school of yoga, India.
- Seljak, U. (2011). *Joga v pripravi športnega plezalca*. Diplomsko naloga. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Schmidt, G. (2008). *Začetni program joge za otroke*. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta. Oddelek za predšolsko vzgojo.
- Schmidt, G. (2009). *Joga za šolske otroke*. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Stone, M. (2009). *Yoga for a World out of balance*. Shabmala, Boston-London.
- Wilmes, B. (1999). *Kje je doma tišina?* Didakta, Radovljica.
- Zagorc, M. (1993). *Telesno in duševno sproščanje*. Univerza v Ljubljani. Fakulteta za šport.
- Zalokar, J. (2005). *Joga in naš čas*. Založba Unigraf, Ljubljana.

O avtorici

Tina Juvan (1977) je profesorica razrednega pouka, učiteljica joge in mama dveh otrok. Od nekdaj je povezana s športom, ukvarjanjem z ljudmi in vodenjem skupin. Učila je smučanje, plavanje, trenirala odbojko, vodila animacijske skupine, šolske tabore in ekskurzije. Samoiniciativno je večkrat organizirala in izpeljala humanitarne projekte za pomoč šibkejšim. Privatno, in kasneje tudi kot certificirana turistična vodička, je dolga leta potovala po svetu. Od nekdaj jo je zanimal stik z ljudmi različnih kultur. Vsaka dejavnost jo je pripeljala med otroke raznih starosti. Z velikim zanimanjem je redno obiskovala lokalne šole po svetu, opazovala njihovo življenje in delo in navezala stik z učitelji in vodstvom, s katerimi na različne načine stik tudi ohranja.

Odkar je v Sloveniji zaposlena kot učiteljica na razredni stopnji osnovne šole, je začela intenzivno dodatno poglobljati svoje strokovno znanje na področju vzgoje in izobraževanja. Redno hodi na dodatna usposabljanja, se udeležuje konferenc in pogosto tudi sama aktivno sodeluje pri njihovih izvedbah. V jogi in praksi čuječnosti je našla nove dimenzije spoznavanja življenja, kjer neizmerno uživa, predvsem pa to rada deli tudi z ostalimi. Doživetja svojih praks in pridobljenih znanj aktivno in spontano vključuje v svoje delo z otroki. Od leta 2011 vodi tri skupine interesne dejavnosti otroške joge od 1. do 9. razreda in eno skupino joge za odrasle. Leta 2012 je sodelovala pri ustanovitvi društva Otroška joga »Ojoga«, kjer kot aktivna članica deluje pri raznih projektih in delavnicah, vodi jogijske prakse in prakse čuječnosti ter sodeluje pri usposabljanju novih učiteljic, ki si želijo izvajati jogo z otroki.

50 vaj za urjenje čujenosti v razredu

50 Exercises for Training Mindfulness in Classroom

Klaudija Košenina

*Osnovna šola Primoža Trubarja Laško - Trubarjeva ulica 20, 3270 Laško
klaudija.kosenina@oslasko.si*

Povzetek

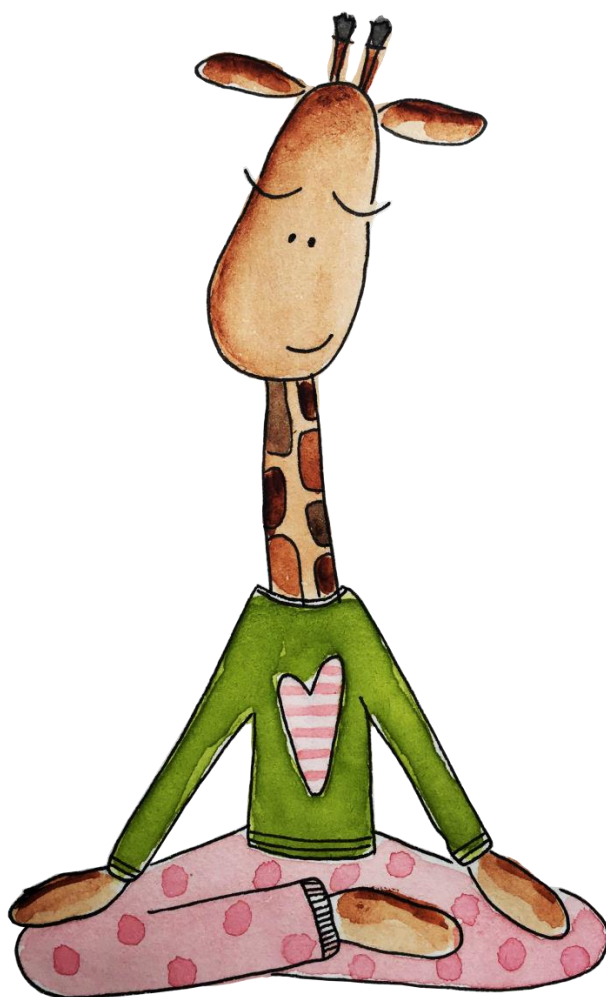
Urjenje čuječnosti v osnovni šoli pomaga učencem pri boljšem osredotočanju na učno snov, boljšem uravnavanju čustev in razvijanju pozitivne samopodobe. Z vajami jim pomagamo, da se uspešneje osredotočijo na delo in preiščeno premagujejo stresne situacije. Gre za spretnost, ki jo je mogoče razvijati z redno dnevno disciplino. Čuječnost ima večji učinek, če postane način posameznikovega delovanja oz. način življenja. Učitelji lahko največ pripomorejo s tem, da so pripravljene biti čuječni in čuječnost poučevati v šoli. Pomembno je, da razumejo pozitivne učinke učenja čuječnosti, da vztrajajo in si vsak dan vzamejo čas za ozaveščanje svojih misli. S čuječnostjo se naučimo gledati stvari, kot da so nove, ujamemo pomembne detajle ali razlike, ki jih prej nismo opazili. Pred vami je 50 vaj za urjenje čuječnosti, ki so namenjene poučevanju učencev razredne stopnje. Osredotočite se na stvari, ki so vam pomembne v življenju in razmišljajte o dobrem in pozitivnem. Izkoristite vsak dan ter počnite tisto, kar vas osrečuje. Naj čuječnost postane vaš način življenja.

Ključne besede: čuječnost, način življenja, petdeset vaj, poučevanje, razvijanje spretnosti.

Abstract

Teaching mindfulness in primary schools help students with better focus on the learning material, controlling emotion and developing a positive self-image. We can use exercises to help them improve attention and reduce stress. It is a skill that can be developed with regular daily practice. Mindfulness has a bigger effect if it becomes one's way of life. Teachers can contribute most by being open to mindfulness and teach it in their classroom. It is important for them to understand the positive effects of teaching mindfulness, to persist and take some time everyday to be more aware of their thoughts. With mindfulness we learn to look at things as if they are new, we see important details or changes that we did not notice before. In front of you are 50 exercises for mindfulness practice, intended for teaching students at class level. Focus on things that are important in life and think positive thoughts. Make everyday count and do what makes you happy. Let mindfulness become your way of life.

Keywords: developing skill, fifty exercises, mindfulness, teaching, way of life.



Slika 6: Čuječa Žirafka, ilustracija K.U. - Klaudija Unikatno

1. Uvod

1.1 Čuječnost

Čuječnost (ang. mindfulness) je stanje oz. način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. S čuječnostjo se učimo svojo pozornost usmeriti na trenutno izkušnjo v danem trenutku, ob katerem 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 (Rebula, 2011). Gre za spretnost, ki jo je mogoče razvijati z redno dnevno disciplino. Čuječnost je zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku. Takšno zavedanje lahko vključuje tako notranje (npr. misli, čustva) kot zunanje dogajanje (npr. zvoki) (Černetič, 2005).

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 ter potencialno spreminja naše razmišljanje v modrejše, srečnejše in zagotavlja na splošno boljše počutje (Kabat-Zinn, 2012).

1.2 Vpliv čuječnosti na učence

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. Učenci se začnejo zanimati za svoje misli in čustva. Najpomembneje 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).

1.3 Čuječnost v izobraževanju

Razlogov, da bi v šoli učence urili čuječnosti, je veliko; morda bi se lahko vprašali, zakaj tega v šolah še ne učimo. Predavateljica Rossi (2015) pravi, da je zelo pomembno, da sami pri sebi začnemo dojemati čuječnost kot del vsakdana in jo tako širimo naprej. Sami se lahko odločimo, ali bomo poučevali čuječnost ali ne. 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.

Vaje lahko učenci izvajajo tudi doma, npr. pred pisanjem domače naloge, če zvečer ne morejo zaspati ali pa v trenutku, ko morajo umiriti misli (Harris, 2016).

Sedem zabavnih načinov, kako učiti otroke čuječnosti (Roman, 2015), in Osem načinov, kako učiti otroke čuječnosti (Rudell Beach, 2016), sta dva članka iz angleške literature, ki s konkretnimi primeri ponazarjata vaje čuječnosti v razredu in vam bosta za začetne korake v veliko pomoč. V šolskem izobraževanju je premalo govora o vajah za razvijanje in zavedanje otrokovih misli (Sturm Niz, 2016). Vaje, ki so jih napisali avtorji različnih prispevkov o čuječnosti, zajemajo šest splošnih področij urjenja.

- 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)
- Čuječe priznavanje (ang. mindful appreciation)

(povzeto po Six mindfulness exercises you can try today, 2016)

V prispevku so zbrani konkretni primeri različnih vaj čuječnosti, ki jih lahko uporabimo vsak dan v razredu. Namenjene so učencem razredne stopnje, zagotovo pa se med njimi

najdejo vaje, ki jih lahko izvajamo tudi odrasli. Vaje za urjenje čuječnosti so nastajale nekaj let. Ob raziskovanju novih pristopov poučevanja v šoli in tega, kako izboljšati počutje otrok, njihovo samopodobo, koncentracijo in razvijanje pozitivnega pogleda na življenje, boste srečali tudi pojem čuječnost. Veščine čuječnosti učencem omogočajo, da znajo izbrati primeren odziv, da izboljšajo svojo sposobnost biti pozoren, se znajo umiriti in odreagirati primerno na situacijo (Rudell Beach, 2014). Vaje so bile preizkušene v razredu med poukom ter v podaljšanem bivanju z namenom, da pomagajo učencem k boljšemu zaznavanju sedanjosti. V pomoč pri izbiri vaj sta vam lahko knjigi *Učite jih sreče* (Sullo, 1996) in *Prvih pet minut* (Peternel, 2005). Morda se ne zavedamo, da veliko vaj o čuječnosti pravzaprav že poučujemo, vendar jih ne dojemamo kot urjenje za boljšo prisotnost sedanjega trenutka.

2. Petdeset vaj za urjenje čuječnosti v razredu

Če želimo ustvariti pozitivno razpoloženje v razredu, je pomembno, da si zagotovimo pozornost učencev takrat, ko se ura začne (Kyriacou, 1997). 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. Zbranih je 50 različnih vaj, ki jih po potrebi prilagajamo glede na počutje učencev in jih lahko izvajamo ob meditacijski glasbi²².

2.1 Pomembni nasveti za urjenje čuječnosti v razredu

Preden začnemo z urjenjem čuječnosti, je dobro, da upoštevamo nekaj nasvetov. Za začetek je najbolje, da vaje najprej preizkusimo sami. »Težko je učiti balet, če nisi nikoli plesal baleta,« je zapisala Rudell Beach (2014). Čuječnost ima večji učinek, če postane način posameznikovega delovanja oz. način življenja (Černetič, 2005). Najprej najdemo način, kako čuječnost vpeljati v svojo strukturiranost učnih ur. Dobro je, da učencem na enostaven način razložimo, kaj pravzaprav pomeni čuječnost. Rudell Beach (2014) predlaga, da razložimo čuječnost kot vse, kar se dogaja okoli nas v tem trenutku (»točno zdaj«), da gre pravzaprav za poznavanje svojih misli in telesnih občutkov. Pred začetkom vaj izklopite naprave, ki bi vas utegnile zmotiti pri delu. Potrebno se je zavedati, da ne gre za vaje, ki bi nemirne učence spremenila 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, če učencem vaje niso 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 učenci se zabavajmo, naj bo sproščeno in prijetno vzdušje v razredu. Imejmo v mislih, da z vajami pomagamo učencem, da se uspešneje osredotočijo in premagajo stresne situacije (Sturm Niz, 2016).

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 in jo z urjenjem ponotranjimo in postane del življenja.

²²S pomočjo spletnega priročnika Guided meditation scripts (2008) lahko proučite, katera meditacijska glasba bi bila za vas primernejša. Glasba, ki jo predvajamo, stimulira možgane, vendar naj ne bo preglasna, tako da nas ne bo motila.

2.2 Vaje za urjenje čuječnosti v razredu

DIHALNA VAJA

Vodene dihalne vaje potekajo pred začetkom vsake nadaljnje vaje. Učenci vdihnejo skozi nos (pri tem lahko štejejo v mislih do 3) in izdihnejo skozi usta (preštejejo do 3), učitelj jih vodi in šteje. Najbolje je, če imajo zaprte oči. Če se ob tem počutijo nelagodno, pustimo, da jih imajo raje 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 (Kyriacou, 1997).

VAJA 1 – PISANE ŠTEVILKE

Vodimo dihalne vaje ob meditacijski glasbi. Učenci naj si ob vdihu počasi štejejo do 3 in si v mislih predstavljajo številke v najbolj zanimivih pisanih barvah. Naj bodo številke zanimive oblike in čim bolj pisanih barv. Učenci se osredotočijo na štetje, zato lažje pozabijo na misli, ki bi jim pritavale mimo.

VAJA 2 – KOZARČEK MISLI

Učencem razdelimo listke, na katere zapišejo, kako se počutijo v tem trenutku. Listek zložijo in ga dajo v kozarček. Če so učenci slabše volje, je zelo dobro, da napišejo, kako se počutijo, in s tem morda dajo iz sebe neprijetna čustva.

VAJA 3 – PLIŠASTI PRIJATELJ

Učenci naj ležijo na blazinah na hrbtu. Ob sebi imajo svoje plišaste igrače, katere naj objamejo. Vodimo dihalne vaje. Igračo naj učenci položijo na trebuh in jo dobro opazujejo, kako se ob vdihu igrača dvigne in kako se ob izdihu spusti.

VAJA 4 – 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.

VAJA 5 – SLONČEK SIMON

V učilnici, kjer imamo prostor, postavimo stol in mizo, na katero položimo zvezek in pisalo. Z učenci pričnemo set dihalnih vaj. Učencem povemo, da je danes v naših mislih z nami slonček Simon, ki sedi za mizo. Učenci si naj zamislijo, kako izgleda in kaj počne. Naj slončka v zvezek tudi narišejo. Ob tem jim predvajamo meditacijsko glasbo. Za dodatno aktivnost lahko tudi poročajo ali zapišejo, kaj je Simon napisal v zvezek.

VAJA 6 – POVEJ MI, KAKŠEN JE OBČUTEK?

Ob meditacijski glasbi vodimo dihalne vaje. Učenci naj sedijo v krogu in imajo zaprte oči. Povemo, da bomo enemu učencu dali v roke predmet, ki ga bo čim bolje opisal, kako ga je občutil. Imamo pripravljenih vsaj 5 predmetov (npr. potočni kamen, mehka žoga, pero, plastična igrača, kovanec).

VAJA 7 – VERIGA LEPIH MISLI

Učencem razdelimo trakove iz papirja. Nanj pišejo lepe misli. Ko delo končajo, sestavijo dolgo verigo, ki jo obesimo na vrata, steno ali tablo.

VAJA 8 – ŠUMEČA TABLETKA

Učencem pokažemo kozarec z vodo. Spodbudimo jih, da pozorno opazujejo dogajanje. V kozarec spustimo šumečo tableto. Lahko si izberemo tudi nekaj učencev, ki bi želeli prikazati, kako se je počutila šumeča tabletko v vodi skozi proces raztapljanja.

VAJA 9 – ČOLNIČKI

Učenci naj ležijo na blazinah na hrbtu. Ob meditacijski glasbi (najbolje, da imamo glasbo z zvoki valov) vodimo dihalne vaje. Učenci naj si predstavljajo, da je njihov trebuh razburkano morje. Na sredini trebuščka pluje črtast modro-rdeč čolniček. Naj opazujejo, kako se čolniček ob njihovem dihanju giblje.

VAJA 10 – ZVONČEK

Z zvončkom pozvonimo. Učence spodbudimo, da pozorno poslušajo zven zvončka. Ko ne slišijo več zvena, naj dvignejo roke v zrak in se osredotočijo na druge zvoke v učilnici. Če nimamo zvončka, je lahko uporabljen tamburin ali pa ton na klavirju.

VAJA 11 – LISTEK PRESENEČENJA

Ko učenci sedijo za mizo, si iz škatlice izberejo listek. Na listku je napisana beseda, katero lahko pogledajo po enem setu dihalnih vaj. Razmišljajo o besedi. Besede naj bodo pozitivno naravnane in motivacijske (npr.: veselje, sreča, zmorem, prijateljstvo ...).

VAJA 12 – SKUPAJ ZMOREMO VSE

Na tablo napišemo misel ali pa jo povemo med setom dihalnih vaj. Lahko uporabimo misel *Skupaj zmoremo vse* ali pa *Danes bo dober dan*. Najprej misel skupaj zašepetamo, potem misel povemo in tretjič jo samo zaploskamo v ritmu. Vaja jih spodbudi, da bolj vedro gledajo na dan in verjamejo, da zmorejo vse, če se potrudijo.

VAJA 13 – POSKOČNO SRCE

Učenci na vdih počepnejo in z izdihom vstanejo. Tako počepnejo 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.

VAJA 14 – TRI STVARI, KI JIH OBVLADAM

Učenci zapišejo 3 stvari, ki jim gredo dobro od rok. Razmišljajo o svojih spretnostih, ki jih obvladajo. Izdelke razstavimo v razredu.

VAJA 15 – POBARVANKE

Ob barvanju pobarvanke naj se učenci osredotočijo na umirjeno dihanje, naj opazujejo, kako držijo pisalo, kako barvica pušča sled in kakšni zvoki ob tem nastajajo. Ob barvanju predvajamo meditacijsko glasbo in večkrat poudarimo, da naj opazujejo svoje barvanje, da jim misli ne uhajajo drugam.

VAJA 16 – FOTOGRAFIJA ZA SPOMIN

Učenci prinesejo v šolo svojo fotografijo, ki jim je všeč. Ob fotografijah se pogovorimo o tem, kakšen pomen imajo zanje, naj se spomnijo občutkov in se za hip počutijo, kot da so spet tam.

VAJA 17 – SPREHOD MALO DRUGAČE

Ko smo z učenci na prehodu, se ustavimo in najdemo prostor, kjer bodo učenci lahko prosto hodili. Za nekaj minut v tišini hodijo, pozorno poslušajo zvoke v naravi, tipajo drevesa, travo, tla, opazujejo nebo, čutijo toploto sonca in opazujejo, česar morda prej še niso.

VAJA 18 – DVOJNIK

Učenci naj se razporedijo v dvojice, vstanejo in si stojijo nasproti, iz oči v oči. En učenec iz dvojice naj bo ogledalo drugega učenca, ki posnema vsak njegov gib. Ko se dejavnost začne, vključite mirno glasbo. Takšna aktivnost pomaga zgraditi odnos v dvojici.

VAJA 19 – OPAZUJMO MRAVLJICE

Če smo v naravi, s seboj vzamemo tudi povečevalno steklo. Odmaknemo kakšen kamen in opazujemo mravljice. Učencem je zanimivo, saj so mravlje delavke v skupini, na svojem hrbtu nosijo velika bremena in so zelo organizirane. Pomembno je, da učenci spoštujejo naravo in živa bitja v njej.

VAJA 20 – MASAŽA

Učence razdelimo v dvojice, prvi v paru se uleže na trebuh, drugi pa ga masira. Vodimo 3-minutno masažo. Ob masiranju se učenci osredotočijo na sošolčeve gibe, občutke in ne razmišljajo o drugih rečeh. Učenci se nato zamenjajo in ponovijo vajo. Za krajšo aktivnost lahko namesto hrbta masirajo dlani.

VAJA 21 – VSAKODNEVNA OPRAVILA

Vsak dan odpremo vrata, se usedemo na stol, položimo peresnico na mizo, vzamemo v roke svinčnik ali žlico. Vzemite si minuto časa in takšna opravila začutite, razmišljajte o njih, kakšen je občutek, ko primete kljuko, kako se spremenita vonj ali zvok, ko stopite iz učilnice, in se osredotočite na sedanji trenutek.

VAJA 22 – OBRIS DLANI

Na tablo obrišemo svojo dlan. Brez besed povabimo tudi učence, da tiho hodijo k tabli in rišejo svoje dlani. Ko dlan nariše zadnji učenec, si skupaj ogledamo nastalo tabelsko sliko. Med rokami najdemo prostor in zapišemo: Skupaj zmoremo vse!

VAJA 23 – SPOROČILO V ZRAKU

S kazalcem nekaj napišemo po zraku. Najbolje je zapisati kakšno spodbudno besedo (npr.: veselje, lepe misli, dobra volja, zmorem, zaupam, prijateljstvo). Učenci skušajo ugotoviti, kaj je bilo napisano. Tudi sami ponovijo zapis besede po zraku. Povabimo tudi kakšnega učenca, da se preizkusi. Vnaprej lahko imamo že pripravljene besede na lističih.

VAJA 24 – STRIČEK VETRIČEK

Ob vetrovnem dnevu se učenci postavijo v razkorak z rokami in nogami ter se obrnejo proti vetru. Naj opazujejo, kakšen je občutek, kako se njihovi lasje in oblačila premikajo v vetru.

VAJA 25 – DEŽNE KAPLJICE

Pripravimo meditacijsko glasbo z dežjem. Učenci naprej s prsti nežno tapkajo po glavi. Nato jih vodeno usmerjamo na tapkanje po čelu, ličkih, bradi, ramenih, trebuhu in nogah. Razložimo, da so naši prstki kot rahel dežek, ki pada po našem telesu.

VAJA 26 – KIPI

Učenci se v ritmu meditacijske glasbe gibljejo po razredu. Ko ustavimo glasbo, učenci postanejo kipi, tudi dih naj se jim ustavi. Pri tem pazimo, da je pavza dolga okoli 3–4 sekunde. Vajo nadaljujemo do dveh minut. Če imate morda težave na koncu dneva pri pospravljanju učilnice, je to odlična vaja, saj učenci uživajo, ko morajo postati kipi. Med pospravljanjem se osredotočijo na glasbo, zato pozabijo, kako jim pospravljanje včasih ni všeč.

VAJA 27 – ZAPIRANJE VRAT

Govorimo: »Predstavljaš si, da je tvoja glava hiša in da so tvoje oči in ušesa vrata te hiše. Oči si spočiješ tako, da zapreš vekice in nanju položiš kazalec, ušesa pa tako, da jih pokriješ z dlanjo. Jezik počiva, če je rahlo upognjen proti nebu. Ko zapreš vsa vrata, slišiš svoje dihanje, ki je kot valovanje morja na plaži. Preštej sedem valov in nato počasi umakni roke in odpri oči.« (Peternel, 2005)

VAJA 28 – OPAZUJEMO

Na mizo postavite predmet iz učilnice (npr.: goba za tablo, cvetlični lonec, kakšno lutko, šolsko torbo ...). Učenci se naj dobro osredotočijo nanj in ga opazujejo eno minuto. Naj gledajo predmet, ki ga vsak dan opazijo, kot da ga vidijo prvič.

VAJA 29 – RUMENA PIKA

Na tablo pritrdite veliko rumeno piko iz papirja. Učence povprašajte, kaj lepega vidijo v rumeni barvi in kako se počutijo, ko mislijo na rumeno barvo.

VAJA 30 – KAKO PA SE DANES POČUTIŠ?

Učencem postavimo tri vprašanja. Najprej jih vprašamo, kakšen dan imajo danes. Naj odgovorijo samo v mislih, ali imajo dober ali slab dan. Nato jih vprašamo še drugo vprašanje, zakaj imajo danes dober oz. slab dan. Pustimo nekaj sekund, da o odgovoru razmislijo. Sledi še zadnje vprašanje, kakšen dan bi radi imeli jutri. Počakamo na misli učencev. Na koncu vsem zaželimo, naj imajo jutri dober dan.

VAJA 31 – BOMBONČEK

Pri jedi lahko zelo dobro urimo čuječnost. Med učence razdelimo bombone. Najprej naj bombon dobro opazujejo – kakšne barve je, kakšnega vonja, nato pa naj opisujejo, kakšnega okusa je, naj čutijo in razmišljajo o trenutni situaciji.

VAJA 32 – POVEZAVE

Vnaprej imamo pripravljene različne fotografije iz časopisov ali revij. Učence razdelimo v skupine po 4. Na mizi imajo pripravljena pisala in papir. Vsaka skupina dobi fotografijo, ki jo pogleda šele, ko jim damo znak. Skupina ima minuto časa, da ob fotografiji napiše, kar se jim utrne. S tem spodbudimo kreativno razmišljanje in povezovanje znanja.

VAJA 33 – KAJ NAM BOŠ ZAIGRAL, RADIO?

Prižgemo radio. Ni pomembno, kakšen žanr glasbe se vrti v trenutku. Učenci naj poslušajo brez sodbe, da jim nekaj ni všeč.

VAJA 34 – LUTKA PUTKA

Na mizo postavimo lutko v sedeč položaj. Učenci naj nekaj minut opazujejo, o čem lutka razmišlja. Svoje misli delijo z razredom.

VAJA 35 – PREMIKAJOČA OBLAČILA

Ob meditacijski glasbi učenci stojijo v krogu in ob vdihu dajo roke nad glavo, ob izdihu pa jih spustijo ob telo. Pri tem jih vodimo, da opazujejo, kako se premikajo njihova oblačila in kako se giba njihovo telo.

VAJA 36 – MOJE TELO

Z učenci nežno in počasi migamo s prsti na roki in počasi dihamo. Vodimo vajo z narekovanjem: »Primi se za glavo. Primi se za nos. To so moja ramena. Tukaj je moje srce.« Pomembno je, da se učenci zavedajo svojega telesa.

VAJA 37 – RIŠEMO PO HRBTU

Učenci se razdelijo v pare. Prvi riše s prstom po hrbtu drugega. Ta ugotavlja, kaj mu je sošolec narisal na hrbet. Vlogi nato še zamenjamo.

VAJA 38 – SREČA IZ KOCK

V šoli lahko otroci sestavijo iz različnih Lego kock tisto, kar jih osrečuje. Naj razmišljajo o trenutkih, ki jih osrečujejo.

VAJA 39 – OBLAČKI

Ko je zunaj oblačno vreme, pojdite z učenci na svež zrak. Učenci naj se udobno namestijo na odeje in opazujejo oblake: kako se premikajo, kakšne oblike so, ugotavljajo, na kaj jih spominjajo in poslušajo zvoke v naravi. Spodbujamo umirjeno ter sproščeno dihanje.

VAJA 40 – PISANI MEHURČKI

Aktivnost je namenjena zunanji dejavnosti, kjer učenci pihajo milne mehurčke. Naj opazujejo, kako pihnejo v zrak velik milni mehurček, kako ga odnese v zrak, kakšne pisane barve je in kako potuje.

VAJA 41 – VEZALKE

Učencem pokažite vezalke. Poveste jim, da so to vezalke, ki pa se ne uporabljajo samo zato, da zavežejo čevlje. Spodbudite jih, da ustvarjalno razmišljajo, kako bi lahko vezalke še uporabili (npr.: ovili bi si jih okrog roke kot zapestnice, lahko oblikujemo obris živali, uporabimo jih kot vrstico za perilo, kot ciljno črto pri igri ...).

Vajo lahko ponovimo z različnimi predmeti (nekaj zamisli: platenka, veja, plastična vrečka, bombažna majica ...).

VAJA 42 – SONCE IN SENCA

Na sončen dan odidemo z učenci na sprehod. Pogovorimo se o občutkih, ko smo na soncu. Čez dve minuti se postavimo v senco. Učenci naj opisujejo svoje občutke v senci. Nato naj gredo zopet na sonce in opišejo, če so opazili še kakšno razliko v njihovem počutju.

VAJA 43 – DRAGI DNEVNIK

Učenci naj napišejo dnevnik današnjega dne: kaj zanimivega so počeli, kaj so se naučili, kakšne volje so in zakaj ter na koncu, za kaj vse so hvaležni.

VAJA 44 – DEŽEVEN DAN/SONČEN DAN

Po sredini table narišite navpično črto, na levo stran napišite »deževen dan«, na desno pa »sončen dan«. Počakajte nekaj časa, da si otroci sami ogledajo naslove in da se jim porodijo misli. Enako lahko ponovite vajo tudi s pojmom svetlo/temno ali pa črno/belo.

VAJA 45 – TOPLO IN HLADNO

Roke učencev počivajo na njihovih stegnih. Počakamo minuto in vodimo dihalne vaje. Sprašujemo po občutku, o toploti. Nato dajo roke na mizo. Po nekaj trenutkih dajo obe roki na prsni koš in čutijo premikanje telesa ob vdihu in izdihu.

VAJA 46 – DANES

Učenci naj napišejo tri lepe stvari, ki so se jim tisti dan zgodile. Lahko jih zapišejo v zvezek, na listek ali pa napišejo vsak eno lepo stvar na tablo.

VAJA 47 – PISANI BALONI

Vodimo pogovor: »Glejte, visoko nad vami so baloni. O, pogledjte, rumen balon se je spustil nad vas, hitro ga z levo roko potisnite nazaj v zrak. Tudi rdeč balon, dajte ga potisnitiz desno čim višje. Kakšne barve so še baloni v zraku?« (Peternel, 2005) Spodbudimo, da učenci v mislih razmišljajo o pisanih balonih.

VAJA 48 – HVALEŽEN

Učenci napišejo pet stvari, za katere so lahko hvaležni v danem trenutku. S tem spodbudimo, da ne razmišljajo samo o materialnih dobrinah, temveč o svojih občutkih. Razmišljajo o tem, kar že imajo, in ne o tistem, česar nimajo.

VAJA 49 – DANES JE ČUDOVIT DAN

Vsak učenec si napiše listek »danes je čudovit dan«, ki si ga prilepi nekam, da ga bo lahko večkrat prebral; morda na peresnico, omarico s potrebščinami, lahko ga odnese domov in si ga postavi kam v svoji sobi. S tem spodbudimo tudi urjenje čuječnosti in razvijanje pozitivne naravnosti v njegovem domačem okolju.

VAJA 50 – SRCE

Učenci s kazalcem rišejo srca po zraku, mizi, po svojih potrebščinah, po sebi in ob tem mislijo na tiste, ki jih imajo radi. Spodbudimo jih, da razmišljajo tudi, zakaj jih imajo radi. Na koncu položimo obe dlani na srce in si povemo, da imamo radi tudi sebe, če smo slučajno pozabili nase.

2.3 Primer iz priročnika 50 vaj za urjenje čuječnosti v razredu

Ob zbirki vaj za urjenje čuječnosti se je porodila tudi zamisel za izdelavo priročnika, ki ima natančnejša navodila za potek vaj (npr.: podatek o trajanju aktivnosti, kakšne pripomočke si učitelj potrebuje pripraviti) ter vsebuje slikovno gradivo za zamisel izvedb vaj. Tako lahko ima učitelj vaje vedno pri roki ter si jih prilagaja in oblikuje po svojih merilih.

Primer vaje iz priročnika²³:

VAJA 16 – FOTOGRAFIJA ZA SPOMIN

Trajanje aktivnosti: 7 minut

Učni pripomočki: učenčeva fotografija

Učne oblike: frontalno, delo v učilnici

²³ Brezplačen izvod priročnika 50 vaj za urjenje čuječnosti v razredu lahko dobite na info@klaudija.si

Učenci prinesejo v šolo svojo fotografijo, ki jim je všeč. Ob fotografijah se pogovorimo o tem, kakšen pomen imajo zanje, naj se spomnijo občutkov in se za hip počutijo, kot da so spet tam. Ob tem jih vodimo, da umirjeno in sproščeno dihaajo. Da pa občutke še bolje obudijo, jim lahko predvajamo meditacijsko glasbo, učenci naj se udobno namestijo ter zaprejo oči in potujejo v mislih na kraj fotografiranja.



Slika 76: Obujanje lepih trenutkov ob fotografiji (vir fotografije: Unsplash, pridobljeno na: <https://unsplash.com/>)

3. Zaključek

Pomembno je, da se naši učenci v razredu dobro počutijo, da se zavedajo svojih misli in da jih učimo pozitivnega pogleda na življenje. Najbolje je, da vaje najprej sami preizkusite in jih vpeljete v svoje življenje. Tako boste tudi sami bolje razumeli in začutili, kako čuječnost vpliva na naše misli. Morda vseh 50 vaj ne bo delovalo v vašem razredu, zato izberite tiste, ki bodo učence pritegnile in jih motivirale za izvajanje. Predvsem pa vztrajajte, jih med izvajanjem vaj spodbujajte in imejte v mislih, da s tem pomagata učencem, da se bodo bolje počutili v razredu, da bodo krepili svojo samozavest, se naučili odreagirati na situacije, ki jim povzročajo stisko, in da se bodo usmerili pri razumevanju delovanja njihovih misli. V prihodnje bi vaje lahko še razširili, jih podrobneje opisali, dodelali in opremili s slikovnim gradivom. Zanimivo bi bilo razmisliti o predmetu, ki bi v šolah učil čuječnost. Zaenkrat je od vas odvisno, koliko čuječnosti boste vnesli v vaše izobraževanje. Dovolj je samo nekaj minut vsak dan, da si vzamemo za pomiritev in trezno razmislimo, kako odreagirati, osredotočimo se na stvari, ki so nam pomembne v življenju, in razmišljamo o dobrem in pozitivnem. Izkoristite vsak dan in počnite tisto, kar vas osrečuje. Naj čuječnost postane vaš način življenja.

4. Viri in literatura

Burke, A. (2013). *Mindfulness in Education, Learning from the Inside Out*. Videoposnetek pridobljen s <https://www.youtube.com/watch?v=2i2B44sLVCM>

Burnett, R. (2013). *Mindfulness in Schools*. Videoposnetek pridobljen s https://www.youtube.com/watch?v=6mlk6xD_xAQ

- 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.
- Guided Meditation Scripts*, Inner health studio. (2008). Pridobljeno s <http://www.innerhealthstudio.com/meditation-scripts.html>
- Harris, A. (2016). *Mindfulness for children*. Pridobljeno s <http://annakaharris.com/mindfulness-for-children/>
- James, A. (2016). *Three Fun Mindfulness Exercises for Kids*. Pridobljeno s <http://www.pocketmindfulness.com/mindfulness-exercises-for-kids/>
- James, A. (2016). *Six Mindfulness Exercises You Can Try Today*. Pridobljeno s <http://www.pocketmindfulness.com/6-mindfulness-exercises-you-can-try-today/>
- Kabat-Zinn, J. (2012) *Mindfulness for beginners* (kindle edition). Canada, Sounds True.
- Kyriacou, C. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalno izobraževalni center.
- Mindfulness with Jon Kabat-Zinn*. (2007). Videoposnetek pridobljen s https://www.youtube.com/watch?v=3nwwKbM_vJc
- Mindful teachers – Advice on teaching mindfulness*. (2012) Pridobljeno s <http://www.mindfulteachers.org/p/free-resources-and-lesson-plans.html>
- Nadčutne zaznave – vaje*, Center Velosimed. (2010). Pridobljeno s <http://velosimed.com/zanimivo.php?pid=3&subpid=17>
- Rebula, A. (2011). *Čuječe življenje ali mindfulness*. Pridobljeno s <http://www.alenkarebula.com/alenkadrupal/node/316>
- Rossi, A. M. (2015). *Why Aren't We Teaching You Mindfulness*. Videoposnetek pridobljen s <https://www.youtube.com/watch?v=-yJPcdiLEkI>
- Peternel, S. (2005). *Prvih pet minut*. Educa, Melior.
- 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>
- Rudell Beach, S. (2016). *Eight Ways to Teach Mindfulness to Kids*. Pridobljeno s
- Siegel, R. (2015). *The Science of Mindfulness*. Videoposnetek pridobljen s https://www.youtube.com/watch?v=aPIG_w40qOE
- Six Ways To Teach Mindfulness To Children – Mrs. Mindfulness*. (2014). Pridobljeno s <http://mrsmindfulness.com/how-to-teach-mindfulness-to-children/>
- Sullo, A. (1996). *Učite jih sreče*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Sturm Niz, E. (2016). *Why and how to teach kids mindfulness*. Pridobljeno s <http://www.parents.com/health/healthy-happy-kids/why-and-how-to-teach-kids-mindfulness/>

Kratka predstavitev avtorja

Klaudija Košenina je učiteljica razrednega pouka. Poučuje na Osnovni šoli Primoža Trubarja Laško. Pravi, da ima v življenju veliko srečo, saj opravlja poklic, ki jo osrečuje in izpopolnjuje. Zaveda se, kako pomembno vlogo imajo učitelji v življenju učencev. Veliko ji pomeni, da se z učenci dobro razume predvsem pa, da se v učilnici vsi dobro počutijo. Velik poudarek daje na pozitivno naravnost, rada ima vsa področja ustvarjanja ter kreativnega razmišljanja, ukvarja pa se z risanjem ilustracij, s katerimi je obogatila tudi priročnik *50 vaj za urjenje čuječnosti v razredu*. Njen namen je spodbuditi in motivirati učitelje, da preizkušajo in učijo čuječnost v šolah, saj s tem veliko pripomorejo k boljšemu in srečnejšemu življenju.

Čuječnost za učence s posebnimi potrebami v osnovnih šolah – primer Aspergerjev sindrom (motnja avtističnega spektra)

Mindfulness for Children with Special Needs in Primary Schools – Asperger's Syndrome

Sandra Bohinec Gorjak

*Zveza NVO za avtizem Slovenije
sandra.bohinec@piars.si*

Povzetek

Pričujoči prispevek želi na konkretnem primeru pokazati, načine in poti vključevanja otroka s posebnimi potrebami (Aspergerjev sindrom) v šolski sistem, kaj se s psihološkega vidika dogaja z otrokom in staršem in kako ta notranja doživljanja vplivajo na razvoj čuječnosti ter tudi poskuša pojasniti, kaj se dogaja v širšem izobraževalno – socialnem kontekstu, v katerem živi zaradi motnje prizadeti otrok. Prav čuječnost je bila velikokrat tista nevidna sila, ki je pripomogla k iskanju mnogoterih rešitev pri vključevanju otroka s posebnimi potrebami v izobraževalni sistem. Zaradi čuječnosti in pristnega globokega človeškega vrednotenja življenja kot najvišjega smisla obstoja, je v prispevku prikazano, kako se otroku s posebnimi potrebami zagotavlja njegova človekova pravica biti vključen v izobraževalni sistem in kako nas čuječnost, kot lastnost posameznika, lahko pripelje tudi na pot, ki vodi v socialno odgovorno delovanje za spremembo državnega zakona, ki naj bi pravice otrokom s posebnimi potrebami tudi zakonsko uredila.

Ključne besede: Aspergerjev sindrom, avtizem, osnovna šola, otroci s posebnimi potrebami, stalni spremljevalec.

Abstract

The present lecture aims to show through a specific example the ways and methods of including children with special needs (Asperger's syndrome) in the school system, to show from a psychological perspective what happens to the child and their parents, and to show how this internal experience influences the development of mindfulness. It also aims to explain happenings in the broader educational and social context in which the affected child lives. It is mindfulness itself that is often the unseen force that helps in finding diverse solutions to involving children in the educational system. Due to the perception of mindfulness and deep, genuine human valuation of life itself as the ultimate meaning of existence, this lecture shows how children with special needs are ensured their human right to be involved in the educational system, as well as how mindfulness, as a characteristic of an individual, can lead us towards socially responsible action targeted at amending state legislation, which should formally encode the right of children with disabilities.

Key Words: Asperger's syndrome, autism, children with disabilities, primary school.

1. Uvod

Prispevek opisuje primer vključevanja v osnovno šolo in potek izobraževanja fantka z Aspergerjevim sindromom. Potek izobraževanja otroka z Aspergerjevim sindromom v redni osnovni šoli je prepleten s številnimi vrzelmi in vsakodnevnimi izzivi, kako premostiti najrazličnejše težave in ovire, ki nastajajo v tem procesu tako rekoč dnevno. Primer dečka, ki ga prispevek opisuje je hkrati tudi osebna izkušnja avtorice kot mame, ki je tovrstne izzive čuječnosti doživljala na lastni koži. Danes obiskuje deček, ki ga v prispevku opisujemo, peti razred osnovne šole. V petih letih se je nabralo mnogo izkušenj, kako pristopiti k inkluzivni obliki vključevanja otrok s posebnimi potrebami z motnjo avtističnega spektra v šolo. Predvsem pa je največji dosežek inkluzije ta, da otrok opisan v tem prispevku postaja vse bolj samostojen in socialno kompetenten, kar je pri otrocih z Aspergerjevim sindromom praviloma največji primanjkljaj. Prav čuječnost vseh vpetih v proces (vodstvo šole, učitelji in starši) je v težkih obdobjih delovala povezovalno in botrovala k oblikovanju rešitev, ki so obrodile dobre rezultate. Danes je to primer dečka z Aspergerjevim sindromom, ki rad hodi v šolo, redno in uspešno opravlja vse svoje šolske obveznosti in uspešno napreduje v izobraževalnem procesu predvsem pa vedno bolj samostojno premaguje prepreke, ki mu jih povzroča razvojna motnja, ki se najbolj kaže v primanjkljaju na socialnem področju. Ena izmed rešitev, ki se izkazuje za najpomembnejšo za tak napredek pa je prisotnost stalnega spremljevalca. V Zvezi NVO za avtizem Slovenije si prav zato prizadevamo, da bi ta pravica bila lahko dodeljena vsem otrokom z avtizmom, ki jo potrebujejo in da bi bila tudi zakonsko opredeljena.

Čuječnost kot zavedanje

V soočanju s težko življenjsko situacijo je mnogokrat prav čuječnost dobra podlaga za sprejemanje dobrih življenjskih odločitev. To še posebej drži, če izhajamo iz razlage, da je čuječnost osebni razvoj, proces spoznavanja, sprejemanja samega sebe in soočanja z načini spoprijemanja s spremembami ter da je čuječnost zelo močna vaja v pozornosti. Soočenje z življenjsko izkušnjo biti starš otroku z Aspergerjevim sindromom, zajema premagovanje stresnih situacij, tesnobe in strahu. Zavedati se procesov lastnega doživljanja strahu, neizvestnosti, stiske, žalosti in te občutke sprejemati z odprtostjo in radovednostjo, je poseben izziv za razvoj lastne čuječnosti. V procesih trpljenja, bi praviloma najraje zbežali, zaničali motnje, iskali krivce... Toda v zanosu za dobrobit otroka, s pogumnim pogledom v oči najtežjim preizkušnjem, lahko skozi pristop čuječnosti razrešimo mnoge težke situacije. Čuječnost je tista sila, ki ohranja vero in stabilnost, da se odprejo vrata tudi tam, kjer se to najmanj pričakuje.

3. Soočenje z diagnozo

Izhajajoč iz definicije čuječnosti, ki je način zavedanja lastnega doživljanja, je za starša prvi tak moment soočenja s strahovi, spoznanje, da ima otrok Aspergerjev sindrom. Za mnoge starše je to šok, občutek strahu in izgubljenosti je neizprosno. V naši državi je žal tudi tako, da ni uradnih institucij, ki naj bi poskrbele za zgodnjo obravnavo otrok z omenjeno motnjo in jim pomagalo premoščati težave na terapevtski in strokoven način oziroma žal te storitve z napotnico niso dosegljive. V primeru, ki ga opisujemo, se je avtorica tega prispevka ob soočenju z diagnozo, v joku in solzah, potožila prijateljici, ki je predlagala bioresonančno terapijo, ker je pač zanjo slučajno slišala. Tam so nas slučajno, usmerili na ABA terapijo, saj jo je ravno takrat nek očka uvajal za svojega sina. ABA terapevtke, so poznale neke svoje kolegice, ki so bile odlične na področju senzorne integracije, slučajno smo potem še slišali

tudi za privatni center, ki se ukvarja s poučevanje socialnih veščin pa ure igranja klavirja, ki nam jih je predlagal prijatelj... Da so nam ti ljudje prišli naproti, je bil za nas tako rekoč blagoslov in vsi so prišli ravno ob pravem trenutku. Za nas starše je to pomenilo, da smo vse organizirali in financirali sami, »vrteli« telefone, se dogovarjali o obliki pomoči, hkrati pa čuječe opazovali otroka, kaj je tisto, kar v trenutnem razvoju najbolj potrebuje. Koliko čuječnosti, sprejemanja in odprte radovednosti, ki je temeljila tudi na znanstvenih spoznanjih, je bilo pri tem potrebne. Spoznali smo, da otrok z Aspergerjevim sindromom v najzgodnejšem obdobju potrebuje intervencije na treh nivojih: 1) biološkem (bioresonanca, odprava toksinov, različne diete, dodajanje vitaminov in probiotikov, homeopatija); 2) senzornem (senzorna terapija, strategije premagovanja močnih senzornih dražljajev) in 3) vedenjskem (učenje socialnih veščin, učenje komunikacijskih veščin). Otrok je bil na ta način deležen zgodnje obravnave in je tako okrepljen vstopil v prvi razred osnovne šole. V šolo smo vstopili z velikim strahom, kako bo otrok zmož funkcionirati v šolskih okvirih, ko je potrebno sedeti pri miru, poslušati učiteljico, slediti navodilom, biti pozoren, si zapisovati. Ostajalo je odprto vprašanje, kako bo otrok zmož dosegati vse, kar se od njega pričakuje. Z vstopom v osnovno šolo je dobil priložnost. Ali jo bo tudi izkoristil?

4. Osnovne značilnosti učenja otrok z avtizmom

Za odpravljanje motenj kakršnih koli možganskih okvar je neizmerno pomemben parameter čas. Pri Aspergerjevem sindromu, ki sodi v spekter avtističnih motenj gre za motnje v delovanju možganov. Za premagovanje motenj v delovanju možganov potrebujemo čas, da »naučimo« možgane, kako je prav funkcionirati. Možgane otrok z Aspergerjevim sindromom je potrebno na specifičen terapevtski princip pripraviti do tega, da njihove sinapse najdejo povezave, da bo oseba funkcionirala karseda najbolj primerno zahtevam okolja. Nevrotipični otroci se tega učijo spontano, z opazovanjem, posnemanjem. Otroci z Aspergerjevim sindromom pa ne. Njih je treba vztrajno učiti na vedno nove in najbolj neverjetne načine. Primer, s katerim bi želeli to ponazoriti, opisuje kako smo dečka (na)učili, da kadar je nekaj vprašan tudi odgovori (bolj ali manj takoj).

Mama: »Ali si žejen, boš pil vodo?«

Otrok: nič

Mama: »Ali si žejen, boš pil vodo?«

Otrok: nič

Nekega dne je bila po televiziji predvajana športna igra ping pong. Z otrokom smo opazovali igro in sledili, kako hitro se je žogica odbija od igralca do igralca. Otroku je bila igra zelo všeč.

Naslednji dan se je mami že iz obupa domislila in rekla:

Mama: »Ali si žejen, boš pil vodo, PING?«

Otrok: »Ja, bi prosim.«

Ta primer osvetljuje, kako pri delu z otrokom z avtizmom praviloma ni univerzalnih rešitev. Ker so si otroci z avtizmom različni, vedno znova ugotavljamo, kaj deluje pri enem otroku, pri drugem bo morda delovalo čisto nekaj drugega. Zato potrebujemo veliko mero potrpežljivosti in vero, da bomo prišli do rezultatov (Bergant v Filej, 2016). Starši se pri

vzgoji srečujemo s številnimi pastmi, za njihovo uspešno premagovanje pa potrebujemo informacije in razumevanje same motnje (Demšar v Filej, 2016). Čuječnost nam pri tem pomaga, da ohranjamo zavedanje, da gre za možgansko poškodbo in da ne gre za nevzgojenega razvjenega otroka. Takšnih kritik smo starši otrok z Aspergerjevim sindromom vse prepogosto deležni ker gre pri otrocih z avtizmom za motnje v delovanju možganov, ki se velikokrat pokažejo prav na vedenjskem nivoju.

Tako kot vsi drugi otroci, morajo biti deležni dobre vzgoje tudi otroci z Aspergerjevim sindromom. Pri tem sta pomembna parametra, da vzgoja poteka na otroku specifičen način in da je za motnje v delovanju možganov čas kardinalnega pomena. Ključno je imeti dovolj časa in vztrajnosti, da otrok nekaj osvoji, saj je na prvi pogled osvajanje neke veščine velikokrat videti praktično nemogoče.

5. Šolska praksa in opis študije primera

Prvo in drugo šolsko leto se je deček učil sedeti v klopi, poslušati učiteljico ter sodelovati pri pouku. Iz dneva v dan je bil ta cilj vedno znova videti nedosegljiv. Vendar smo se trudili tako učitelji kot starši in vztrajali. Težave v šolskem procesu so nastajale zaradi dečkovih razvojnih primanjkljajev na področju motorike, grafomotorike, finomotorike, vzpostavljanja socialnih interakcij, komunikacije in motiviranosti za dejavnosti. Ustreznost njegove komunikacije je bila daleč od zadovoljive. Iz tega so se porajale travme, jok, stiske. Pa se nismo dali, nihče se ni dal. Otroku je bilo težko, vendar je bil deležen tako s strani učiteljev kot nas staršev prave mere izziva in varnosti. Otroci z avtizmom zelo hitro namreč začutijo, kdo jim je naklonjen in če se njihova naklonjenost pridobi, lahko delamo z njimi uspešno in učinkovito (Bergant v Filej, 2016). Če deček nečesa ni želel početi, ker mu je bilo pretežko ali zaradi primanjkljaja motiviranosti, je bil to izziv, da smo poiskali pot, ki bo zanj primerna, da ta cilj doseže. Napredovali smo z majhnimi koraki, zelo pomembno pa je poudariti pomen skupnega sodelovanja in enotnosti staršev in učiteljev. Čuječnost je tukaj izjemnega pomena, saj je pri delu s takšnim otrokom dobro poznati samega sebe in se znati obvladovati. Ob kakršnih koli otrokovih izbruhih moramo znati podajati navodila z »izklopljenimi čustvi«, govorico telesa umiriti (umiritev, ne napad) in se upočasniti (umiritev, premor, odmor) (Bergant v Filej, 2016). Velikokrat je takšno delo zelo izčrpavajoče. Vendar so ta prizadevanja počasi obrodila sadove.

Otroci z Aspergerjevim sindromom velikokrat izkazujejo izjemno nadarjenost na nekaterih področjih. Tudi deček, ki ga opisujemo ima kar nekaj močnih področij: absoluten posluš in glasbena nadarjenost, uspešen pri matematiki, nadarjen za računalništvo in angleški jezik, ki ga govori tekoče.

V tretjem razredu osnovne šole je na iniciativo šole deček dobil stalno spremljevalko, ki je bila v času njegovega bivanja v šoli ves čas z njim. Stalna spremljevalka, okrepljena z dodatnimi znanji na področju avtizma, je bila ključnega pomena za uspešen nadaljnji dečkov razvoj. Predvsem se je to pokazalo na področju doseganja samostojnosti pri opravljanju nalog, ki jih je bil sposoben (tako na učnem kot na socialnem področju). Dečka je znala vzpodbuditi in mu pokazati način, kako se določene dejavnosti lotiti, potem pa ga le spodbujati, da dela sam. Na čim manj »moteč« način je dečka vzpodbudila, da posluša učitelja, dviguje roko, zapiše snov, rešuje naloge. Zanj je bila tudi varna točka, kamor se je v premagovanju zanj obilice dražljajev vedno lahko zatekel, hkrati pa je ohranjala tudi dovolj avtoritete.

Kot zelo pomembno se je izkazalo sodelovanje med spremljevalko in celotnim timom (učitelj, specialni pedagog), saj je pomembno, da vsi delujejo na podoben način in k istim ciljem usmerjeni, z enakim sistemom nagrajevanja, motivacije, usmerjanja, da učenec ni preveč zmeden. Spremljevalka je specialni pedagoginji redno predajala informacije, kako je potekal pouk, na katerih področjih je učenec potreboval dodatno pomoč. Specialna pedagoginja je pri urah DSP učenca opremila z različnimi strategijami, o katerih je potem tudi obvestila spremljevalko, da je le-ta znala učenca spodbujati k uporabi le-teh.

Danes deček obiskuje peti razred osnovne šole, njegov razvoj k samostojnosti, doseganju primerne ravni komunikacije in socialnih veščin pa je vidno uspešen kar je sad štiriletnih prizadevanj in primerne dela z njim. Doma je bil ves čas tudi deležen terapevtske in psihološke podpore.

Danes z vso gotovostjo trdimo, da stalni spremljevalec otroka z Aspergerjevim sindromom opolnomoča za življenje. Otrok ga najbolj potrebuje v prvih letih šolanja, v prvih letih stika z zanj tako kočljivo in naporno socialno situacijo kot je šolsko okolje. V socialno kočljivih situacijah, kjer se otrok z Aspergerjevim sindromom opoteka in se ne znajde, ga spremljevalec vodi, da v takšnih situacijah pridobi izkušnjo, da jih zmore premagovati. Na ponotranjenih občutkih uspešnega obvladovanja socialnih situacij, otrok na njih raste, zori in postaja vse bolj samostojen in socialno kompetenten. S pomočjo stalnega spremljevalca otrok socialne situacije zmore in kadar dobi občutek, da nekaj zmore, lahko na teh temeljih gradi svojo samostojnost in s tako zgrajeno samopodobo vstopa nadaljnjim življenjskim izzivom naproti.

6. Pomen stalnega spremljevalca za otroke z avtizmom

Otroci z avtizmom, ki spadajo v skupino otrok s posebnimi potrebami, izkazujejo primanjkljaje na področjih socialne komunikacije in socialne interakcije (socialno čustvene izmenjave, vzpostavljanje socialnih odnosov, razumevanje in vzdrževanje socialnih odnosov) ter na področju vedenja. Otroci z avtizmom imajo zato nižje možnosti prilagajanja zahtevam socialnega okolja, primanjkljaji pa jim pomenijo oviro pri socialnem vključevanju in razvoju samostojnosti.

Premagovanje opisanih ovir v šolskem sistemu otrokom z avtizmom zagotavlja strokovno usposobljeni stalni spremljevalec, ki otroka s pravilnimi intervencijami spodbuja k razvoju pozitivnih odnosov, socialni vključenosti in s svojim posredovanjem ustvarja priložnosti za interakcijo otroka z okoljem kar krepi otrokovo samostojnost, dolgoročno pa se otrok uči socialnih veščin in tako s pomočjo spremljevalca odpravlja primanjkljaje ter postaja vse bolj usposobljen v obvladovanju socialnih interakcij.

Stalni spremljevalec, ki se ga dodeli otroku z avtizmom je rešitev tudi v smislu razumevanja socialne integracije otrok s posebnimi potrebami, ki dolgoročno doseže primarne cilje inkluzivnega modela vzgoje, ki temelji na načelu zagotavljanja enakih možnosti, s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok s posebnimi potrebami. Menimo, da prav stalni spremljevalec uresničuje in zagotavlja otrokom z avtizmom možnosti, da se s sovrstniki družijo, skupaj z njimi vzgajajo in izobražujejo ter tako postanejo bolj enakovredni člani skupnosti. Stalni spremljevalec je otrokom z avtizmom zagotovilo za ustvarjanje ugodnih razmer za njegovo socialno integracijo in enakopravno šolanje.

V skladu s temeljnimi usmeritvami Evropske unije na področju vzgoje in izobraževanja (katere del je tudi Slovenija), je vključevanje otrok s posebnimi potrebami proces, v katerem ima učenec možnosti in pravice za omogočanje razvoja in napredka, katerega končni cilj je doseganje čim višje stopnje neodvisnosti in socialne integracije ter dejavno življenje v družbi.

Otroci z avtizmom potrebujejo stalnega spremljevalca z dodatnimi znanji s področja poznavanja in razumevanja avtizma ter poznavanja strategij za delo z otroki (strategije za obvladovanje neustreznega vedenja, strategije za strukturiranje okolja in nalog, strategije za spodbujanje komunikacije in interakcije...). Otroci potrebujejo ob sebi osebo, ki jih bo razumela (v stresnih situacijah poiskala vzrok nekega vedenja, jih zavarovala pred dodatnim stresom...). Stalnega spremljevalca potrebujejo zato, da je le-ta v pomoč učiteljem in drugim strokovnim delavcem pri razumevanju posebnosti otroka s SAM ter pri prilagajanju načinov dela z njim. Stalnega spremljevalca potrebujejo zato, ker otroci s spektroatistično motnjo potrebujejo direktno, neposredno učenje socialnih in komunikacijskih spretnosti v realnih življenjskih situacijah z vrstniki in drugimi v šoli (kako vprašati nekoga, če bi se igral z menoj, kako prositi knjižničarja za pomoč pri iskanju določene knjige, ipd...). Spremljevalca potrebujejo zato, ker je velikokrat razlog za njihov neuspeh v zunanjih dejavnikih, ne pa v njihovih kognitivnih sposobnostih (potrebujejo nekoga, ki jim bo stvari prilagodil, opazil, razložil, jih spodbudil, ko bodo neuspešni in jim ponudil uspešne strategije). Spremljevalca potrebujejo zato, ker jih je potrebno na njim prilagojen način učiti spretnosti na področjih, ki niso zapisane v učnih načrtih. Stalni spremljevalec tako zagotavlja otroku enake možnosti za učenje. Stalni spremljevalec ima pomembno vlogo pri načrtovanju in organizaciji izobraževalnih in socialnointegracijskih dejavnosti otroka z avtizmom, katerih cilj je pripomoči k vključenosti in sožitju v širši skupnosti ter doseganje čim višje stopnje samostojnosti, neodvisnosti in socialne integracije.

7. Predlog za spremembo zakona ZUOPP (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami)

Uvedba stalnega spremljevalca se tako pri nas kot tudi v tujini izkazuje kot dobra praksa in je vizija, ki jo želimo uresničiti za vse otroke z avtizmom, ki bi stalnega spremljevalca potrebovali. Zakonodaja za zdaj tega izrecno ne opredeljuje, saj v ZUOPP stalni spremljevalec za otroke z avtizmom ni možnost, ki bi bila na razpolago. Zato smo v Zvezi NVO za avtizem Slovenije podali pobudo za spremembo zakona, za katerega je predvideno, da bo konec letošnjega leta šel v obravnavo. V Zvezi NVO za avtizem Slovenije si prizadevamo, da bi bila ta pobuda upoštevana in da bi otrokom z avtizmom pridobitev stalnega spremljevalca bila tudi zakonsko omogočena. Naša pobuda se glasi:

10. člen, 3. odstavek, in sicer se doda:

Otrokom z avtističnimi motnjami in otrokom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami se v programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, in v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v osnovni šoli lahko dodeli stalni spremljevalec na podlagi kriterijev, ki jih določi minister.

Otrokom z avtističnimi motnjami in otrokom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami se v prilagojenih izobraževalnih programih z nižjim izobrazbenim standardom in v posebnem

programu vzgoje in izobraževanja lahko izjemoma dodeli stalni spremljevalec na podlagi kriterijev, ki jih določi minister.

Zaključek

Z opisanim primerom smo želeli pokazati moč čuječnosti, kot sile, ki preprosto pomeni, da se zavedamo, da se »nekaj dogaja« in da z vso silnostjo lastne pozornosti brez predsodkov, a potrpežljivo in z zaupanjem v modrost in intuicijo prestanemo dano (pre)izkušnjo. Čuječnost je vera v možnost, da se lahko »obrne na dobro« tudi takrat, ko je videti še tako hudo, ko najbolj boli, ko najbolj trpimo. Vsaka izkušnja pa naj je še tako huda, ko jo zmoremo prestati, nas naredi boljše, bolj humane, srčne, dobre. Pravijo, da življenje »naloži« izkušnjo tistemu, za katerega tudi verjame, da jo bo zmogel. Srčno upam, da ima »življenje« prav. In upati, takrat, ko je situacija videti brezizhodna, je primer čuječnosti, ki iz nas izmami rešitve, s katerimi presenetimo še sami sebe, da smo jih sploh zmožni. Da, to so »majhni« čudeži čuječnosti. Za enega izmed njih, zakonsko opredeljene možnosti dodelitve stalnega spremljevalca otrokom z avtizmom, se borimo tudi v Zvezi NVO za avtizem Slovenije.

9. Literatura

Filej, B. (2016): Avtizem. Zbornik prispevkov z recenzijo. Alma Mater Europaea, Maribor.

Restoux, P. (2010): Življenje z drugačnim otrokom. Didakta, Radovljica.

Švigelj, B. (2015): Sem tukaj in zdaj, ustvarjalna pot k čuječnosti. Mladinska knjiga, Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorice

Sandra Bohinec Gorjak, univ. dipl. komunikologinja, je predavateljica s področja medosebnega in poslovnega komuniciranja, svetovalka specialistka za odnose z javnostmi in tržno komuniciranje, NLP trenerka in NLP coach, z mednarodno licenco (Certified Trainer Associate, The Society of NLP), s pridobljenimi mednarodnimi certifikati na področju nevrolingvističnega programiranja. Je dolgoletna izvajalka komunikacijskih treningov za posameznike in številna podjetja o učinkoviti interni komunikaciji, razreševanju konfliktov, timskem delu, motivaciji med zaposlenimi in osebnostnem razvoju. Že vrsto let je iniciatorica in izvajalka projektov s področja gradnje pozitivnega ugleda podjetij in njihove promocije. V vodstvenem in operativnem poslu ima dolgoletno uspešno kariero kot direktorica podjetja PIARS, komunikacijski management, ki se ukvarja z izobraževalno in svetovalno dejavnostjo ter poslovnim in osebnim coachingom. V okviru podiplomskega študija raziskuje teorijo družbene komunikacije in pragmalingvistiko govora. Je izkušena predavateljica uporabnih NLP tehnik in veščin. Je dolgoletna sodelavka in učenka mednarodno uveljavljenega NLP trenerja in antropologa iz ZDA Toma Besta (NLP Institute Texas). Občasno se pojavlja kot publicistka s strokovnimi članki in strokovnimi mnenji v različnih slovenskih medijih. Od leta 2015 je podpredsednica Zveze NVO za avtizem Slovenije.

Otroci in odrasli – čuječi učenci

Children and Adults – Mindful Learners

Marijana Elena Stanko

Osnovna šola Antona Ukmarja, Koper
elena.stanko@antonukmar.si

Povzetek

V tem članku se osredotočam na vprašanje, ki zadeva uspešno ter konstruktivno učenje, tako v razredu, kot izven. Pri tem upoštevam premiso, da se vsi (otroci in odrasli), skozi življenje neprestano učimo.

V ospredje postavljam stik s samim seboj, svojim notranjim svetom doživljanja, kakor tudi pomenom zavedanja in osveščanja lastnih preteklih čustvenih izkušenj. Izpostavljam pomen čuječega učenja odraslih, kateri slednje z odgovornostjo predajajo tudi otrokom, ostalim.

Tako otroci, kot odrasli potrebujejo okolje in orodja, ki bi jih vodila po poti učenja o sebi in pri soočanju z izzivi. S tem ko posamezniki spoznavajo svoj notranji svet, prepoznavajo svoja čustva, želje, potrebe in le-te sprejemajo ter jih znajo kultivirati z zavedanjem in prisotnostjo – v vsakem trenutku – tedaj so uspešni v učenju skozi življenje.

Skozi članek prepletam metaforo o *ritualu prehoda (rite of passage)*, s čimer želim poudariti kako pomembno je iz tistega kar nam prekriza pot, s pomočjo zavednega prehoda, narediti nekaj boljšega, in v procesu opustiti tisto, kar nam več ne služi, se odpreti novim, neslutnim širjavam. Na videz običajnim dogodkom v svojem življenju, s svojo čuječo prisotnostjo ustvarjamo dodatno vrednost, skozi prehode izzivov, ki nas včasih slečejo prav do golega, pa skozi čuječnost in pripravljenost na učenje, sebi odpiramo nova vrata.

Zgodbi dodajam še delčke Geštalta, ki mi jih je podarila izkušnje pripravništva na Gazebo Park School, na Inštitutu Esalen, v Kaliforniji. Geštalt ponuja izjemna orodja samo-izražanja, s poudarkom na empatiji i priznavanju lastnih čustev, potreb in želja. Zaupam, da takšni koncepti lahko veliko bolj zaživijo tudi na slovenskem prostoru.

Ključne besede: čuječnost, čustva, geštalt, Inštitut Esalen, obred prehoda, otroci in odrasli kot učenci, stik s seboj

Abstract

At the centre of the article is the question of successful and constructive learning process inside the classroom and out. The latter is based on the premise that everyone, children and adults, do not ever cease to learn throughout the course of their life.

Contact with self, one's inner feeling world and the importance of bringing awareness to one's past emotional history, are all put to the front. Emphasis is also on adults' responsibility to transplant their mindful learning experience to children and beyond.

Children and adults are equally in need of truly efficient tools and an environment that would support all as they learn about themselves and face challenges. One ends up being a far more successful life learner as he or she gets to know their inner world (emotions, needs, wants); particularly by acknowledging and engaging mindfully at any given time.

The metaphor of the *rite of passage* is gently woven into the article's lines. I use it for the sake of symbolic emphasis of the transformative learning process throughout which one manages to enrich whatever comes their way. It is also used to stress the value of transition, which sheds the old off and creates space for the unforeseen and unimaginable that is just behind the corner.

Bits and bobs of gestalt will be found here too. They are the precious legacy I was left with after leaving Gazebo Park School at Esalen Institute, in California. To me, Gestalt offers truly indispensable tools for self-expression, accentuating the empathy and acknowledgement for one's emotions, needs and wants. I genuinely trust that such concepts will come to life with even more zest in our Slovenian communities.

Keywords: children and adults as learners, contact with self, emotions, Esalen Institute, Gestalt, mindfulness, rite of passage

1. Uvod

Pričujoči prispevek osmišlja proces učenja, za katerega menim, da je lasten vsem, tako otrokom kot odraslim. Ob bliskovitem *napredku*, se vse več posameznikov (vse bolj) zaveda, da se učenje pravzaprav lahko odvija kjerkoli in kadarkoli. Zdi se, kot da je potrebno razviti posebno vrsto inteligence, ki bi nam omogočala, da vemo kaj narediti v trenutku krize /izziva, ko pravzaprav ne vemo kaj nam je storiti ter da za nameček pri tem uspemo biti mirni in iznajdljivi (Claxton, 2001).

Ugotavljam, da je pri tem izzivu marsikaj, kar lahko storimo sami: kot odrasli, da smo resnično čuječi s seboj, da poskrbimo za to, da se razvijamo celostno, pri čemer ustvarjamo zemljevid lastnega notranjega ozemlja ali lastno *notranjo etnografijo* (Jacobson, 2008). Posledično pa kot zgled, vodimo otroke pri razvijanju njihovih notranjih moči in spretnosti za življenje.

Raziskovanje z namenom prepletam z drobcem Geštalta, ki me je zaznamoval v času pripravništva na Inštitutu Esalen, v Kaliforniji. Slednjemu dodajam pomen razumevanja in sprejemanja lastnih čustev, tako pri sebi, kot pri otrocih / drugih.

V procesu učenja poudarjam pomen krize ali izziva, kot tistega, ki lahko posameznika kljub težavnostim, izjemno obogati.

Poskušam poiskati odgovore na vprašanje: Kaj otroke in odrasle dela uspešne, vztrajne in srečne *učence življenja*? Pri čemer se posvečam možnostim, kako bolje izgraditi lastno strategijo učenja, da iz tega, kar se v danem trenutku znajde na *našem krožniku* naredimo najboljše. In tudi – kako v trenutkih kriz, uspešneje dovoliti procese, ki nas lahko povedejo v nova prostranstva.

Razmišljanje in utrinke praktičnih namigov delim v upanju, da se duh neskončnih možnosti zasidra tudi v slovenskem prostoru.

2. Stik s seboj in ustvarjanje notranje etnografije

V svojem predhodnem članku (Stanko, 2016) sem se osredotočala na vseživljenjskost procesa učenja ter izrednega pomena, ki ga nosi izgradnje lastne moči življenja. Odločila sem se, da slednje poglobim z razumevanjem stika s seboj.

Stik učenca s samim seboj tesno povezujem s čuječnostjo ali polno pozornostjo v danem trenutku ali situaciji. Takšna vrsta polne prisotnosti v *tukaj in sedaj* omogoča, da posameznik v polnosti dojema situacijo in se je hkrati pripravljen v celoti soočiti z dejstvom, da ne pozna rešitve. Pa vendar, njegove pretekle izkušnje in sama pripravljenost zakoračiti na novo ozemlje odpirata vrata možnim (raz)rešitvi.

Moja lastna izkušnja čuječne prisotnosti, ki se mi je najbolj vtisnila v spomin je bila tako imenovan *osnovni proces* ali *basic practice*, ki smo jo izvajali tako udeleženci tedenskega seminarja iz Geštalta (*Relational Gestalt*), kakor tudi delavci inštituta ob srečanjih. Običajno smo sedeli v krogu in pred začetkom dela, se je posameznik uglasil s svojim notranjim dogajanjem in samo opazoval kaj se odvija na posameznih področjih, brez vpletanja (Charles, 2013):

- *Kako se počuti moje telo? Zaznam kakšne posebne občutke v posameznih delih telesa?*
- *Kaj se odvija v mojem čustvenem svetu?*
- *Kaj premleva moj um?*
- *Zaznam kakšno dogajanje v duhu?*

Tovrstna poglobljanja v svoj notranji svet so bila pogosto zanimiva izkušnja. Včasih se je na primer zgodilo, da je neka oseba že imela pripravljeno poročilo vsega kar se ji je od prejšnjega srečanja zgodilo, na kar je po nekaj trenutkih ugotovila, da je pravzaprav tisto ključno, kar želi deliti in sporočiti, nekaj povsem drugega.

V knjigi *Šolar na poti do sebe* tudi Ščuka (2007) prispeva svojo obrazložitev za razumevanje stika:

Stik in odmik pomenita večno razgibanost in težnjo po iskanju vedno novih poti in novih možnosti, po vedno novem prilagajanju in spreminjanju. Stik in odmik sta torej gibalno evolucije [...].

[...] Stik je torej ustvarjalno dogajanje v polju, saj ne gre le za iskanje ravnovesja, ampak za nenehno spreminjanje in s tem za rast in razvoj.

Do viška neugodja vodi priprava na soočenje, pomešana s poskusi discipliniranja, frustracije in napetosti; slednje se rahlo umiri, v kolikor posameznik prevzame odgovornost in se loti reševanja problema, kar ustvari stik (Ščuka, 2007). Sledi (raz)rešitev krize / izziva, nova spoznanja, napetost popusti in nastopi odmik.

Če pomislim na rek, ki pravi, da je *sprememba edina stalnica življenja*, potem se zdi, da smo ljudje resnično večni učenci hoje po vrvi: neprestano nihamo iz izziva v izziv. Če se zavestno odločimo pa lahko iskanje ravnovesja usmerimo v lastno rast in se tako ognemo stagnaciji in nezadovoljstvu vseh *groz, ki oblegajo prav in samo nas*.

2.1 Geštalt

Moje prvo srečanje z Geštaltom se je zgodilo pred nekaj leti v Kaliforniji. Imela sem izjemno priložnost dela in učenja, kot pripravnica na Gazebo Park School, na Inštitutu Esalen. V srčiki, te prav posebne šole na prostem, se nahajajo živa, v prakso stkana, vodila Geštalta.

Slednje se kaže tako, da so tako učenci, kot odrasli / učitelji v enaki meri učeči se posamezniki. In kot taki, se učijo: biti prisotni s seboj in z okolico v sedanjem trenutku, se sprejemati brezpogojno in delovati s tistim, kar imajo na voljo, brez zapravljanja časa s tem kar jim ni po volji ali manipulirati; biti iskreni do sebe ter brez strahu, a primerno, izražati svoja čustva, misli, želje; v celoti dati dovoljenje sebi za doživljanje vseh čustev, prijetnih in neprijetnih; biti pogumni, odprti novim izzivom in rasti, kljub možnim napakam ali možnem nasprotovanju okolice, (Charles, 2013).

Menim, da glede na večplastnost samega procesa učenja in notranjo moč, ki jo krize in izzivi v samem procesu zahtevajo od posameznika, lahko Geštalt ponudi izjemno oporo, kakor tudi orodja za prenekaterega učenca, ki želi bivati čuječe in celostno. Že omenjen osnovni proces ali *basic practice* je eno takšnih orodij.

2.2 Čustva

Čustva posameznika (poznavanje, sprejemanje in primerno izražanje), so slednjemu pomembna zato, ker predstavljajo odziv na neko dogajanje (iz preteklosti). Jacobson (2008), navaja ugotovitve raziskav v nevroznanosti, katere *pojasnjujejo, da čustvenih izkušenj prvih štirih let posameznikovega življenja ni mogoče izbrisati*. Sama sem sicer, za kanček bolj optimistična in dvomim, da je celotno človeštvo obsojeno na *dokončen a počasen propad ali osiromašeno bivanje do konca svojih dni*. Ne pravijo naše none kar tako, da je *navada železna srajca* ali pa, da jo je *potrebno izkoreniniti*. Železo je kovina, ki se ne vda zlahka, ko jo želimo upogniti po svojih željah; dolge in razvejane korenine plevela pa je prav tako potrebno resnično temeljito in skrbno odstraniti, preden se na taisto mesto odločimo posaditi nekaj novega. Če slednjega dobro ne opravimo, plevel z najmanjšim naporom zaduši mlado rastlino.

Iz tega razloga želim poudariti odgovornost, ki jo imamo odrasli, bodisi, kot starši ali učitelji. Namreč, *bolj ko se spoznavamo (se več naučimo o sebi), jasneje in lažje bomo doumeli zakaj počnemo, kar počnemo, še posebej, ko smo soočeni z izzivom, ki ga predstavlja odziv druge osebe* (ali neka okoliščina) (Jacobson, 2008).

Tamar Jacobson je predstojnica oddelka za izobraževanje bodočih učiteljev, na univerzi v New Jerseyju. Zagovarja stališče, da otrokom lahko pomagamo obvladovati čustva le tako, da obvladujemo svoja. O tem je tudi napisala knjigo *Don't Get So UpSeT! Helping young children manage their feelings by understanding your own* (2016).

Pri reševanju izzivov nam v veliki meri lahko pomaga že spoznanje, kako ključni so zgodnji spomini čustvovanj in kako pomembno je posvetiti čas odkrivanju le-teh pri sebi. Vsaka oseba je svet zase in tako je tudi pri odkrivanju lastnega notranjega zemljevida edino razumno, da vsakdo poišče svoje strategije. Raziskovanje tega, kako smo bili vzgojeni in usmerjeni kot otroci ter kakšno vedenje ali situacije v nas še dandanes povzročajo neugodje, potrebo po umiku, in zakaj (Jacobson, 2008) ... zagotovo prinesejo smiselne odgovore.

Pred časom mi je prišlo na misel, kako zanimivo bi bilo, če bi ljudje imeli priložnost doktorirati na sebi. *A PhD in Me* sem to poimenovala v šali. Takšen doktorat bi zajemal poznavanje svoje osebne zgodovine, kot tudi zgodbe prednikov. Zajemal bi (pre)poznavanje družbe v kateri oseba biva, preplet mnogih tradicij, naravno težnjo po spremembi in evoluciji. Zavedal bi se ločenost in povezanost z vsem in vsemi. Raziskoval bi svoj notranji svet, ustvaril stik s seboj (svojimi čustvi, željami, hotenji); si dovolil poskusov, padcev, napak – in vedno znova vstal na svoji dve nogi (tudi s pomočjo drugih), si dovolil biti ranljiv kot človek, postavljajl meje.

Prepričana sem, da je mnogo takšnih, ki so zgornje poti prepotovali, napisali doktorsko disertacijo, če je bilo potrebno ... in sedaj delujejo polno, živo in praktično, brez odvečnega balasta.

Proces priznavanja notranjega sveta in čustev posameznika sem prvič zares imela priložnost doživeti v Gazebo Park School. Kmalu sem dojela, da gre pravzaprav za neverjetno

in preprosto orodje, ki je pravzaprav ogromno darilo. Primer le-tega bi bil priznavanje čustev pri otrocih s preprostim: "Vidim, da si jezen / žalosten." Na obrazih otrok, bi se pojavil občutek olajšanja, saj je *nekdo* prepoznal njihovo stisko in tudi poimenoval to kar se jim dogaja in kar čutijo. Običajno bi po tem sledila zgodba otroka, kaj se je pravzaprav zgodilo, od tu pa bi učitelj vodil razrešitev krize le do te mere (v kolikor ne gre za vprašanje varnosti), da bi otroka spodbudil, da drugemu soudeležencu pove kako se počuti in zakaj (*npr. ker še ni dokončal igre*). Opazovanje takšnega dialoga med otroki pa je nepopisno in neverjetno spodbudno.

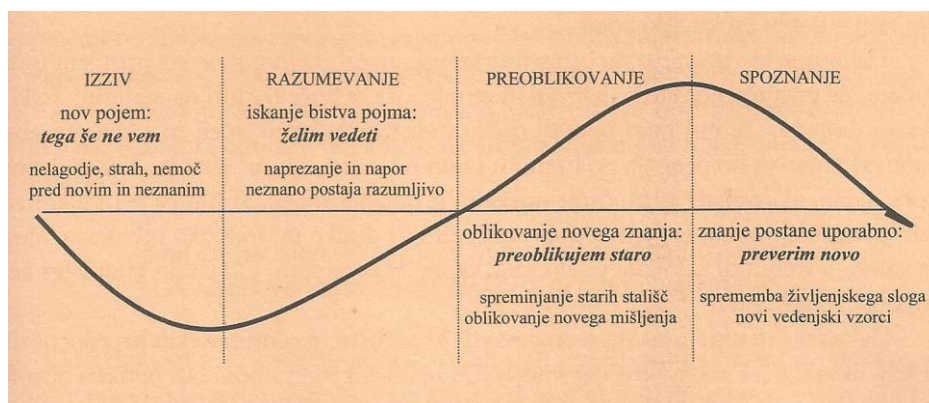
Naj bo klic po stiku s seboj (in to, ne le v času (raz)reševanja krize), razlog več, da se pogumno napotimo na raziskovanje samih sebe, ali kako to zares izbrano poimenuje Tamar Jacobson (2008) ... začnemo ustvarjati *notranjo etnografijo* s poglobljanjem v lastno čustveno zgodovino.

Resnično se sprašujem, v kakšni meri smo odrasli / učitelji uspešni v stiku z učenci in ostalimi, če ne skrbimo za razvoj lastnega čustvenega sveta. Težko si predstavljam posameznika, ki nudi oporo / pomoč, hkrati pa se ne zaveda ozemlja, ki ga od rojstva nosi s seboj: česa vse ga je strah, ob čem se počuti nelagodno, s čim se obremenjuje, itd. Verjamem, da stik s seboj posamezniku v prvi vrsti prinese samega sebe; sledi praktična odzivnost, ko učenje postane izziv: pogum za pot v neznano in sposobnost delovanja, ko se zave da ne ve kako naprej.

3. Prehod v času krize

Glede na dosedanje izkušnje si upam trditi, da je kriza nujno potrebna in sestavni del učenja. Pa naj se še tako kruto sliši. Šele v njenem primežu *učenec* ugotovi, da se zavoljo neugodja iz takšnega stanja mora izviti (ga nekako razrešiti), saj naraščajoča napetost sili v nekakšen presežek ali premik, gibanje. In seveda, najbolj zaželjena smer presežka je tista, ki vodi v napredovanje iz trenutnega stanja, oziroma preseganje le-tega na novo, višjo, raven. Ali drugače, za uspešno preseženo krizo se mora zgoditi prehod (*passage*).

Ščuka (2007) proces izkustvenega učenja (preprosto in smiselno) ponazarja s prehodom skozi štiri stopnje:



Slika 1: Izvedba nekega učnega procesa ali dejavnosti, Ščuka, V. 2007.

Angleški slovar Merriam-Webster (2016) navaja, da prehod ali *passage* naznanja nekakšen premik (*movement*) v drugačno stanje od prvotnega. Natančneje pa, kot pomenske možnosti navaja:

- *a long, narrow space that connects one place to another* – dolg in ozek prostor, ki povezuje dva kraja;
- *an act of moving or passing from one place, condition, stage or state to another* - gibanje ali prehod iz enega kraja, okoliščin, obdobja ali stanja, v drugo;
- *death* – smrt;
- *a continuous movement or flow* – neprekinjeno gibanje ali tok (pretočnost).

Iz navedenega izhaja moja naklonjenost k razumevanju čuječega učenja, kot neprekinjenega gibanja in prehajanja iz spoznanj, navad in načinov bivanja, ki nam več ne služijo, k tistim novim, ki od nas zahtevajo najboljše in posamezniku predstavljajo še neraziskano ozemlje.

Čas mojega bivanja in pripravništva na Inštitutu Esalen, v Kaliforniji, mi je osvetlil izreden pomen, ki so ga že v zgodovini spoštovali mnogi staroselci ameriške celine: pomembnost *obredov prehoda* ali po angleško *rites of passage*.

Dictionary (2016), podrobneje navaja, da so obredi prehoda:

[...] slovesnosti, ki obeležujejo pomembna obdobja prehoda v posameznikovem življenju [...]. Ti običajno vključujejo aktivno izvajanje obredov / ritualov, kakor tudi nauke ali načine, s pomočjo katerih posameznike, metaforično rečeno, malodane slečejo do golega, da se le ti lahko poslovijo od starega in pripravijo prostor novemu. V časih izjemnih sprememb in kriz, pa ima pri obredih znatno vlogo tudi skupnost.

V procesu učenja so tako izzivi in krize neizbežni. Hkrati pa so ključnega pomena, saj *pridejo v upanju*, da prinesejo spremembo ali premik. Smer slednjega (napredek ali stagnacija), pa še vedno ostaja v popolni domeni posameznika.

V novodobnem času se zdi, da ritem življenja prehitava posameznikovo zmožnost, da zavedno in čuječe prisostvuje pri vsem kar se mu godi. V trenutkih, ko nas izziv že *močno stiska za vrat*, je neprecenljivo vedeti, da se lahko na nekoga obrnemo. Smo v 21. stoletju, obdani z najnovejšo tehnologijo, a se nas še kar, *kot klop*, drži prepričanje, da moramo *vedno čisto vse* opraviti sami.

Kljub paradoksu o hkratni ločenosti in povezanosti, ki nam ga prinaša zemeljsko bivanje, nas lahko to, da si damo dovoljenje za izkušnjo bližine in ranljivosti, še vedno pripelje do globljih razsežnosti empatije in pristnosti odnosov z družino, partnerjem ali skupnostjo. V to sem prepričana. Ščuka (2007) prikaže *spoznanje*, kot četrto, zadnjo, stopnjo procesa izkustvenega učenja. In morebiti lahko spoznanja ali uspešno (raz)rešene izzive enačimo z osebnimi zmagami. Lahko bi rekla, da so obredni prehodi neke vrste zmag. In nemalokrat, ko sem prebirala o prehodih, sem zasledila, da gre pravzaprav za dogodke praznovanja (Britannica, 2016). In kot smo *spoznali* na zadnjem modulu izpopolnjevanja iz Geštalt Pedagogike, v Celju, je prehode iz kriz resnično potrebno praznovati (Gerjolj, 2016)! Namreč, življenje niza izzive, kot za šalo ... vsake toliko potrebujemo *intermezzo* veselja in radosti. Za nove moči in za nove poti.

4. Obogatiti to kar je

Tisto kar nas preseneti izza *ovinka*, lahko resnično obogatimo le *tukaj in sedaj*. Naj bo to bodisi z osnovnim procesom ali ozaveščenim procesom lastnega učenja. V tem trenutku nam še kako pridejo prav: stik s seboj in ustvarjanje *notranje etnografije*; zavedanje kaj se z nami na več nivojih dogaja, kakor tudi dejstvo, da sta življenje in sprememba stalnici našega vsakdana in da so trenutki, ko ne vemo kam naprej in nam nič ali relativno malo, kar smo do sedaj nabrali v malho izkušenj, ne pride prav ... pravzaprav povsem naravne poti učenja.

Življenje se neprestano dogaja in posamezniku se dogajajo zgodbe. Resnično bogastvo je torej sposobnost čuječnosti in refleksije, da se vsak od nas zave, da je naš odziv tisti, ki bodisi obogati ali osiromaši naš proces učenja. Na nek način, bi lahko povzela, da gre za ustvarjanje navad, novih načinov delovanja.

Guy Claxton je angleški profesor, ki se posveča procesu učenja in je tudi oblikoval izraz *izgradnja moči učenja* ali angleško *building learning power*. Piše in predava o tem kako lahko učenci (vseh starosti) izboljšajo proces *svojega učenja*, pri čemer se strinjam, da je smotrno, da vsak posameznik spozna in razišče svojega. Všeč mi je tudi, da kot nasvet za soočanje z izzivi učenja omenja pridobitev naslednjih *novih navad* (Claxton, 2014):

- *Radovednost – postavljanje dobrih vprašanj, zavoljo tehtnosti in utemeljitve,*
- *Odločnost – potrpežljivost in notranja trdnost, posebej v težavnih situacijah,*
- *Koncentracija – obvladovanje motečih faktorjev in ohranitev osredotočenosti,*
- *Duh raziskovalca – sposobnost iskanja, raziskovanja in primerjanja podatkov,*
- *Domišljija – ustvarjanje in raziskovanje možnosti,*
- *Sklepanje / razmišljanje – raziskovanje možnih posledic, teorij,*
- *Spretnost samoocenjevanja, in sposobnost izboljšave, da postane "najboljše kar lako je",*
- *Sodelovanje – dober "ekipni igralec",*
- *Domiselnost / iznajdljivost – prilagodljiv in vsestranski.*

Claxton zgornje navade že uvaja v stotine šol, po celotnem Združenem Kraljestvu, in dodaja, da so učinki, kot je že mirnejše vedenje dijakov na hodniku, takoj opazni (Claxton, 2014). Pravi, da so za takšne spremembe *potrebni potrpljenje, podpora, coaching* (s strani usposobljenih strokovnjakov), *predvsem pa mora biti vedno v ospredju tisti cilj, zaradi katerega ves program sploh izvajajo* (Claxton, 2014).

Z drugimi besedami, v kolikor želijo čuječi učenci uspešno priti skozi oviro ali (raz)rešiti neko obstoječo krizo je poleg prisotnosti pri samem procesu ključnega pomena tudi želja po razrešitvi, zmagi ali vizija tistega, kar želimo doseči ali kamor želimo priti. Naj bo smešno, sarkastično ali hudomušno rečeno ... potrebujemo luč na drugem koncu tunela ali *prehoda*.

5. Kam pa sedaj? -v tukaj in zdaj.

Zaključila bi z mislijo, da smo prav vsi čuječi učenci, tako odrasli, kot otroci. Učenje je živ življenjski proces, ki je pomemben za vse, četudi smo ga z napredkom nekako uspeli potisniti v šole in ostale podobne zavode. Uravnovešanje stika in odmika, ki sta naravna človeka, smo naredili tuja ... Morda pa se ne potrebujemo pehati v ekstrem osame ali v bučno množico – morda lahko naredimo prostor za več razumevanja našega notranjega plesa in notranjega dogajanja na različnih ravneh.

Modernemu človeku, ki živi hitro in intenzivno je morda tudi uspelo pozabiti na obrede, rituale. Kot da jih je označil za nekaj, kar resnično ne sodi v intelektualni svet nove dobe ... pa vendar, toliko modrosti je v njih. Morda bi za nekatere posameznike osmišljanje prehodov prineslo ključen preobrat v času kriz in izzivov. In morda bi proces zavedanja sebe nekemu prinesel ponoven smisel, kolaž notranje etnografije pa morda nekemu osvetlil spoznanje, da ni in ne potrebuje vedno vse *sam*.

Človek, ki se neprekinjeno razvija in raste, si dovoli biti *učenec* in je kot takšen na dobri poti razvoja lastnih darov, saj se zavestno spremlja, spreminja in udejanja. Menim da s sposobnostjo razumevanja in spreminjanja lastnega delovanja in doživljanja sveta krepimo moč praktičnega in ustvarjalnega soočanja s krizami in izzivi. Pri slednjih pa veliko vlogo opravlja tako pozornost, ki jo namenimo lastnem notranjem svetu, kot odnos s pomembnimi drugimi.

V procesu lastnega čuječega učenja vidim simboliko, ki govori o neskončnih možnostih katere prinaša čuječnost, zavedno učenje in *od-učenje*, opuščanje starega, kakor tudi trenutke kriz, kot ključne na poti, na prehodu k preobrazbi.

Pomembno je, da začnemo – *tukaj in sedaj* – in ustvarimo takšno okolje za otroke, kjer se bodo razvijali v močne učence, hkrati pa spodbudimo odrasle, da se odprejo istemu procesu in ponovno postanejo *učenci*. Kot odrasli nosimo izjemno odgovornost – in sicer, da vodimo otroke pri odkrivanju njihovih notranjih ozemelj, s tem da odkrivamo in skrbimo za svoja. Ali drugače, ko se negujemo in skrbimo za lasten proces *učenja*, ko smo čuječi in empatični, takrat lahko takšno okolje ustvarimo tudi za otroke, oz. druge.

Odrasli smo tu z resnično pomembno nalogo, da vodimo in se učimo: o sebi, o svetu o otrocih ter od sebe, od otrok in od sveta. Upam, da vse več posameznikov najde in začne spoštovati svojo enkratno pot *prehoda*. Slednja nam po sledi izkušenj odstira lastno naravo in notranje modrosti. To pa prinaša del trdnosti, da imamo vedno na voljo sami sebe, kakor tudi zavedanje, da je dobro, če smo prožni in kot drevo upogibamo svoje veje, ko je in kolikor je potrebno ter da se včasih pri tem tudi naslonimo na nekoga.

Šele ko premostimo svoja omejujoča prepričanja lahko *prestopimo ovire in skočimo v nepredstavljivo. Takšen skok imenujejo "prehod vračev"* (Abelar, 1992).

6. Literatura

- Abelar, T. (1992). *The Sorcerer's Crossing*. New York: Penguin group.
- Britannica. (2016). Pridobljeno z <https://www.britannica.com/topic/rite-of-passage>
- Charles, D. (2013). *Realtional Gestalt Workshop: Values of Gestalt by P. Naranjo, other workshop material*. Big Sur: Esalen Institute.
- Claxton, G. (2001). *Wise up: Learning to live the learning life*. London: Continuum International Publishing.
- Claxton, G. (2014). *Growing independent learners*. Pridobljeno z <http://osiriseducational.co.uk/staffroom/article/growing-independent-learners/>
- Dictionary. (2016). Pridobljeno z <http://www.dictionary.com/browse/rite-of-passage>
- Gerjolj, S. (2016). *Izpopolnjevanje iz Geštalt Pedagogike, Modul 2*. Celje.

Jacobson, T. (2008). *"Don't Get So UpSeT!": Help young children manage their feelings by understanding your own.* St Paul: Redleaf Press.

Merriam-Webster Online Dictionary. (2016). Pridobljeno z <http://www.merriam-webster.com>

Stanko, M. E. (2016). Alkimija učenja in človeški potencial. *Didakta, letnik XXV, št.186*, str. 39-42.

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti: priročnik za učitelje in starše.* Radovljica: Didakta.

Kratka predstavitev avtorja

Marijana Elena Stanko je profesorica angleškega jezika. Po uspešno zaključenem gimnazijskem šolanju, jo je pot iz Novega mesta peljala na Filozofsko fakulteto v Ljubljano, kjer je diplomirala z odliko. In sicer, iz Didaktike angleščine: *The Alchemy of Building Learning Power*.

Od nekdaj jo je zanimalo celostno razumevanje ljudi, odnosov in praktičnega bivanja.

Kot anglistka je aktivna že od leta 2010. Sprva je izkušnje pridobivala z vodenjem jezikovnih tečajev različnih stopenj in področij (poslovna angleščina, avtomobilska industrija, zdravstvo, nuklearna angleščina, poletne šole, itn). Raziskovalni duh pa ji v vseh teh letih ni dal miru, tako je v času študijske izmenjave, v Madridu, uresničila svojo željo po znanju španščine; kasneje tudi raziskovala NLP, geštalt in različne metode in tehnike gibanja ter meditacije (SRitmov, Tai chi, itn.).

Občutek ima, da jo je pri dosedanjem delu najbolj zaznamovalo pripravništvo na Inštitutu Esalen, v Kaliforniji. Od tedaj raziskuje naprej in išče tisto svoje mesto pod soncem. Po petih letih dela na jezikovnih šolah, se je odločila, da izkusi tudi slovensko javno šolstvo. Trenutno že drugo šolsko leto nadomešča odsotno delavko na osnovni šoli, na osnovni šoli v Koprju. Nedavno pa se je priključila izpopolnjevanju iz Geštalt Pedagogike.

Filozofska ozadja čuječnosti

Philosophical Backgrounds of Mindfulness

Marko Štampihar

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana
marko.stampihar@gimb.org

Povzetek

V članku bomo poskušali načrtovati nekaj smernic za raziskovanje čuječnosti v odnosu do filozofskih idej ter perspektiv, ki jih umeščamo v različna zgodovinska obdobja in prostore oz. tradicije. Posvetili se bomo še posebno trem takšnim »filozofskim ozadjem« čuječnosti. Prvi, ki ga bomo raziskovali, bo starogrški: filozofija stoikov in epikurejcev ter Sokrata in Platona je imela vselej eno od svojih ključnih koordinat v ideji dobrega (življenja). Obe filozofski gledišči pa je mogoče brati kot del »duhovnih praks«, ki so bile v antični filozofiji stalnica. Drugo ozadje čuječnosti bo tvoril preplet zamisli iz tradicije zen budizma in daoizma: pot, praznina, polnost nič, nestalnost bitij in sebstva, estetska razsežnost zena ... bodo glavne vsebine v tem podpoglavju. Tretja filozofska perspektiva se bo zarisovala na mestu srečanja med novoveško mislijo Renéja Descartesa in filozofijo Friedricha Nietzscheja, za katerega lahko utemeljeno rečemo, da pomeni enega od »vogelnih kamnov« filozofije eksistence. Navedeni avtorji nam bodo pomagali pri oblikovanju naše sklepne poante, ki je tale: vadba čuječnosti, kultiviranje čuječega zavedanja/bivanja v sebi združuje spoznavno in moralno razsežnost – je hkrati proces (samo)spoznavanja ter prizadevanje živeti etično življenje. Takšno pojmovanje čuječnosti ima svoje nasledke za šolske oz. učne prakse: ukvarjanje z vednostjo skozi prizmo vadbe čuječnosti poseže v samo srž eksistence, kot temeljita refleksija in razvijanje skrbi zase in druge. Prispevek zaključimo z idejo čuječega intelektualnega dela, ki bi po našem mnenju moral postati temelj šolskih praks oz. njihov smoter. Vprašanje, kako vadbo za čuječnost vpeljevati v šolski sistem, pa mora nujno ostati odprto, saj presega pričujoče besedilo, katerega namen je pravzaprav nakazati nekaj možnosti za razmišljanje o tem vprašanju.

Ključne besede: antična filozofija, čuječnost, daoizem, didaktika, etika, eksistencializem, filozofija (zgodovina filozofije in filozofija kot način življenja), hermenevtika, zen budizem.

Abstract

In our article, we will try to delineate some guidelines for investigating mindfulness in relation to various philosophical ideas and perspectives from different historical periods and places or traditions. We will dedicate ourselves to investigation of three such »philosophical backgrounds« of mindfulness practice. The first background will be ancient Greek: philosophy of Stoics and Epicureans on one hand and Socratic-Platonic on the other hand. For all these philosophical doctrines, one of the key coordinates was the idea of good (life). All mentioned schools of thinking can be read as part of »spiritual practices« which were in ancient philosophy a regularity. The second background of mindfulness will be composed from ideas from traditions of Zen Buddhism and Daoism: The Path, emptiness, fullness of nothingness, impermanence of being and selfhood, aesthetic dimension of Zen ... these will be main features in this subchapter. The third philosophical perspective will take its shape in the intersection between philosophy of René Descartes and Friedrich Nietzsche: the first one being one of the founding figures of modern philosophy and science, the second one as one of the »corner stones« of existentialist thinking. Both authors will help us in making our final point which is this: practicing mindfulness, cultivating awareness unites epistemological and ethical endeavours – it

is at the same time a process of (self)exploration and striving to live an ethical life. Mindfulness as understood thus has implications for school or learning practices: attaining knowledge through prism of practicing mindfulness goes to the very heart of existence – it is a profound act of contemplation and developing of care for (wellbeing of) oneself and others. We conclude with the idea of mindful intellectual work, which in our opinion should become basis and purpose of school practices. We leave the question how to introduce mindfulness into the school system open, since it exceeds the scope of this text, albeit we try to make some suggestions how to approach it.

Key words: ancient philosophy, Daoism, didactics, ethics, existentialism, hermeneutics, mindfulness, philosophy (history of philosophy and philosophy as a way of life), Zen Buddhism.

Če nam večnost ne pomeni neskončnega časovnega trajanja, ampak brezčasnost, potem živi večno tisti, ki živi v sedanjosti.

- Ludwig Wittgenstein²⁴

1. Uvod

V zgodovini filozofije je že vsaj od antičnih časov prisotna ideja, da je filozofija zlasti način življenja. Mišljenje in bivanje nista dva dogodka vsaksebi, temveč sta nekaj, kar se medsebojno prepleta. Učiti se misliti pomeni učiti se živeti. Stremljenje k dobremu (življenju) je nujno povezano s spoznavanjem sebe, to pa je neločljivo od duhovnih vaj, meditacije, tehnik sebstva, preobrazb duha, uzrtosti idej ... in kar je še drugih pojmov iz zgodovine filozofskih misli, ki jih lahko zasledimo v različnih tradicijah in kulturah. V tem prispevku bomo poskušali predstaviti nekaj teh idej, da bi lahko s tem orisali prostor, v katerem se srečujeta človekova refleksija o sebi in svetu v obliki pojmovnega mišljenja, ki tvori jedro filozofskega diskurza, in duhovne prakse oz. vaje, ki jih poznamo pod imenom »čuječnost«.

Primeri, ki jih bomo izbrali, kajpada niso edini iz zgodovine filozofije, ki bi jih lahko umestili v to, čemur bomo rekli »filozofsko ozadje čuječnosti«.²⁵ Prav tako njihova predstavitev zaradi obsega tega sestavka nujno ostaja omejena na nekaj potez (ki bi jim veljalo dodati še druge poudarke in razsežnosti).

Iz predstavitev bomo potem naredili nekaj implikacij za procese učenja – nekaj nastavkov za refleksijo o tem, kaj bi pomenilo raziskovanje čuječnosti (ki kot nujni moment vsebuje srečevanja s svojimi filozofskimi ozadji) v pedagoškem delu, pa tudi širše: čuječnost bomo razumeli kot spoznavni in etično-politični proces (ki torej združuje poglobljeno refleksijo ali (samo)spoznavanje ter skrb za skupnost oz. delovanje za obče dobro ali blagostanje človeštva in slehernega človeškega bitja).

2. Filozofija (v) čuječnosti, čuječnost v filozofiji

V tem poglavju se bomo v treh podpoglavjih lotili razmisleka o filozofskih idejah oz. perspektivah, s katerimi bomo poskusili očrtati nekaj koordinat filozofskega ozadja

²⁴ *Logično filozofski traktat*, 6.4311 (Wittgenstein, 1976, str. 163)

²⁵ Ozadje tukaj ne pomeni nečesa, kar ima v odnosu do tega, česar ozadje je, podrejeno mesto. Pojem ozadja, ki ga tukaj uporabljamo, ne pomeni ozadja kot nekaj arbitrarnega, kot je npr. ozadje za dekoracijo ali nekaj, kar le nekoliko popestri pojav v ospredju, nima pa bistvenega pomena za sam ta pojav. Ozadje je tukaj pogoj pojavitve nečesa, na kar je v nekem trenutku usmerjena naša pozornost (v našem primeru je to ideja čuječnosti); kot stalna prisotnost, ki daje obliko temu, kar se pojavlja.

čuječnosti. Te perspektive bodo v vsakem podpoglavju nastopale v dvojici: v prvem podpoglavju bomo razmišljali o pojmu *askesis* skozi stoiško in epikurejsko filozofijo, drugi element dvojice bo tvorila Sokratova filozofija; v drugem podpoglavju se bomo ukvarjali s filozofijo daoizma in zen budizma; tretje podpoglavje pa bo posvečeno Descartesovi in Nietzschejevi filozofiji.

2.1 Askesis v antični filozofiji

Kot v svoji razpravi o helenističnih in rimskih filozofskih šolah opozori francoski zgodovinar Pierre Hadot, je imelo v njih pri ukvarjanju s filozofijo ključno mesto nekaj, kar združuje izraz *askesis*. Prvi pomislek ob tem bi bil lahko, da gre za nekakšne asketske prakse, ki zahtevajo zlasti človekovo odpovedovanje čutnosti, telesnosti, užitek ipd. Vendar je takšno razumevanje pojma nezadostno, saj *askesis* pomeni zlasti niz »duhovnih vaj«, kot so jih izvajali stoiiki: zanje je namreč »filozofija 'vaja', ne poučevanje neke abstraktne teorije in še manj razlaganje besedil, marveč umetnost življenja, konkretna drža, določen življenjski slog, ki zavezuje celotno človeško bivanje.« (Hadot, 1996, str. 23) Filozofija postane nekaj zelo konkretnega, dogodek oz. dejanje. Daleč od tega, da bi bila neka suhoparna vaja v logični argumentaciji, ukvarjanje z njo sega v samo srž eksistence: skozi njo se zgodi preobrazba v načinu bivanja.

»Filozofsko dejanje se ne uvršča le v red spoznanja, marveč v red 'sebstva' [*soi*] in bivanja: je proces, po katerem bolj *smo* in po katerem postajamo boljši. Je spreobrnjenje, ki preobrača celotno življenje in spreminja bivanja tistega, ki ga uresničuje. Po spreobrnjenju prehaja iz nepristnega življenja, ki ga zatemnjuje nezavednost in razjeda skrb, v pristno življenje. Tu doseže človek zavest o samem sebi, natančen pogled na svet, notranji mir in svobodo.« (Hadot, 1996, str. 23)

Z duhovnimi vajami je tukaj mišljeno vsaj naslednje: poglobljeno izpraševanje (*skepsis*), preiskovanje, branje, poslušanje, pozornost, samoobvladovanje, ravnodušnost do nepomembnih stvari.²⁶ Pri vseh teh vajah je bistveno to, da se človek z njimi pripravlja na (nepredvidene) dogodke v življenju in da razvija zmožnost, da se bo nanje odzival zbrano in umirjeno, da bo torej pripravljen, ko se bo zgodilo nekaj, česar ni mogel predvideti (ker je dnevno vadil, je pričakoval *možnost* nastopa takšnega dogodka).

Najpomembnejša vaja stoikov je vaja pozornosti (*prosoche*). Z njo se tudi najbolj približamo ideji čuječnosti ali prisotnosti, (sočutnega) bivanja v sedanjosti.

»Pozornost (*prosoche*) je osnovna duhovna drža stoika. Je nenehna čuječnost in prisotnost duha, vedno budna zavest o sebi, stalna zbranost duha. Zaradi nje filozof v celoti ve in hoče to, kar počne v vsakem trenutku. Zaradi čuječnosti je osnovno pravilo življenja – se pravi razločevanje med tem, kaj je odvisno od nas in kaj ni – vedno 'pri roki' (*prosheiron*). Bistveno za stoicizem (kot sicer tudi za epikurejstvo) je, da svojim privržencem priskrbi neko osnovno načelo, nadvse preprosto in jasno, ki ga je mogoče izraziti v nekaj besedah, prav zato, da bi zlahka ostalo navzoče duhu in bi ga bilo mogoče uporabiti z gotovostjo in stalnostjo refleksa. [...] Ta ista čuječnost duha omogoča uporabo osnovnega pravila v posamičnih življenjskih okoliščinah, pa tudi, da vedno, ko kaj delamo, storimo tisto, kar je 'umestno'. Lahko jo opredelimo tudi kot osredotočenost na navzoči trenutek [...] Pozornost do danega trenutka je nekako skrivnost duhovnih vaj. Osvobaja od strasti, ki jih vedno izzoveta preteklost ali prihodnost, sicer neodvisni od nas; čuječnost olajšuje tako, jo zbere na majcen dani trenutek, ki ga je zaradi njegove majhnosti mogoče obvladati in prenašati; končno odpre našo zavest

²⁶ Cf. *ibid*, str. 25.

vesoljni zavesti, ko nas naredi pozorne na neskončno vrednost vsakega trenutka, ko nas pripravi, da sprejmemo vsak trenutek bivanja po univerzalnem zakonu *kozmosa*.« (Hadot, 1996, str. 23)

Z vadbo čuječnosti stoiški filozofi torej mislijo tudi vadenje za pravilno delovanje: etična drža je v stalni pripravljenosti storiti »to, kar je umestno«, tj. tisto, kar od nekoga zahtevajo okoliščine oz. položaj, v katerem se je ta človek znašel (zahteva narediti pravo stvar je torej vpisana že v same okoliščine, človekova naloga je, da to zahtevo prepozna in se nanjo ustrezno odzove – vadba čuječnosti je priprava za takšno delovanje).

S čuječnostjo gre tudi neko drugačno zavedanje človekovega položaja v svetu ali kozmosu. To novo, »razsrediščeno« dojetje dogodkov osvobaja od priklenjenosti na posamičnost in omogoča videti stvari v neki novi luči – neka posebna vrsta trpljenja, ki ga povzroča oklepanje svoje partikularnosti in zlepljenost z egom, je torej v nezmožnosti prepoznavati dogodke v življenju kot del nečesa, kar presega to posamično sebstvo (in tako uvideti »neskončno vrednost vsakega trenutka«). Ta priklenjenost nase (ki ni isto kot »skrb zase« [gr. *epimeleia heautou*], o kateri bomo govorili spodaj, ko se bomo posvetili Sokratu)²⁷ pogosto pomeni tudi to, da se človek večino časa vrti okrog istih bolj ali manj nepomembnih stvari (čeprav se z vidika ego-centričnosti te kažejo kot najpomembnejše) in je izvor občutja nesreče in neizpoljenosti ter lastne neustreznosti, zaradi katerega človek ne more ustrezno poskrbeti za dobrobit sebe in drugih. Odsotnost skrbi zase vodi v cinizem in zaničevanje, zaradi česar nekdo ni več sposoben videti, da je eksistenca že sama po sebi nekaj vrednega.

Čuječnost je tako tudi pot osvobajanja, ki gre – morda na prvi pogled nekoliko paradokсно – skupaj s tem, da človek dogodke v lastnem življenju ne dojema več kot nekaj, kar se dogaja samo njemu, ampak je zmožen videti na delu silnice, ki jih sam obvladuje le do neke mere; v tem je vadenje čuječnosti praksa osvobajanja: z njo se nekdo (pre)usmerja k delovanju, ki prispeva k dobremu življenju, hkrati pa se uči, kdaj bi delovanje pomenilo zgolj potrato časa in energije. Svoboda tukaj ni razumljena kot to, da nekdo lahko naredi, kar se mu v nekem trenutku zahoče, ampak je v sprejemanju logike življenja, kjer vse ni v vsakem trenutku pač narejeno za nas (stoiki so uvideli, da tukaj izvira mnogo nesreč in frustracij: v tem, ko je nekdo prepričan, da bi se morale vse stvari in vsa bitja okrog njega prilagajati njegovim željam in kapricam – zaradi tega je stoiški nauk še kako aktualen za kronično nesrečnega in nezadovoljnega sodobnega potrošnika). Svoboda je v tem, da nekdo svobodno sprejme nujnost, ki je vpisana v nek položaj, in naredi tisto, kar je treba narediti. Človek torej lahko poskuša razumeti in se učiti živeti v odnosu do te neodpravljive odprtosti eksistence.

V delu *Kaj je antična filozofija?* Hadot opisuje številne primere takšnih razmišljanj, ki se družijo z duhovnimi vajami. Navedimo nekaj teh:

»Vsako tvoje delo, sleherna beseda in misel ti bodi taka, kot bi se ti bilo v tem trenutku ločiti od življenja! Prijemaj za sleherno delo, kot da bi bilo tvoje zadnje v življenju, brez vsake prenalge. Nisem se pripravil samo za tisti dan, ki mi ga je poželjivo upanje obljubilo kot poslednjega, temveč imam vsak dan za poslednji. Komur je vsak dan celo življenje, je brez skrbi.« (po Marku Avreliju, Epiktetu, Seneki) (Hadot, 2009, str. 207)

»Ljudje se ne spominjajo minulega dobrega in ne uživajo zdajšnjega, temveč čakajo le na prihodnje dobro. In ker jim to ni zagotovljeno, jih mučita skrb in strah. Ta muka postane zlasti huda, ko prepozno opazijo, da so se zaman pehali za bogastvom, močjo in oblastjo. Deležni niso namreč nobenega ugodja, zaradi katerega so si v upanju, da ga bodo dosegli, nakopali mnogo hudih težav.

²⁷ O pojmu skrbi zase cf. še Foucault, 2001.

Nespametno življenje je neprijetno, polno strahu in skrbi, docela odvisno od tega, kaj bo prišlo.« (po Ciceronu ter Seneki) (Hadot, 2009, str. 209)

»Dušo je treba vsak dan pozvati, naj položi račune. To je počel Sekstij: ko je dan minil in se je umaknil v svojo sobo k nočnemu počitku, je spraševal svojo dušo: 'Katerega zla si se danes ozdravila? Katero pregreho si premagala? V čem si boljša?' Kaj je lepšega kot to, da temeljito preiskujemo ves dan? Kakšen spanec pride za tem izpraševanjem samega sebe, kako miren, globok in svoboden je, ko je bil um pohvaljen ali opozorjen, ko se je sam postavil za opazovalca ali tajnega sodnika lastnih nravi! Izrabljam to moč in vsak dan se sam s sabo pravdam zase. Ko ugasnemo baklo in ko moja žena, vajena mojega ravnanja, utihne, izprašujem svoj dan in tehtam svoja dejanja in besede; ničesar si ne skrivam, ničesar si ne spregledam.« (Seneka) (Hadot, 2009, str. 215)

Epikur pa je v svojih *Maksimah* zapisal: »Naključje vpliva na modrega le v neznatni meri: najvažnejše in najbolj bistveno mu je bilo, mu je in mu bo, da se daje na vsej poti življenja voditi razumu. Nemogoče je, da bi se človek osvobodil strahu glede najvažnejših vprašanj življenja, če ne pozna narave vesoljstva ... Smrt se nas ne tiče: zakaj to, kar je razkrojeno, je brez občutja, kar pa občutja nima, nima za nas pomena. Premisliti in upoštevati je treba v sebi utemeljeni smoter življenja in sleherno jasno zaznavo čutov, iz katere izvajamo svoje sodbe: če ne utegne nastati v nas popolna zmeda in negotovost.« (Epikur, 1995, str. 6–8)

Etični ideal pri stoikih in epikurejcih je doseči stanje nevznemirjenosti, spokojnosti, vedrine, kar povzema pojem ataraksije. Stoiški modrec skozi vaje, med katerimi je prvenstvena, kot smo videli, prav čuječnost ali zbranost duha, pridobi vednost o tem, kateri so dogodki ali procesi, na katere ima neki vpliv, kateri pa so takšni, da jih tudi z največjim naporom ne more spremeniti. Sprejemanje nujnosti, življenje, ki ubira svoje poti, ne da bi ga kdorkoli lahko nadzoroval, pa tudi priprava na neizbežno ... vse to je vsebina duhovnih vaj. Učiti se živeti je neločljivo od učiti se umirati.²⁸ Skozi meditacije in duhovne vaje se človek približa izkušnji ne-trajanja ali neke prekinitve svoje običajne vsakodnevne eksistence oz. izkušnji presejanja partikularnosti, približanje občosti, prehodu k univerzalnosti. Izkušnja praznine kot nedoločenega trajanja, ki je tudi suspenz ega in njegovih vsakodnevnih teženj. Ataraksija torej ni preprosto stanje brezbržnosti in neobčutljivosti, ampak je mnogo bolj stanje čuječega zavedanja neskončne kompleksnosti (vrednosti) tako lastne eksistence, kot eksistence drugih, drugega.²⁹

Kot še en zglede čuječega bivanja in refleksije o njem je v zgodovino filozofije vpisan Sokrat, ki sicer velja zlasti za mojstra dialoga oz. pogovora, v katerem prednjači spraševanje. Sokratski dialog je vaja v zastavljanju vprašanj in pretresanju pojmov, dokler se ne doseže neki kolikor toliko zadovoljivi odgovor glede bistva stvari, o kateri poteka dialog. (Tipične

²⁸ Cf. Hadot, 1996.

²⁹ O tem glej še besedilo Michela de Montaigna *Filozofirati je učiti se umirati*. Na videz morbiden naslov v povsem drugo luč postavi filozofov razmislek, ki je strnjen v izjavi: »Kdor se je naučil umirati, se je odučil hlapčevati.« Cf. Hadot, 1996, str. 34. Mnogi eksistencialistični avtorji se vračajo k isti temi in izpostavljajo isto stvar: bližina smrti, zavedanje le-te je podlaga vsakega globljega zavedanja vrednosti življenja in ponuja možnost večje intenzivnosti bivanja. Smrt tukaj ni mišljena preprosto kot konec življenja: učenje umirati kot »osebnost« (ki se navadno preveč oklepa svoje partikularnosti in je v tem tudi konformistična in podredljiva) – da bi nastal prostor za odpiranje, preobrazbo duha. Učiti se umirati sovpada s *praksami svobode*, kot jih je imenoval Foucault, saj se svoboden človek ni pripravljen slepo podrežati zahtevam, ki izhajajo iz gospostvenih odnosov. Še zlasti se upira tistim, ki so v nasprotju z razumom. – O pojmu ataraksije kot odsotnosti/presejanju tesnobe, vedrini in spokojnosti pri skeptikih, stoikih in epikurejcih glej še delo R. W. Sharplesa *Stoics, Epicureans and Sceptics*.

teme sokratskih dialogov so npr. pravičnost, dobro, lepo, vrlina ..., vselej pa je tisto temeljno vprašanje »Kaj je /pravičnost, dobro .../?«³⁰)

Tisto, kar pa najbrž največ pove o življenjski drži vélikega misleca, so prav njegove lastne besede, kakor jih je v *Apologiji* zapisal njegov učenec Platon.

»S tem svojim naziranjem, gospodje, se bržda res nekoliko razlikujem od velike množice, in če bi smel trditi, da sem v kaki stvari modrejši kakor moj sosed, bi bilo v tem, da nimam zadostne vednosti glede tega, kaj nas čaka po smrti, da se pa svoje nevednosti tudi zavedam. Delati krivo, kajpak, in biti neposlušen do boljšega, bodi boga, bodi človeka, to pa vem, da je slabo in sramotno. Zato se ne bom stvari, za katere ne vem, ali niso morebiti dobre, nikoli tako bal in se jim nikoli tako izogibal kakor stvarim, o katerih zagotovo vem, da so slabe. [...] Zato pa – dokler se mi ne utrga poslednji dih iz prsi in bom še pri moči, ne bom nehal filozofirati pa vas opominjati in osvetljevati resnico vsakomur, kogar bom srečal, govoreč, kakor sem vaju: 'Priatelj moj ljubi, Atenec si, meščan največjega, po znanosti in moči najslavnejšega mesta na svetu, pa te ni sram, da se pehaš samo za tem, kako bi si pridobil čim več denarja pa slave in časti, na sprevidevnost in resnico in spolnitev duše pa niti v sanjah ne misliš?' In če bo kateri tajil in zatrjeval, da teh reči ne pozablja znemar, ga ne bom kar tako odslovil ne sam odšel, ne: na rešeto ga bom dal pa dodobra presejal pa do dna preizkusil. In če bom našel, da navzlic zatrjevanju ni dobroti v njem, ga bom pokaral, ker zanemarja najvažnejše dobrine in se žene za ničevostmi. Tako bom ravnal z vsakomer, kogar bom srečal, z mladim in starim, s tujcem in domačinom, zlasti pa z vami, meščani, ker ste mi bližji po rodu.« (Platon, 2003a, str. 68)

Ko Sokrat razmišlja o tem, kar je najpomembnejše v življenju – in ne bi smeli pozabiti, da gre za njegov zagovor na sodišču, kjer mu je bilo popolnoma jasno, da mu v primeru obsodbe grozi najvišja kazen – izpostavi zlasti tole: skrb za dušo in dolžnost (raziskovanja življenja).³¹

Sokrat samega sebe opisuje kot »obada«, ki ne dovoli someščanom, da bi zdrsnili v dremež in pozabili na to, da morajo »poskrbeti zase«. Sokratova premisa je namreč ta, da človek vselej potrebuje nekaj/nekoga, ki ga pripravi do tega, da postane pozoren,³² da ne popusti in se preda raztresenosti, dremavosti in samozadovoljstvu, ki tvorijo nasprotje čuječega bivanja. Raziskovanje življenja je po Sokratu enako kot skrb zase oz. »spolnitev duše«, kar pomeni, da s tem, ko človek raziskuje življenje (postaja čuječ), tudi že postaja boljši (pravičnejši – saj skrb zase nikoli ne pomeni nečesa, kar je usmerjeno zgolj k posamezniku, skrb zase ni sebična, saj je ta »sebe« tukaj vselej mišljen v relaciji z drugim; torej je skrb zase vselej že tudi skrb za drugega).

Mnogi komentatorji Platonovih del so opozorili na nezadovoljiv izid njegovih dialogov. Ti se, kot rečeno, pogosto začnejo z vprašanjem glede pojmov, končajo pa v slepi ulici ali aporiji, ko se zdi, da so celo odgovori, ki jih je nekdo imel najprej pripravljene in so ponujali vsaj neko oporo, postali povsem nezadostni in celo prazni. V dialogu *Menon*, kjer Sokrat s sogovorniki razpravlja o vprašanju vrline, tako na koncu nikakor ne izvemo niti tega, kaj je vrlina, niti ali se je vrlino mogoče priučiti. Nekdo bi se lahko potemtakem vprašal, v čem je smisel takšnega početja (tj. spraševanja, ki na koncu ne ponudi nikakršnega oprijemljivega ali vsaj omembe vrednega odgovora). Morda pa, kot pravi Hadot, se je treba ob sokratskih

³⁰ O sokratskem tipu vprašanja glej še deli Gillesa Deleuza *Nietzsche in filozofija ter Logika smisla*.

³¹ Znano je Sokratovo reklo, da »neraziskanega življenja ni vredno živeti«. Čuječe bivanje je po Sokratu učinek takšnega vsakodnevnega prizadevanja, v katerem je duša v dialogu s sabo.

³² Premisa sloni na uvidu, da smo ljudje nagnjeni tudi k lagodju (kar mimogrede ni isto kot reči, da smo po naravi lena bitja, saj je veliko zgledov, ki jasno kažejo, da je težnja k lagodju mogoče tudi premagovati). Za to, da smo (in ostanemo) čuječi, je vsekakor treba kar nekaj (vsakodnevnega) napora oz. premagovanja težnje k lagodju.

dialektičnih razpravah vprašati drugače. Sokrat namreč zase trdi, da ne ve ničesar, torej ni pomembno toliko tisto, o čemer se govori, kot to, kaj se zgodi s tistimi, ki so udeleženi v pogovoru. Sokratova ne-vednost je pogoj čuječega sprejemanja odprtosti situacije, v kateri se je znašel skupaj s sogovorci. Ko jih nagovarja, naj bolje skrbijo zase, jih v resnici poskuša spodbuditi k premiku, zamenjavi perspektive,³³ po kateri bo šele mogoče tisto, v čemer Sokrat vidi temeljno poslanstvo človeškega bitja, in to je spoznavanje sebe.

Tisto, o čemer se lahko poučimo ob Sokratovih dialogih, je ravno umetnost vodenja dialoga. Izkušnja dialoga s Sokratom je meditativna: (intimna) srečevanja z nečem v nas, česar (še) ne poznamo, kar k nam prihaja kot intimno tuje (iz psihoanalize poznamo izraz »ekstimno«). Meditacija kot proces samospoznavanja je seganje onkraj znanega in ustaljenega, odkrivanje razsežnosti bivanja, ki jih zavest v svojem običajnem delovanju (ki je v resnici precej reduktiven tip zaznavanja) spregleduje – kompleksnost dogodkov se pod pritiskom silnic, ki vladajo vsakdanjemu življenju, rapidno zvaja na preproste vzorce in pojasnitve. V meditaciji se ohranja kompleksnost in nedoločenost bivanja – isto velja za sokratski dialog. Konec dialoga v aporiji je zato samo navidezno slepa ulica, saj je to, kar se kaže kot nezmožnost razpravljavcev, da bi prišli do nekega preprostega in enoznačnega zaključka v resnici bogata duhovna izkušnja – izkustvo, da so stvari vselej mnogo bolj kompleksne, kot se zdijo vsakdanji zavesti.

V srečanju s Sokratom je možnost radikalnega obrata k sebi, v pogovoru z njim poteka mišljenje zaradi mišljenja samega. Sokrat razmišlja zaradi samega razmišljanja, ne ponuja nobene metode, zaveda se, da je razmišljanje že skrb za duha, torej zanj prav gotovo velja, da je pot cilj in cilj tudi pot. Njegovo razmišljanje je ne-delanje v najpristnejšem pomenu besede (tisto, kar kot cilj svojih prizadevanj predstavljajo tudi daoistični misleci): ko je vse človekovo delanje usmerjeno k dobro-bitu, prizadevanju za obćim (univerzalnimi) dobrimi (bivanjem), katere bistvena komponenta je čuječnost duha.³⁴

2.2 Praznine in tišine Pot

*Ko so vprašali zenovskega mojstra, kaj je bistvo človeške eksistence, je ta odgovoril s primero. Človekova eksistenca je kot čoln na samotnem jezeru, ki vzplave ob zori in za seboj ne pusti nobene sledi.*³⁵

Kako je z raziskovanjem sebe in negovanjem čuječnosti bivanja v neki drugi tradiciji mišljenja? V tem podpoglavju bomo spregovorili zlasti o tradiciji zen budizma in daoizma.

Za začetek bi veljalo opozoriti na neki kontrast, za katerega se zdi, da obstaja med tistim mišljenjem, ki smo ga opisovali v prejšnjem poglavju, in tem, kar sledi v nadaljevanju.

Bistvo prakse zena je *zazen*, vadenje ali meditacija, v kateri se vedno znova vračamo k najbolj elementarnemu: čutenju zavedanju dihanja, zavedanje brez osredotočenosti misli – kar je torej navidezno povsem nasprotno temu, o čemer smo govorili v prejšnjem podpoglavju:

³³ O zamenjavi perspektivi kot začetku poti (spoznavanja), usmerjenosti k Dobremu, glej Platonovo prisposobo v votlini na začetku 7. knjige *Države*. Da Platon govori o dialektiki kot poti vsekakor ni brez povezave s tem, kar je jedrna ideja filozofije daoizma (Dao kot pot). O tem več v naslednjem poglavju.

³⁴ V dialogu *Fajdon* Platon Sokratove besede zapiše takole: »Vsak iskalec resnice pride do spoznanja, da je bila duša, preden jo je vzela filozofija v varstvo, naravnost jetnica v telesu, zvezana na rokah in nogah, in prisiljena opazovati svet ne sama iz sebe, temveč skozi zamrežena okna svoje ječe: zategadelj se je valjala v popolni nevednosti. Filozofija je opazila, da so strahotnemu zaporu krive človekove strasti, ki povzročajo, da je zaprti tako rekoč sam svoj jetničar: zato se je zavzela za dušo v nje žalostnem položaju – kakor rečeno, prijatelji modrosti to vedo – pa ji rahlo prigovarja in skuša pomagati do svobode.« (Platon, 2003b, str. 182)

³⁵ Cf. Alan Watts, *The way of zen*.

racionalnemu diskurzu starogrških filozofov in razlaganju sveta skozi kompleksne koncepte in abstrakcije (Sokrat velja za prelomnico, saj stoji na začetku pojmovnega abstraktnega mišljenja: z njim naj bi *logos* radikalno prelomil z *mitosom*).

Za čuječnost v zenovski meditaciji (*zazen* kot tradicionalen način meditiranja, ki pomeni sedenje in popolna osredotočenost na trenutek) velja, da ni neki racionalen diskurz, temveč naj bi bilo bolj sprejemanje vsega, kar se pojavlja v človekovem umu, brez presojanja in poskusa nadziranja mišljenja in čutenja.³⁶ Zdi se torej, da obstaja temeljno nasprotje med kompleksnostjo, ki jo ustvarja pojmovno mišljenje, ki izhaja iz »zahodne« tradicije, in preprostostjo, h kateri stremijo »vzhodne« prakse, izhajajoče iz vsaj ene od oblik budizma. O tem naj bi pričali tudi zenovski *koani*, v katerih pogosto nastopa učitelj v vlogi neke vrste nasprotnika vsakega razumskega poskusa dojetja sveta (ko npr. nekdo zastavi vprašanje Kaj je zen? mu mojster utegne »odgovoriti« z udarcem palice ali z zazrtjem v zvezdnato nebo). Zdi se torej čisto na mestu, če nekdo postavi nasproti dve tradiciji – »zahodna« naj bi bila tista, ki stavi na razum in logiko, »vzhodna« pa predstavlja neposredne uvide, intuitivno dojetje, sloneče na metaforah in alegorijah, ki delujejo kot nekaj, kar običajno pamet bolj zmede kot razsvetli.

Gre torej nujno za nasprotje med obema načinoma prakticiranja čuječnosti (tisto, ki smo jo zgoraj opisali, navezujoče se na grško filozofijo, in drugo, o kateri razmišljajo zlasti v tradiciji zen budizma in daoizma)? Če vprašanje zastavimo nekoliko širše: Ali v resnici obstaja ena sama (prava) pot, po kateri je mogoče doseči čuječe bivanje, osredotočenost in pozorno sprejemanje, odpiranje življenjskim izkušnjam?³⁷

S čuječnostjo se zdi še nekako najbolj naravno povezana filozofija budizma. Mišljenje budizma sega onkraj vsakega dualizma (telo/duh, razum/čustva, mišljenje/čutenje). Dualizem je ukinjan tudi s tem, da ni več razlike med mišljenjem in prakso: mišljenje budizma je neločljivo od njegove prakse. Pot k čuječnosti je neločljiva od tega uvida.

Kot pravi zenovski mojster Shunryu Suzuki:

»Ustaviti svojega duha ne pomeni zaustaviti dejavnosti duha. Pomeni, da vaš duh prežema celotno telo. Vaš duh sledi dihanju. S polnim duhom oblikujete mudro v svojih rokah. S celotnim duhom sedite kljub bolečinam v nogah, ne da bi vas le-te motile. To pomeni sedeti brez misli, da bi kaj dosegli. Sprva se v drži počutite nekoliko omejeni, toda ko vas ta omejenost ne moti več, ste našli smisel povedi *praznina je praznina in oblika je oblika*. Najti svojo lastno pot pri določeni omejenosti je torej pot prakse. [...] Kadar torej prakticiramo *zazen*, je vse, kar obstaja, le gibanje dihanja, toda tega gibanja se zavedamo. Ne smete biti namreč odsotni v duhu. Toda biti pozoren na gibanje, ne pomeni, zavedati se svojega malega *sebe* [self], temveč svoje vseobsegajoče narave ali Budove narave. Ta način zavedanja je zelo pomemben, ker smo navadno enostranski. Običajno razumevanje življenja je dualistično: ti in jaz, to in ono, dobro in slabo. V resnici pa so ta razlikovanja *sáma ovedenje*³⁸ vseobsegajoče univerzalne eksistence. *Ti* pomeni zavedati se univerzuma v obliki tija, *jaz* pomeni zavedati se ga v obliki jaza.« (Suzuki 2002, str. 44 in 31)

³⁶ O tehnikah ali metodah tukaj lahko govorimo le pod določenimi pogoji, saj vadba meditacije vodi k tisti naravnosti, ki jo S. Suzuki imenuje *duh začetništva* – kot stanje neposrednosti ali izvornega uma [*original mind*], v katerem ni več nobenega dualizma (ni več nekoga, ki izvaja meditacijo, marveč je meditacija sama tista, ki se izvaja), brez pomagala. Zadošča praksa *zazena* sama (»samo sedenje« - brez dodatkov, kot je npr. ideja sledenja cilju).

³⁷ V takšno razumevanje razmerja med obema tradicijama, kjer sta predstavljeni kot nasprotji, je mogoče utemeljeno podvomiti, kot bomo poskušali pokazati v nadaljevanju. Obenem pa bomo zagovarjali idejo, da obstaja mnogo različnih poti k temu, kar imenujemo čuječe bivanje.

³⁸ »Awareness« - zavedanje (brez nosilca zavedanja), pozornost, ovedenje (op. prev.)

Čuječnost torej tudi v zenu pomeni neko spremembo v dojemanju razmerja med jazom in drugim (kot smo že videli pri stoikih).

Zen in daoizem imata skupen ontološki postulat. Vsa eksistenca prihaja iz nič (praznine) in ostaja z ničem v neki temeljni povezavi: nestalnost, spremenljivost, postajanje – to so koncepti, na katerih je zgrajeno pojmovanje biti v zenu in daoizmu. »Kar ima življenje, se vrača v neživljenje; kar ima obliko, se vrača v brezoblično. To neživo pa po svojem bistvu ni onstran sveta oblik. Vse, kar živi, pa mora po nujnih zakonih propasti, kakor tudi zaplojeno ne more, da ne bi živelo.« (Lie Zi, 2006, str. 6) Nič tukaj ni mišljen kot odsotnost biti, temveč kot odsotnost neke stalnosti, določenosti, totalitete. (Pojem praznine torej implicira, da je edina stalnica premena oz. da je bit isto kot postajanje.) Na tem postulatu sloni etično prizadevanje. Kar v budizmu opredeljuje etično držo (čuječe dožemanje) je namreč neka posebna oblika nenavezanosti, ki šele omogoča sočutje ali občutje solidarnosti, globoke vezi z vsem (so)bivajočim. Šele v tem, ko nekdo uzre povezanost z univerzumom (da je jaz način, kako se univerzum izraža v nečem posamičnem³⁹), obstaja možnost takšne vezi. Iz uvida, da jaz v nekem smislu ni v ničemer izvzet iz vsega, kar ga obdaja, da je pravzaprav dogodek med drugimi dogodki, da je del medsebojnega prepletanja in pogojevanja (sobivanja) bitij,⁴⁰ izhaja potem posebna naravnost, ki se jo kultivira skozi vadbo meditacije za čuječnost. Za takšno naravnost se je uveljavil izraz »spoprijateljstvo« ali »ljubeča prijaznost«.⁴¹

(Ideje, ki so sorodne tem, zapisanim zgoraj, najdemo tudi v knjigi škotskega misleca Davida Huma *Razprava o človeški naravi* (iz l. 1739): »Kadarkoli pobližje vstopim območje, ki mu pravim *jaz sam [myself]*, vselej naletim na neko posamezno zaznavo, pa naj bo to zaznava vročine ali hladu, svetlobe ali sence, ljubezni ali sovraštva, bolečine ali ugodja. Nikoli pa ne morem ujeti *sebe* kadarkoli neodvisno od neke zaznave, prav tako pa ne morem opazovati ničesar drugega kot samo to zaznavo. Ko so zaznave ob katerem koli času odstranjene, kot v globokem spancu, toliko časa kolikor ne čutim *samega sebe*, se lahko zame dejansko reče, da ne obstajam. In ko bi smrt odstranila vse moje zaznave in ne bi bil več zmožen niti misliti niti čutiti niti videti niti ljubiti niti sovražiti, potem ko bi moje telo razpadlo, bi bil tudi sam popolnoma izničen, prav tako pa ne bi mogel doumeti, kaj bi bilo nadalje potrebno, da bi postal popolna neentiteta. Če kdorkoli meni, da ima po resni in predsodkov prosti refleksiji še kakšno drugačno pojmovanje *sebe*, moram priznati, da se s takšnim človekom ne morem več razumno pogovarjati.« (Hume 1965, str. 252) S tega vidika ni naključje, da je za Huma izvor morale empatija.)

Biti v zavedanju praznine, ki obdaja eksistenco, pomeni biti pozoren na njeno izjemnost in krhkost. Na njeno pojavljanje in izginevanje. Biti čuječ pomeni zavedati se nestalnosti bivanja, njegove enkratnosti in neponovljivosti. Tukaj torej ne gre več za stremljenje k transcendenci, kot nekemu presežku onkraj sveta. Svet (z vsemi svojimi bitji) je dojet kot presežek nad tem, kar o njem ve vsakdanja zavest. Od tod drža ali naravnost empatije kot ljubeče prijaznosti. Odprtost ali sprejemanje bitja (»pustiti biti«, kot bi temu rekel Heidegger, kateremu, kot bomo še videli, niso bile tuje ideje zen budizma), kultiviranje neagresivnosti in nenasilja do bivajočega (saj je v njem dragocenost in skrivnost; eksistenca sama postane

³⁹ Za budizem je značilna ideja, da ne obstaja neko trdno in fiksno jedro človekovega sebstva. To, čemur rečemo »jaz«, je v resnici ne-jaz (*anatman*), saj ne moremo govoriti o nekakšni substancialni naravi niti ko govorimo o pojavih v svetu niti ko govorimo o osebah. Več o tem cf. Laumakis, 2008, 125 ff.

⁴⁰ Vadba čuječnosti in prakse osvobajanja. Trajanje kot postajanje ali nestalnost, nenehno gibanje. Kjer stvari niso dokončno določene, je možnost za (samo)spremembo. (Samo-sprememba je tukaj v smeri večje odprtosti, senzibilnosti in sočutja.) Ker je bit nenehno gibanje in ni stalnosti, je človeško bitje (kot subjekt tega trajanja) svobodno (ker je nedoločeno v samem ustroju sveta, je človek kot del tega »obsojen na« svobodo).

⁴¹ O tem glej še delo Marka Williamsa in Dannyja Penmana *Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu*.

izkušena kot neponovljivi in nenadomestljivi dogodek, ki terja pozornost in skrbnost). Takšna je etična naravnost v budizmu in daoizmu, ki izhaja iz zgoraj orisane ontološke premise.

Še en poudarek, ki ga želimo narediti na tem mestu, je ta, da je filozofija temelj prakse čuječnosti tudi v tradiciji budizma in daoizma, da torej tudi v primeru, ko sprejmemo Suzukijevo zamisel o *duhu začetništva* kot praksi čuječega bivanja, to nikakor ne izključuje rabe razume, ampak ga vsebuje na intimen način – da je čuječe/čuteče/sočutno bivanje (tudi v obeh omenjenih tradicijah) neločljivo od refleksije, za katero je bistven poskus (raz)umskega dojojanja sveta.⁴²

»Nobenega dualizma« v zenu in daoizmu⁴³ tako pomeni doseči stanje duha, v katerem je mišljenje že tudi meditacija in praksa čuječnosti (ni razum nad čutnostjo, tudi niso občutenja neracionalna, ampak je en sam način bivanja, ki združuje racionalnost, (so)čutnost, pozornost, izkušnjo univerzalnega ...), mišljenje pa je tudi (ob)čutenje in čutenje je mišljenje ... Inteligenca in senzibilnost tako dokončno nista več vsaka sebi, ampak vzajemno delujeta in opredeljujeta bistveni element duhovne eksistence.

Um torej ni ločen od čutenja, zato praksa zena ne pomeni neke nove vzpostavitev hierarhije, kjer naj bi se mišljenje podredilo čutenju, ali celo odpovedi mišljenju (pogosto je nerazumevanje, da praksa zena pomeni preprosto nemišljenje). Mnogo bolj gre namreč za to, da se skozi prakso zena um sam dojame kot eno od čutil. Um je za budiste čutilo, umski dojem je njegov dotik stvari same, za (nedualistično) mišljenje ni ničesar onkraj pojava oziroma pojav sam se razkrije v svojem »avtentičnem bistvu«.⁴⁴

»[K]o se priklonite pred Budo, si ne smete napraviti predstave o Budi, temveč enostavno postati z njim eno, saj ste že vi sami Buda. Ko postanete eno z Budo, eno z vsem, kar biva, boste našli pravi pomen bivanja. Ko pozabite vse svoje dualistične predstave, bo vse postalo vaš učitelj in vse bo lahko predmet češčenja.« (Suzuki, 2002, str. 47)

»Postajati Buda« ne pomeni biti izven tega sveta, ampak vztrajanje, ki vodi k duhovni preobrazbi, skok na mestu, po katerem vse ostane, kot je bilo (»nič posebnega«), pa vendar nič več ni isto. Nekaj takšnega, kot izraža lepa zenovska zgodba, ki gre nekako takole: *preden sem začel vaditi (čuječnost), je bila gora gora in reka reka; ko sem se posvetil vadbi, gora ni bila več zgolj gora in reka ne več le reka; po letih predane vadbe pa je gora zopet postala gora, reka pa je postala reka (jaz nisem bil več enak).*

O tem, da je tudi za daoizem značilno preseganje dualističnega pojmovanja in izkušnji univerzalnega (drugo ime za to je »praznina« kot neoklepanje partikularnosti), priča besedilo enega od klasikov te filozofske smeri Lie Zieja: »Po devetih letih sem potegnil črto pod misli svojega srca in besede svojih ust. Nisem vedel več, ali gre za mojo pravico in krivico, za mojo korist in škodo, ali za pravico, krivico, korist in škodo drugih ljudi. Niti nisem več vedel, ali je mojster moj učitelj ali da je oni drugi moj prijatelj. Razlike med jazom in ne-jazom je bilo konec. Potem so se izgubile tudi razlike med petimi čuti, vsi so si postali med seboj enaki.

⁴² Jon Kabat-Zinn v svojih razmišljanjih o čuječnosti pogosto uporabi izraz »biti v stiku s sabo« (*being in touch with oneself*) oz. s svojo avtentično naravo (*true nature*), ki je dejansko vselej že tu kot čista prisotnost/zavedanje (*pure presence*). Še ena zamisel, ki jo razvija v svojih delih, je ta, da z vadbo čuječnosti nekdo (ponovno) prihaja na svoja lastna vrata (*arriving at your own door*). Cf. Kabat-Zinn, 2005a in 2005b. – Poanta pričujočega besedila je ta, da je izkušnja praznine/polnosti niča/neposrednosti možna šele, kolikor je vselej že *posredovana* z mišljenjem/govorico oz. pojmovnim izražanjem. Raziskovanje čuječnosti je vselej tudi že *učenje mišljenja*. (Pri tej zamisli se navezujemo še na predavanje Jacquesa-Alaina Millerja *Language: Much ado about what?* Cf. Miller, 2014.)

⁴³ O sorodnosti med daoizmom in zenom je podrobno pisal Alan Watts v zgoraj navedenem delu.

⁴⁴ Ker pa je svet na ontološki ravni nedoločen, saj velja zakon nestalnosti oz. postajanja, je to, kar se tukaj imenuje avtentično bistvo, vselej že nekaj diferenciranega oz. temelječega na diferenci, potrjujoče le-to.

Misli so postale zbrane, telo sproščeno, meso in kosti so se popolnoma zlili, nobenega občutka o tem, na kaj se je opiralo telo in kam je stopila noga, nisem imel več: kot list drevesa ali suhega plevela sem sledil vetru na vzhod in zahod, in zares ne vem, ali je veter gnal mene ali sem jaz gnal veter.« (Lie Zi 2006, str. 17)

Praznina, polnost nič, ne-določenost človekove eksistence (ujete v trajanje) – to so temeljne zamisli, ki so lahko mišljene le, ko jih zapopade vseh šest čutil. V čuječem zrenju praznina in izkušnja univerzalnosti (biti kot ne-imeti, kot jo je izrazil Lie Zi) postaneta nekaj konkretnega: »Shun je vprašal Zhenga: 'Ali si je mogoče osvojiti smisel svetovnega dogajanja?' Oni je odvrnil: 'Celo tvoje telo ni tvoja last, pa si hočeš lastiti smisel?' Shun je dejal: 'Če moje telo ni moja last, čigava pa je potem?' Oni je dejal: 'Telo je oblika, ki sta ti jo dodelila nebo in zemlja. Tvoje življenje ni tvoja last, ampak je ravnovesje sil, ki sta ti ga dodelila nebo in zemlja. Tvoja narava in tvoja usoda nista tvoja last, ampak sta potek in smer, ki sta ti ju dodelila nebo in zemlja. Tvoji sinovi in vnuki niso tvoja last, ampak so ostanki, ki sta ti jih odmerila nebo in zemlja. Zatorej odhajamo, pa ne vemo, kam, ostajamo, pa ne vemo, kje, jemo in ne vemo, zakaj: vse to je silna življenjska moč neba in zemlje; kdo si jo more prilastiti?'« (Lie Zi, 2006, str. 11)

V budizmu vadenje čuječnosti sovпада s poskusom dojetanja same nestalnosti/nedoločenosti realnosti in odpiranje življenjski moči kot bistvu življenja. V nestalnosti lastnega sebstva obstaja možnost (umetniškega) preoblikovanja le-tega. Raziskovanje čuječnosti, pozornost na vsak posamični trenutek ali učenje živeti v sedanjosti je sorodno ustvarjanju umetniškega dela, le da je tukaj umetnina človekova eksistenca. Nič kot odsotnost temelja vodi k nujnosti dati stvarjem neko obliko (od tod tudi pomembnost vsakdanjih ritualov, kot je pitje čaja).

O estetski razsežnosti oblikovanja sebstva sta razmišljala Shinichi Hisamatsu in Martin Heidegger, in sicer v njunem pogovoru, kjer sta zen primerjala z umetnostjo:

»*Hisamatsu*: Na Zahodu je izvor neko bivajoče, nekaj identičnega. V zenu pa je izvor brez oblike, *ne*-bivajoče. Vendar pa ta 'ne' ne pomeni gole negacije. Ta nič, ki je brez oblike, se lahko kot povsem brezoblično prosto giblje, se giblje lahko povsod in vselej. Iz tega prostostnega gibanja nastane gibanje, ki proizvede umetnino.

Heidegger: Ta praznina ni negativni nič. Če bi to praznino razumeli kot prostorski pojem, bi morali reči, da je praznina tega prostora ravno uprostorjenje, tisto, kar zbere vse stvari.

Hisamatsu: Z uprostorjenjem se povsem strinjam. To uprostorjenje mora biti prosto vseh vezi. Ne sme biti vezano na veljavnost. Pomeni svobodno učinkovanje zenovske resnice same. Lepota umetnine je v zenu v tem, da se brezlično uprisotni na nečem podobnostnem. Brez tega prisostvovanja brezličnega sebstva v likovnem zenovska umetnina ni mogoča. Lepoto si moramo v zenu torej vselej misliti v sovisnosti s svobodo izvornega sebstva. Lepota zenovske umetnine, njeno bistvo, je v svobodnem gibanju izvornega sebstva. Če se to gibanje izrazi v likovnem, imamo umetnino. A ta prisotnost ni omejena na likovno v smislu umetnosti. Najvišja lepota je prej tam, kjer ne preostane ne forma ne struktura. Umetnost v zenu torej ni omejena na posebna področja. To gibanje lahko nastopi povsod. Na mnogovrstne načine. Umetnost je povsod, kjer živi zen.« (Hisamatsu in Heidegger, 2002, str. 6–7)

»Polnost nič«, o kateri razmišljata Hisamatsu in Heidegger, je torej potencialnost ali razklenjenost, nedoločenost, nesklenjenost sveta, ki je pogoj umetniškega ustvarjanja (brez te temeljne svobode, ki je v jedru zenovskega izkustva, ne bi bila mogoča poetičnost, za katero je ključna možnost metaforičnega izražanja).

Sklepna opomba k podpoglavju: Čuječnost v zenu in daoizmu kot začudenje, kot opazovanje življenja v njegovi neizčrpnosti in mnogovrstnosti. Tudi s tem nismo daleč od izvorov »zahodne« filozofije: čudenje nad tem, kakšne stvari so, in da sploh obstajajo – véliki antični filozof Aristotel je v tem videl sam izvor filozofije. Tudi po Aristotelu (ki upravičeno velja za enega od izvorov moderne znanosti) je vir vsakega raziskovanja izkustvo čuječega opazovanja (sebe, narave, kozmosa).

2.3 Čuječnost in filozofija novega veka, zen eksistencializma

Eno od zelo vplivnih filozofskih ozadij čuječnosti najdemo v *Meditacijah* Réneja Descartesa. Že sam naslov knjige je pomenljiv. Descartes se svojega dela loti zato, da bi se rešil stanja zmedenosti, ki je rezultat kopice slabo osnovanih mnenj, ki jih najdeva v svojem duhu, in ki naj bi tvorila zgradbo njegove vednosti. Descartes svoje meditacije začne z dvomom, ki je metodološki pripomoček. Z njim se filozof poskuša osvoboditi napačnih mnenj in priti do nečesa, v kar ne bo več mogoče dvomiti. Nekaj gotovega bo tisto, kar bo Descartes dojemal povsem jasno in razločno (tisto gotovo bo s tem tudi resnično).

Že tukaj postane razvidno, kako je Descartesovo delo blizu prizadevanjem zgoraj obravnavanih mislecev. Cilj meditacij je pridobiti jasno in razločno spoznanje. V 2. meditaciji filozof pride do uvida, ki pomeni izpolnitev njegovih začetnih upanj oz. pričakovanj. Pokaže se mu resnica izjave: »Jaz sem, jaz bivam.« Naj še toliko dvomi o njej, z vsako ponovitvijo dvoma potrjuje existenco tega, ki dvomi (v *Meditacijah* gotovost svoje existence pravzaprav izpelje iz hipoteze o »hudobnem varljivcu«, ki naj bi ga varal glede temeljnih matematičnih resnic).

Za meditirajočega je gotovo vsaj to, da biva. Zavedanje bivanja je tisto, kar je onkraj vsakega dvoma. To je spoznanje, ki je bolj temeljno od vsakega drugega spoznanja. Meditirajoči pridobi neko zavedanje, ki je izpraznjena vsakršne predstave oz. vsebinskih določil glede tega, kdo ali kaj naj bi bil on sam. (Tukaj nemara že slutimo vzporednico s tistim, kar je bilo v Suzukijevem besedilu, ki smo ga navedli zgoraj, opisano kot temeljna izkušnja v praksi zena: čisto zavedanje, pozornost, brez nosilca tega zavedanja. – Čuječnost kot bivanje v tem zavedanju, vztrajanje v njem – ne da bi pri tem nekdo že pohitel s pojasnilom, kdo ali kaj naj bi bil(o) to/ta, ki se zaveda. Ta odprtost, nevednost glede lastne identitete je bistvena: Kdo sem? mora ostati odprto vprašanje, da se človek ne bi oklenil tega, kar zenovski mojster imenuje »mali jaz« - in s tem spregledal kompleksnosti existence, ko bi zaprl svojega duha. Prav v nevednosti glede lastne identitete [neoklepanju sebstva] obstaja možnost solidarnosti kot odprtosti do drugega ali ljubeče prijaznosti, kakor smo razmišljali že v prejšnjem poglavju.)

Tukaj je pomembno, da tudi Descartes vprašanje glede lastne identitete (»Kdo sem jaz?«), pusti odprto. To pa stori na neki poseben način, saj samega sebe vendarle opredeli. Pravi takole: »Kaj sem torej? Misleča stvar.« (Descartes, 1988, str. 59) Mišljenje je torej tisto, kar je zanj bistveno, je tisti del njega, ki ga ni mogoče ločiti od njega samega. Ravno s to opredelitvijo sebe se Descartes po mnenju nekaterih interpretov najbolj oddalji od monističnega razumevanja človeka in zareže globoko v dualizem. Mišljenje naj bi bilo poslej povsem ločeno od drugih aspektov človekove existence. Descartes naj bi bistvo človeka prepoznaval v nekem (od sveta in telesa) ločenem razumu, ki lebdi nad materialnostjo in svet motri skozi svoje konstrukte in čiste inteligibilne sheme. Mišljenje naj bi bilo torej skrčeno na nekaj, kar še najbolj spominja na matematične oz. računske operacije. Svet skozi čisti razum pa je oropan svoje substance, izgubil je svoje »meso«, postal je čista abstrakcija. O tem naj bi govoril Descartes kot začetnik moderne znanosti, s čemer naj bi ustoličil »instrumentalni

razum«, za katerega je svet, ki ga naseljujejo konkretna živa in čuteča bitja, zgolj še prostor manipulacije in od življenja odtujenega preračunavanja.⁴⁵ S svojim razmislekom naj bi se Descartes dokončno oddaljil od tega, kar je v naslovu dela: saj meditiranje tradicionalno pomeni ravno nasprotno takšnemu redukcionističnemu razumevanju človeka, kot ga je domnevno s svojo formulo začrtal Descartes.

Vendar pa filozof na srečo nadaljuje (in s tem nadaljevanjem po našem prepričanju naredi neki preobrat, zaradi katerega njegovo delo po pravici uvrščamo v sklop idej, ki tvorijo filozofsko ozadje čuječnosti). Nadaljevanje gre takole:

»Kaj sem torej? Misleča stvar. Kaj je to? Stvar, ki dvomi, ume, zatrjuje, zanikuje, hoče, noče, si tudi predstavlja in čuti.« (Descartes, 1988, str. 59)

Mišljenje in čutenje nista dve različni stvari. Čutenje je mišljenje in mišljenje je čutenje. Descartes torej ravno ni zagovornik dualizma in razkola med človekovim intelektom in čutnostjo, občutkom. Obstaja mišljenje v čutenju in čuteče zavedanje je že mišljenje. Tudi to, za kar se zdi, da je neko neposredno zrenje/motrenje sveta, je že oblika mišljenja.

Descartes torej v svojih meditacijah pride do uvida, da je jasnost in razločnost zavedanja (*čuječnost*) tista prva resnica, do katere se lahko dokoplje misleče bitje. (Človek je torej po Descartesu nekdo, ki se zaveda, da se zaveda – *homo sapiens sapiens*; dejstvo, ki se morda zdi trivialno, pa vendar je vse prizadevanje za čuječim bivanjem usmerjeno k temu, da bi to dejstvo postalo doživeto.)

Na začetku modernega znanstvenega mišljenja imamo torej nedualistično pojmovanje sestva, samozavedanje, ki do osnovnega spoznanja glede sebe (*Kaj sem? Misleča stvar ...*) pride v čuječem zrenju dejstva (lastnega) bivanja (nedualistično je to pojmovanje zato, ker v njem občutenje in razumevanje nista več vsaksebi, saj je razumevanje tudi občutenje, izkustvo momenta eksistence v jasnini njenega dogajanja).

Prehod k naslednjemu filozofskemu nazoru, govorimo o filozofiji Friedricha Nietzscheja, se bo morda na tem mestu zdel kot neutemeljen preskok, saj v uradnem kanonu razlag zgodovine filozofije misleca, kot sta Descartes in Nietzsche navadno nikoli ne nastopata v paru (razen, kadar se govori o nasprotjih). Eno od občin pisanj o zgodovini filozofije je tisto, ki oba avtorja postavlja kot zastopnika dveh povsem različnih filozofskih usmeritev. Descartes naj bi tako predstavljal racionalistični pol, Nietzsche pa temu polu radikalno nasprotje (ki včasih nosi ime voluntarizem, spet drugič iracionalizem itd.). V našem pisanju oba avtorja morata nastopati skupaj, saj sta – kot bo, upamo, postalo jasno v nadaljevanju – preprosto nepogrešljiva za raziskovanje filozofskih ozadij prakse čuječnosti.

Friedrich Nietzsche je bil eden od filozofov, ki je silovito zastopal stališče, da filozofija in življenje ne moreta biti ločena. Filozof mora svoje misli tudi živeti, kar pomeni tudi to, da se mišljenje poraja iz neke nujnosti (ki jo določa način eksistence – nizkotni način bivanja torej nujno poraja nizkotne misli in vrednotenje, medtem ko višji, imeniten način poraja plemenite misli ...). Po Nietzscheju smo vselej deležni takšnih razmišljanj, kot si jih zaslužimo (glede na naš način življenja). Za naše tukajšnje pisanje pa bo pomembno še zlasti tole. Nietzsche je mislec, ki radikalno prelomi s tistim načinom razmišljanja, ki realnost razdeli na »tukajšnost«

⁴⁵ O takšnem razumevanju Descartesa cf. delo Charlesa Taylorja *The Ethics of Authenticity*. Descartes naj bi bil torej tisti, ki je kot etični in spoznavni ideal zakoličil *a disengaged rationality*, tj. telesnosti in čutnosti osvobodeno racionalnost, ki vlada v svetu znanosti in skozi katero ta posledično dominira svetu živih (čutečih) bitij. Ceno za takšno vladavino po Taylorjevem mnenju plačujemo s tem, da je naš svet na poti k zatonu (instrumentalni razum se ne meni za škodo, ki jo povzroča ljudem in okolju – če je le ugotovil, da neko ravnanje vodi k prirastu dobičkov).

in transcendenco. Za Nietzscheja je zamisel, da obstajata dva svetova, med katerima obstaja hierarhija (in sicer: svet minljivosti, čutnih zaznav, telesnosti naj bi bil tisti neresnični svet, medtem ko naj bi bil edini resničen tisti, ki je večni, ki ga naseljuje čista duhovnost ali intelekt oz. duša, osvobodjena telesnosti), škandalozna. Nietzsche zavrne vsakršno takšno delitev (ki sledi *asketskemu idealu* in za katero so krive avtoritete, ki določajo modernega duha, tj. religija, znanost in racionalistična filozofija, do neke mere pa tudi sodobna umetnost) in predlaga *prevrednotenje vseh vrednot*. Zgled zanj pa najde v tragiški misli starih Grkov: dionizično kot tisto, kar je življenje (tj. telesnost/postajanje/čutnost) potrjujoče. V tragiški misli ni obtoževanja življenja zaradi trpljenja, temveč je potrjevanje življenja v vseh njegovih razsežnostih. Veselje ali radost v bivanju, nedolžnost bivanja in sprejetje eksistence kot »igre«.

Nietzsche kot mislec *imanence* je torej tisti, ki poziva človeka naj svoja prizadevanja ne usmerja v onstranstvo, temveč naj živi intenzivno življenje tukaj in sedaj (»Ostanite zvesti zemlji!« - takšen je etični imperativ njegovega Zaratuстре⁴⁶). Nadčlovek in samopreseganje pomeni višji tip eksistence, za katero je zmožen otrok iz njegovega besedila »O treh preobrazbah duha«:

»Nedolžnost je otrok, in pozaba, začetek od kraja, igra, iz sebe se vrteče kolo, prvi gib, sveti ja.

Ja, za igro ustvarjanja, bratje moji, je potreben sveti ja: duh hoče pač *svojo* voljo, v svetu izgubljeni si pridobi *svoj* svet.« (Nietzsche, 1999, str. 29)

Otrok simbolizira zadnjo preobrazbo duha in izraža čisto življenjsko voljo, njegova drža je življenje potrjujoča. Otrokova nedolžnost je v tem, da ni obremenjen z občutki krivde – otrok se ne počuti krivega, ker živi. To očiščenje in osvoboditev bremena, ki ga povprečnemu odraslemu pomenita slaba vest in sovražnost (resentiment) v odnosu do življenja, je bistvena lastnost otroka. Otrok se radosti v ustvarjalnosti, čuječem bivanju, življenju v sedanosti, igri, ki se ji posveča z vso resnostjo in je v njej udeležen z vso pozornostjo. Otrok je povsem v trenutku svojega bivanja, je figura čistosti, ker potrjuje eksistenco in se nad njo navdušuje. To je nemara tisti *duh začetništva*, o katerem razmišlja tudi mojster Shunryu Suzuki, ki smo ga srečali zgoraj. S tega vidika tudi ni naključje, da filozof v nadaljevanju svojega dela razmišlja o prijateljstvu kot odnosu te vzajemne pobujenosti duha (prijateljstvo v vrlini, v čuječem sobivanju), telesu kot viru modrosti, bistvu eksistence kot volji do moči ali življenje potrjujoči sili.

»'Telo sem in duša,' tako govori otrok. In zakaj naj ne bi postali kakor otroci? Ampak prebujeni, vedoči pravi: Skoz in skoz sem telo in nič zunaj njega; in duša je samo beseda za nekaj na telesu. Telo je velika umnost, množica z enim smislom, vojna in mir, čreda in pastir. [...] Za tvojimi mislimi in občutki, brat moj, stoji mogoče zapovednik, neznan mislec – ki se imenuje sam. V tvojem telesu živi, tvoje telo je. Več umnosti je v tvojem telesu kakor v tvoji najboljši modrosti. In kdo neki ve, zakaj je tvojemu telesu potrebna ravno tvoja najboljša modrost?« (Nietzsche, 1999, str. 36–37)

Mišljenje ima svojo podobo v plesu – ta je za Nietzscheja metafora misli.⁴⁷ Zaratustra misli tako kot plesalec pleše: gib je mišljenje v svoji metaforičnosti, odprtosti, lahkotnosti. Pozornost plesalca do gibanja, telesa in njegove poetike, je pozornost misleca. Plesalec je poet telesa in lahkotnost gibanja je vpisana v gibanje mišljenja. Gib je že misel, ki se je materializirala v koreografiji kot idealni igri. V tem ni nobene superiornosti ideje nad gibom

⁴⁶ Cf. Nietzsche, 1999.

⁴⁷ Cf. Badiou, 1993.

oz. ločenosti prve od drugega, saj gib povsem izraža idejo. Volja do življenja in izkušnja lepote je tisto, čemur je zavezan in kar izraža plesalec-mislec ...⁴⁸

3. Implikacije

Implikacij zgoraj nakazanih vzporednic in prepletanj filozofskih zamisli in praks čuječnosti je mnogo. Osredotočili se bomo na dve, ki še zlasti zadevata pedagoško delo. Prvo bomo imenovali *hermenevtična*, saj se nanaša na branje in razumevanje besedil, druga pa bo *didaktično-metodološka*, kar pomeni, da se bomo z razmislekom o njej dotaknili teme organizacije in izvedbe pouka oz. raziskovanja učnih tem skupaj z učenci.

3.1 Hermenevtična implikacija

Vzporejanje branja filozofskih besedil s prakticiranjem čuječnosti odpira nekatera vprašanja, ki niso rezervirana zgolj za področje filozofije, ampak bomo poskusili pokazati, da so tukaj implikacije širše.

Za hermenevtiko je eno od pglavitnih vprašanj tole: Kako beremo besedila in pod katerimi pogoji nastane njihovo razumevanje? Branje besedil, kakor smo ga predstavili zgoraj, je neločljivo od vprašanj, kako so besedila povezana z načini življenja in etičnimi dolžnostmi, ki določajo naša vsakdanja življenja. Z ukvarjanjem z besedili kot tistimi »pripomočki«, ki nam pomagajo pri refleksiji in raziskovanjem življenja, če uporabimo Sokratov izraz, ta postanejo pomemben del naših prizadevanj doseči čuječnost in pozornost v svojih ravnanjih.

Tukaj velja poudariti tudi to, da takšno branje filozofskih besedil (ko je to dejansko prebrano šele tedaj, ko njegove pomenske konotacije presegajo samo »bralno dejanje« oz. ko slednje učinkuje onstran ozkega pojmovanja branja, ko torej branje besedila postane drugačno branje bivanja in se torej besedilo začne »vpisovati« v samopremišljevanje oz. dialog bralke s sabo in njen premislek o življenju v skupnosti) ni rezervirano za specifično strokovno področje filozofije. Branje filozofskih besedil na način, ko je branje že praksa (k) čuječnosti, tako lahko postane zgled branja besedil (neko branje pod določenimi pogoji lahko postane čuječe in s tem filozofsko relevantno tudi ko imamo pred sabo besedilo, ki samo po sebi ni nujno kategorizirano kot filozofsko). Obenem pa velja, da so klasična filozofska besedila, o katerih smo pisali v prejšnjih poglavjih, »vgrajena« tudi v simbolne oz. idejne prostore, za katere uporabljamo skupno ime kultura. Učenje branja besedil s predlagane perspektive, kjer se bralka in bralec ne sprašujeta več preprosto, kaj naj bi besedilo pomenilo »sámo po sebi«, kateri pomeni naj bi bili nekako vsebovani v njem, ali tudi, kaj naj bi avtor hotel povedati z njim, temveč ključno postane vprašanje, kako se neko besedilo povezuje s prizadevanjem bralca, da bi spremenil svojo eksistenco v smeri čuječega bivanja.

Ukvarjanje z besedili, ki že sama razmišljajo o temah čuječnosti, pozornega ravnanja, meditativnega bivanja ipd. nam lahko pomagajo, da odkrijemo neki novi pristop k raziskovalnemu (znanstvenemu) delu – ko to ni več ločeno od naših etičnih prizadevanj spreminjanja eksistence v čuječe zavedanje. Ko se v šolah učimo brati, bi torej veljalo spodbujati k takšnemu branju besedil, da bomo z njim pripomogli k spremembi v povečanju

⁴⁸ K tej povezavi med mišljenjem in plesom bi lahko dodali še eno vzporednico, ki ponovno vzpostavi vez med dvema tradicijama misli. Vzporednica k Zaratustrovi zamisli o gibu, ki je vselej tudi že mišljenje, o poetiki telesne vadbe in meditaciji v gibanju bi bila vadba taijija in qi gonga. V obeh se združujejo gibanje, meditacija in filozofija. Več o tem glej še v Ančnik, 2009.

pozornosti, kvalitete refleksije in senzibilnosti za medsebojne odnose (kar med drugim združuje v sebi pojem čuječnosti).

3.2 Didaktično-metodološka implikacija

Meditacija, poglobljeno razmišljanje ali refleksija, pogovarjanja v odprtem in zaupljivem okolju – vse to, kar bi lahko opisali z izrazom raziskovanje čuječnosti – bi morale postati bistveni del organiziranja pouka. Šele s tem bi šole lahko celoviteje začele opravljati svoje poslanstvo, ki ni zgolj seznanitev učencev z objektivnimi in vrednostno nevtralnimi dejstvi o svetu, temveč je tudi v vzgoji za vrednote in priprava za delo za boljši, pravičnejši svet, v katerem bo več medsebojnega razumevanja, pozornosti za skupno dobrobit, pravičnosti, solidarnosti, enakosti.

Takšen pristop k poučevanju bi nemara zahteval radikalne (strukturne) spremembe v šolskih praksah. (Morda pa je postopno uvajanje čuječega poučevanja, kjer so učenci spodbujani k refleksiji, poglobljenemu razmišljanju in raziskovanju skozi pogovarjanje,⁴⁹ že tudi pot k takšnim spremembam.) Za te je danes namreč značilna »storilnostna naravnost«, kot se reče v žargonu. Z drugimi besedami, sodobna šola je pod silnim vplivom imperativa »uporabnosti« ali »aplikativnosti«, ki je samo drugo ime za to, da je šolanje postalo del usposabljanja delovne sile, ki se bo potem prisiljena podrežati zahtevam trga (in biti čimbolj konkurenčna na njem).

Kot zapiše sodobni mojster Jon Kabat-Zinn:

»Zame je [čuječnost kot nenehno učenje] neprekinjena lekcija o ponižnosti in ne-oklepanju, in to zelo zahtevna lekcija, takšna, ob kateri mi znova in znova spodleti. Na koncu koncev je lekcija o tem, da je vse v življenju vadba, ne samo stvari, ki so nam pogodu ali pa situacije, ko se nam vse izide, kot smo hoteli. Gre za nenehno povabilo, da zaupamo svojemu občutku in izkušnjam in da ostanemo odprti do nevedenja, tudi takrat, ali pa še posebno takrat, ko se soočimo z lastno slepoto in pomanjkljivostmi. Ob takšnih trenutkih je potrebno nekaj čisto drugega, nekaj popolnoma pogumnega in smelega, saj pomeni zapustiti področje, kjer so nam stvari udobne in znane, in oditi tja, kjer so stvari neznane, kar nam je še nepoznano in je onkraj obzorja tega, kar lahko vidimo, slutimo pa, da je pomembno za nas, da to obiščemo. Zelo verjetno je, da bo to delovalo kot nekaj strašljivega in ne prav lahkega za doseči. Pravzaprav ne obstaja nič težjega, kot je prav to.« (Kabat-Zinn 2005a, str. 430)

Kultiviranje čuječnosti je v svetu neoliberalnega »uničevalnega kapitalizma« (ki sledi logiki *profita pred ljudmi*), kot ga imenuje Naomi Klein,⁵⁰ oblikovanje alternativne drže. Čuječnost namreč ne more biti zgolj eno od orodij za povečevanje učinkovitosti (kolikor se jo v šole uvaja kot neko novo metodo, namenjeno predvsem temu, da bo pripomogla k izboljšanju učnih rezultatov, je takšno razumevanje le-te že povsem v nasprotju z njenim izvornim pomenom). Čuječnost je vadba v ne-delanju (zamisel, ki ima svoje korenine v filozofiji daoizma, kjer je eden od pglavitnih konceptov *wu wei*, prehod od nepremišljenega delovanja k dobro-delovati-bivati). Vadba čuječnosti pa ima lahko samo en cilj, ki je čuječe bivanje. Kot takšna je izjemen primer učenja zaradi učenja samega, saj učenje v najširšem

⁴⁹ Za kar je seveda ključno ukvarjanje s teorijo.

⁵⁰ Cf. Klein, 2014.

pomenu besede (učiti se živeti) že samo po sebi predstavlja nekaj dobrega – kar pomeni, da je etična razsežnost tukaj prioriteta.⁵¹

Učinki raziskovanja čuječnosti niso zanemarljivi, kot smo se trudili pokazati zgoraj: čuječnost je namreč sinonim za odprtost duha in medsebojnih odnosov, mnogovrstnost izkustva, razvijanje empatije ter skrbi za skupnost. Praksa čuječnosti torej pomeni tudi družbeno angažiranost: raziskovanje čuječnosti nujno vodi k delovanju za dobrobit skupnosti – za pravičnost, solidarnost, enake možnosti, mirno sobivanje, prijateljstvo in medsebojno razumevanje. Pedagoško delo, ki spodbuja čuječnost in jo kultivira, bi moralo spodbujati in kultivirati tudi družbeno delovanje takšne vrste.⁵²

4. Sklep

V našem sestavku smo razmišljali o filozofskih ozadjih vadbe čuječnosti. S tem smo potegnili nekaj vzporednic med filozofskimi razmišljanji in meditativnimi praksami, naš cilj pa je bil pokazati, da gre pri obeh za skupni cilj: raziskovanje življenje in spremembo v načinu bivanja. Nadalje smo poskušali pokazati, da je vsaka vadba za povečanje čuječnosti tudi intelektualno delo. Vadba čuječnosti torej ne more izključevati resnega in predanega razmišljanja o sebi in drugem, kar pomeni, da ima tako spoznavne kot etične razsežnosti. Za čuječnost kot proces samospoznavanja bi tako lahko rekli, da gre za ukvarjanje z vednostjo na eksistencialen način: ukvarjanje z vednostjo ne pomeni kopičenje informacij ali izdelave nevtralne zbirke podatkov, saj je raziskovanje vselej način, kako se zgodi neka temeljita refleksija o sebi v iskreni predanosti iskanja resnice. Tudi tukaj je filozofska disciplina ključnega pomena.

Čuječnost, ki ima za svoje ozadje filozofijo, združuje večjo pozornost do bivanja, samospoznavanje in kultiviranje skrbi zase in za drugega; zato lahko rečemo, da je hkrati spoznavni in etični proces. Dodati pa moramo še, da najbrž ni enega samega načina, kako prakticiramo čuječnost. V vsakem primeru je zanjo potrebno tudi veliko vaje v razmišljanju.

In še za konec: vadba čuječnosti vodi k drugačnemu razumevanju učnih praks in intelektualnega dela. Kot rečeno slednje ne pomeni več kopičenja informacij, ampak pomeni poglobljeno refleksijo, ki ima v svojem jedru prizadevanje, da bi z raziskovalno dejavnostjo in razvojem vednosti prispevali k človeškemu blagostanju. Čuječe intelektualno delo ima torej globoke etične konotacije; v njem se zrcali – če parafraziramo vietnamskega budističnega

⁵¹ To pa je prav tisto, kar se kaže kot največji izziv v prihodnje: kako vpeljevati vadbo za čuječnost v orisanem pomenu v šolski sistem, da bo ta ohranila svoj pomen in kar najbolje udejanjila potencial spreminjanja zavedanja in (pre)oblikovanja medsebojnih odnosov v smeri večje odprtosti, sočutja in negovanja razlike.

⁵² Tukaj postane očitno, da je spoznavno-etična razsežnost vadbe čuječnosti dopolnjena s *politično* razsežnostjo. (Na to opozori tudi Jon Kabat-Zinn v navedenem delu; cf. zlasti 7. del njegove knjige [2005a] z naslovom »Healing the body politic«.) Drugače rečeno: z vadbo čuječnosti gre tudi družbeno delovanje oz. angažiranost. Politično je to delovanje zato, ker je v njenem jedru prizadevanje za skupno dobro. Čuječnost, kot jo razumemo tukaj, zaradi tega ni projekt posameznika na poti k »samouresničitvi« ali samozavesti ali pozitivni samopodobi (in kar je še izrazov iz sodobnih »instant« priročnikov za boljše življenje). Videli smo namreč, da čuječnost nikakor ne pomeni zgolj pozornosti do sebe, temveč gre z njeno vadbo tudi odpiranje (zavedanja) temu, kar presega partikularnost neke »osebnosti«. Ko se začne proces tega odpiranja, nastanejo tudi pogoji za drugačno tvorjenje vezi skupnosti. Zamišljamo si, da so čuječi posamezniki pripravljeni tvoriti vezi na temelju solidarnosti, egalitarnosti in skupnega interesa za pravičnost. Ta zadnja trditev je hipoteza, tako kot je tudi naslednja. Skupnost čuječih temelji na egalitarnosti in medsebojni skrbi ter prizadevanju za univerzalno dobro. Zaradi tega o politični razsežnosti vadbe čuječnosti razmišljamo skupaj z idejo *komunizma*. O tej ideji glej še deli Dušana Rutarja *Komunizem* in Alaina Badiouja *L'hypothèse communiste*.

meniha, misleca in aktivista za mir Thicha Nhata Hanha – »skrb za dobrobit tako sebe kot vsega, kar nas obdaja oz. česar del smo mi sami.«⁵³

5. Viri in literatura

- Ančnik, T. (2009). *Tai chi chuan: izziv notranje igre*. Ljubljana: Dojo Ančnik & co.
- Badiou, A. (1993). Ples kot metafora misli«, *Problemi*, 7, 137–152.
- Badiou, A. (2010). *L'hypothèse communiste*. Pariz: Lignes.
- Deleuze, G. (1998). *Logika smisla*. Ljubljana: Krtina.
- Deleuze, G. (2011). *Nietzsche in filozofija*. Ljubljana: Krtina..
- Descartes, R. (1988). *Meditacije*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Epikur. (1995). Maksime«. *Filozofija na maturi*, 4, 6–10.
- Foucault, M. (2001). *L'hermeneutique du sujet: Cours au Collège de France, 1981-1982*. Pariz: Seuil.
- Hadot, P. (1996). Antična filozofija in duhovne vaje. *Filozofija na maturi*, 3, 22–44.
- Hadot, P. (2009). *Kaj je antična filozofija?*. Ljubljana: Krtina.
- Hisamatsu, S. in Heidegger, M. (2002). Umetnost in mišljenje: protokol seminarja z 18. maja 1958. *Phainomena*, 39/40, 5–7.
- Hume, D. (1965). *A treatise of human nature*. Oxford: Clarendon Press.
- Kabat-Zinn, J. (2005a). *Coming to our senses: healing ourselves and the world through mindfulness*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2005b). *Wherever you go, there you are*. Hachette Books.
- Klein, N. (2014). *Doktrina šoka: razmah uničevalnega kapitalizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Laumakis, S. J. (2009). *An introduction to Buddhist philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lie Zi. (2006). *O praznini*. Ljubljana: Sophia.
- Miller, J.-A. (2014). Language: Much ado about what?. V: Ragland Sullivan, E. in Bracher, M. (ur.), *Lacan and the subject of language* (str. 21–35). London, New York: Routledge.
- Montaigne, M. de (2009). Philosopher, c'est apprendre à mourir. V: *Essais I* (str. 117–136). Pariz: Gallimard.
- Nietzsche, F. (1989). *Somrak malikov*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Nietzsche, F. (1999). *Tako je govoril Zaratustra*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Platon. (2003a). Apologija. V *Poslednji dnevi Sokrata*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Platon. (2003b). Fajdon. V *Poslednji dnevi Sokrata*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Platon. (2009a). Država. V *Zbrana dela (3. knjiga)*. Ljubljana: KUD Logos.
- Platon. (2009b). Menon. V *Zbrana dela (3. knjiga)*. Ljubljana: KUD Logos.
- Rutar, D. (2012). *Komunizem*. Škofije: Za-misli.

⁵³ Cf. Kabat-Zinn, 2005a.

- Sharples, R. W. (1996). *Stoics, epicureans and sceptics: an introduction to hellenistic philosophy*. London, New York: Routledge.
- Suzuki, S. (2002). *Duh zena, duh začetništva*. Ljubljana: KUD Logos.
- Taylor, C. (2002). *The ethics of authenticity*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Watts, A. (1989). *The Way of Zen*. New York: Vintage.
- Williams, M. in Penman, D. (2015). *Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila international.
- Wittgenstein, L. (1976). *Logično filozofski traktat*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorja

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

Uporaba čuječnosti in sebstva pri nevrolingvističnem programiranju in coachingu

Use Mindfulness and Selfness in Neurolinguistic Programming and Coaching

Marija Turnšek Mikačič

*Glotta nova, Center za novo znanje, Ljubljana
marija.turnsek-mikacic@cultos.net*

Povzetek

V članku avtorica predstavi vse štiri tehnike osebnega razvoja: čuječnost, nevrolingvistično programiranje, coaching in sebstvo, ki omogočajo, ustvariti življenje polno veselja, zadovoljstva in izpolnitve in poudarja sinergijo njihovega delovanja. Čuječnost pomaga, da ljudje postanejo zavedni, da se globoko zavedajo sedanjega trenutka. Ko postanejo pozorni na vprašanja (težave, ovire, čustveni pretresi) jim bo ta zavedajoč odnos prinašal zdravje. NLP je preučevanje strukture subjektivne izkušnje. S poznavanjem nevrolingvističnega programiranja, ljudje razumejo, kako notranje življenje deluje. Nevrolingvistično programiranje je kot "programska oprema" (software), ki jo uporabljajo možgani. Preprosto kodiranje znotraj programske opreme možganov, lahko vpliva na spremembo njihovega delovanja. Izdelan je model orodij nevrolingvističnega programiranja, ki imajo vse svoje elemente podprte v čuječnosti in sebstvu. Coaching je praktična disciplina in tista, ki se je izkazala za zelo učinkovito pri pomoči osebnemu razvoju. Posamezniki posplošijo, brišejo in izkrivljajo podatke (meta model). NLP coaching pa želi spoznati, kako to nastane; povečuje posameznikovo izbiro in poveča prilagodljivost vedenja, omogoča različne poglede na lastne težave.

Ključne besede: coaching, čuječnost, nevrolingvistično programiranje, sebstvo, sinergija.

Abstract

The author introduces all four techniques of personal development – mindfulness, neuro-linguistic programming, coaching and selfness, which assist in creating life filled with joy, satisfaction and fulfilment as well as emphasise the synergy of their activity. Mindfulness raises awareness in people, namely it deepens their awareness of the current moment. This attitude of awareness presents itself as very healthy when questions are raised (problems, obstacles, emotional turmoil). Neuro-linguistic programming studies the structure of the subjective experience. By understanding the NLP one can achieve knowledge of their internal life. The NLP acts as software of the brain. Simple coding within the brain's software can affect its function. A model of NLP tools has been designed, which have elements, based on mindfulness and selfness. Coaching is a practical technique, which has portrayed great efficiency in assisting personal development. Individuals generalise, erase and bend information (meta model), and NLP coaching aims to learn the reasons, increases the individual's choice and maximises the behavioural adaptability, while offering various perspectives of own issues.

Key words: coaching, mindfulness, neuro-linguistic programming, selfness, synergy.

1. Uvod

V članku predstavljamo osnovna osebna in poklicna razvojna orodja: Čuječnost, Sebstvo, nevrolingvistično programiranje (nadalje NLP), Coaching. Naš um preiskuje pretekle dogodke in poskuša predvideti prihodnost. Vse bolj se zavedamo svojih misli, čustev in občutkov, učimo se kako to narediti tako, da se začasno umakneta presoja in samokritičnost, kar ima lahko zelo pozitivne učinke na naše življenje.

Bistvo čuječnosti je pozornost, ki jo posvetimo dogodkom v našem življenju. Dhaammasami (1999, str. 11) pravi, da čuječnost pomeni negovanje neke mentalne sposobnosti, ko naš um deluje stabilno in skoncentrirano. Uporabljamo ga za razumevanje, razmišljanje, ustvarjanje nečesa kar je neverjetno. Lahko rečemo, da je ta mentalna sposobnost kot seme. Negujemo ga, da bi vzkliklo. Čeprav imamo sposobnost, da smo zbrani, da smo skoncentrirani in da razumemo, enako kot seme, ki ne bo postal rastlina, če jo ne zalivamo in hranimo, da bo um ostal nerazvit brez primerne duševne vadbe. Vaja, ki jo za to potrebujemo, se imenuje meditacija. Ko meditiramo, smo čuječni, raziskujemo in spoznavamo na kakšen način deluje naš um in kako prebudimo mentalno energijo. (1999, str. 12) Prakticiranje čuječnosti nam pomaga, da postanemo popolnoma prisotni v svojem življenju in delu ter izboljšamo kakovost svojega življenja. (Smith, 2016)

Nevrolingvistično programiranje NLP je študija človeške odličnosti in komunikacije. Razumevanje NLP nam omogoča (Turnšek Mikačič in Ovsenik, 2013), da prevzamemo nadzor nad položajem, čustvi in vedenjem. Lahko preoblikujemo svoje miselne vzorce, da postanejo bolj učinkoviti in omogočajo pozitivne spremembe. Naučimo se uporabe pomembnih orodij za osebne spremembe, ki vključuje self-management, ravnanje z negativnimi čustvi in vedenje, komunikacije, reševanje sporov, motivacijo, dosežke in učenje (str. 237).

"Ko mislite, da zmorete, ali mislite, da ne zmorete, imate vedno prav!" - Henry Ford

Coaching je praktična disciplina in tista, ki se je izkazala za zelo učinkovito pri pomoči osebnemu razvoju. Kot posamezniki posplošimo, brišemo in izkrivljamo podatke (meta model). NLP Coaching pa želi spoznati, kako to storimo; ko povečuje našo izbiro in poveča prilagodljivost našega vedenja, nam omogoča, da ustvarimo različne poglede na naše težave. Meta model je lingvistično orodje, ki pomaga priti do specifičnih mislinor (ki jih imamo nekje v globinski strukturi): od nekih posplošenih misli (v naših glavah imamo veliko informacij / prefiltriranih misli, ki se nam zdijo samoumevne). Meta vprašanja nam pomagajo, da ugotovimo npr. kakšne specifične misli je imela oseba, ki govori. Vprašanja pomagajo, da iz površinske strukture zavrtamo po globinski strukturi stavka. Namen uporabe meta modela je, da gremo iz procesa posploševanja nazaj na specifikko, iz procesa popačenja nazaj na dejansko stanje in iz izbrisa nazaj na izbrisane dele stavka.

Sebstvo v ospredje postavlja človeka, njegovo ugodje in zdravje. Usklajen je z izhodišči čuječnosti, NLP in coachinga. Pravzaprav gre za življenjski stil, kjer se stremi k iskanju notranjega miru, zadovoljstva in ohranjanju psihofizičnega zdravja na najvišjem nivoju. Pri NLP in coachingu s pomočjo sebstva celostno obravnavamo človeka kot posameznika. Zanj je značilen počasen a vztrajen proces v želji vzpostavitve dolgoročnega ravnovesja med dušo in telesom. Sebstvo predstavlja pomoč pri premagovanju stresa in ovir ter spopadanje z vsakodnevnimi tegobami sodobnega življenja.

Naš cilj je, da predstavimo nekatere od potrebnih tehnik, orodij in strategij čuječnosti, sebstva, NLP in coachinga, ki nam omogočajo, da ustvarimo življenje polno veselja, zadovoljstva in izpolnitve. Namen članka je povezati uporabo navedenih štirih orodij v sinergijo delovanja.

2. Nevrolingvistično programiranje

2.1 Teorija nevrolingvističnega programiranja

Kratice NLP pomeni (O'Connor in Seymour, 2003, str. 75–82):

- NEVRO se nanaša na delovanje perifernega živčnega sistema, s katerim obdelujemo svoje izkušnje s pomočjo petih čutov: vidni, slišni, kinestetični, vohalni in okušalni. Nevrologija in živčni sistem preslikata zunanji svet. V svoje nevrološke preslikave ustvarjamo svet z uporabo nevrolingvističnih zemljevidov čutnih sistemov.
- JEZIKOVNO se nanaša na simbolično preslikavo okolja. To so funkcije višje skorje - neokorteksa - v možganih, ki uporabljajo simbole za ustvarjanje jezika in jezikovno preslikavo pojmov. Tako kodiramo, razvrščamo in osmislimo svoje čutne predstave z bolj abstraktnimi kategorijami: Jezik - besede, stavki, skladnja, slovnica, itd., matematika, glasba, metafore: poezija, zgodbe, pripovedi itd.
- PROGRAMIRANJE se nanaša na dejanske procese ali vzorce, ki jih uporabljamo za red in zaporedje naših preslikav (zemljevidov). Takšno programiranje ustvarja naše strategije za delovanje in rezultate na področju znanj, sposobnosti, navad. Razvijamo 'programe' za komuniciranje, starševstvo, delo, medsebojne odnose.

NLP je model človeškega delovanja (Tosey in Mathison, 2006). Kot tak ponuja način razmišljanja o uporabi jezika uma (čutno, jezikovno, simbolno, konceptualno), da lahko spodbujamo lastne možgane, upravljamo svoja stanja in dosledno dosegamo zelene cilje. Opisuje človekovo delovanje, bolj kot teorijo o tem. Z uporabo orodij, modelov, tehnik in vzorcev se lahko pogovarjamo o svojih subjektivnih izkušnjah. S poudarkom na opisu, namesto na receptu, smo se osredotočili na to, kako procesi in mehanizmi delujejo, kako naj modeliramo odlično ravnanje drugih in kako posredujemo, preoblikujemo in izboljšamo svoje delovanje. (str. 14–18)

O'Connor in Seymour, (2003) pravita "NLP proučuje briljantnost in kakovost posebno učinkovitih posameznikov in organizacij, kako dosegajo vidne rezultate" (str. 1). Kudliskis in Burden (2009) razlagata NLP kot proces modeliranja, v katerem se ljudje poskušajo naučiti umetnosti 'komunikacijske odličnosti' (str. 170–177). Originalno je NLP bil namenjen svetovanju in psihoterapiji (Einspruch in Forman, 1985; Tosey, Mathison in Michelli, 2005); medtem, ko danes te tehnike uporabljajo številni praktiki: menedžerji, svetovalci, zdravniki, pravniki, športni trenerji in mnogi drugi (Tosey, Mathison in Michelli, 2005; Kudliskis in Burden, 2009; Karunaratne, 2010).

Nevrolingvistično programiranje pomeni način kodiranja razmišljanja, jezika in vedenja, ki temeljijo na načelu, da sprememba razmišljanja pomeni spremembo vedenja. (Dilts, 1995, str. 2). Sodi v teorijo samoorganizacije, ki je veja sistemske teorije. Gre za postopek urejanja kompleksnih dinamičnih sistemov. Kot oris s področja kibernetike in gestalt psihologije teorija samoorganizacije ponuja novo paradigmo zaznavanja in sprememb (Ashby, 1962, str. 255–278). V našem živčnem sistemu, pri samo organizacijskih procesih npr. mislimo, da so rezultat združevanja povezav med našimi živčnimi celicami. Mislimo, da je to združevanje

vzpostavljeno v skladu s 'Hebbovim' pravilom (Klein, 1999). Hebb (1949) je kot nevrolog prejel Nobelovo nagrado za odkritje, da se dva med seboj povezana nevrona v podobnem stanju odzivata istočasno, s čemer se njuna povezava okrepi. Z drugimi besedami raje kot po 'utrjenih poteh', utrjenih s fizično močjo so pomembne asociativne povezave med deli možganov in živčnega sistema kot 'rapport', to je 'dober stik' med živčnimi celicami (str. 1–3). (Hebbovo pravilo je lahko celo vzrok za osnovno strategijo za vzpostavitev 'dobrega stika' v NLP, ki vključuje " zrcaljenje " vedenjskih ali kognitivnih vzorcev druge osebe).

NLP je nastal v 70-ih letih iz opazovanj in modeliranja terapevtskih mojstrov: Milтона H. Ericksona – hipnoterapija (Erickson in Rossi, 2012), Virginije Satir – družinska terapija (Andreas, 2006) in Fritza Perlsa – gestalt terapija (Perls, 1973). Richard Bandler (matematik in terapevt) in John Grinder (jezikoslovec) (Bandler in Grinder, 1975, 1976), ki sta NLP ustanovila in poimenovala, sta se lotila še posebej učinkovitih vzorcev delovanja prej omenjenih terapevtov, jih analizirala in strukturirala. To ju je pripeljalo do »škafle z orodjem« za medsebojno komunikacijo, ki se je lahko vsak nauči in uspešno uporabi.

V obdobju od leta 1970 do danes so bile v NLP vključene nove miselne vsebine, predvsem sistemski, kibernetiski in ustvarjalni nastavki, npr. Gregoryja Batesona (Bateson, 1973), Roberta Diltsa (Dilts, 2010) in Paula Watzlawicka (Watzlawick, Beavin Bavelas, Jackson in O'Hanlon, 2011, str. 128–167). NLP je odprt model, ki se nenehno razvija. Sprejete, ovrednotene in vključene so bile številne uspešne strategije s področja komunikacije, vodenja, kariere, športa, ustvarjalnosti itd.

2.2 Predpostavke NLP:

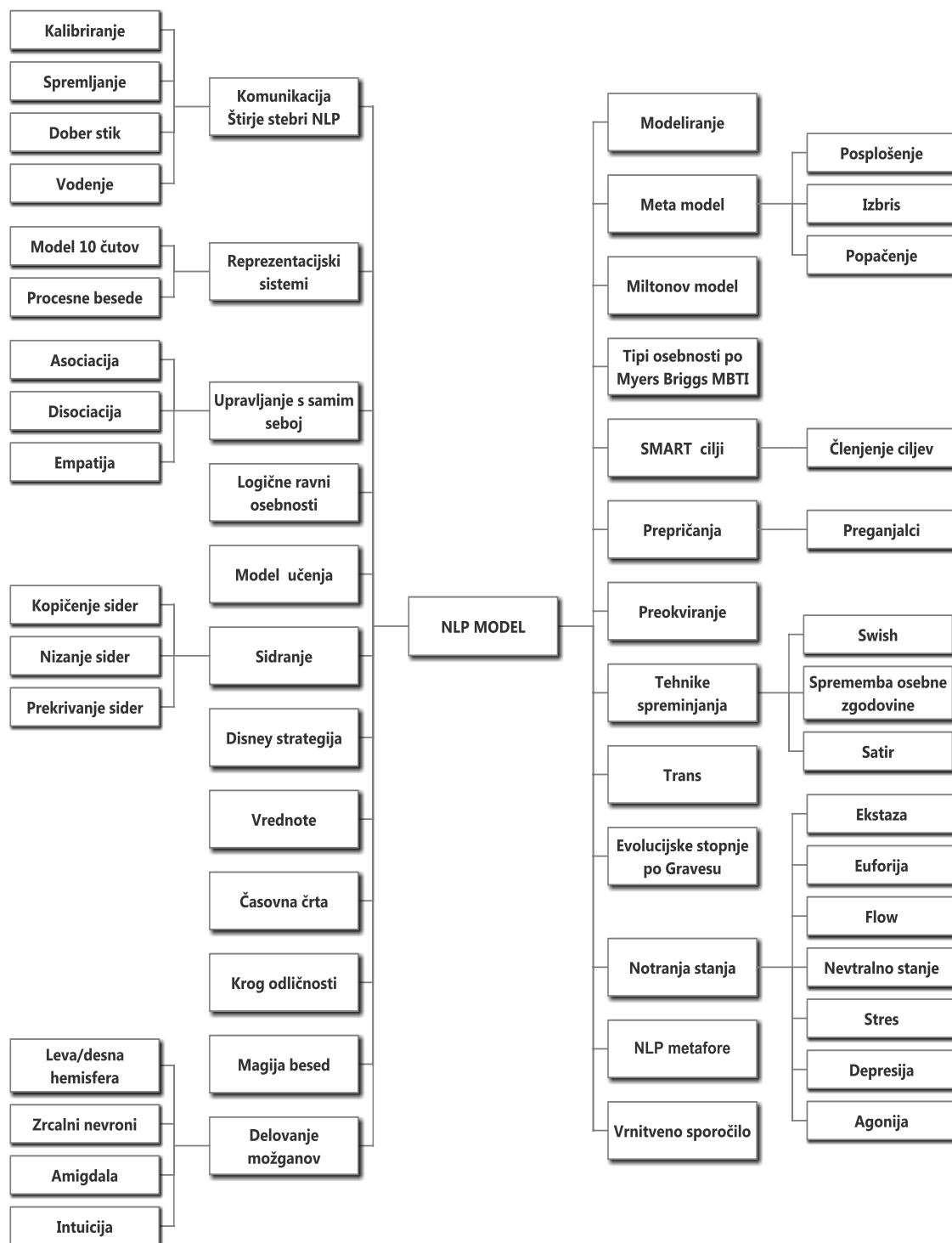
Ko vstopamo v medosebne odnose, prihajajo v stik enkratne osebnosti, torej enkratne resničnosti, in s tem povsem različne podobe sveta. Predstavo, ki jo dobimo v medosebnih odnosi o drugih, je vedno le delna, kajti zemljevid še ni pokrajina in naše predstave o drugem še zdaleč niso njegova prava podoba. Moramo se naučiti sprejemati tudi podobo sveta, kakršno nosi v sebi drugi, čeprav se razlikuje od naše.

O' Connor (2001, str. 35) opredeljuje predpostavke NLP:

- Vsak človek si ustvarja svojo resničnost sam.
- Vsako vedenje ima v danem trenutku pozitiven namen.
- Vsak zdrav človek nosi v sebi vse, kar potrebuje, da bi bil uspešen, le da mu te zmožnosti (notranji viri) niso vedno dostopni.
- Cilj vsakega spreminjanja je ustvariti več možnosti izbire v načinu vedenja, zaznavanja in ravnanja. V življenju imamo na voljo vsaj tri možnosti.
- Zakon nujne variabilnosti. Če nenehno počnete kar ste počeli, boste vedno dobili tisto, kar vedno dobivate. Če to, kar počnete ni učinkovito, storite kaj drugega.
- Vsaka sprememba vedenja mora upoštevati okolje, situacijo in druge udeležene.
- Odpor ali nasprotovanje v komunikaciji kažeta na slab stik (rapport) med sogovornikoma. Ni nasprotovanj in ni odporov so le slabi komunikatorji.
- Pomen komunikacije je v reakciji, ki jo izzovemo.
- Ni napak ali porazov, so le vrnitvena sporočila o našem vedenju in komuniciranju.
- Če nekaj ne deluje, poskusi delati drugače.
- Telo in duševnost vplivata drug na drugega.
- Komuniciramo vedno in to z vsemi čuti.
- Tisti del nekega sistema, ki je najprožnejši, uravnava sistem.

2.3 NLP model

NLP model je prikazan na sliki 1. Predstavljena so orodja NLP. Njihova uporaba nas vodi, da se srečamo z izzivom vsakič (Lyll, 2002), ko uporabljamo učinke, predpostavke in tehnike pri komunikaciji z drugimi. To nam omogoča, da prepoznamo elemente osebnosti druge osebe, njen posebni in edinstveni svet, ki opredeljuje in opisuje njen model sveta. Spoznamo, kako se preslikava njen model sveta: kakšne so njene izjemnosti, spretnosti, vedenja, izbire. (str. 12–19)



Slika 1. NLP model

Vir: Lasten

Vsi delujemo v duševnih preslikavah resničnosti (Tosey in Mathison, 2006). In ker nikoli ne vemo, kakšen je notranji svet druge osebe, sodelujemo z njo s spoštovanjem, odprtostjo, radovednostjo, itd. Delujemo v stanju čutne zavesti in znamo razbrati odgovore, ki smo jih dobili. Z uporabo NLP-ja smo se preprosto naučili opazovati, kako pridobiti informacije o

osebnosti drugega in to preizkušati na sebi, da dobimo enak rezultat. Tako razvijamo vzorce lastne učinkovitosti. (str. 37–45)

NLP se ukvarja z jezikom in možganskimi strukturami ter strukturami miselnih procesov in s tem, kako je krmiljeno naše mišljenje, delovanje in doživljanje (Pegan Stemberger, 2007). S tem, ko spoznamo, kako te strukture delujejo in se jih naučimo zavestno krmiliti in uporabljati, postaneta naša komunikacija in 'self-management' (upravljanje samega sebe) učinkovitejša. (str. 3)

Nevrolingvističnega programiranje uči (Dilts, 2010) kako uporabljati jezik zavestnega in nezavednega uma za trajni uspeh in srečo. Je najbolj učinkovito orodje za osebni in poklicni razvoj. Tako kot vplivajo spremembe v tehnologiji na hitrejši potek gibanja in komunikacije, tako zadnje ugotovitve o tehnologiji misli povzročajo bolj učinkovito spreminjanje vedenja in učenje. Ključ do teh tehnik je dostop do jezika in moči podzavesti. Ko smo naredili spremembe v podzavesti, uspeh dosežemo avtomatsko, tako kot smo dosegali nekoč stare navade. (str. 7)

2.5 Upravljanje notranjega čustvenega stanja

Notranje čustveno stanje je sinteza mentalnih in fizioloških dejavnikov, ki vplivajo na naše stanje in spodbujajo naše nezavedne procese (Turnšek Mikačič, 2010, str.76). Večina ljudi verjame, da se notranja čustvena stanja »zgodijo« in da jih ne moremo izbirati. Športniki vedo, da to ni res. Za tekmovanja se ne pripravljajo le fizično, temveč tudi mentalno in čustveno. Vedo, da so osredotočeni in sproščeni, kadar želijo dati čim več od sebe. Športniki, ki verjamejo, da lahko z notranjimi čustvenimi stanji upravljajo, imajo več možnosti za zmago kot športniki, ki sebe programirajo, da bodo »dali vse od sebe, pa bo, kar bo«.

Mnogi ljudje nezavedno vstopijo v določeno čustveno stanje. To je lahko dobro, pravi M. Turnšek Mikačič, (2010, str. 77) ko je notranje stanje učinkovito (ko smo npr. v flowu) za natančno določeno nalogo. Ko pa je tako notranje čustveno stanje neučinkovito (ko smo npr. v stresu, depresiji ali agoniji), je lahko velika ovira na primer za učenje, komunikacijo, doseganje ciljev, učinkovitost.

Obstajajo različni načini, metode in strategije za doseganje notranjega čustvenega stanja (Dragović, 2011, str. 37–39), v katerem želimo biti v določenih okoliščinah. To so:

- Izbira ustreznega zaznavnega položaja.
- Vizualizacija.
- Notranji dialog.
- Sidranje.
- Preokvirjenje omejevalnih prepričanj.
- Sprememba podmodalnosti

Procesa modeliranja ter samomodeliranja in coaching vprašanja nam lahko pomagajo ozavestiti notranje čustveno stanje, najprimernejše za učenje.

2.6 Povezava ugotovitev nevroznanosti in nevrolingvističnega programiranja

Ugotovitve nevroznanosti v 90 letih prejšnjega stoletja govorijo o »prijateljskih možganih« in znova potrjujejo prednosti nevrolingvističnega programiranja, ki so ga avtorji zasnovali v sedemdesetih letih (Gray, 2011). Dvignili bomo zaveso nad delom nevroznanosti, ki je še v

povojih in vsakodnevno odkriva čudovite uvide v naš medosebni svet. Najbolj temeljno odkritje te nove discipline je, da smo povezani v medsebojnem druženju. (str. 115–135)

Nevroznanost je odkrila, da so možgani »prijateljsko usmerjeni«. Vključeni so v intimno povezanost tipa možgani – možganom, kadarkoli smo v stiku z drugo osebo.

Po PRLL (angl. *Pace, Report, Leading, Leading*) strategiji komunikacije (Dilts, 2010) je najpomembnejši dober stik med osebami, ki učinkovito in aktivno komunicirajo, je prvi pogoj učinkovite komunikacije. Za doseg dobrega stika uporabljamo vse čute (čutna ostrina). Pozorni smo na mimiko, telesno držo, dihanje, jezikovne vzorce, intonacijo, ritem govora. Z dobrim stikom spremljamo osebo v njenem svetu, kar povečuje razumevanje sporočila, zaupanje in daje dober občutek v komunikaciji. V tej fazi uporabljamo tudi zrcaljenje. (str. 218–230)

Živčni most možgani-možganom nam omogoča, da vplivamo na možgane in s tem tudi na telo (**Skolnick-Weisberg, Keil, Goodstein, Rawson in Gray, 2008**). Vsaka oseba, s katero pridemo v stik, prav tako pa tudi možgani druge osebe učinkujejo na nas. Celo najbolj običajna srečanja delujejo v možganih kot usmerjevalci, pri čemer izzovejo čustva: nekatera so zaželena, druga niso. Bolj, kot smo z nekom čustveno povezani, bolj je močno medosebno delovanje. Do najmočnejše medosebne izmenjave prihaja z ljudmi, s katerimi preživimo največ časa, leto za letom, zlasti s tistimi, ki so nam najbolj pomembni. (**str. 473**)

Med živčnimi povezavami so naši možgani vključeni v emocionalni tango pravi Panksepp (2003), v ples čustev. Naši družbeni stiki delujejo kot medsebojni termostati. Dokler upravljajo čustva, stalno določajo skupne elemente delovanja naših možganov. Čustva, ki izhajajo iz tega, imajo daljnosežne posledice, ki jih začutimo skozi celo telo: kot valove hormonov, ki uravnavajo delovanje raznih bioloških sistemov: od srca do imunološkega sistema. (str. 4)

»V zelo velikem obsegu zveze in odnosi z ljudmi (2003), ne oblikujejo le naših izkušenj, temveč tudi našo biologijo. Povezava možgani-možgani omogoča, da odnosi na nas vplivajo in oblikujejo naše najgloblje zveze in odnose. Usmerjajo celo tako enostavne stvari, kot je smejeti se istim šalam ali pri tako pomembnih, kot kateri geni so aktivirani v t-limfocitih, ki so prva obrambna linija našega imunološkega sistema v neposredni borbi z bakterijami in virusi. Ta povezava je meč z dvema ostrinama. Dobri odnosi imajo dobre dejne učineke na naše zdravje, slabi odnosi pa lahko delujejo kot strup, ki nam počasi zastruplja telo. (str. 9–14)«

Novo odkriti razred nevronov, vretenaste celice, deluje najhitreje od vseh (Lieberman, 2000). Značilne so za intuicijo. Upravljajo socialne odločitve, ki jih sprejmemo v trenutku. Intuicija pomeni neposredno zaznavanje bistva nečesa, neodvisno od razumskega razčlenjevanja. Je sposobnost, s katero zaznavamo sporočila iz uskladičenega čustvenega spomina, kjer so podzavestno shranjene modrosti in preudarnosti. (str. 109–137)

Druga vrsta možganskih celic so zrcalni nevroni (Iacoboni, 2009), ki zaslutijo ne le gibe druge osebe, temveč tudi njena čustva ter nas v istem trenutku pripravijo na oponašanje teh gibov in sočutje. Nove raziskave prikazujejo globlje znanstveno razumevanje nevrodinamike ljudskih odnosov.

Novo polje raziskav je začelo reševati nekatere starejše znanstvene uganke. Nekatere od začetnih raziskav so odkrile povezavo med neprijetno zvezo med dvema oseba in povečanjem količine hormonov stresa do tiste ravni, kjer prihaja do okvar na določenih genih, ki nadzirajo celice, ki se borijo proti virusom (Panksepp, 1990, str. 57).

Kvantni fiziki (Raković, 2008) nam sporočajo, da smo izdelani iz energije. Če bi lahko oluščili svojo obleko človeškosti in videli nevidni svet, bi pred našimi očmi utripala svetloba našega telesa. Lahko razumemo, da naše misli in prepričanja emitirajo močne vibracije, ki jih lahko vsakdo občuti. (str. 87)

Če verjamemo, da ne bomo nikoli našli dela, ki nas veseli, emitirajo te negativne misli močne pulzirajoče vibracije, ki poskrbijo za natančno takšne okoliščine v našem življenju. Vsakdo od nas ima nepretrgano vrsto energij: negativno na dnu, pozitivno na vrhu. Pozitivna energija vključuje našo briljantnost, odličnost, božanstvo, inspiracijo, ljubezen, strast, optimizem, srečo in veselje, našo komunikativnost. Negativna energija vključuje jezo, depresijo, žalost, krivdo, črnogledost, občutek stiske, pomanjkanja, prikrajšanja, garanja, izoliranosti, ne le od drugih, temveč predvsem od našega vira energije.

3. Coaching

»Če naj bi kdo resnično uspešno privedel osebo na določeno mesto, mora najprej poskrbeti za to, da odkrije, kje je, in začeti od tam.« (Kierkegaard, 1846), danski filozof iz 19. stoletja

Coaching je mogoče opredeliti kot, sistematični proces usmerjen v rezultate, pri katerem coach olajša izboljšanje življenjskih izkušenj in ciljno preobrazbo v osebem in poklicnem življenju klientov (Grant, 2003). V zadnjih dveh desetletjih se je bistveno povečala uporaba metodologij NLP coachinga kot sredstva za izboljšanje učinkovitosti in razvoja osebnosti in organizacij.

Po Kempu (2008), vključuje coaching sodelovalno delovno zavezanost, v katerem coach in klient vzajemno opredelita cilje in pripravita konkretne korake, ki vodijo do doseganja ciljev. Grant, Curtayne in Burton (2009) prav tako ugotavljajo, da vključuje coaching načela, kot so odgovornost, ozaveščanje, predanost, akcijsko načrtovanje in akcijo. Če so to končni cilji coachinga (in vseh drugih procesov sprememb), je smiselno vprašati, ali jih lažje dosežemo, če klient pomaga, da doseže ustrezno obliko sreče in pozitivnih čustev (Sharp, 2011).

To bi povečalo motivacijo in inovacije, ki spodbujajo ustvarjalnost in reševanje problemov in pelje k koristnemu in konstruktivnemu vedenju. Raziskave na področju razširitve Fredricksonove teorije jasno kažejo, da pozitivna čustva povečajo ustvarjalnost, inovativnost in reševanje problemov (Fredrickson, 2001, Fredrickson in Branigan, 2005), kot tudi izboljšanje timskega dela, sodelovanje in medsebojne odnose (Quinn, 2007; Waugh in Fredrickson, 2006).

Na podlagi povezanega dela Gosticka in Christopherja (2008), Ratha in Cliftona (2004), kot tudi Lyubomirskya (2008) in drugih, spoznamo, kako je mogoče ustvariti in okrepiti pozitivnosti v zgodnjih fazah coachinga. Aktivno in izrecno se osredotočamo na pozitivne izkušnje v življenju klienta, sedanjosti in preteklosti (Bryant in Veroff, 2005). Hitro si prizadevamo (z uporabo orodij NLP-ja) pomagati, da klient opredeli svoje prednosti. Posebej si za izražanje teh prednosti v preteklih izkušnjah izberemo pogovor o tem, kako

najbolje izkoristiti prednosti v prihodnjih situacijah. Zgraditi pozitiven odnos med coachem in klientom. Zabavajta se in uporabljajta humor (coaching je preveč pomemben, da bil preveč resen!).

Naj se klienti počutijo kot nekaj posebnega in omogočimo jim, da verjamejo, da je proces coachinga za njih pozitiven; še predno se ta začne, predno prestopijo prostor v katerem bo potekal coaching ali predno dvignejo telefon za pogovor z coachem. Dodano vrednost za kliente v procesu coachinga ima upoštevanje vsega kar lahko podpira klienta v vseh pogledih njegovega življenja. Pomembno je zagotoviti dovolj pozitivnih okrepitev vsakič, ko klient doseže nekaj pomembnega, ne glede na velikost, ali celo, ko je omenil pozitivne izkušnje iz preteklosti. Gajiti upanje in optimizem ob vsaki priložnosti in opozoriti klienta na njegove pretekle uspehe in dosežke, ki jih ustrezno ugotavlja, kako bi lahko te izkušnje lahko uporabil za izgradnjo več pozitivnosti v prihodnosti. Spodbujati početje dobrih dejanj pri klientu in drugih (Post in Neimark, 2008). Končno, zagotavljamo navodila, ki temeljijo na čuječnosti in meditacijskih metodah (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, in Finkel, 2008). Ugotovitve iz socialne psihologije kažejo, da imajo tisti, ki doživljajo pozitivna čustva pozitiven vpliv na druge preko socialne in čustvene okužbe. To pomeni, ko se počutimo dobro, je bolj verjetno, da se bodo tudi drugi počutili dobro (Hatfield, Cacioppo, in Rapson, 1993).

4. Čuječnost (Mindfulness)

Čuječnost razumemo kot del meditativne prakse, ki omogoča umiriti misli in zmanjšati napetost, hkrati pa nam pomaga osredotočiti se na sedanji trenutek. Spoznanja nevroznanosti vidijo meditacijo in čuječnost kot način drugačnega delovanja možganov, kot če meditativnih tehnik ne znamo uporabljati.

Čuječnost (ang. mindfulness) lahko opredelimo na več načinov. (Kabat-Zinn v Bregant, (2015, str. 52) »jo razume kot nepresojajoče zavedanje sedanjega trenutka. Černetič (Černetič, 2005) jo opredeli kot konstrukt; nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku. Lahko jo razumemo tudi kot specifičen način usmerjanja pozornosti, ki se ga lahko priučimo (Bishop idr., 2004). Kot tehnika, podobna meditaciji, je čuječnost navzoča tako v budistični kot v krščanski kontemplativni tradiciji (Dimidjian in Linehan, 2003); možno jo je razvijati tudi preko psihoterapije (Brown in Ryan, 2004). Martin (Martin, 1997) definira čuječnost kot stanje psihološke svobode, ko je pozornost mirna in hkrati prožna, brez navezanosti na predsodke, določene z lastnim zornim kotom.« (Bregant, 2015, str 51-54)

Čuječnost je sposobnost vsakega človeka, lahko pa jo tudi sistematično razvijamo. Raziskave kažejo, da je redno izvajanje čuječnosti posameznikom pomagalo vzgojiti dolgoročno izkušnjo notranje mirnosti, dobrega počutja, samospoštovanja in večjo kvaliteto življenja nasploh, vključno z zmanjšanjem stresa, tesnobe in depresivnosti (Gotink in sod., 2015; Khoury in sod., 2015).

»Odrasli smo v sodobnem svetu podvrženi večopravnosti (Bregant, 2015, str 51). Niti ob sprehodu nismo tukaj in zdaj, pač pa že razmišljamo, kaj bomo skuhalo za kosilo, kaj moramo še opraviti, koga moramo poklicati. Naši spomini so kompleksni, naše misli begajoče, lahko se zalotimo v ruminaciji - premlevanju enih in istih idej (Černetič, 2005, str 78) . Takšen miselni svet ne omogoča umiritve in zadovoljstva, podvrženi smo stresu, zatekamo se k nezdravim življenjskim slogom, kot je odvisnost od alkohola in cigaret. Šele s tehnikami, kot je meditacija in čuječnost, se lahko

vrnemo v trenutke čiste prisotnosti, umirimo misli in napetost, ter se osredotočimo na biti tukaj in zdaj. Coachi imamo odlična orodja za pretvarjanje negativnih prepričanj v pozitivne. Čuječnost je pravi pristop, kadar zmanjka motivacije.«

Čuječnost coachi uporabljamo pri klientu, da se zave svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. S čuječnostjo se klienti učijo svojo pozornost usmeriti na svojo trenutno izkušnjo, kot se poraja tukaj in zdaj. Bolje se zavedajo svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer ter zunanjega dogajanja.

Practiciranje čuječnosti v vsakdanjem življenju, ima pomemben vpliv na duševne procese in prednostno nevronske vezje (Rahne, 2016, str. 3; Lutz, Slagter, Dunne, in Davidson, 2008, str. 163). Raziskave kažejo, da čuječnost vključuje mehanizme mentalnih procesov, skozi katere se krepi telesno in duševno zdravje, zmanjša se negativen učinek ruminacije - premlevanja enih in istih idej, izboljšano je čustveno uravnavanje, nedotakljivost in manj je ego usmerjenega razmišljanja (Brown in Ryan, 2003, Desrosiers, Vine, Klemanski, in Nolen-Hoeksema 2013). Drugi mehanizmi, s katerimi se čuječnost dotakne telesnega in duševnega zdravja so povečan občutek skladnosti, spremenjeno je zaznavanje stresorjev, razvoj skladnega vedenja, spremembe v duhovnosti, izboljšanje funkcij, povezanih s pozornostjo in kognitivno fleksibilnostjo (Dobkin in Zhao 2011).

Čuječnost je koristna v poslu in doma. Poslovna čuječnost pomaga coachu, da postane odlični trener, mentor ali tutor. Praksa jim omogoča, da postanejo usposobljeni poslušalci - poslušanje s čuječnostjo in radovednostjo, brez notranjega dialoga in sodbe.

Osebnostno usposabljanje v čuječnosti je v korist vsem, še posebej pa tistim, ki čutijo potrebo po zmanjšanju stresa in izboljšanju njihove sposobnosti, da se osredotočijo.

5. Sebstvo (Selfness)

5.1 Sebstvo v smislu osebnega vodenja samega sebe

Sebstvo v smislu osebnega vodenja samega sebe (angl. self-government, self-direction) vodi k 'samoaktualizaciji'. Novak (2003) pravi, da samoaktualizacija ni možna brez samokoncepta ali samopodobe, samozavesti in samoopazovanja, samosprejemanja, samozaupanja, visokega samoocenjevanja, samokontrole in samodiscipline, samospoštovanja, samoodpuščanja, samo-napredovanja, samoizraznosti, samorazumevanja, samoosvobajanja, samoupravljanja. Navedeni izrazi kažejo načine in oblike pozitivnega komuniciranja s samim seboj in svetom.

Ko govorimo o sebstvu mislimo na pot pozitivnega razvoja samega sebe. Sebstvo je proces, kako postati najboljša oseba in se odraža v vsem, kar posameznik počne (Turnšek-Mikačič in Ovsenik, 2013, str. 237). Sebstvo je lastno ljudem, ki razvijajo svoje darove in talente s polno paro, dosegajo harmonijo v tem, kako mislijo, čutijo, se obnašajo in verjamejo, da jih življenjska pot vodi do plodnih medsebojnih odnosov in rezultatov. To se kaže v samo opredeljenih in samo ovrednotenih dosežkih, ki odražajo, kaj posameznik zmore po svojih najboljših močeh. Sebstvo povezuje proces gradnje odličnosti in kakovosti od znotraj z doživeto izkušnjo vsakega posameznika.

Pozitivni model sebstva pomeni (Hammett, 2011, str. 299):

- Natančno poznavanje, razumevanje in vrednotenje samega sebe.

- Gradnja pozitivnih, zdravih in učinkovitih medsebojnih odnosov.
- Delati dobro z drugimi pri doseganju dobrih rezultatov,
- Upravljalati pritiske vsakdanjega življenja in dela.

5.2 *Sebstvo v povezavi s coachingom*

Sebstvo v današnjem času postavljamo v ospredje človeka, njegovo ugodje in zdravje. Gre za življenjski stil, kjer stremimo k iskanju notranjega miru, zadovoljstva in ohranjanju psihofizičnega zdravja. Pri coachingu s pomočjo sebstva celostno obravnavamo človeka kot posameznika. Zanj je značilen počasen a vztrajen proces v želji vzpostavitve dolgoročnega ravnovesja med dušo in telesom. Sebstvo predstavlja pomoč pri premagovanju stresa in ovir ter spopadanju z vsakodnevnimi tegobami sodobnega življenja. Klienta usmerjamo k odpravljanju slabih navad in ohranjanju vitalnosti. Poleg aktivnega življenja, ga spodbujamo k sproščanju, razvijanju in posvečanju samemu sebi. Klient naj odkrije potencial, ki se skriva globoko v njem. Vzame naj si čas in naredi nekaj dobrega zase ter stopi na pot samouresničitve. Vzpostavi naj telesno in duhovno ravnovesje ter zaživi kakovostno življenje.

Klient večkrat pokaže negativen odnos do sebe in sveta kot so: samozanikanje, zanikanje drugega, dvom vase, skrb zaradi lastne nesreče, strah pred vsem in povsod.

Klientom naj sebstvo pomeni notranje, socialno in kozmično sebstvo. Nekateri ga izenačujejo z višjim jazom nasproti nižjemu - egu. Začutimo ga z različnimi vrstami meditacije. Po reflektivni meditaciji delamo sintezo med dobo dvoma in dobo posvečenja. Osho govori o dinamični meditaciji. Odločimo se za prošnjo blaženega miru: »Bodite kot zvezde, ki blestijo v lastni svetlobi in ne kot planeti, ki svetijo v tuji. Svetloba zvezd bo vaša svetloba.»

Goethe je dejal "Več svetlobe", danes pa bi rekli: več svetosti življenja, da ne bo vsak dan manj vredno. Danes je "svetloba" povezana z vedo o upravljanju - izkoriščanju človeških virov (v angleščini kratica HRM označuje Human resource management). Optimalizacija naše uravnotežene energije, sposobnosti (ang. competencies) in funkcij nas vodi k samoaktualizaciji. Le z delom, ki nam ustreza, če z njim izpolnjujemo svoje poslanstvo se samoaktualiziramo. Delo posameznika nikoli v celoti ne izpolnjuje, osvobaja in osrečuje, če ni poduhovljeno, kar pomeni, da posameznik zadovoljuje z njim potrebe sebstva, ne pa le sebe. Delo terja prilagajanje navzven, kar pa je še najmanj osvobajajoče, ker pomeni svoboda v tem primeru le spoznanje zunanje nujnosti oz. v psihološkem jeziku sprejemanje danih pogojev.

Sebstvo se izraža kot zavedanje. Omogoča, da se um, duh in telo, zavedajo realnosti in jim omogoča, da sprejemajo odločitve v skladu s to realnostjo. Bistvo sebstva je v rasti zavesti. Ustvarja harmonijo med umom, duhom in telesom. (<http://www.share-international.net/hrv/maitreja/umjetnost.htm>)

Sebstvo omogoča sprejemanje sebe, ki ima naslednje sestavine: pridobivanje samospoštovanja, učenje ljubezni do sebe, razvijanje čustvene inteligence, transakcijska analiza z dialogom med različnimi jazi v sebi, razumevanje izvirov konfliktov, odpuščanje, pomiritev, NLP.

Videti je, da bo 21. stoletje doba vrednostnih orientacij in osebne rasti. Iz tega sledi, da je zavedanje sebstva še pred nami, da je to tisti skriti zaklad, ki je nedostopen parcialnim sebičnim interesom.

6. Zaključek

Sinergija štirih tehnik osebnega razvoja: čuječnosti, nevrolingvističnega programiranja, coachinga in sebstva, prispeva k osvoboditvi človeškega uma notranjih omejitev in sposobnost uspešnega komuniciranja z drugimi.

Čuječnost je sposobnost vsakega človeka, lahko pa jo tudi sistematično razvijamo. Raziskave kažejo, da je redno izvajanje čuječnosti posameznikom pomagalo vzgojiti dolgoročno izkušnjo notranje mirnosti, dobrega počutja, samospoštovanja in večjo kvaliteto življenja nasploh, vključno z zmanjšanjem stresa, tesnobe in depresivnosti (Gotink in sod., 2015; Khoury in sod., 2013). Čuječnost pomaga, da ljudje postanejo zavedni, da se globoko zavedajo sedanjega trenutka. Ko postanejo pozorni na vprašanja (težave, ovire, čustveni pretresi) jih bo ta zavedajoč odnos vodil k preseganju lastnih omejitev.

Ko govorimo o sebstvu mislimo na pot pozitivnega razvoja samega sebe. Sebstvo je proces, kako postati najboljša oseba in se odraža v vsem, kar posameznik počne (Turnšek-Mikačič in Ovsenik, 2013, str. 237). Sebstvo je lastno ljudem, ki razvijajo svoje darove in talente s polno paro, dosegajo harmonijo v tem, kako mislijo, čutijo, se obnašajo in verjamejo, da jih življenjska pot vodi do plodnih medsebojnih odnosov in rezultatov. To se kaže v samo opredeljenih in samo ovrednotenih dosežkih, ki odražajo, kaj posameznik zmore po svojih najboljših močeh. Sebstvo povezuje proces gradnje odličnosti in kakovosti od znotraj z doživeto izkušnjo vsakega posameznika.

Nevrolingvistično programiranje pomeni način kodiranja razmišljanja, jezika in vedenja, ki temeljijo na načelu, da sprememba razmišljanja pomeni spremembo vedenja. (Dilts, 1995, str. 2). S poznavanjem nevrolingvističnega programiranja, ljudje razumejo, kako notranje življenje deluje. Nevrolingvistično programiranje je kot "programska oprema" (software), ki jo uporabljajo možgani. Preprosto kodiranje znotraj programske opreme možganov, lahko vpliva na spremembo njihovega delovanja.

Predstavljen je model orodij nevrolingvističnega programiranja, ki imajo svoje elemente podprte v čuječnosti in sebstvu. Orodja nevrolingvističnega programiranja uporabljajo posamezniki, organizacije pa tudi coachi. Coaching kot praktična disciplina izkazuje zelo učinkovito pomoč pri osebnemu razvoju. Posamezniki posplošijo, brišejo in izkrivljajo podatke (meta model). NLP coaching pa želi spoznati, kako to nastane; povečuje posameznikovo izbiro in vpliva na prilagodljivost vedenja, omogoča različne poglede na lastne težave. Cilj coachinga je, da zmanjša motnje in zagotovi spremembe v človekovem delovanju.

7. Literatura

- Andreas, S. (2006). *Six blind elephants: understanding ourselves and each other*, (1. izd.). Colorado: Real People Press, Boulder.
- Ashby, W. R. (1962). Principles of the self-organizing system. V H. Von Foerster in G. W. Zopf, Jr. (ur.), *Principles of Self-Organization: Transactions of the University of Illinois Symposium* (str. 255–278). London, UK: Pergamon Press.
- Bandler, R. in Grinder, J. (1975, 1976). *The Structure of Magic I and II*, Palo Alto, California: Science and Behaviour Books, Inc.
- Bateson, G. (1973). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. London: Paladin, Granada.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N-D., Carmody, J. idr. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11: 230–241.
- Brown, K.W. in Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84(4):822–848.
- Brown, K.W. in Ryan, R. M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11: 242–248.
- Bregant T. (2015). *Čuječnost v nas*. Zbornik prispevkov EDUvision, 2015.
- Bryant, F. in Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: čuječnost, njena uporabnost in mehanizem delovanja. *Psihološka obzorja*, 14 (2): 73–92.
- Dhammasami, K. (1999). *Mindfulness Meditation Made Easy*. Oxford Buddha Vihara
- Desrosiers, A., Vine, V., Klemanski, D.H. in Nolen-Hoeksema, S. (2013). Mindfulness and emotion regulation in depression and anxiety: Common and distinct mechanisms of action. *Depression and Anxiety*.30(7):654–661. doi: 10.1002/da.22124
- Dilts, R. (1995). *NLP and Self Organizing System*. Pridobljeno 13. 1. 2014 s <http://www.mei-berlin.de/frames/workshops/systemic.htm>
- Dilts, R. (2010). *NLP II The Next Generation*. Capitola, CA: Meta Publications.
- 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.
- Dobkin, P.L. in Zhao, Q. (2011). Increased mindfulness—The active component of the mindfulness-based stress reduction program? *Complementary Therapies in Clinical Practice*. 2011;17(1):22–27. doi: 10.1016/j.ctcp.2010.03.002
- Dragović, T. (2011). *With Lifelong Learning to Personal and Professional Excellence*. Conference Proceedings. Forum of Excellence, Otočec. Pridobljeno 1. februar 2013 s http://www.fos.unm.si/media/pdf/forum/23_forum/Forum_odlicnosti_2011_Dragovic.pdf
- Einspruch, E. L. in Forman, B. D. (1985). Observations Concerning Research Literature on Neuro-Linguistic Programming. *Journal of Counseling Psychology* 32(4): 589–596. doi:10.1037/0022-0167.32.4.589
- Erickson, M. H. in Rossi, E. L. (2012). *The February Man: Evolving Consciousness and Identity in Hypnotherapy*, Taylor in Francis. ISBN-13: 9781136859724

- Fredrickson, B., Cohn, M., Coffey, K., Pek, J. in Finkel, S. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditations, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045–1062.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Fredrickson, B.L. in Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313–332.
- Gostick, A. in Christopher, S. (2008). *The levity effect: why it pays to lighten up*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Gotink, R.A., Chu, P., Busschbach, J.J.V., Benson, H., Fricchione, G.L. in Hunink, M.G.M. (2015). Standardised Mindfulness-Based Interventions in Healthcare: An Overview of Systematic Reviews and Meta-Analyses of RCTs. *PLoS ONE* 10(4): e0124344. doi:10.1371/journal.pone.0124344
- Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal-attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior and Personality*, 253–264.
- Grant, A., Curtayne, L. in Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: A randomised controlled study. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 396–407.
- Gray, R. (2011). *Neuroscience and NLP*. Library of Congress-cataloging in-publication-data. Pridobljeno 7. marec 2013 s <http://www.lulu.com/shop/richard-gray/about-addictions-notes-from-psychology-neuroscience-and-NLP/ebook/product-17503054.html>
- Hammett, R. (2011). The changing work environment. *Employment Relations Today*, 11(3), 297–304. doi: 1.1002/ert.3910110310
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T. in Rapson, R.L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 96–99.
- Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. New York: Wiley and Sons. ISBN 9780471367277.
- Iacoboni, M. (2009). *Mirroring People: The Science of Empathy and How We Connect with Others*. Picador.
- Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living –using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Dell V Bregant, T. (2015). Čuječnost v nas. Zbornik prispevkov EDUvision, 2015. str 51–56.
- Karunaratne, M. (2010). Neuro-linguistic programming and application in treatment of phobias. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 16(4), 203-207. doi:10.1016/j.ctcp.2010.02.003
- Kemp, K. (2008). Team resource coaching. Pridobljeno 20. avgusta 2016 s http://www.slideshare.net/Kathryn_Kemp/B2B-Team-Coaching-Presentation-7608
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V. in Hofmann, S.G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. 33(6):763–771. doi: 10.1016/j.cpr.2013.05.005
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S.E. in Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *J Psychosom Res*. 2015 Jun;78(6):519–528. doi: 10.1016/j.jpsychores.2015.03.009. Epub 2015 Mar 20.
- Kierkegaard, S. (1846). *Concluding Unscientific Postscript to Philosophical Fragments*, 310–311. Hong.

- Klein, R. M. (1999). The Hebb legacy. *Canadian Journal of Experimental Psychology* 53(1). doi:10.1037/h0087295.edit
- Kudliskis, V. in Burden, B. (2009). Applying 'what works' in psychology to enhancing examination success in schools: The potential contribution of NLP. *Thinking Skills and Creativity* 3(4), 170–177. doi:10.1016/j.tsc.2009.09.002
- Lieberman, M. D. (2000). Intuition: A social cognitive neuroscience approach. *Psychological Bulletin*, 126, 109–137.
- Lyall, D. (2002). NLP in Training: the power to facilitate. *Training Journal*, 11, 12 – 19.
- 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. doi: 10.1016/j.tics.2008.01.005
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: a scientific approach to getting the life you want*. New York: The Penguin Press.
- Martin, J. R. (1997). Mindfulness: a proposed common factor. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7: 291–312.
- Novak, B. (2003). *Smisel in meje osebnega razvoja odraslih*. Pridobljeno 10.3.2016 na http://www.entra.si/nlp/objavljeno/osebni_razvoj.htm#literat
- O'Connor, J. (2001). *NLP Workbook: A practical guide to achieving the results you want*. Thorsons
- O'Connor, J. in Seymour, J. (2003). *Introducing NLP Neuro-Linguistic Programming*. Conari Press, San Francisco.
- Panksepp, J. (1990). A role for "affective neuroscience" in understanding stress: the case of separation distress circuitry. V Puglisi-Allegra, S., Oliverio, A. *Psychobiology of Stress*, (str. 41–58). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Panksepp, J. (2003). At the interface between the affective, behavioral and cognitive neurosciences: Decoding the emotional feelings of the brain. *Brain and Cognition*, 52, 4–14. doi:1.1016/S0278-2626(03)00003-4
- Pegan Stemberger, J. (2007). *Nevrolingvistično progamiranje NLP*. Pridobljeno 19. septembra 2011 s www.inti.si
- Perls, F. (1973). *The Gestalt Approach & Eyewitness to Therapy*. Science and Behavior Books, Palo Alto.
- Post, S. in Neimark, J. (2008). *Why good things happen to good people*. New York: Broadway Books.
- Quinn, R. (2007). Energizing others in work connections. V J. Dutton in B.R. Ragins (ur.), *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation*, 73–90. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rahne, M. (2016). *Samozaznani učinki čuječnosti in izkušnje udeležencev, vključenih v program NARA- Obvladovanje depresije in stresa skozi čuječnost: Kvalitativna raziskava*. (Magistrsko delo) Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Raković, D. (2008) Scientific bases of quantum-holographic paradigm. V I. Kononeko (ur), *Proc. Int. Conf. Measuring Energy Fields*, Kamnik.
- Rath, T. in Clifton, D. (2004). *How full is your bucket? Positive strategies for work and life*. New York: The Gallup Press.
- Sharp, T. (2011). The primacy of positivity - applications in a coaching context. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 4(1), 42 – 49.

- Skolnick-Weisberg, D., Keil, F.C, Goodstein, J., Rawson, E. in Gray, J. (2008) The Seductive Allure of Neuroscience Explanations. *J Cogn Neurosci.*; 20(3): 470–477. doi: 10.1162/jocn.2008.20040
- Smith, P. (2006). *What is mindfulness*. Pridobljeno 10. avgust 2016 s <http://petersmithcounselling.com/mindfulness/>.
- Tosey, P. in Mathison, J. (2006). *Introducing Neuro-Linguistic Programming*. Centre for Management Learning & Development, School of Management, University of Surrey.
- Tosey, P., Mathison, J. in Michelli, D. (2005). Mapping transformative learning: the potential of Neuro-Linguistic Programming. *Journal of Transformative Education*, 3, 140–167.
- Turnšek Mikačić, M. (2010). *Etičnost razmišljanja in delovanja pri uveljavljanju osebne odličnosti*. 22. forum odličnosti in mojstrstva, Otočec 2010.
- Turnšek Mikačić, M. in Ovsenik, M. (2013). Career planning as a building block of personal excellence. *Organizacija* 46(6), 235–252. doi: 10.2478/orga-2013-0024
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. D. in O'Hanlon, B. (2011). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxe*. Norton, W. W. & Company, Inc.s.
- Waugh, C. in Fredrickson, B. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self_other overlap, and complex understanding in the formation of a new relationship. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 93–106.

Spodbujanje čuječnosti v šoli

Encouraging Mindfulness in School

Mojca Pacek

*Osnovna šola Šmarjeta
mojca.pacek@os-smarjeta.si*

Povzetek

Dandanes veliko učiteljev trpi zaradi stresa in psihične preobremenjenosti. Učenci so pogosto nemiri, nemotivirani in preobremenjeni zaradi prenatrpanih učnih načrtov in ocenjevanj znanja. Načinov, kako se izogniti stresu ali celo izgorelosti in kako povečati našo pozornost, je več. Eden izmed teh je zagotovo čuječnost. Čuječnost je zavedanje lastnega doživljanja s prejemanjem, odprtostjo in radovednostjo. Je stanje, ko smo globoko v stiku s samim seboj, z okoljem in drugimi. Raziskave, opravljene v zadnjih letih, kažejo na številne pozitivne učinke čuječnosti na počutje, imunski sistem, odpornost na stres, spomin in pozornost ter medsebojne odnose. V prispevku bodo prikazane tehnike, ki jih lahko uporabimo v šoli za razvijanje čuječnosti, tako pri učiteljih kot pri učencih.

Ključne besede: čuječnost, motivacija, pozornost, pouk, spomin, stres.

Summary

Nowadays, many teachers suffer from stress and mental overload. Students are often restless, lack motivation and are overcome by an overloaded curriculum and system of assessment. Ways to avoid stress, or even burnout, and how to increase attention are many. One of these is definitely mindfulness. Mindfulness is being cognizant of your own experiences by receiving, openness and curiosity. It is a condition in which we are deeply in touch with our own self, with the environment and others. Research carried out in recent years demonstrates the many positive effects of mindfulness on our moods, immune system, resistance to stress, memory and attention as well as relationships. This article presents the techniques that can be employed in schools in order to develop mindfulness, for both teachers and students.

Key words: attention, lessons, memory, mindfulness, motivation, stress.

1. Uvod

Eno pomembnih načel vzgojno-izobraževalnega sistema je, da vzgaja avtonomne in razsodne posameznike (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 2011). Če je torej naloga sodobne šole vsesplošno oblikovanje učenčeve osebnosti, mora šola učencem ponuditi več, kot jim je v preteklosti. In za vse več otrok postaja šola osrednji ali celo glavni vir posredovanja vzgojnih vrednot (Kaltwasser, 2008).

Situacija pri pouku je danes drugačna, kot je bila v preteklosti. Veliko otrok nima kontrole nad lastnimi impulzi, ravno ta samonadzor pa je osnova za uspešno učenje. Učenci so vse bolj podvrženi pretirani uporabi informacijsko komunikacijske tehnologije, ne da bi se zavedali,

kako ti številni zunanji dražljaji zmanjšujejo njihovo pozornost in povzročajo stres. Kje ob tem še obstaja priložnost, da bi se zavedali svojih občutij, čustev, misli in da bi odkrivali svojo kreativnost.

Učni načrti so zelo obsežni in učenci morajo v kratkem času sprejeti veliko informacij. Predvsem v višjih razredih osnovne šole (da ne govorimo o srednjih šolah) so proti koncu šolskega leta učenci v stalnem stresu zaradi ocenjevanj znanja. Učencem manjka tudi zavedanje, da sta telo in duh povezana, o čemer pričajo številne raziskave na področju možganov. Stres zavira kreativnost, zavira sposobnost učenja, medtem ko radovednost, sproščenost in veselje do učenja vodijo k učnemu uspehu.

Tudi veliko učiteljev trpi zaradi psihične preobremenjenosti in stresa. Učitelj je že na poti v šolo v šoli – v mislih se pripravlja na učno uro, kopira učne liste, načrtuje pogovor z motečim učencem ... Teža dogodkov ni tako nič manjša, le telo se že predčasno napolni s stresnimi hormoni.

2. Čuječnost

2.1 Opredelitev čuječnosti

Po Černetiču (2011) lahko čuječnost (angl. mindfulness, nem. Achtsamkeit) opredelimo kot nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku. Posameznik se zaveda svojih misli, čustev in razpoloženja ter telesnih občutkov in zunanjega dogajanja takih, kot so, ne da bi se svojemu doživljanju izogibal ali pred njim bežal.

Ljudje so čuječnost predvsem v religioznem kontekstu že dolgo uporabljali za lažje soočanje s težkimi življenjskimi situacijami. S tem področjem – lajšanje duševnega trpljenja – pa se ukvarja tudi psihoterapija. Čuječnost je v strokovno javnost prodrla preko budističnega izročila, čeprav nikakor ni bila omejena le na budizem. V določenih pojavnih oblikah jo najdemo tudi v krščanstvu in njegovi kontemplativni tradiciji. V zadnjih dvajsetih letih se je izjemno povečalo zanimanje za čuječnost in njeno uporabo v psihoterapiji, psihologiji in na sorodnih področjih. Odpira se tudi vprašanje o njeni uporabi v šolah.

2.2 Učinki čuječnosti

Številne raziskave kažejo na različne pozitivne učinke čuječnosti – zmanjšanje stresa, povečana kakovost življenja, izboljšanje na področju psihopatoloških kategorij (depresija, anksioznost ipd.), izboljšanje partnerskih odnosov, povečana imunska odpornost in celo večja dolgoživost. Černetič (2016) povzema ugotovitve dr. Elisha Goldsteina o vplivu čuječnosti na možgane. Izvajanje čuječnosti je povezano s povečanjem hipokampusa (področja možganov, ki je odgovorno za učenje in spomin), s povečanjem prefrontalnega korteksa (racionalnega dela možganov) in z zmanjšanjem amigdale (centra za strah in tesnobo). Čuječnost torej v veliki meri pripomore k večji psihični stabilnosti. Poleg tega pa izvajanje čuječnosti spremlja tudi povečanje možganskih struktur, ki so povezane z empatijo in sočutjem.

2.3 Izvajanje čuječnosti

Po Černetiču (2011) številni strokovnjaki opozarjajo, da je zelo vprašljivo, da bi v primeru psihopatoloških kategorij klienti ob izvajanju posameznih čuječnostnih tehnik dosegli stanje čuječnosti, če tehnike ne bi bile uporabljene v kontekstu ustrezne terapevtske »filozofije«.

Zelo znan pa je program za zmanjšanje stresa (ang. mindfulness-based stress reduction – MBSR) – strokoven in z raziskavami podprt čuječnostni pristop. Vsebuje osem tedenskih skupinskih srečanj v trajanju po dve uri in pol in eno celodnevno srečanje. Program od udeležencev zahteva tudi časovno dokaj obsežno domače izvajanje čuječnostnih tehnik.

Brantley (v: Černetič, 2005) je mnenja, da čuječnost ni zgolj tehnika, ki bi jo uporabljali po potrebi, ampak ima večji učinek, če postane splošen način posameznikovega delovanja. Kabat-Zinn (v: Černetič, 2005) poudarja pomen sedmih elementov notranje naravnosti, ki so ključnega pomena pri doseganju čuječnosti: nepresojanje, potrpljenje, »začetniški um« (doživljanje okolja, kot da bi ga srečali prvič), zaupanje, neprizadevanje, sprejemanje, nenavezanost.

3. Čuječnost v šoli

Ena najpomembnejših nalog šole je še vedno posredovanje znanja. To lahko uspešno dosežemo le tedaj, če so učenci odprti za nove informacije, motivirani in sproščeni in če so motivirani in sproščeni tudi učitelji. To stanje pa moramo najprej zgraditi. Ena izmed možnosti so tehnike čuječnosti, ki jih v nadaljevanju povzemamo po knjigi Achtsamkeit in der Schule (Kaltwasser, 2008) in predlogih Instituta für achtsame Kommunikation (2016).

3.1 Spodbujanje čuječnosti pri učiteljih

3.1.1 Vadba čuječnosti za učitelje

Čuječ vstop v učilnico – pred vstopom v učilnico nekaj korakom naredimo pozorno in z zavedanjem.

Vaja zaznavanja med poukom – ko učenci delajo v miru, se lahko zavemo svojega dihanja, pogledamo učence in se zavemo njihovega izgleda, izraza na obrazu, gibanja ipd.

Vaja zaznavanja samega sebe

1. Zunanost: Kaj vidim? Kaj slišim? Kaj občutim?
2. Notranost: Kaj čutim v telesu? Kako se počutim? Kaj razmišljam?
3. Etiketiranje: Kaj je prijetno? Kaj je normalno? Kaj ni prijetno?

3.1.2 Splošna naravnost za spodbujanje čuječnosti pri učiteljih

Začetniški um – okolje doživljamo, kot da ga vidimo prvič. Učitelji tako učence kot učne objekte doživljamo z večjo odprtostjo.

Odprto mišljenje – izkušenj ne razvrščamo v že obstoječe koncepte in jih ne navezujemo na predhodne izkušnje. To učitelju omogoča večjo odprtost v odnosu do učencev in učne situacije.

Čuječ govor – razumljivo, jasno in jedrnato govorjenje pozitivno vpliva na šolsko klimo.

Umirjenost in sproščenost – zavedamo se svojih čustev in misli ter jih sprejemamo, kar vpliva k večji jasnosti duha, miru in sproščenosti.

3.2 Spodbujanje čuječnosti pri učencih

Kaltwasser (2008) priporoča, da tehnike čuječnosti izvajamo pri učencih od petega razreda dalje. Pred samo uvedbo je potrebno obvestiti starše in vodstvo šole, da ne bi prišlo do napačnega razumevanja. Zelo pomembno pa je pomen vaj ustrezno predstaviti učencem. Če se bodo učenci zavedali, da z zavedanjem samega sebe ter vzpostavljanjem občutkov miru in sproščenosti ustvarjajo vse pogoje za nemoteno razmišljanje, boljše pomnjenje, kontrolo nad lastnimi čustvi in mislimi, ustvarjanje kreativnih idej in manjše občutenje strahu in napetosti, jih bomo zagotovo lažje pridobili za izvajanje vaj. V nadaljevanju opisane vaje lahko izvajamo učitelji sami, učence pa pri izvajanju usmerjamo z navodili. Po vsaki opravljeni vaji lahko učenci spregovorijo o svojem doživljanju, kar še poveča učinek vaje.

3.2.1 Vadba čuječnosti za učence

Osnovna vaja – mirno sedenje in pozornost na dihanje. Vajo izvajamo 3–5 minut.

Sedemo na stol, tako da hrbet ni naslonjen na naslonjalo, zgornjo stran dlani položimo na stegna ter sprostimo telo. Pozorni smo na dihanje. Na koncu vaje »se prebudimo« s kratkimi energetske vaji (drgnjenje dlani, umivanje – nežno masiranje obraza, masiranje uhljev, masiranje obrvi od sredine navzven, masiranje zadnjega dela glave med ušesi).

Trebušno dihanje – na začetku je učencem fokusiranje zgolj na telo preveč naporno, zato je smiselno trebušno dihanje povezati s fantazijskimi vajami. Učenci dihamo mirno in se ne napenjajo.

- Premikanje trebuha si predstavljamo kot morske valove. Prepustimo se fantaziji in si predstavljamo plažo, ki jo preplavljajo valovi v ritmu lastnega dihanja.
- Trebušno dihanje lahko doživljamo tudi kot odpiranje (pri vdihovanju) in zapiranje (pri izdihovanju) cveta.
- Ustvarimo si podobo zlate kepe oz. sonca v trebuhu in se osredotočimo na njegovo svetlobo in toploto.

Notranji nasmeh – vaja, s katero razširimo občutje miru in veselja po celem telesu.

Sedimo na sprednjem delu stola, hrbtenica je poravnana. Zapremo oči in se osredotočimo na dihanje. Sprostimo čelo in občutimo, kako se občutek sproščenosti razširja med obrvmi in po celi glavi. Ustnice sprostimo v nasmeh. Osredotočimo se na ljubeč občutek miru in sproščenosti, ga vodimo do srca in do sleherne celice telesa. Ljubečo energijo shranimo v spodnjem delu trebuha. Še nekaj časa usmerjamo pozornost na dihanje, nato pa odpremo oči in si podrgnemo dlani.

Domišljjsko potovanje – vaja, pri kateri učenci prepustijo prosto pot domišljiji. Lahko jo vključimo v pouk pri različnih predmetih – jezikovnih predmetih, glasbeni umetnosti, likovni umetnosti, športni vzgoji. Na začetku učenci izvedejo osnovno vajo (umiritev in pozornost na dihanje) ali trebušno dihanje.

- Kot izhodišče domišljjskega potovanja lahko uporabimo lepe fotografije, ki učence vodijo k oblikovanju notranjih slik, npr. kam gredo, s kom gredo, kakšne podrobnosti vidijo. To je lahko tudi uvod v kreativno pisanje.
- Učenci preberejo oz. slišijo odlomek književnega besedila in njihovo domišljjsko potovanje je lahko izhodišče za pisanje nadaljevanja zgodbe.

Vaje »prebujanja« – izvajajo se za spodbuditev pretoka energije po telesu oz. na koncu preostalih čuječnostnih vaj.

Vaje »prebujanja« sede:

- drgnjenje dlani: dlani drgnemo drugo ob drugo, hitrost drgnjenja lahko spreminjamo;
- umivanje obraza: izvajamo po vaji drgnjenja dlani, in sicer z dlanmi nežno zmasiramo obraz;
- masiranje ušes: s palcema zaobjamemo sprednji del zgornjih uhljev, z ostali prsti zadnji del, masiramo s palcem in se počasi spuščamo do ušesnih mešic;
- česanje obrvi: palca postavimo pod obrvi, kazalca nad obrvi in nežno povlečemo navzven;
- deset prstov je glavnik: s prsi nežno masiramo glavo.

Vaja »prebujanja« stoje:

- tapkanje po telesu: z desno dlanjo začnemo tapkati po prsih, nadaljujemo po notranjosti leve roke do prstov in se po zunanji strani roke dvigamo do ramen; tapkanje ponovimo z levo dlanjo po desni roki; z dlanmi masiramo področje ledvic, potapkamo boke, se spuščamo po zunanji strani nog, dvigamo po notranji strani in na koncu pretipamo področje spodnjega trebuha.

Stoja med nebom in zemljo – osnovna drža pri izvajanju či gonga (qi gong – starodavna kitajska zdravilna tehnika, namenjena spodbujanju kroženja življenjske energije po telesu). Zapremo oči. Stojimo, noge so postavljene v širini bokov. Težo enakomerno porazdelimo po stopalih in začutimo stik s tlemi. Glavo v vratu rahlo nagnemo naprej, tako da občutimo sproščenost hrbtenice. Kolena rahlo pokrčimo, z zgornjim delom telesa se rahlo nagnemo naprej. Roke so v predelu pazduhe odmaknjene od telesa in sproščeno visijo. Občutimo svoje telo in dihamo sproščeno. Ob koncu vaje odpremo oči in se »prebudimo« z drgnjenjem dlani.

Igra z energijsko žogo – nadgradnja vaje »stoja med nebom in zemljo«. Postavimo se v osnovno držo za pretok spodbujanje pretoka življenjske energije (»stoja med nebom in zemljo«). Zapremo oči. Roke pokrčimo in držimo v višini spodnjega trebuha, kot da bi držali žogo. Prste imamo rahlo pokrčene. Dihamo mirno. Počasi premikamo roke navzven in navznoter in občutimo energijo. Dlani lahko obračamo tudi navzgor in navzdol, kot da bi vrteli žogo. Na koncu za trenutek ostanemo v osnovnem položaju, ko dlani objemamo žogo pred trebuhom. Nato postavimo položimo dlan na spodnji del trebuh in pokrijemo z drugo dlanjo. Dekleta položijo najprej desno dlan, fantje najprej levo. Prepustimo se dihanju. Nato počasi odpremo oči in »se prebudimo«.

Nebom in zemlja se združita – Stojimo v položaju »stoja med nebom in zemljo«. Zapremo oči. Roke nam lahko visijo ob telesu. Počasi jih dvigujemo, dlani so obrnjene navzdol. V višini ramen obrnemo dlani navzgor in dvigujemo roke nad glavo. Počasi spustimo. Večkrat ponovimo in občutimo, kako se spremeni občutek, ko dlani v višini ramen obrnemo navzgor. Vajo zaključimo s »prebujanjem«.

Ustvarjanje miru – vaja, namenjena pomirjanju. Stojimo v položaju »stoja med nebom in zemljo«, lahko pa tudi sedimo. Roke postavimo pred spodnji del trebuha, tako da se prsti skoraj dotikajo. Dlani so obrnjene navzgor. Lahkotno dvigujemo dlani do višine prsi, potem dlani obrnemo navzdol in počasi spustimo. Gibanje rok lahko povežemo z dihanjem. Pri vdihu roke dvignemo, pri izdihu spustimo.

Zaključna vaja – smiselno jo je opraviti kot zaključno vajo pri drugih vajah. Stojimo z zaprtimi očmi. Roke razširimo v širini spodnjega trebuha, kot da bi objemali drevo. Dlani

položimo na spodnji del trebuha (dekleta desno dlan spodaj, fantje levo dlan). V miru se posvetimo dihanju, nato »se prebudimo« – odpremo oči in izvedemo gibe za »prebujanje«.

Preprosta telesna vaja – »Kako sedim?«

Učenci si vzamejo 20 sekund časa, da občutijo svojo telesno držo. Nato se osredotočijo na občutenje ostalih delov telesa:

»Kaj čutim v ramenih?«

»Kaj čutim v rokah?«

»Kaj čutim v nogah?«

»Kako se počutim na stolu?«

30 sekund časa za dihanje – na začetku ure damo učencem 30 sekund časa, da svojo pozornost namenijo dihanju.

»Kako občutim vdih? Je moje dihanje plitek ali globok?«

»Kako občutim izdih?«

»Občutim dihanje v telesu?«

Čuječ pogovor – na začetku učence seznanimo, da mora vse, kar si bodo povedali, ostati strogo zaupno.

1. Učenci se razdelijo v dvojice. Pri tem naj bodo pozorni, katera občutja in misli jih prevevajo med oblikovanjem dvojic.
2. Ko so oblikovali dvojice, drug drugega vprašajo: Kako se počutiš danes?
3. Učenca določita, kdo bo prvi odgovarjal. Pri tem sta pozorna na svoja občutja in misli.
4. Prvi učenec govori eno minuto, drugi ga posluša in je popolnoma osredotočen na izjave partnerja in tudi na njegovo neverbalno govorico.
5. Učenca zamenjata vlogi.
6. Na koncu sledi izmenjava mnenj: Kakšna se mi je zdela vaja? Kaj je bilo zame nezahtevno, kaj težko? Kaj je bilo novo zame?

3.2.2 Splošna naravnost za spodbujanje čuječnosti pri učencih

Z daljšim izvajanjem čuječnostnih tehnik bodo učenci vse bolj pridobili sposobnost občutenja samega sebe. V nadaljevanju je predstavljenih nekaj načinov, kako razviti oz. okrepiti sposobnost samorefleksije, poleg tega pa tudi ozavestiti večinoma nezavedne reakcije. Učenci naj sedijo umirjeno z zaprtimi očmi, svojo pozornost namenijo dihanju. Miselno jih usmerjamo s počasnim govorjenjem besedila, ki je predstavljen v nadaljevanju.

Kdo je tu šef? Notranji opazovalec

»Nekaj izkušenj imate že z opazovanjem svojega dihanja. Veste, kako pomembno je usmeriti svojo pozornost na dihanje, kadar ste obremenjeni.

Kako je to povezano z opazovanjem samega sebe?

Imate sposobnost čutiti samega sebe, zaznavati, kaj mislite in kaj čutite. Ko se začnete zavedati, kaj mislite in kaj čutite, niste več žrtev svojih čutenj in misli.

Vaš notranji opazovalec je kot raziskovalec, ki vse razišče.

Sedaj lahko raziščete, kaj vas ovira pri vašem delovanju in kako lahko to premagate.

Pomembno je, da ste pozorni na svoje dihanje. Občutite svoj dihanje, začutite svoje telo.

Če se vam porajajo misli in čustva, jih z radovednostjo opazujte. V sebi imate notranjega opazovalca, ki lahko kot raziskovalec opazuje misli in čustva.

Zavedajte se sposobnosti, da lahko opazujete svoje misli in čustva, da ste lahko pozorni na svoje telesne občutke.

Sposobnost opazovanja svojih misli in čustev lahko razvijete, ne le takrat, ko ste tiho in pozorni na dihanje (kot sedaj), ampak v vsakem trenutku dneva.

Če ste na koga jezni, lahko opazujete svojo jezo in se odločite, kako boste ravnali. Mogoče boste tudi presodili, ali je jeza sploh upravičena. Mogoče boste ugotovili, da so vzroki za jezo drugi, kot se kažejo na prvi pogled.

Ta notranji opazovalec je lahko zelo koristen.

Če ga razvijate, vas lahko obvaruje pred številnimi prehitrimi in nepremišljenimi reakcijami.«

Notranji razvrščevalec

»Vzemite si čas in opazujte, kako gledate na to, kar se vam zgodi ali kar občutite. Po navadi dogodke in čustva presoimate po tem, ali so vam všeč ali ne. Tako razvrščate tudi ljudi, na tiste, ki so vam prijetni in na tiste, ki vam niso.

Ljudi večinoma razvrščamo tako: »ta mi je všeč, s tem se splača družiti, s tem bi bil rad prijatelj, tega bi povabil ipd.« ali »ta mi ni simpatičen, s tem se nočem družiti«.

Ali se vedno zavedate, zakaj tako razvrščate ljudi, dogodke? Vzemite si čas in kdaj pozorno raziskujte ta proces razvrščanja. Opazujte se pri tem, kako nezavedno razvrščate ljudi in dogodke.

Tudi samega sebe stalno presoimate, ne da bi se tega zavedali.

Poskusite se izogniti temu presojanju. Pomislite na področje, na katerem se stalno presoimate, največkrat negativno. Poskusite se v polnosti sprejeti in dojeti, da je vse tako, kot je in ni drugače. Bodite zadovoljni.«

Avtopilot

»Opazujte, kdaj imate v svojem vsakdanu vključenega avtopilota. To pomeni, da počnete vse tako, kot ste navajeni. Reagirate na podoben način, preprosto zato, ker je to v vaši navadi.

Poskusite v svoj vsakdan vključiti občutek čuječnosti. Na svoj vsakdan glejte z očmi nekoga, za katerega je vse novo.

Zagotovo ste že spoznali, da vse, kar ste se naučili in doživeli, vpliva na vaš pogled na svet. Vsak vidi svet okrog sebe drugače.

Svoje videnje sveta pa lahko spremenite.

Najprej poskusite pozorno opazovati, kaj se dogaja.

Pozorno opazujte svoje vsakodnevne navade.

Bodite pozorni na svoje prehranjevanje: Kdaj jeste? Imate za to določeno uro? Od česa je odvisno, kaj jeste? Kje največkrat jeste? Koliko pojedete?

Bodite pozorni na hrano, kako diši. Občutite okus v ustih. Hrano prežvečite počasi in jo pogoltnite s polnim občutkom.

V vsakdanu je še veliko drugih rutin, ki jih učenci lahko opazujejo s čuječnostjo: pristočasne aktivnosti, opravljanje domačih nalog, odnosi v družini, šolske aktivnosti. ipd.

4. Zaključek

Šola ima pri oblikovanju mladostnikove osebnosti pomembno mesto. Ne sme biti usmerjena le v posredovanje znanja, ampak tudi v nekognitivne funkcije, kot so zavedanje samega sebe, sposobnost nadzora nad čustvi, mislimi in delovanjem, reševanje problemov v medsebojnih odnosih, razvijanje posameznikovih potencialov ipd. In pri tem ima poseben pomen učenje čuječnosti, ki ga lahko brez težav vključimo v šolski vsakdan in lahko vse do zaključka šolanja pomembno vpliva na razvoj posameznikove osebnosti.

5. Literatura

- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporaba in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, 14(2), 73–92.
- Černetič, M. (2011). Kjer je bil id, tam naj bo ... čuječnost – Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija. *Kairos*, 5(3–4), 37–48.
- Černetič, M. (2016). Kako čuječnost deluje na možgane? Pot naprej – psihoterapija, psihološko svetovanje in izobraževanje.
Pridobljeno: http://www.potnaprej.si/index.php?option=com_content&view=article&id=136:kako-ujenost-deluje-na-mogane&catid=45:ujenost&Itemid=67 (19. 7. 2016)
- Kaltwasser, V. (2008). *Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Achtsamkeit in der Schule, Institut für achtsame Kommunikation (julij 2016). Pridobljeno: <http://www.institut-achtsame-kommunikation.de/informationen-zu-achtsamkeit/achtsamkeit-fuer-paedagogen.html> (19. 7. 2016)
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011).
Pridobljeno: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (21. 7. 2016)

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Pacek, prof. nem. in slov., je zaposlena na OŠ Šmarjeta. V pouk vnaša novosti s študijskih skupin, seminarjev, tečajev in lastnih raziskovanj. Svoje strokovno delo dopolnjuje z vodenjem študijske skupine za nemščino, timskim sodelovanjem v šolskih in mednarodnih projektih Erasmus + ter izvedbo prireditev javnega značaja s sodelovanjem učencev in lokalne skupnosti.

ČUJEČNOST – kako vzpostaviti vez s samim sabo?

MINDFULNESS - How to Create a Connection with Yourself?

Polonca Krobat

*JZ Otroški vrtec Šmarje pri Jelšah
polonca.krobat@vrtec-smarje.si*

Zvonko Krobat

*OŠ Šmarje pri Jelšah
zvonko.krobat@os-smarje.si*

Povzetek:

Vsak dan se posameznik spopada z izzivi novodobne družbe, sprejema takšne in drugačne odločitve, se spopada z vprašanji kot so; ali sem naredil dovolj dobro, ali lahko to opravi kdo drug... , ljudje se s težavami različno spopadajo, nekateri se lomijo pod težo življenja, nemalo ljudi posega po pomirjevalih in antidepresivih, spet drugi uspejo stopiti na pot meditacije in razvoja čuječnosti.

Čuječnost zviša kvaliteto življenja, saj zmore posameznik kovčke ki nosijo težo preteklosti odložiti, prihajajoče dogodke in misli pa ne poskuša prekiniti ali potlačiti ampak sprejeti, ozavestiti in jim dovoliti, da tako kot so prišli v življenje iz njega tudi odidejo.

Zaposleni v vzgoji in izobraževanju imamo še dodatno nalogo, saj moramo poleg kurikulumu ter učnega načrta sprejeti tudi nenapisano nalogo, da otroke na njihovem nivoju popeljemo k spoznavanju samega sebe, svojih občutkov ter jih vodimo do čuječnosti.

Ključne besede: čuječnost, meditacija, otroci, stres, učitelji, vzgojitelji.

Abstract:

Each individual is daily faced with the challenges of modern society, has to make various decisions, deal with questions such as: did I do well enough, could somebody else do this... People deal with differently; some are bent under the weight of life, many people use sedatives and antidepressants, others manage to get on a trail of meditation and development of mindfulness.

Mindfulness raises the quality of life because it enables the individual to put down the suitcases with the weight of the past and they do not try to break off or suppress the upcoming events and thoughts, but rather accept them, perceive them and allow them to leave their lives in the same way they came in.

People employed in the education have an additional task because besides the curriculum and lesson plan we have to accept an unwritten rule that we have to take children on their level towards getting to know themselves, their feelings and lead them towards the mindfulness unconsciously.

Key words: children, meditation, mindfulness, pre-school teachers, stress, teachers.

1..Uvod

Sva Zvonko in Polonca, dve osebi kateri sta se na poti življenja srečali in spoznali, da ju družijo nekaj več, kot le prijateljstvo. Odločila sva se, da skupaj zaživiva in uživava življenje.

Najino življenje je mirno teklo, ljudje ki so naju opazovali bi lahko rekli, da nama je padla sekira v med. Poročila sva se, pričela graditi hišo, dobila prvega otroka ter se zelo kmalu skupaj preselili v naš dom, sledil je drugi in nato še tretji otrok...

Poleg zasebnega skupnega življenja imava oba tudi službo, Zvonko učitelj in Polonca vzgojiteljica, delo ki naju neskončno veseli a je hkrati naporno, dnevno stik z otroci, starši, sodelavci, novi projekti, pritiski z ministrstva, nižanje plač...

Najina energija je pričela pešati, najprej sva vedno manj zahajala v družbo skupnih prijateljev, nato se je zmanjšalo število družbenj posameznika s prijateljem, opuščala sva hobije, vedno manj sva se pogovarjala... Bili so dnevi, ko sva otrokom dovolila gledanje televizije, ker enostavno nisva imela časa in energije ukvarjati se z njimi, opazila sva tudi, da sva postajala vse manj potrpežljiva. Govorila sva si samo, da uredim še to dokumentacijo pa bo bolje, samo da otroci še malo zrastejo in bo bolje, joj te neprespane noči, kdaj bodo minile... Dokumentacija je bila urejena, otroci so malo zrasli in postali samostojnejši, noči smo prespali, spremembe v počutju pa ni bilo.

Ker pravijo, da naključij v življenju ni bova napisala da je v Polončino življenje ravno v pravem trenutku vstopila oseba, ki je spremenila najino in tudi naše življenje, upava si trditi, da tudi ljudi okrog nas.

Polonca se je s prijateljico iz otroštva udeležila tridnevnega festivala Odličnosti v Rogaški Slatini, na katerem so predavali različni predavatelji iz Slovenije in tudi iz tujine. Na enem izmed predavanj je skupinica ljudi, ki je predavateljico že poznala predlagala skupinsko meditacijo po končanem predavanju in radovedna kot sem, sem povprašala ali se smem tudi sama pridružiti, kljub temu da o meditaciji nimam nikakršnega znanja. Predavateljica mi je dala nekaj napotkov in tako se je pričela moja pot k meditaciji. Prvi stik z meditacijo, mi je bil zanimiv, kljub temu da nisem vedela kaj naj pričakujem, kako naj se obnašam, sem se po dvajsetih minutah meditiranja počutila drugače, bilo mi je lažje in vesela sem bila, da sem si izborila tri dni zase. V naslednjih dneh je sledilo vračanje k meditaciji, vsako jutro sem pred odhodom v službo sedla in dvajset minut meditirala. Kmalu je gospa Perica Buljan Prša iz Zagreba v našem kraju organizirala tečaj meditacije, udeležila sem se ga in fascinirana sem bila nad tem, da gospa meditacijo predava brezplačno. »Kako to?« sem jo vprašala in njen odgovor je bil: »meditacija nam lahko spremeni življenje, ko nekoga usmerim na pot meditacije, vem da bo njegovo življenje kvalitetnejše, in to je moj prispevek boljšemu jutri.«

Dobila sem nekaj teoretičnih znanj, predvsem pa je v življenje vstopila oseba, ki mi je znala v trenutkih, ko se mi je meditacija zdela brez smisla, vliti nove energije in nov zagon.

Redno sem meditirala in zelo kmalu sem opazila spremembe na sebi, na svojem dojetanju dogodkov in reakcijah v določenih situacijah. Po približno mesecu dni rednega meditiranja je spremembe v načinu mojega bivanja opazil tudi mož, najprej jih seveda ni pripisoval mojemu novemu načinu življenja, vendar se je kmalu pustil prepričati, da je tudi sam obiskal tečaj meditacije in nato pričel redno meditirati. Kmalu sva zopet našla čas za pogovore, otroci so bili vedno manj prepuščeni televiziji, ponovno sva lahko navezala stike s prijatelji in našla čas za ukvarjanje s hobiji, naše življenje je postalo lažje in lepše.

Najmlajša hči je občasno, ko je kateri od naju meditiral, vzravnano sedla zraven, zaprla oči in rekla tudi jaz meditiram, to naju je nekako pognalo v razmišljanje, kako bi lahko v najino delo vnesla spoznavanje drugačnega načina življenja, saj sva bila skupnega mnenja, da je meditacija zelo dobra naložba v življenje vsakega posameznika in žal je naš sistem naravnan tako, da ne vzpodbuja vzgoje in izobraževanja k čuječnosti.

2. Kako sva pristopila k uvajanju čuječnosti v vrtec in šolo:

Najini trije otroci so bili neke vrste poskusni zajčki, saj sva dejavnosti preden sva jih uporabila v vrtcu in šoli, preizkusila na njih. Rezultati doma in v službi so odlični.

Delala sva po programu Mark Williams in Danny Penman; Čuječnost – Kako najti mir v ponorelem svetu, njun program se nama je zdel dovolj zanimiv in hkrati primeren, da ga prilagodiva tako za vrtec kot za šolo.

V vrtcu nismo imeli težav s časom, saj si lahko vsak vzgojitelj prilagodi čas in način dela, prav tako lahko s cilji iz kurikuluma upravičiš dejavnosti, težje je bilo dejavnosti izvajati v šoli; najprej so dejavnosti potekale pri razrednih urah, kasneje pa so se »vaje« razširile tudi na začetek ali konec učne ure.

2.1. Delo v vrtcu

V našem vrtcu je že leta uveljavljena oblika dela jutranji krog v katerem vsako jutro, vsak otrok pove kaj je počel prejšnji dan in kaj želi početi ta dan, vzgojitelj pa nato predstavi okvirni plan dela.

Sama sem se odločila, da prekinem takšno obliko jutranjega kroga, uvedla sem nekaj različnih vaj za razvoj čuječnosti, ki smo jih redno izvajali (otroci so najprej vse vaje spoznali, nato pa smo skupaj izbrali vajo, ki jo bomo na ta dan počeli):

2.1.1. »Meditacija s hrano«

Otroci so dobili ponujeno določeno vrsto hrane (košček sadja, suho sadje, orešček), najprej smo hrano opazovali in raziskovali iz vseh zornih kotov le z očmi, nato smo v mislih ugotavljali ali je hrana mehka, trda, topla ali hladna, morda gladka ali hrapava, ali lahko vidimo skozi njo... Hrano smo gnetli med prsti in raziskovali njeno teksturo, jo vonjali ter ugotavljali ali je vonj močan ali ga je komaj zaznati. Hrano smo dali v usta, jo v ustih raziskovali z jezikom ter pričeli žvečiti, žvečili smo jo dalj časa, ter poskušali odkriti čim več okusov, šele nato smo hrano pogoltnili. Po zaužitju hrane je posameznik ugotavljal ali mu je v ustih ostal kakšen okus, morda kakšen občutek, želja po novem koščku hrane. Po meditaciji smo se pogovarjali o občutkih, okusu, vsak je lahko povedal kaj je občutil tako na fizičnem kot na psihičnem nivoju.

Ob uvajanju te vrste meditacije, so otroci potrebovali zelo veliko verbalnega in neverbalnega vodenja, hiteli so in ponujeno hrano zelo hitro pogoltnili, prav tako so bili opisi njihovih občutij zelo skopi, po nekajkratni ponovitvi te vaje pa so otroci pričeli v dejavnosti uživati, povezali so se s koščkom hrane, ki so ga imeli, ga resnično opazovali z vsemi čuti ter natančno opisali kaj so ob meditaciji doživljali. Sami so pričeli »igro« vnašati v obroke ter pri svojem omizju pripovedovali vrstnikom kaj in kako so doživeli ob določeni hrani.

2.1.2. »Osredotočanje na telo in dihanje«

Namestili smo se v udoben položaj, dogovorili smo se ali bo to sede ali leže, kadar smo meditirali sede, smo poskrbeli, da je bila naša hrbtenica vzravnanana, noge ne prekrizane, stopala pa trdno na tleh, kadar smo ležali smo se ulegli na hrbet, roke so počivale ob telesu z dlanmi obrnjenimi navzgor proti stropu, noge pa iztegnjene in ne prekrizane. Pozornost smo usmerili k zaznavanju fizičnih občutij ob stiku telesa s tlemi oz. stolom, nato pa smo se fokusirali na vsak del telesa posebej od prstov na nogi, pa vse do glave.

Pri osredotočanju na dihanje smo se prav tako udobno namestili sede ali leže, ter ob vsakem izdihu ali vdihu opazovali kako se nam trebuh vboči oz. izboči, poslušali ali vdih oz.

izdih slišimo, opazovali ali je naše dihanje hitro ali počasno. Pri tej meditaciji je bilo ob uvajanju prisotnega veliko nemira, smejanja, otroci so drug drugega prijemali, klicali, dihanje pospeševali ali pa dih zadrževali, tudi pri tej obliki meditacije so otroci z mnogokratnim ponavljanjem pričeli zavestno opazovati svoje telo, dihanje in kasneje o svojih občutkih tudi spregovorili. Nekateri so vajo izvajali občasno tudi na ležalniku, ko smo se odpravili k počitku in kasneje svoje občutke delili tudi z mano. To vajo sem povezala tudi z različnimi zgodbami za vodeno vizualizacijo ter na tak način pripomogla k umirjanju in zavedanju občutkov.

2.1.3. »Vaja za odpravljanje navade«

Opazila sem, da otroci največkrat sedejo k točno določeni mizi, posegajo po točno določenih igračah, so v družbi določenih posameznikov, zato sem se odločila, da uvedem tudi to vajo. Najprej sem otrokom dala navodila, da morajo pri mizi imeti vedno druge prijatelje, ter da naj v dnevju zamenjajo mizo pri kateri jejo oz. se igrajo. Sprva jim je bila naloga kar težka, saj so bili navajeni že iz prejšnjih let (drugi vzgojitelji), da so imeli pri obroku točno določeno mesto, najprej so me spraševali: »Polona, a se lahko danes usedem sem?«, da sem jim malce olajšala razbiti že ukoreninjeno navado, smo občasno izžrebali pri kateri mizi bo kdo sedel. Otroci so kmalu ugotovili prednost v takšnem načinu sedenja in so se pričeli nezavedno uriti v odpravljanju navad. Želela sem, da priučene navade razbijemo tudi v smislu prostorske ureditve in tako smo se dogovorili, da bomo vsakih 14 – 20 dni predstavili koticke v igralnici, zamenjali igrače na policah, zamenjali koticke, otroci so kmalu v tem urjenju zelo uživali in sami predlagali zamenjave igrač, predstavitev koticikov, ena mamica je celo povedala, da otrok doma sam preureja igrače v sobi.

To vajo smo izvajali tudi na sprehodih; postajali smo pozornejši na vse kar vidimo, slišimo, vonjamo – svet smo zaznavali z vsemi čuti, čez nekaj mesecev so otroci z vsemi čuti raziskovali naravo tudi kadar so bivali na igrišču, po pripovedih staršev pa tudi doma, k opazovanju in čutenju narave pa so vzpodbujali tudi starše.

2.1.4. »Meditacija čuječno gibanje«

Pred zajtrkom smo vsak dan namenili nekaj minut za izvajanje meditacije čuječno gibanje – uporabili smo gibalne motive iz knjige Joga za otroke. Vsakega posameznika sem vzpodbujala k zavedanju giba, ki ga izvaja, zavedanju vseh občutij v mišicah ob določenem gibu, ter dihanju, ki spremlja gib. Raziskovali in iskali smo meje telesne zmogljivosti pri raztezanju, na točki na kateri smo začutili intenzivno telesno naprežanje smo se malce ustavili, jo ozavestili ter poskusili pripeljati telo do skrajne točke. To vajo smo izvajali tudi kot vadbene minutke in ob koncu vadbenih ur.

2.1.5. »Meditacija triminutni oddih«

Pripravili smo koticček za umik, kamor se je posameznik umaknil, ko je bil žalosten, razburjen, besen. V koticčku je veljalo pravilo, da posameznik, ki potrebuje stik s samim sabo, sede vzravnano na stol zapre oči in prepozna svoja občutja, misli, neprijetne ali nelagodne občutke, nato pozornost preusmeri k telesnim občutjem ter oboje sprejme, nadaljuje z usmerjanjem pozornosti k dihanju, vdihu ter izdihu, gibanju trebuha ob dihanju. Otrokom je bilo najprej zabavno umakniti se v koticček, kasneje pa je koticček resnično zaživel, saj so se otroci umaknili vanj, ko so to potrebovali, ko so rabili oddih od družbe, dejavnosti ali pa ko niso našli druge poti.

2.1.6. »Spomini na resnične dogodke«

Skupaj z otroci smo se igrali igro pri kateri so morali nadaljevati začeto poved. Poved so morali nadaljevati tako, da so za nadaljevanje uporabili dogodek, ki se jim je resnično zgodil (vesel sem, kadar..., žalosten sem bil, ko..., dolgčas mi je bilo, ko...), dogodek so morali točno opredeliti in ne posploševati. Na začetku so imeli otroci težave, saj so odgovarjali zelo splošno, npr. Vesela sem, ko mi mamica kupi igračo, posameznikom je bilo težko razumeti, da naj ubesedijo točno določeno situacijo, vendar nam je z vztrajnostjo in ponavljanjem uspelo.

Skozi opisane dejavnosti, smo v letu dni dosegli, da so otroci bolj ozaveščali svoje občutke, da le-teh niso potlačili ampak so jih znali sprejeti, postali so bolj samozavestni, bilo je manj konfliktov med posamezniki, manj užaljenosti v določenih situacijah, prav tako je skupina bolje funkcionirala kot celota. Kričanja in drugega verbalnega nasilja je bilo vsak mesec manj, prav tako se fizično nasilje med posamezniki skoraj ni več ponavljalo.

Zaradi spreminjanja položaja koticov in igrač ter spreminjanja položaja sedenja pri mizi so otroci odpravili že v ranem otroštvu zakoreninjene navade in svobodneje zaživel.

Koncept se je izkazal kot zelo dobrodošel in prepotreben že v predšolskem obdobju, zagotovo bo postal stalnica pri mojem delu z nadgradnjami in prilagoditvami.

Za prihajajoče šolsko leto pa že imam okviren načrt kako čuječnost približati staršem in sodelavcem, saj kot je rekla Perica Buljan Prša nam meditacija resnično pomaga zaživeti lepše in kvalitetnejše.

2.2. Delo v šoli

Učitelj je z letnim delovnim načrtom zelo časovno in vsebinsko omejen, tako da mora spretno krmariti, če želi v učne ure vnesti tudi seznanjanje s čuječnostjo in usvajanje le-te. Sam sem najprej kot razrednik izkoristil razredne ure za uvajanje čuječnosti, saj so mi le te ponujale največ strnjenejšega časa, kasneje pa sem občasno katero vajo izvedel na koncu ali začetku učne ure, če nam je čas to dopuščal. Izbral sem drugačen vrstni red, kot ga je izbrala žena, izhajal sem iz časovne omejitve ter poznavanju potreb učencev.

2.2.1. »Spomini na resnične dogodke«

Učencem sem pripravil list z začeto povedjo, katero so morali nadaljevati. Poved so morali nadaljevati tako, da so za nadaljevanje uporabili dogodek, ki se jim je resnično zgodil, sam sem poleg že zgoraj napisanih povedi dodal stavke, kot so npr. odleglo mi je, ko... , Sproščen sem bil, ko... , Spodletelo mi je, ko... dogodek so morali točno opredeliti in ne posploševati, ob prvi nalogi so učenci reagirali zelo začudeno in negativno; kaj pa mu je danes, kaj nam bo pa to koristilo, kaj njega briga, vendar so vsi učenci nalogo opravili, list z napisanim so spravili in ga pri naslednjih razrednih urah dopolnjevali, kmalu so o napisanem začeli pripovedovati, se pogovarjati.

Pri otrocih se je ta naloga izkazala kot koristna, saj so o dogodkih spregovorili in jih niso potlačili vase. S to nalogo je med vrstniki zavlada bolj odprta in iskrena komunikacija, prav tako so o svojih občutkih bolj odprto spregovorili z učitelji in ostalimi odraslimi. Ker je imela naloga na matični razred tako dober učinek, sem občasno enake liste z enakimi vprašanji razdelil tudi v drugih razredih.

2.2.2. »Vaja za odpravljanje navade«

Nekaj časa sem okleval, preden sem se odločil, da uvedem to vajo, saj je sedežni red za učitelja najsprejemljivejša in najlažja oblika za delo. Najprej sem uvedel predsedanje v matičnem razredu. Učence sem vzpodbudil, da se pri vsaki uri mojega predmeta usedejo v drugo klopo z drugim sošolcem ali sošolko. Zopet sem najprej doživel poplavo nerazumevanja in rahlega odpora, vendar so učenci nalogo sprejeli in se pričeli posedati po trenutnem občutku in željah. Učenci so mi po nekaj tednih zaupali, da bi želeli tudi pri drugih predmetih takšen način dela. Razložil sem jim, da s takšno vajo odpravljajo zakoreninjene navade ter da s takšnim načinom ravnanja razvijajo večje zavedanje za tukaj in zdaj. Povedal sem jim, da lahko enako vajo vnesejo v svoj vsakdan; npr. se doma učijo na različnih mestih v sobi ali kje drugje, se na avtobusu posedajo na različna mesta z različnimi osebami, da si za gledanje televizije vnaprej določijo katero oddajo bodo pogledali in točno takrat vključijo televizijo ter jo takoj, ko se oddaja konča ponovno ugasnejo. Ta slednja naloga jim je bila najmanj sprejemljiva, saj je televizija sestavni del njihovega vsakdana. Povedal sem jim zgodbo iz lastnega življenja iz časa ko z ženo še nisva okusila drugačnega življenja in sicer, kako so si najini trije otroci pred televizijo, podajali pilota, nihče ni bil zadovoljen s programom, ki je bil izbran, ničkolikokrat je bilo slišati, toliko programov imamo, pa na nobenem nič pametnega. Nekaj učencev se je moja zgodba dotaknila saj so se v njej prepoznali in nekateri so moj nasvet upoštevali, kasneje so mi z navdušenjem pripovedovali, da jim je televizija ponovno postala užitek, saj jo resnično vključijo le takrat, ko se odvija oddaja, ki so jo sami izbrali, zaradi vsebine in so jo težko pričakovali.

2.2.3. »Meditacija s hrano«

Tudi meditacijo s hrano sem uvedel na razredni uri v matičnem razredu, otroke sem najprej vprašal po njihovi najljubši hrani, pijači in ali znajo opisati kakšnega okusa je, kakšne oblike, teksture ali pa v kakšni embalaži je shranjena. Odgovori me niso presenetili, je dobra, okusna, sladka, slana to je bilo vse kar so mi o najljubši hrani vedeli povedati učenci. Predlagal sem jim poskus, katerega sem povezal s projektom v katerega je vključena naša šola – Shema šolskega sadja. Iz kuhinje na vsako razredno uro dežurni učenci prinesejo sadje, na ta dan so to bile banane, katere sem narezal ter jih razdelil. Učence sem vodil skozi opazovanje in raziskovanje koščka banane, ki so ga imeli v rokah, nato je vsak učenec zase ugotavljal njeno teksturo, trdoto, banano smo gnetli med prsti in opazovali kaj se je z njo dogajalo (mnogi so do tega čutili odpor), jo vonjali ter zaznavali njen vonj. Banano smo vstavili v usta ter jo valjali po njih, z zaprtimi očmi smo poskusili odkrivati vse čare in okuse tega sadeža. Učenci so po tej vaji svoja občutja in spoznanja anonimno zapisali na listek, ga oddali v skrinjico, kasneje smo vsak listek posebej prebrali in prišli do zaključka, da je hranjenje že avtomatiziran proces, saj med hranjenjem ne zaznavamo kako okusna je v resnici hrana ter kaj nam poleg okusa še ponuja. Na naslednji razredni uri so učenci sami predlagali, da vajo ponovimo, po večkratnem ponavljanju te vaje so o svojih odkritjih odprto spregovorili, večkrat sem na hodniku med odmorom opazil, da so se to vrsto meditacije igrali samoiniciativno in k meditaciji s hrano povabili tudi ostale prijatelje, ki niso del mojega oddelka.

2.2.4. »Osredotočanje na telo in dihanje«

Namestili smo se v udoben položaj, ker v razredu nimamo primerne prostora za izvajanje ležeče meditacije smo le-to izvajali sede, poskrbeli smo, da je bila naša hrbtenica vzravnana, noge ne prekrizane, stopala pa trdno na tleh. Zaprli smo oči ter usmerili pozornost

k zaznavanju fizičnih občutij ob stiku telesa s tlemi oz. stolom, nato pa smo se fokusirali na vsak del telesa posebej, od prstov na nogi, pa vse do glave.

Pri osredotočanju na dihanje smo se prav tako udobno namestili sede ter ob vsakem izdihu ali vdihu opazovali kako se nam trebuh vboči oz. izboči, poslušali ali vdih oz. izdih slišimo, opazovali ali je naše dihanje hitro ali počasno.

To vrsto meditacije sem učencem le predstavil z namenom da jo uporabijo za sproščanje pred učenjem, kakšnimi fizičnimi ali psihičnimi napori, na razredni uri pa je nismo izvajali več.

2.2.5. »Meditacija triminutni oddih«

To meditacijo sem predstavil vsem učencem, katere učim, saj je le-ta primerna za vsak dan, za vse ki nimajo veliko časa oz. si ga ne znajo najti. Učencem sem povedal, da imamo vsi težke dneve, ko se nam nakopiči ogromno vsega, ko ne najdemo izhoda iz labirinta, ko nas iritira rdeča luč na semaforju ali pa to da je naša najljubša majica ostala v košu za umazano perilo. V takšnih situacijah, naj se spomnijo, da imajo v rokavu aduta, ki jim lahko pomaga lažje prebroditi takšne trenutke.

Najprej smo triminutno meditacijo nekajkrat izvajali vsi skupaj – vodeno, in sicer tako, da smo sedli vzravnano na stol zaprli oči in prepoznavali svoja občutja, misli, neprijetne ali nelagodne občutke, nato pozornost preusmeri še k telesnim občutjem ter vse skupaj sprejeli, kot del življenja in jih nismo poskušali spreminjati ali celo zanikati. Nadaljevali smo z usmerjanjem pozornosti k dihanju, vdihu ter izdihu, gibanju trebuha ob dihanju ter občutkom, ki nas ob tem prevzamejo. Na koncu smo si predstavljali, da diha celotno telo, občutja ki so se nam v takšnih trenutkih pojavljala smo sprejeli, se vprašali zakaj so se pojavila in se z njimi spoprijateljili. Učenci so mi potrdili, da triminutni oddih uporabljajo pogosto, predvsem pred testi in spraševanji, ter da jim resnično pomaga, umiriti njihove misli in strahove, ter da je triminutni oddih resnično nekaj kar je dobro poznati.

2.2.6. »Vaja hvaležnosti«

Z učenci smo se pogovarjali kaj je hvaležnost, za katere stvari v življenju so hvaležni in ali so že kdaj ubesedili svojo hvaležnost za stvari v življenju. Na razredni uri smo se dogovorili, da bo vsak dan, vsak zapisal pet stvari za katere je hvaležen, na naslednji razredni uri pa bomo vse zapise (anonimne) prebrali. Opozoril sem jih, da vaja sicer ni lahka, vendar bodo tako lahko ozavestili koliko stvari jemljemo preveč samoumevno in se resnično ne zavedamo kako srečni smo lahko. Nekaj učencev je nalogo vzelo zelo resno in resnično zapisalo zelo globoke misli. Sam pa sem iz zapisov spoznal, kako malo je otrokom potrebno, da jih osrečiš in kako malo je potrebno, da ozavestijo hvaležnost.

Pri učencih sem opazil boljšo samopodobo, mirnejše delovanje, več sodelovanja, večje zaupanje vase, v vrstnike in vame, dvig ocen, manj konfliktnih situacij z učitelji, vrstniki in starši. Prepričan sem, da sem z mojim delovanjem pomagal posameznikom k dvigu kvalitete življenja.

V tem času sem napredoval na delovno mesto pomočnika ravnatelja in moj načrt je, da nekaj izmed teh meditacij predstavim sodelavcem, jim predstavim lastne izkušnje z delom na razvoju čuječnost pri učencih in jih pozvati k čuječnosti in prenašanju znanja na učence.

3. Zaključek

Ne potrebujemo veliko časa, da si naredimo življenje lepše, lažje in kvalitetnejše, dovolj je le trenutek, da spoznamo in ozavestimo kaj je pomembno, da najdemo sebe in vzpostavimo stik z okolico. Ko začutimo, kako pozitiven vpliv ima čuječnost na nas, naše življenje ter koliko lažje se spopadamo z vsakodnevnimi izzivi postane čuječnost naše orodje, brez katerega si življenja ne predstavljamo več.

4. Literatura

Williams, M., Penman, D. *Čuječnost - Kako najti mir v ponorelem svetu.*

Kratka predstavitev avtorjev

Polonca Krobat, po izobrazbi diplomirana vzgojiteljica. Svojo pot v vzgoji in izobraževanju je pričela pred petnajstimi leti v vrtcu Rogaška Slatina kot pomočnica vzgojiteljice, po petih letih dela v vrtcu, je kot učiteljica v oddelku podaljšanega bivanja na osnovni šoli Šmarje pri Jelšah delala dve leti, nato pa je po porodniškem dopustu zasedla delovno mesto vzgojiteljice v vrtcu Šmarje pri Jelšah, kjer je zaposlena še danes.

Zvonko Krobat, po izobrazbi profesor fizike in proizvodno tehnične vzgoje. Na osnovni šoli Šmarje pri Jelšah je zaposlen devetnajst let, najprej kot učitelj tehničnega pouka, kasneje kot učitelj fizike, sedaj pa opravlja delo pomočnika ravnatelja.

S čuječnostjo do lepote (so)bivanja

Mindfulness might Contribute to the Beauty of (Co)Existing

Alenka Blazinšek

Osnovna šola Glazija, Celje
alenka.blazinsek1@gmail.com

Povzetek

Čuječnost lahko razvijamo na različne načine. Najvišjo vrednost ima, če prispeva k temu, da nam izboljša kvaliteto (so)bivanja. Kvaliteta našega bivanja pa je odvisna od našega doživljanja sveta in soljudi. V tem času je zelo prisotna tekmovalnost in kritičnost. Vsi pa si želimo biti sprejeti in vredni. Žal mnogi ljudje nimajo možnosti razviti pozitivnih življenjskih vzorcev in se naučiti avtoregulacije, pristnega čutenja, strpnosti in spoštovanja do sebe in drugih. Opisala sem svojo pot doživljanja in prakticiranja čuječnosti skozi otroštvo, spoznavanje skozi pomoč z umetnostjo in biodanza ter njeno uporabo v svojem strokovnem delu in osebem življenju.

Ključne besede: biodanza, čuječnost, dotik, doživljanje, občutljivi stik, odnos, pomoč z umetnostjo, pozornost.

Abstract

Mindfulness can be developed in varies ways and it can reach it's highest value, when it helps to improve the quality of co existing. The quality of our life depends on how we experience the World and other Humans. Although this is a very competitive society we are living in, with the great impact of criticism , we all want to be just accepted and worth to each other. Unfortunately, many people do not have opportunity in developing positive life's patterns and learn how to self regulate, to express emotions in an authentic way, and many are luck in developing self respect and respect to other Humans. I have described my own way experiencing and practicing mindfulness in my childhood, in studying Art Therapy and Biodanza. and its usage in my professional and personal life.

Keywords: art therapy, attention, biodanza, experience, mindfulness, relationship, sensitive contact, touch,

1. Uvod

Verjamemo, kar vidimo, toda resnica je v tistem, kar čutimo.
Thomas Fuller, Gnomologia, 1732 (iz knjige Dotik, D. J. Linden 2015)

Ob pripravi članka sem se vprašala kdaj sem bila najbolj čuječa, polno prisotna v trenutku in zakaj mi je to vedno znova prinašalo dobro počutje. Kajti že dolgo vem, da so bili trenutki, ko sem preprosto 'bila', zlita s trenutkom in trenutnim dogajanjem, brez potrebe po presojanju, analiziranju, obrambi ipd., tisti najlepši in najbolj blagodejni za moje počutje. Ugotovila sem, da lahko izpostavim nekaj ključnih obdobij, spoznanj in izkušenj, ki so me zaznamovale, pozitivno preoblikovale in mi pomagale bolj razumeti in sprejeti sebe in svet, ki me obdaja.

V to bi umestila moje odraščanje na podeželju in ljubezen do narave, druženje s sosedo Elizabeto, sodelovanje na delavnicah pomoči z umetnostjo in izkušnjo z biodanzo.

Moj namen ni delati reklamo za biodanzo, čeprav bo morda tako zvenelo. Želim podeliti svojo izkušnjo, kaj me je naučila, kako mi je pomagala bolje razumeti in sporejeti sebe in druge, zgraditi lepše odnose.

Človek ni samozadostno bitje, čeprav živimo v času velikega individualizma. Človek je bitje odnosov in sodelovanja. Največja razlika med njim in ostalimi bitji je v socialnih veščinah. Rolando Toro, psiholog in antropolog ter kreator sistema biodanze je dejal: 'Identiteta posameznika se pokaže šele v prisotnosti drugega.' Z nevrobiološkega vidika smo na socialni odziv in sodelovanje naravnana bitja. Jedro celotne človeške motivacije je najti in dati medčloveško priznanje, cenjenost, pozornost ali naklonjenost. Nevrobiološke študije kažejo: motivacijskih sistemov nič ne aktivira bolj kot želja, da bi te opazili drugi, možnost dobiti socialno priznanje, doživetje pozitivnih pozornosti in – še najbolj – izkušnja ljubezni.

Vsi cilji, za katere si prizadevamo v svojem normalnem vsakdanu in ki zadevajo izobraževanje ali poklic, finančne cilje, nakupe itd... imajo z vidika naših možganov svoj globlji, nam običajno nezaveden 'smisel' v tem, da s tem nazadnje merimo na medčloveške odnose, se pravi, da si jih želimo pridobiti ali ohraniti. Človekova prizadevanja, da bi se ga videlo kot osebnost, so nad tem, kar običajno označujemo kot samoohranitveni nagon.

Joachim Bauer (2008) v svojem delu Principi človeškosti zapiše: Najmočnejša in najboljša droga za človeka je drug človek. Afriški pregovor pravi: Če hočeš iti hitro, pojdi sam. Če želiš iti daleč, pojdi skupaj.

Bruce Lipton (2005) nevroznanstvenik epigenetik v knjigi Biologija prepričanj dokazuje, da nas naša prepričanja, ki so plod naših izkušenj in vzorcev iz okolja določajo mnogo bolj kot naša genetika. Preprosto rečeno, naše življenje temelji na tem, kako ga zaznavamo. Naša zaznava življenja in naša prepričanja oblikujejo našo biologijo (Lipton 2005). Izražanje gena aktivira signal iz njegovega okolja, ne pa lastnost, ki izhaja iz samega gena (Nijhout 1990). Če se želimo zares razvijati, si moramo tudi aktivno prizadevati za radostna, ljubeča, izpolnjujoča življenja, ki stimulirajo rastne procese (Lipton 2005).

2. Vpliv okolja na razvoj otroka, njegovih potencialov, vzorcev vedenja in občutek lastne vrednosti

Otroštvo je čas, ko človek razvojno še ni zmožen polnega osebnega doživljanja, ampak je njegovo doživljanje še sorazmerno 'tuje', odvisno od staršev in drugih v okolju. Spoznanja različnih psihologij so, da je rodna družina in vzgoja v prvih letih življenja človekova usoda, ker preko emocionalnosti tako rekoč dokončno določa njegovo doživljanje in vedenje, vendar pa jih ne smemo jemati v njihovi absolutizirani obliki brez povezave z vsemi drugimi spoznanji o človeku. Če živi otrok v temeljnem človeškem okolju, kjer imajo starši in drugi odrasli ljudje kakovostno razvito doživljanje in dobre medčloveške odnose, to kar najbolj spodbudno vpliva na razvojno odpiranje posameznih novih doživljajskih zmožnosti v času, ki je optimalen za njihovo včlenjevanje in temeljno oblikovanje. Če za to ni dobrih pogojev v otroštvu, da ostanejo zakrnele, je potrebno v zrelih letih tisočkrat več napora, da se nadomesti zamujeno ali pa popravi napačno razvito. Najtežje je pri tem ustvariti primerno situacijo – v glavnem skupinsko – kjer človek prihaja do novih življenjskih izkušenj, ki so primerne za oblikovanje določenega vidika doživljanja, ki ni bilo razvito (Ramovš 1990).

Kot otrok sem živel na vasi, v čudovitem naravnem okolju. Pogosto sem po opravljenem delu na manjši kmetiji šla na hojo v gozd, skozi travnik, ob potoku. Včasih sem vzela s seboj psa, majhno blazino in zvezek s svinčnikom. Rada sem sedela ali ležala na gozdi jasi in gledala potovanje oblakov. Bila sem polno prisotna, mirna, zlita z okolico. Bilo je zelo preprosto, dajalo pa mi je izjemno dobro počutje. Včasih sem zapisovala občutja, misli. Nastajale so prve pesmi. V bližnjem gozdnem potoku sem našla glino in dolge ure ustvarjala z njo. Mami se je to vedno zdela izguba časa, saj v tem ni videla koristi, oče pa je pokazal interes in odobravanje. Zelo lep odnos sem imela s sosedo, ki bi po letih lahko bila moja babica. Rada sem bila pri njej. Pomagala sem ji pri delu in se pogovarjala z njo. Šele mnogo let kasneje sem spoznala, zakaj sem jo imela tako rada. Nikoli me ni popravljala, kritizirala. Počutila sem se sprejeto takšna kot sem bila. Vzela si je čas in mi prisluhnila. Iskreno mi je pripovedovala o svojih življenjskih izkušnjah in rada sem jo poslušala. Tudi, ko me je učila npr. pletenja, je bila potrpežljiva in spoštljiva. Bili sva polno prisotni druga za drugo, brez hitenja, brez sodb, s sprejemanjem najine takšnosti.

Za razvoj otroka, njegovih potencialov, vzorcev vedenja in občutek lastne vrednosti je izjemnega pomena, da je sprejet tak kot je. Navsezadnje si tega vsi želimo in po tem hrepenimo tudi, ko smo odrasli.

Vsi imamo težnjo po ustvarjanju, inovativnosti. Ko otroci raziskujejo svet, je pomembno, kakšen odziv imajo njihovi starši, bližnja okolica in kasneje učitelji.

Starši imajo izjemno pomembno vlogo v razvoju svojih otrok. Prav tako vsi, ki jih vzgajajo in jih spremljajo med odraščanjem, torej tudi vzgojitelji, učitelji. Mnogim otrokom ni dovoljeno pokazati veselja, resničnih čustev, radovednosti, želje po aktivnostih. Njihovi starši in včasih tudi učitelji se vedejo destruktivno, so sami ranjeni, sami niso izkušali ljubezni, podpore, nežnosti, sprejemanja.

Mnogi čutijo, da nekaj ni prav in raziskujejo. Mnogi tudi ne, in ohranjajo pridobljene vzorce, čeprav so nefunkcionalni in celo uničevalni.

Vsak človek si želi biti dober človek. Ampak na žalost se ljudje pogosto obnašajo na ravni nezavednega, ko se dejansko ne zavedajo, kaj počnejo med seboj in s svojimi otroki, saj je to edini način življenja, ki ga poznajo.

Ko se začnemo bolj posvečati svojim notranjim procesom, se jih zavedati, kakšne so naše misli, kakšne besede uporabljamo, ko govorimo, kakšen je naš odnos in vedenje do sebe in drugih, šele tedaj se lahko začnemo spreminjati.

Otroci občudujejo svoje starše in učitelje. Želijo biti kot oni. Ne vedo, kaj je zdrav odnos, saj na ta svet ne pridejo s tem znanjem. Med odraščanjem opažajo, da ljudje niso popolni. Da nekateri starši ne kričijo na svoje otroke, jih ne udarijo, ampak jih imajo radi take kot so.

Če otrok pogosto doživlja kritiko, nesprejemanje, ne dobi dovolj podpore in se ne počuti vrednega, postaja ranjen, negotov, se počuti ogroženega in takšna sporočila tudi vrača v svojo okolico.

Zelo pomembno je razumeti, kako pomembno je biti ozaveščen starš, učitelj, človek. Še posebej v stiku z otroki. Kajti otroci so naša ogledala. Le ozaveščena in čuječa odrasla oseba lahko vzgoji ozaveščenega in čuječega otroka.

V svoji 'šolski praksi' prepogosto srečujem otroke, ki so zelo 'zadušeni', nesamozavestni, potlačeni, žrtve nasilnežev ali pa se razvijajo v drugo skrajnost, so nasilni do svoje okolice,

polni izgovorov in ne sprejemajo odgovornosti za svoja vedenja. V večini primerov se izkaže, da nikakor niso zmogli izpolniti pričakovanj svoje okolice (staršev, učiteljev...) in so bili deležni veliko kritike. To jih je usodno zaznamovalo.

Navajam film, ki zelo dobro prikaže takšno dinamiko in ga predlagam v ogled vsem, ki delajo z otroki: *Taare Zameen Par*, v prevodu *Every child is special* ali *Like Stars on Earth*. Je indijska drama o dečku z disleksijo, posneta leta 2007. Po ogledu so mi mnogi otroci v šoli rekli: 'Točno to se je meni dogajalo preden sem prišel na to šolo. Tako sem se počutil. Bilo mi je zelo težko.'

2.1 Otroci so naše ogledalo

Povzemam nekaj misli, ugotovitev in povabil, ki jih je v svoji čisto novi knjigi *The simple truth about the children* zapisala Patricija Škoberne, prof. sociologije in filozofije, učna motivatorica, vaditeljica čuječnosti (*Learning&Mindfulness Coach*) in voditeljica brez naziva (*Leader Without The Title*):

Otroci potrebujejo varno, ljubeče in podporno okolje, da bi zmogli izraziti resničnega sebe.

Otroci skoraj takoj reagirajo na magični besedi *Prosim* in *Hvala*, ki jim pokažeta spoštovanje in sprejemanje.

Otroci potrebujejo starše in učitelje, ki spodbujajo njihovo radovednost, razumejo njihovo vnemo, da se nenehno premikajo, raziskujejo.

Otroci bodo postali neodvisni, če jim bomo zaupali in jih spodbujali, da delajo stvari sami.

Otroci posnemajo svoje starše. Otroci tako zelo ljubijo svoje starše, da bi žrtvovali celo lastno srečo, veselje, ustvarjalnost..., samo da bi jih ti ljubili.

Otroci radi postavljajo vprašanja. Spodbujajmo jih k temu, saj je to najboljši način učenja. Imamo pa vso pravico reči 'Ne vem.'

Otroci imajo radi, če jih gledamo, radi imajo, da jih občudujemo in sprejemamo njihovo prisotnost. Otroci morajo biti videni in slišani od nas, če želimo, da razvijejo zdrave osebnosti.

Otroci se od nas učijo kako komunicirati. Ko nam govorijo, uporabljajo isti jezik, kot ga mi, ko govorimo z njimi.

Otroci z nami delijo enako veliko čustev, kot jih mi delimo z njimi.

Kadar otroci ne poslušajo (sledijo) naših navodil, znižajmo glas, jih poglejmo v oči in ponovimo navodila, do točke, ko bodo razumeli, kaj želimo.

Včasih naši izzivajoči / zahtevni otroci potrebujejo le velik objem in občutek, da so dovolj dobri in sprejeti takšni kot so.

Naši otroci so veliki učenci. Karkoli jih naučimo, nam vrnejo. To je kot takojšnji boomerang efekt. Naši otroci vedo, razumejo in občutijo mnogo več, kot si lahko predstavljamo.

Otroci se rodijo brez strahov. Ste kdaj videli otroka plaziti se naokrog s strahom? Od nas se naučijo biti polni strahov.

Naši otroci potrebujejo veliko dotikov, objemov, nežnosti, poljubov, da bi razvili ljubezen do sebe, samospoštovanje, samozaupanje in bili zdravi.

Najdite nekaj dobrega v svojem izzivov polnem otroku in praznujte skupaj, kot majhne vsakodneвне zmage.

3. Pomoč z umetnostjo

Kot študentka specialne pedagogike sem bila povabljena k sodelovanju na delavnicah pomoči z umetnostjo. Več let sem se udeleževala modulov predvsem s področja gibno-plesnih in dramskih dejavnosti. Odpirali so se mi povsem novi svetovi, navdihujoči, topli, raznoliki. Spoznavala sem nove ljudi, vstopala v odnose na nove načine, tudi v odnos s seboj.

Pomoč z umetnostjo (v mednarodni terminologiji 'arts therapies') je mlada, uporabna in znanstvena disciplina, ki se je v svetu sistematično začela razvijati v drugi polovici 20. stoletja. Je vrsta pomoči, kjer poteka pomoč skozi proces doživljanja, izražanja in ustvarjanja z umetnostnimi izraznimi sredstvi. Njen cilj ni dovršena umetniška stvaritev, pomemben je proces, ki je usmerjen k osebnostni rasti in samouresničevanju posameznika. Pomoč z umetnostjo je namenjena posameznikom z najrazličnejšimi težavami v osebnem in poklicnem življenju. Glede na umetnostni medij, s pomočjo katerega poteka proces pomoči, so danes najbolj uveljavljene pomoč na področjih likovnih, dramskih, glasbenih in gibno-plesnih dejavnosti. Pri magistrskem študijskem programu Pomoč z umetnostjo je poudarek na razvijanju specifičnih sposobnosti in veščin, zato študij poteka tudi v obliki interaktivnih izkustvenih delavnic s teoretskimi utemeljitvami obravnavanih študijskih vsebin, samostojnim študijem ter študijsko prakso v ustanovah.

Sama sem več let zelo uživala na delavnicah pomoči z umetnostjo, kjer smo vključevali svoje telo, gibanje, ples, masaže oz. igre dotikov, izražali svoja čustva, se med seboj povezovali s spoštovanjem in občutljivostjo, izgubljali strah pred bližino, manj govorili in več čutili, bili ustvarjalni na različne načine in sprejemali različne izraze in njihovo/našo raznolikost. Opažala sem, kako mi nove izkušnje omogočajo boljše razumevanje sebe in drugih ljudi, dajejo nove možnosti izražanja in čutenja, zmanjšujejo strah pred stiki z drugimi in me učijo novih oblik sodelovanja. Predvsem blagodejna moč dotika je bila tisto, česar do tedaj nisem imela priložnosti doživljati in usvojiti v svoji okolici in primarni družini.

3.1 Izvajanje pomoči z umetnostjo v mojem strokovnem delu

Mnoga pridobljena spoznanja in ideje sem kmalu vnašala v svoje strokovno delo. Kot profesorica defektologinja sem se po končanem študiju zaposlila na OŠ Glazija v Celju. To je šola s prilagojenim programom, ki izvaja program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom, posebni program, domsko vzgojo in mobilno specialno pedagoško službo. Ponudba programov je naravnana na potrebe širše celjske regije in sosednjih regij.

Delo na naši šoli je pogosto zahtevno zaradi raznolikih težav in primanjkljajev, ki ovirajo otroke pri doseganju znanja in v razvijanju socialnih veščin. Pri iskanju poti do njih sem vnašala v izvajanje poučevanja in komunikacijo tudi pridobljena znanja z delavnic pomoči z umetnostjo. Uporabljala sem različne vaje za krepitev pozornosti, umirjanje, sproščanje,

čujčnost, krepitev empatije, samozavesti, socialnih veščin, izboljšanje komunikacije, izražanje občutkov, misli... Prav tako smo nekatere gibalne vaje uporabljali pri računanju in ponazarjanju učne snovi.

Najpogosteje sem vnašala igre dotika, raznolike preproste masaže hrbta po predhodni demonstraciji.

Otroci so oboževali igre zrcaljenja gibanja izbrane osebe. Radi so bili sami tak model.

Izvajali smo nošenje sošolca/sošolke po razredu ali telovadnici, pri čemer je bilo potrebno osebo zelo pazljivo in z veliko mero pozornosti in občutljivosti dvigniti s tal in jo na koncu spet zelo počasi in varno spustiti na tla.

Izvajali smo štetje prstov na hrbtu, vrhu glave, le z občutenjem kože in brez gledanja.

Igrali smo se 'vodenje slepega', kjer smo se učili zaupati drugemu in poskrbeti za drugega ob menjavi vlog.

Reševali smo 'vozle' s prepletenimi rokami, ki pa jih nismo izpustili v iskanju rešitve.

Risali smo kaj imamo radi, kaj radi počnemo, česa ne maramo, katera žival bi bil rad, katero barvo imam rad... Potem smo pozorno poslušali drug drugega in se ob risbah spoznavali, izražali sebe in krepili zavedanje o sebi.

Povabila sem jih, da zaprejo oči in pozorno prisluhnejo glasovom, ki jih zaznavajo izven učilnice in nato tistim, ki jih slišijo v učilnici. Za popestritev vaje sem proizvajala najrazličnejše zvoke: trgala sem papir, odprla pipo in pustila teči vodo, pozvonila z zvončkom, poropotala po radiatorju, spustila na tla težko knjigo, da je močno zaropotalo, tiho kaj zašepetala, zažvižgala itd. Res so pozorno poslušali in nato znali naštet in opisati vse, kar je bilo mogoče.

S svojim telesom so oblikovali predlagano stvar. Včasih več otrok skupaj.

Včasih sem pripravila sproščujočo lepo glasbo in povabila otroke, da se sede za mizico z zgornjim delom telesa naslonijo na mizo in mi prepustijo svoj hrbet, da ga pocartam, nežno božam, 'masiram'. Vedno znova me je presenečalo, kako zelo potrpežljivo so čakali, da pridejo na vrsto. Nato sem jih včasih povabila, da so te vaje dotikov izvajali med seboj v parih. Razvili so izjemno lep stik, občutljiv dotik in sintonijo v odnosu do drugega.

Bile so še druge vaje, tudi take na prostem, pod drevesi in v najrazličnejših okoliščinah.

Otroci so z navdušenjem sprejeli različne oblike gibanja in stika, sproščanja in ustvarjalnosti in nikoli se niso nasitili občutljivih dotikov in nežne pozornosti. V prvih letih svojega dela sem poučevala na nižji stopnji, učence v starosti do 10 let. Zdaj že mnogo let poučujem v 7., 8. in 9. razredu. Izjemno rada delam z najstniki. Še vedno v pouk vnašam nekatere izmed teh vaj. Kljub puberteti jih otroci dobro sprejemajo in imajo radi, kadar se jim približam z občutljivim dotikom. Vedno znova se ob njem umirijo, vzpostavijo spoštljivo komunikacijo, izražajo željo po še. Skoraj na vse otroke deluje pomirjujoče in jim/mi pomaga tudi, da opravijo svoje delo.

V šoli smo imeli tudi dileme o tem, da je dotik lahko občutljiva tema, ki je lahko tudi narobe razumljena. Izražen je bil strah, da starši ne bi zmogli ali hoteli razumeti namena njegove uporabe in blagodejnih učinkov in tega, da se ga ne uporabi z namenom kakršnekoli zlorabe. Bali smo se, da bi starši uporabo dotika uporabili proti nam.

V moji dolgoletni praksi se mi še ni zgodilo, da bi kakšen otrok izrazil dvom ali slabo počutje, ker sem se ga dotaknila s spoštovanjem, ljubeznijo in občutljivostjo. Seveda pa spoštujem, če kakšen izrazi, da dotika nima rad. To sem do zdaj doživela le z avtistično deklico, ki mi je najprej povedala, da nima rada, da se je dotikajo, nato pa je sama začela prihajati k meni in prosila, če se lahko objameva. Otroci čutijo, če je oseba pristna, iskrena in sproščena v tem.

Moja izkušnja je, da otrokom (pa tudi odraslim, vendar je tu prisotnega veliko zatiranja, občutkov krivde, osebnih negativnih konotacij in strahu pred bližino) občutljiv in ljubeč dotik daje sporočilo, da so videni, vredni in sprejeti taki kot so. Ni potrebno znanje posebnih tehnik, le občutek in sproščenost ter dober namen. Tudi hujši 'vedenjci' to zaznajo, kažejo željo po dotiku in ga sprejemajo z veliko naklonjenostjo, ob pogoju, da jim ga oseba daje s sproščenostjo, toplino in spoštovanjem.

Še globlje sem spoznala, občutila in razumela veliko moč dotika ob izkušnji z biodanza.

O pomenu dotika, ki je tudi pot čuječnosti in polne prisotnosti, ki izjemno blagodejno vpliva na nas, piše mnogo avtorjev. Pravkar je pri nas izšla knjiga *Dotik*, s podnaslovom *Znanost dlani, srca in uma*, katere avtor je David J. Linden (2015), nevroznanstvenik in profesor na oddelku za nevroznanost Univerze John Hopkins, ene najbolj eminentnih medicinskih univerz na svetu. Že dolgo raziskuje delovanje možganov in njihovo okrevanje po poškodbah. Knjiga *Dotik* je izšla leta 2015 in si prislužila mnoge pohvalne kritike. V njej Linden (2015) analizira nujnost in vseprisotnost dotika kot primarne oblike človeškega stika z njegovo okolico, ki temeljno določa naš fizični, duševni in duhovni odnos do sveta ter je s tem bistveno pomembnejše čutilo, kot si morda mislimo. Avtor ne dokazuje le, da je dotik in dotikanje dobrodejno, pač pa preko raznih primerov dokazuje, kako zapleteni sistem tipnega zaznavanja (koža, živčne celice in možgani) pogosto deluje povsem drugače, kot bi pričakovali, zaradi tega pa ima povsem nepričakovane učinke. Določene posebnosti različnih dotikov tako odločilno vplivajo na naše življenje in odločitve, s tem pa tudi na njegov potek. Med drugim Linden (2015) pokaže, da lahko otrok, ki se rodi slep ali gluho, odraste v čustveno stabilno in zdravo osebo, medtem ko bo otrok, ki ni bil deležen toplega dotika v zgodnjem otroštvu, imel ne le čustvene in psihološke težave, temveč tudi telesne posledice, kot so npr. debelost, sladkorna bolezen, razne srčne bolezni in imunske motnje. Po Lindnu dotik in dotikanje vplivata ne le na intelektualni razvoj, ampak ustvarjata in utrjujeta medsebojne vezi, zvestobo, omogočata sodelovanje ter sta pomembna tudi za človekovo ustvarjanje na vseh področjih od umetnosti do znanosti. Žal je v naši družbi čutilo čutenja, tipanja in dotikanja prepogosto spregledano in napačno razumljeno.

4. Biodanza

Ob prvem povabilu na biodanzo še nisem vedela kaj to pravzaprav je. Bila sem povabljena na vikend delavnico v Maribor, pod vodenjem gostujočih učiteljev iz Anglije. Tedaj sem slišala le 'danza' in se veselila plesa. Dobila pa sem veliko več. Zelo me je navdušila in odločila sem se za štiriletni študij, ga uspešno končala z zagovorom diplomske naloge in pridobila mednarodno licenco za vaditelja biodanze po sistemu Rolando Toro. Zdaj že nekaj let vodim redna tedenska srečanja v Celju. Še vedno me navdušuje. Lahko rečem, da mi je biodanza omogočila najlepše izkušnje čuječnosti, me naučila največ o odnosu do sebe, sočloveka in je najbolj prispevala k dvigu ozaveščenosti, mehkode, prepuščanja/sprejemanja in kvalitete mojega življenja.

Biodanza temelji na znanstvenih dognanjih nevrologije, biologije človeka, psihologije, antropologije... in je v svetu prisotna že več kot 60 let, v Sloveniji pa je še dokaj neznana. Metodologija, ki se uporablja v skupinski vadbi, je vivencija ali po naše doživljanje. Učimo se živeti čim bolj prisotno, polno v trenutku, z osebami in v situaciji, v kateri se trenutno nahajamo. S pomočjo glasbe, gibanja in neverbalne komunikacije med udeleženci spodbujamo integracijo, celovitost človeka. Ob redni tedenski vadbi spodbuja čustveno prevzgojo in organsko prenavo. Zakaj čustveno prevzgojo? Ker mnogi naši vzorci niso pozitivni in nas ovirajo. Skozi raznolike vaje stika, dotika, sodelovanja, srečevanj, občutenja telesa, doživljanja glasbe, ustvarjalnega in svobodnega izražanja svoje nežnosti, moči, skozi doživljanje arhetipskih kretenj in položajev, segmentnih gibanj, evtonije, fluidnosti, sintonije, regresije in transcendence... krepimo ustvarjalnost, pogum, občutljivost, spoštovanje in ovrednotenje sebe in soljudi. Zakaj organsko prenavo? Ker skrbno načrtovane vaje z upočasnjenim gibanjem ob skrbno izbrani glasbi omogočajo globoko sprostitvev, prepuščanje in počitek. Omogočajo nam sproščanje napetosti, rahljanje značajskih oklepov, regeneracijo in krepitev imunskega sistema.

Biodanza zmanjšuje učinke stresa in psihosomatskih motenj, ojača samozaupanje, sposobnost avtoregulacije – občutenje in spoštovanje/upoštevanje svojih mej, občutenje svojega telesa in užitek v njem, izboljša nadzor in regulacijo jeze, zmanjša strah pred stiki z ljudmi, okrepi optimizem, zaupanje vase, izboljša komunikacijske sposobnosti, postanemo bolj odprti, zmoremo se bolje prilagajati različnim ritmom vsakdanjega življenja.

V varnem okolju biodanze lahko s telesom in svojim gibanjem iskreno izrazimo, kar zares čutimo.

Wilhelm Reich, avstrijski psihoanalitik, psihiater, seksolog in sociolog, je v knjigi Funkcija orgazma (1927) ugotovil, da zatrta čustva, ki jih nismo izrazili, ostanejo kot napetost v telesu, v mišicah in organih. Če se to ponavlja, napetost postane kronična in se odraža na telesu, kar je poimenoval značajski oklep. Povezanost med napetostmi oziroma neizraženimi čustvi in deli telesa je prikazana v sedmih obročih napetosti. V biodanzi se za vsak segment (vrat, ramena, prsni koš in roke, pas, medenica) izvaja posebne vaje za sproščanje napetosti, segmentna gibanja. Bolj ko opuščamo bolečine in trpljenje, bolj smo sposobni uživati.

Velik pomen v biodanzi ima tudi upočasnjeno gibanje. Gibi normalne hitrosti so nevrofiziološko strukturirani za cilje, ki si jih je zadala volja oziroma avtomatizmi mišično-skeletne funkcije. Upočasnjeno gibanje nima cilja in to odpre kanal kinestetičnega zaznavanja, olajša doživljanje in podpira čustveno-motorično integracijo. Upočasnjeno gibanje odpira pot čustvom in telesnim občutjem (Toro 1995).

Posebne vaje uvajajo situacije srečanja in dotika. Telo, ki ni ljubkovano, začenja umirati. Dotik je vir zdravja in izredno pomembno terapevtsko dejanje.

Alenka Rebula v članku Brez objemov vitalnost hira (2014) zapiše: 'Ko podarimo dotik pozorno in čuteče, to prebuja in hrani tudi nas, ki ga dajemo. Motivacija za življenje in samoobrambo (kar poganja imunski sistem) se začne, kadar začutimo odnos kot mogočno in privlačno dogajanje.

Otrok ne potrebuje dotika zato, ker je otrok, ampak ker je človek! Naš racionalni odpor je tako močan, da ljudje kar ne morejo sprejeti dejstva, da brez vsakodnevnih objemov naša odrasla vitalnost hira.

Imunske celice in živčne celice, ki beležijo naša čustva, so v intenzivni in nenehni komunikaciji. Naše življenjske odločitve so pogosto škodljive in takrat organizem zaznava, da dušimo svojo veliko željo po polnem, zdravilnem življenju.

Objemi, v katerih čutimo, da smo ljubljeni, vlivajo moč in prebujajo organski zagon za več. Toda to velja le za objem, ki se mu znamo prepustiti in ga znamo tudi podariti – gre za moč izmenjave, za živost pretoka. V pristno izmenjanem objemu se prebuja zavest, kaj vse je v nas živega in kaj vse še lahko doživimo v povezanosti s svetom drugega.

Uničujeta nas nasilje in zloraba. Oboje poznam in vem, koliko se je treba potruditi, da telo (ne le um) to predela in si pusti čutiti bližino. Uničuje nas tudi, da ljubljene starši, bratje, sestre ali partnerji odklanjajo naše izkazovanje ljubezni s telesom. Pozdravil me ni en dotik, potrebnih je bilo na tisoče! Kot da je treba zaliti telo-kožo-puščavo, da vsako seme vzklije in zacveti. Spomin telesa je neverjeten in ne pozna časa (Rebula 2014).

Da bi dosegli učinek sproščanja, zmanjševanja stresa, sprožanja varnosti – kar nadaljnje podpira zaznavanje sebe in zavedanje telesa udeležencev – uporablja biodanza vse koristi dotika. Biodanza z dotiki uvaja obnašanje, ki je usmerjeno k izkustvu, komunikaciji in gradnji odnosov, podpori – v smeri izgradnje funkcij telesa in identitete. Glavni cilj je učenje različnih oblik srečanj, kjer dotik igra ponavljajočo pomembno vlogo.

Koža je organ, ki je najbolj bistvenega pomena za zdrav razvoj, a obenem popolnoma podcenjen: 'Človek lahko preživi slep in gluha ali popolnoma brez občutka za voh in okus, ne more pa preživeti brez kože lastnih funkcij', je zapisal v delu *Govorica kože* Ashley Montagu (1978), najbolj viden in revolucionaren angleški antropolog 19. stoletja. V center svojega zanimanja je postavil kožo kot kompleksen in fascinanten organ in je poglobil izredne posledice dotika na človeški razvoj: 'Dotikanje z rokami, dviganje v naročje, božanje, crkljanje so temeljne izkušnje, ki jih mora otrok izkusiti, da se razvije v relativno zdravo osebo, četudi mu marsikaj drugega manjka.' Nešteto znanstvenih dokazov podpira tezo, da je občutek dotika kot dražljaj nujno potreben za preživetje organizma in da je primerna stimulacija z dotikom temeljnega pomena za zdrav vedenjski razvoj posameznika že od trenutka rojstva naprej.

Pri biodanzi se naše telo nahrani s pozitivnimi vtisi, z nežnimi dotiki in iskrenostjo. Učimo se dajati in sprejemati nežnosti, božanje, in to koristi nam, ki dajemo in tistemu, ki prejema. Izgubljam strah pred bližino. Krepimo občutek lastne vrednosti in s svojo popolno pozornostjo in občutljivim stikom med vajami z drugo osebo priznavamo vrednost tudi drugim.

Glasba je eden bistvenih elementov pri načrtovanju in strukturi srečanja biodanze in se uporablja kot sredstvo-medij, ki podpira in spodbuja doživljanje, krepi učinek vaj.

Med biodanzo postaja glasba gibanje telesa, oziroma se utelesi. Doživljanje, ki se rodi iz kombiniranega učinka glasbe in gibanja, sproži subtilne spremembe v limbično-hipotalamičnem delu možganov, v živčnih prenašalcih in v nevrovegetativnem sistemu. Te spremembe rahlo modificirajo stanje organov, notranje ritme telesa, endotimično osnovo in splošni metabolizem telesa (Toro 1995).

Človeški živi sistem se napaja z glasbo. Ne gre le za ples na določeno glasbo, ampak za 'biti glasba'. Glasbena harmonija namreč pripelje do biološke harmonije: zvočna melodija spremlja melodijo vsega, kar poteka znotraj nas; ritem glasbe aktivira in umirja naše notranje ritme - bitje srca, spremembe v ritmu dihanja, mišični tonus.

V biodanzi so procesi v skupini zelo pomembni, saj lahko edino v odnosu do drugih posameznikov zgradimo našo identiteto (Buber 1995).

Mogoče se zdi, da je biodanza toga, ker daje neko strukturo gibanja z določeno hitrostjo. To gibanje nam omogoči, da dojemamo stvari na drug način. Ritem nam na primer pomaga, da vstopimo v ta trenutek skupaj s skupino, da smo prisotni in v stiku s trenutno realnostjo. Z vajami integracije se spoznavamo, stopamo v odnose, ker smo v skupini, ki ne sodi in se opogumljamo, da smo lahko vedno bolj sproščeni, pristni, da opuščamo obrambne mehanizme. Permisivna skupina nam olajša izražanje potencialov, čustev, pripomore, da pride na plan veselje. Vzporedno z razvojem skupine poteka tudi razvoj posameznika. Vsak se razvija individualno, vsak v svojem tempu, ki je pravi zanj, to pa ne ovira skupine, mogoče drugemu celo pomaga pri razvojnem procesu. Različnost bogati skupino, saj ponuja spremembe in prilagajanja – če bi bili vsi isti, ne bi bili motivirani za razvoj in spremembe, ki so vedno prisotne. Zaradi teh razlik ima skupina tudi ustvarjalno funkcijo, da najdemo nove načine komunikacije in prilagajanja.

Skupina kot matrica prerajanja da podporo, ki omogoča, da gremo naprej, daje zavetje za spremembo, podpora izhaja iz sprejemanja izražanja vsakega posameznika. In vsak posameznik tudi podpira, daje zavetje, sprejema druge posameznike v skupini. Med seboj se podpirajo in ne posegajo v procese, načine izražanja drugega člana skupine. Spoštujemo to samostojnost in edinstvenost drugega.

Skupina pri biodanzi nudi obogateno okolje. V skupini imamo ogromno možnosti za različne odnose. Druga oseba lahko postane pozitiven dražljaj in ti pozitivni ekofaktorji, ki se redno ponavljajo ob dobrih izkušnjah, pomagajo ustvarjati nove sinapse. S tem počasi spreminjamo svoje (pogosto nefunkcionalne) vedenjske vzorce.

Prilagajamo se, a ob tem ohranjamo svojo identiteto, upoštevati moramo vsakega člana skupine. A tudi vodja ima svojo pomembno vlogo, da čim bolj harmonično pomaga in podpira skupino pri tem procesu z izbiro vaj, glasbe in prisotnostjo.

Cilj biodanze je doživljanje naše osebne svobode, da sprostimo vse svoje kreativne potenciale in se osvobodimo zavor in obrambnih mehanizmov. Ta svoboda zahteva veliko občutljivost do drugega in skupine, saj ne sme ogrozati ali omejevati ali kakorkoli prisiliti drugega, da počne nekaj kar ni pripravljen ali česar ne želi. Učimo se občutljivega komuniciranja preko neverbalne komunikacije, telesnega stika in v teh medsebojnih odnosih rastemo in spodbujamo drug drugega ob tem, da si dajemo dovoljenje, da smo vedno bolj avtentični in izražamo in krepimo svojo identiteto. Ta proces je dolgotrajen in večina sprememb bo nastopila retrospektivno, na dolgi rok.

Biodanza nas uči čutiti sebe pa tudi druge ljudi, vstopati v stike z zaupanjem, empatijo in občutljivostjo. Videti in biti viden.

Carl Gustav Jung je zapisal: 'Srečanje dveh osebnosti je podobno stiku dveh kemičnih snovi; če med njima pride do reakcije, se po njej obe spremenita.'

In kot pravi Manca Košir: 'Beseda sreča izhaja iz glagola srečati, srečevati. Srečni smo, če se srečujemo. Sami sebe in druge'.

Biodanza govori o življenju, o poeziji človeških srečanj, ki dajejo življenju smisel ali pa ga ob pomanjkanju jemljejo. In ne poznam metode, ki bi to dosegla na tako mehke in vendar močan način, skozi čuječnost, telo, glasbo, gib in 'ples' s sočlovekom.

Biodanza nam omogoča vstopati v doživljanje, ki je po besedah Jožeta Ramovša (1990) temeljno človekovo duhovno dogajanje, na poglobljen način, v varnem okolju in nam daje spodbude za samospoznavanje, rast in zaupanje vase, v druge ljudi in v življenje samo.

Vid Pečjak in Milan Štrukelj v knjigi *Ustvarjam, torej sem* (2013) zapišeta: Ozaveščenost je pogoj za človekovo zmožnost globljega doživljanja. Doživljanje je najbolj celosten in najbolj oseben stik s kakim predmetom, osebo ali dogajanjem. Omogoča zavestno in dejavno vživljanje in vključevanje v dogajanje tukaj in zdaj ter povsem osebno oceno smisla dogajanja.

Gre za notranje spoznavanje in sporazumevanje, pri čemer se opazovalec ne drži v varni razdalji, temveč je sceloma zavzet in dejavno vključen v dogajanje.

Doživljanje je najvišji razvojni dosežek življenja na našem planetu. Človek je človek prav zaradi doživljanja. Je zadnje in najboljše merilo kakovosti vsakega človeka: je povzetek vseh človekovih zmožnosti, določa človekovo delovanje, odnose, ustvarjalnosti, prispevanje, kakovost njegovega življenja in raven sreče (Pečjak, Štrukelj 2013).

Poglobljanju doživljanja služi vse tisto, kar odpira človekovega duha iz zaprtosti vase in iz gole ravnosti, da nenehno doživlja nove plasti stvarnosti, zlasti njeno odnosno plat. Za doživljajsko poglobljanje so torej potrebni naslednji pogoji:

- Človek si mora zanj vzeti čas. Ne da se ga doseči s storilnostno naglico niti izsiliti s tehničnimi ali kemičnimi pripomočki, kakor skušajo poskusi 'širjenja zavesti' z mamili.
- Treba je biti duševno in telesno sproščen, čeprav ta sproščenost ni nasprotje telesnega ali duševnega napora, ampak nasprotje stresne napetosti; je duhovni ali notranji mir.
- Potrebna je zbranost, toda ne intelektualno napeta, temveč celostna osebna zbranost, to je sproščena in celostno bivanjska osredinjenost v samem sebi.
- Človek se mora izpostavljati situacijam in dejavnostim, kjer mu normalna socialna in naravna resničnost nudi možnost za intenzivne nove izkušnje, torej dejavnostim in situacijam, kjer bo globoko doživel dobre stvari (Ramovš 1990).

Vse naštetu omogoča in razvija tudi biodanza. Udeležence povabimo, da si enkrat tedensko redno vzamejo čas zase in za 'popotovanje' v globine svojega doživljanja. S skrbno izbranimi vajami in načinom dela biodanza omogoča duševno in telesno sproščenost, ki vodi v notranji mir. Vaje oz. doživljanja povabijo v notranjo zbranost, osredinjenost v samem sebi, v prisotnost tukaj in zdaj v odnosu do sebe in sočloveka. V varnem okolju biodanza daje koncentrat intenzivnih novih izkušenj za globoka doživljanja dobrih stvari, za občutenje varnosti, sprejetosti, enakovrednosti, krepitev identitete, integracije, prevzgojo na področju čustvene odzivnosti. Namen doživljanj v biodanzi je ne le, da nam je na srečanju biodanze lepo, ampak predvsem, da nove izkušnje vodijo v ustvarjanje novih vedenjskih vzorcev, ki nam obogatijo življenje tudi v našem vsakdanu izven 'dvorane', pomagajo ustvarjati bolj kvalitetne medosebne odnose, več zaupanja v ljudi in življenje samo, več poguma... in s tem izboljšajo kakovost življenja.

Ramovš (1990) predlaga tudi, da poleg notranjih razsežnosti vključimo tudi lastno telo. Mnogo doživljajskih in življenjskih motenj ni možno urediti 'doma', v naravni skupini, temveč v dodatni umetni. Pri dejavnostih in izvajanju v skupini mora človek doživljati čim globlja, po možnosti vrhunska ugodna doživetja, kajti zdi se, da zmorejo samo ta prepojitimi naložene plasti slabih izkušenj z novo vlago, da nehajo zastrupljati ali celo postanejo rodovitne. Vsekakor je

izkušnja človeštva, da k tlom zbitega človeka predrami neprijeten udarec, da pa ga zares dvignejo šele doživetja ob ponovnih izkušnjah lepote in veličine življenja (Ramovš 1990).

Sožitje z ljudmi bistveno določa kakovost človekovega življenja. Sožitje z ljudmi pa je posledica doživljanja soljudi; kdor druge doživlja kot enkratne, samostojne, sebi enake ljudi, bo nujno z njimi nenehno usklajal medčloveški odnos na visoki človeški ravni (Ramovš 1990). Poudariti je treba, da ga bo nenehno usklajal, kajti vsak medčloveški odnos je sobivanje dveh enkratnih, samostojnih in svobodnih bitij, usklajanje dveh svobod pa je vedno enačba z dvema neznankama. Zato zahteva usklajanje medčloveških odnosov med dvema človekoma najvišjo mero pozornosti in energije. In dalje, odnose je treba oblikovati in dograjevati vedno na novo, kajti vsak trenutek je za oba nova situacija, so nove možnosti in nova svoboda odločanja, tudi glede ustvarjanja ali zanemarjanja medosebnega odnosa. Odnosna ustvarjalnost je eminentna oblika človeške ustvarjalnosti (Ramovš 1990).

Rolando Toro pravi, da se posameznik ne glede na močno pogojenost s tem, kar je podedoval, v vsakem trenutku in skozi vse svoje življenje 'ustvarja sam' (Toro 1995).

Tehnika biodanze torej sloni na uvajanju doživljanj. Vaditelj biodanze prične po kratkem teoretičnem uvodu z vajami. Učinek vaj je odvisen od globine integracije treh faktorjev – glasbe, gibanja in doživljanja. Vse tri gradijo eno telo in so povezane ena z drugo. Veriga vplivov v vajah biodanze teče v taki smeri, da navodila in glasba sprožijo spodbudo – odziv (čustva), ki se preobrazijo v gib – izraz. Dodatni faktorji vpliva, kot vpliv skupine in dotik – kontakt, izkušnja stika z drugimi, še povečajo moč doživljanja.

Biodanza nas uči na novo doživljati trenutke. Med biodanzo ne govorimo, ne analiziramo, temveč poskušamo občutiti intenzivno prisotnost v trenutku. Pozorni smo na svoje telesne in psihične občutke. Tudi drugega človeka, s katerim se srečamo, poskušamo začutiti, ne pa ga razčlenjevati, ocenjevati.

Če se ozremo v življenju nazaj, nam ostanejo v spominu trenutki, ko smo bili globoko čustveno vpleteni. Premike v svojem življenju naredimo, kadar se nas nekaj res močno dotakne. Z razumskimi odločitvami zmoremo le malo pomembnega spremeniti v svojem življenju. Življenjske spremembe so plod močnega notranjega doživetja, ne pa stvar razumske odločitve (Toro 1995).

Doživljanje nas popelje v vnovično odkritje sreče, vitalnosti, ustvarjalnosti, zadovoljstva, da obstajamo. Omogoča nam, da se povežemo s svojimi pravimi občutki in instinktivno naravo, ki so pogosto zatrti z logičnimi, socialno sprejetimi vlogami in maskami. Lažje pridemo v stik s svojimi prezrtimi ali neupoštevanimi potrebami in instinkti.

Beseda doživljanje se nanaša na izkušnjo obilja, ki se poraja iz povezanosti posameznika s seboj, z drugimi in okoljem. Med doživljanji biodanze se v telo vtisnejo novi, včasih nežni včasih intenzivni občutki biti ljubljen, negovan in sprejet, tak kot sem. Postopno se naučimo, da ne obsojamo in ne ponotranjimo kritike ali ranjenega notranjega otroka, temveč integriramo inteligenco srca v svoj pogled na svet. Začutimo svojo energijo in to nam zagotavlja, da sprejemamo vsakdanje življenje bolj zdravo.

Biodanza nas uči sprejemati življenje takšno kot je in pravi, da popolnosti ni. Tekom šolanja smo večkrat slišali: 'Popolnost človeku ne pripada (Toro 1955).' Niti učitelju (vaditelju) biodanze ni potrebno biti popoln, imeti popolnega gibanja... Je pa prav, da teži k integraciji, k dobremu, da tudi s svojim zgledom pokaže, da smo vredni in lepi taki kot smo,

da spoštuje, tke občutljive niti sintonije in skozi ponujena doživljanja (vaje) nežno podpira najboljše v nas in nam s tem skozi biodanzo omogoča krepiti lastno svetlobo, identiteto, biti bolj fluidni, znati se avtoregulirati tudi v vsakdanjem življenju, znati upočasniti, si vzeti čas za počitek, se imeti dovolj rad in postati dovolj moder, da živiš to, kar čutiš in ne zgolj podlegati zunanjemu svetu in vsiljenim družbenim normam, ki dajejo človeku le toliko vrednosti, kolikor profita ustvari.

Predavanja, ki temeljijo na znanstvenih dognanjih, so me navdušila, spremenile pa so me vaje, vivencije ali po slovensko doživljanja, ki sem jih doživljala s telesom, s čustvi, s soljudmi.

S ponavljanji vaj v tedenskih srečanjih, z občutljivo progresivnostjo vaditelja in predanostjo posameznikov se vedno bolj lajša vstopanje v doživljanje, ki se krepí in pogloblja. Spremenijo nas pozitivne izkušnje, ki jih dovolj dolgo ponavljamo, da izgradimo nove sinapse, nove vedenjske vzorce.

Cilj biodanze je izraziti in razviti identiteto. To je proces, ki poteka celo življenje in na katerega vplivajo prve izkušnje – protovivencije. Spremembe v zaznavanju in zavedanju so še en vidik doživljanja v biodanzi. Vaje biodanze nas popeljejo tako do večjega zavedanja sebe – stanja, ko smo aktivni in čutimo sebe bolj intenzivno in do manjšega zavedanja sebe – doživljanje intenzivnih stanj enosti. Stanja doživljanja enosti in znižanja zavedanja so opisana kot stanja regresije (Stueck, Villegas 2016).

Stueck, dr. psihologije na medicinski fakulteti v Leibzigu, Nemčija in Villegas, prof. na univerzi v Buenos Airesu, Argentina (2007) sta na podlagi raziskav in znanstvenih preverjanj v letih 1998 do 2004 potrdila pozitiven vpliv vadbe biodanze na človeka, dvig imunskega sistema in spremembo v ravni sladkorja v krvi, krvnega tlaka ipd. v smislu bolj zdravih vrednosti in zmanjšanja stresa in izgorelosti. Nemčija je namenila veliko sredstev izobraževanju učiteljev za vaditelje biodanze in jo kot redno vadbo skupaj z jogo vključila v šolski prostor zaradi njenih pozitivnih učinkov na vedenje in zdravje otrok in učiteljev, krepitev empatije, zmanjševanje nasilja ipd.

5. Zaključek

Kako vpliva izkušnja biodanze na moje strokovno delo in osebno življenje? Pri svojem delu v šoli se zdaj lažje ustavim, se najprej umirim sama, da res vidim in začutim učence. Povem jim, kako lepi mladi ljudje so, kar vse prerediti slišijo, saj je naša družba naravnana k tekmovalnosti in kritičnosti. Zdaj se več ljubeče dotikam svojih dragih doma in svojih učencev v šoli, jih pobožam, objamem, uporabljam harmonično glasbo za sprostitvev in prijetno atmosfero, vnašam vaje, ki krepijo sodelovanje in cenjenje. Ne izvajam biodanze kot take, pač pa predajam in živim sporočilo biodanze in nekatere njene elemente. Mnogi nemirni in vedenjsko težavni otroci se umirijo, bolje sodelujejo, so manj agresivni, so bolj pripravljeni upoštevati navodila za delo, in predvsem dobijo sporočilo, da so vredni, videni. Mnogi učenci, ki so bolj tihi, pridejo k meni, podelijo svoj svet, so izjemno veseli pozornosti in ovrednotenosti. Ure pouka potekajo z manj motnjami. Manj je izgube energije in izgorelosti.

Vesela sem, da je tudi moj mož vstopil v svet biodanze in ga je enako navdušil. Tako 'potujeva' skupaj in odkrivava lepoto sobivanja z okrepljenim sprejemanjem, mehko, sodelovanjem in čutenjem drug drugega. Najin sin je zdaj 18-letnik in nikoli si nisem mislila, da bo sobivanje z najtnikom tako enostavno, prijetno in netežavno. Skozi svojo izkušnjo z biodanzo sva mu izkazala potrebno spoštovanje, ga poslušava, sodelujemo in si pomagamo.

Čuti, da je enakovreden in polno sprejet član naše skupnosti, ki je povezana z vsakodnevno nežnostjo in dotiki bližine.

V zadnjih letih se je izjemno izboljšal moj odnos z zdaj ostarelimi starši. Če se nismo dotikali in razvili pristne bližine prej, zdaj to udomačujeta in se učita od mene, ko v trenutkih, ko to iskreno začutim, podelim z njima, ju sprejemam in nisem kritična do njiju. To zelo cenita in feed-back je res lep.

6. Literatura

- Bauer, J. (2008). Princip človeškosti, Zbirka Claritas, Študentska založba
- Buber, M. (2002). Between Man and Man, Taylor & Francis Ltd, Routledge Classics
- Garcia, M., Jose, A. (1997). Treinta palabras para la madurez, Desclee De Brouwer, Bilbao
- Linden, J. D. (2016). Dotik. Znanost dlani, srca in uma, UMco, zbirka Preobrazba
- Lipton, B. (2013). Biologija prepričanj, znanstveni dokazi o nadvladi uma nad materijo, Kranj, Zavod V.I.D.
- Montagu, A. (2010). Youching the Human Significance of the Skin, General Books LLC, 2010
- Pečjak, V. , Štrukelj M. (2013). Ustvarjam, torej sem: znanstvena monografija, 1. natis, Mohorjeva založba Celovec, Celovec – Ljubljana – Dunaj
- Pomoči z umetnostjo. Pridobljeno s <https://www.pef.uni-lj.si/749.html>
- Ramovš, J. (1990). Doživljanje, temeljno človekovo duhovno dogajanje, Ljubljana: Založništvo slovenske knjige
- Rebula, A. (2014). Brez objemov vitalnost hira, Ona, št. 50
- Reich, W. (1990). Funkcija orgazma, Mladost Beograd
- Stueck, M., Villegas, A., Perche, F. (2007). New ways to reduce stress in the teaching profession: Biodanza and yoga as body-oriented method of reducing psycho-vegetative states of stress. Ergo-Med, 03/2007, 68-75.
- Stüeck, M., Villegas, A. (2016). Dance towards health?, Empirical research of Biodanza, Biodanza in the mirror of the science, publishing house Schibri
- Toro, R. (2010). Človeško gibanje: Upočasnjeno gibanje, Študijsko gradivo šole za biodanzo Slovenija po sistemu Rolando Toro
- Toro, R. (2011). Vivencija - Doživljanje, Študijsko gradivo šole za biodanzo Slovenija po sistemu Rolando Toro

Kratka predstavitev avtorja

Alenka Blazinšek je profesorica defektologinja in diplomirana vaditeljica biodanze po sistemu Rolando Toro. Dela kot učitelj na OŠ Glazija z otroci s posebnimi potrebami. Vodi redna tedenska srečanja biodanze v Celju. Je žena in mati, hči in prijateljica, ljubiteljica narave, potovanj, dobre literature, glasbe in filma, lepote (so)bivanja.

Pet vidikov čuječnosti pri otrocih alkoholikov

Five Facet Mindfulness in Children of Alcoholics

Nataša Sorko

Društvo Žarek upanja, Ljubljana

Povzetek

Prispevek osvetljuje teoretična izhodišča o čuječnosti ter pojasnjuje rezultate izvedene raziskave. Namen prispevka je prikazati možnosti povezanosti strokovnega dela z otroki alkoholikov s programom za razvoj čuječnosti kot eno izmed oblik pomoči tem otrokom. Izhajajoč iz njih, njihovega primarnega okolja, smo za potrebe raziskave oblikovali program 8 srečanj za razvoj čuječnosti. Izvedli smo raziskavo, v katero smo vključili 25 otrok alkoholikov. Uporabili smo kvalitativne metode raziskovanja, v vsebinskem delu smo uporabili vprašalnik FFMQ. Postavili smo raziskovalni tezi: program osmih srečanj vpliva na razvoj čuječnosti pri otrocih alkoholikov in razvoj čuječnosti vpliva na njihovo boljšo samozavest, samopodobo optimizem, odgovornost, sprejemanje, zavedanje trenutka, v katerem smo. Raziskava je potrdila obe raziskovalni tezi. Hkrati ugotavljamo, da je program primeren za izvedbo tudi v izobraževalne namene.

Ključne besede: alkoholiki, čuječnost, čustva, občutki, otroci, telo

Abstract

The contribution include the theoretical foundations of mindfulness and presentation of research results. The purpose of this paper is to demonstrate the possibility of associated professional work with children of alcoholics with a program for the development of mindfulness as one of the forms of assistance to these children. Starting from them, their primary environment for the needs of the research program formed eight meetings to develop mindfulness. We conducted a survey in which we included 25 children of alcoholics. We used qualitative research methods in the narrative, we used a questionnaire FFMQ. We set up the thesis: a program of eight events affect the development of mindfulness in children of alcoholics and development of mindfulness affects their better self-esteem, optimism, responsibility, acceptance, awareness of the moment in which we are. The survey results confirm both the thesis. At the same time, we find that the program is suitable for implementation in educational purposes.

Keywords: alcoholics, body, emotions, feelings, children, mindfulness.

1. Uvod

V nadaljevanju prispevka s pomočjo različnih strokovnih virov in rezultatov že izvedenih raziskav poskušamo opredeliti pet vidikov čuječnosti pri otrocih alkoholikov, ki so redno vključeni v psihosocialni program krepitve njihove lastne psihološke odpornosti. Za namen priprave prispevka in izvedbe kvalitativne raziskave je bil uporabljen vprašalnik FFMQ (Baer idr, 2006, Baer idr, 2008).

V nadaljevanju znanstvenega prispevka pojasnujemo različne socialne okoliščine otrok alkoholikov, ki so vključeni v raziskavo, ki je predstavljena v empiričnem delu prispevka. Pri delu z otroki uporabljamo različne metode dela, ki so povezane s težavami s pitjem alkohola v družini. Pri delu je uporabljen sistemski pristop dela z otroki. S pomočjo raziskave in dela z otroki poskušamo odgovoriti na osnovno vprašanje, kako je najbolj učinkovito mogoče

pomagati otrokom, ki so v stiski zaradi alkoholizma enega od svojih staršev ter kdo je tisti, ki jim v najbolj pomembnih (kritičnih in stresnih) trenutkih zmore ponuditi osebno, čustveno in strokovno oporo, podporo ter pomoč, ki jo tako zelo potrebujejo? Zastavljamo si vprašanje na kakšen način ter kako lahko pri vsem tem pomaga razvijanje čuječnosti pri otrocih alkoholikov?

V teoretičnem delu prispevka poskušamo s pomočjo spoznanj stroke prikazati nekatera strokovna izhodišča ter se podrobneje seznaniti s socialnimi okolji otrok, v katerih le ti pridobivajo svoje socialne, osebne in čustvene izkušnje in v kakšnih okoliščinah živijo. Namen prispevka je predstaviti in natančneje pojasniti razloge za nujnost osebne in strokovne podpore in pomoči otrokom, ki živijo v družinah, v katerih ima vsaj en starš težave zaradi pitja alkohola ali drugih oblik odvisnosti in to povezujemo s pomenom razvoja čuječnosti pri teh otrocih.

V raziskovalnem delu prispevka s pomočjo raziskovalnih vprašanj poskušamo potrditi prepričanja glede pomembnosti razvoja čuječnosti pri otrocih ter v zaključku z razpravo predlagati nekatere aktivnosti in ukrepe, ki bi čuječnost pri otrocih okrepile.

2. Teoretična izhodišča

Predstavljamo teoretični okvir prispevka v naslednjih podpoglavjih: družina, družinske skrivnosti, odvisnost in čuječnost.

2.1 Družina

Družina je primarno socialno okolje in izpolnjuje pomembne biološke, sociološke in tudi psihološke funkcije in sicer (Tomori, 1994):

- družina kot varno okolje in sistem predstavlja psihosocialno oporo in podporo vsem članom družine, hkrati pa družina kot sistem neguje, oskrbuje, varuje družinske člane;
- družina kot sistem omogoča ohranjanje socio – kulturnih izročil družine, ki se prenašajo iz ene v drugo generacijo in omogoča prilagajanje okolju;
- družina kot sistem daje možnost razvijanja lastnih identitet posameznih članov družine v smislu pripadnosti družini ter po drugi strani tudi daje posamezniku možnost avtonomije, kar pa je nujno potrebno za proces separacije in individualizacije.

Nollerjeva in Callan (1991) sta mnenja, da kvaliteta družinskih odnosov opredeljuje sposobnost in zaupanje mladostnika, s pomočjo katerih mladostnik lažje premaguje prehod iz mladostništva v odraslost. Odnosi v družini vplivajo na način spopadanja z nalogami adolescence, stopnjo problematičnega vedenja in sposobnost ustvarjanja pomembnih tesnih odnosov. S tega vidika je naloga družine spodbujanje mladostnikov k avtonomiji in neodvisnosti. V primarni družini vsak posamezen član družine pridobi svoje prve socialne izkušnje, doživetja, občutja, čustva (kot npr.: občutek varnosti, sprejetosti, pripadnosti, ljubezni, ljubosumnja strahu, jeze, sovraštva, maščevanja, zavisti, moči, ipd). To aktivno vključevanje posameznih članov družine se sčasoma krepi. Družina prehaja skozi različne razvojne faze. V vsaki razvojni fazi je naloga družine slediti spremembam in napredku, ki naj bi jih družina dosegla in se usposobila za konstruktivno reševanje težav. Hkrati pa družina deluje po načelih organizacije ter celovitosti in si hkrati izoblikuje tudi svojo, sebi lastno,

samoregulacijo, ki družini omogoča ti. preživetje, tudi v zahtevnejših obdobjih (Tomori, 1994).

Odvisna družina je tista, v kateri je vsaj en član odvisen od vsaj ene psihoaktivne snovi (Čebašek - Travnik, 1999). Odvisnost v družini vpliva na odnose v njej, na odnos med partnerjema, med starši in otroki ter tudi med otroki samimi. Prve posledice je opaziti pri čustvenem sporazumevanju med člani družine: najprej se pojavi čustvena odtujenost med partnerjema, nato prepiri, nesoglasja, nasilje. Otroci v takšnem družinskem okolju niso deležni starševske ljubezni, občutka varnosti, ni zaupanja, nenehno je prisoten strah, kaj se bo zgodilo. Odvisna družina svojim otrokom ponuja le tisto, kar v določenem trenutku zmore.

Pri odvisnih družinah običajno zasledimo naslednje lastnosti (Čebašek - Travnik, 2003):

- zamenjava prednostih nalog

Oseba, odvisna od alkohola, porabi večino svojega časa za oskrbo z alkoholom, zanemarija pa stike s svojimi bližnjimi in družino kot celoto. Odvisen starš ne opazi težav svojega otroka v šoli, pri učenju, ne vidi, da njegova soproga potrebuje pomoč pri domačih opravilih, gre torej za predvsem zanemarjanje čustvenih stikov. Za takšno osebo je značilno, da je njen osnovni in najpomembnejši cilj oskrba z alkoholom, pozablja pa na svojo družino in njemu sicer pomembne osebe, ki pa jih zaradi svoje odvisnosti ne opazi.

- spreminjanje vrednot

V takšni družini ni iskrenosti in zaupanja med člani. Težave se prično z majhnimi lažmi, ki so na začetku omejene na zanikanje pitja alkohola, kasneje pa tudi na druga področja življenja. Odvisnost v družini in tudi drugo dogajanje v zvezi s tem, vključno z nasiljem, postaja dobro varovana družinska skrivnost, o kateri se ne govori. Otroci pa v pomembnem obdobju odraščanja prejmejo sporočilo, da je laž oz. prikrivanje resnice dovoljeno in edina mogoča pot preživetja, kar s pridom uporabljajo tudi v šolskem okolju. To nadalje vpliva na razvoj njihovega delinkventnega vedenja in lahko predstavlja tudi začetek kriminalne kariere. Laži pa sčasoma vsem družinskim članom pričnejo jemati moč za učinkovito reševanje problemov.

- opuščanje odgovornosti

Ta lastnost se najprej pokaže pri odvisni osebi, kasneje pa tudi pri drugih družinskih članih. Na začetku pri otrocih v odvisni družini opazimo pretirano odgovornost, ko poskušajo poskrbeti za vse, kar pa se kasneje sprebrne v opuščanje odgovornosti in izogibanju le-tej.

- razvoj odvisniškega vedenja pri drugih družinskih članih

Možno je, da se bo razvilo odvisniško vedenje tudi pri drugih članih. Ni pa nujno, da se razvije v obliki, ki bi bila moteča za druge člane. Partnerji si svoje stiske, povezane z odvisnostjo bližnjega, blažijo in lajšajo na različne načine, tudi z zdravili. Vse to tudi njih lahko posledično vodi v odvisnost. Za otroke pa je značilno, da pogosto prevzamejo odvisniški način vedenja in odnos do alkohola, kot ga imajo njihovi starši.

2.2. Družinske skrivnosti

Vsaka družina ima skrivnosti, ki se oblikujejo okoli neke družinske zgodovine, ki je bila za člane družine še posebej boleča in travmatična. Ena izmed takšnih tipičnih družinskih skrivnosti je tudi alkoholizem v družini. Poglavitna značilnost družinske skrivnosti je, da jo člani izrazito varujejo, kar vsem članom družine jemlje moč za napredek, razvoj ter

vsakodnevno življenje. Glede skrivnosti je navadno v družini sklenjen poseben dogovor o varovanju te skrivnosti pred drugimi. Za skrivnost lahko ve eden, dva ali več družinskih članov. Družinski člani so prepričani, da bi razkritje skrivnosti povzročilo zanje hude stiske in travme. (Tomori, 1994). Razkritje skrivnosti pa se navadno izkaže kot ponujena priložnost za pot spremembe, ki jo lahko posamezni člani ali družina kot sistem dosežejo. Pot spremembe zanje pomeni več svobode, saj je bila skrivnost zanje ujetništvo v nekem začaranem krogu.

2.3 Odvisnost

Odvisnost je skupina vedenjskih, kognitivnih in fizioloških pojavov ter simptomov, ki se razvijejo po ponavljajočem se vnosu naravnih ali umetnih psihoaktivnih snovi. Za odvisnost so značilne: močna želja po vnosu takšne snovi, težave pri odrekanju takemu vnosu, vztrajanje pri vnosu kljub škodljivim posledicam, večje posvečanje izbrani psihoaktivni snovi kot drugim dejavnostim in obveznostim, povečana toleranca do snovi ter praviloma telesne motnje zaradi njene odtegnitve, kar označujemo kot abstinenčno krizo (Čebašek - Travnik, 1999).

Drugače povedano, od alkohola je odvisen tisti, ki dejansko ne more živeti brez alkohola oz. si pitja alkohola zelo želi. Če alkohola ne dobi (ne zaužije), trpi.

2.4 Čuječnost

»Čuječnost je umetnost zavedanja življenja.« (Kabat-Zinn, 2011)

Čuječnost (ang. mindfulness) je način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. S čuječnostjo se učimo svojo pozornost usmeriti na trenutno izkušnjo. Zavedamo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov, namer in zaznav, ne da bi jih želeli odriniti, zadrževati ali kako drugače spreminjati (Černetič, 2011).

Čuječnost je zmožnost vsakega človeka, lahko pa jo tudi sistematično razvijamo. Raziskave kažejo, da je redna praksa čuječnosti posameznikom pomagala vzgojiti večjo kakovost življenja, vključno z zmanjšanjem stresa, tesnobe in depresivnosti (Gotink in sod., 2015; Khoury in sod., 2015; Hempel in sod., 2014).

Razvijanje čuječnosti so najprej uporabljali za klinične namene. V program čuječnosti so bile vključene osebe z namenom zmanjševanja stresa ali Mindfulness based stress reduction (MBSR). Izkazalo se je, da se čuječnost kot lastnost osebe povezuje z večjim zadovoljstvom z življenjem (Brown in Ryan, 2003, po Keng, Smoski in Robins, 2011), všečnostjo (Thompson in Waltz, 2007, po Keng in drugi, 2011), vestnostjo (Keng in drugi, 2011), empatijo (po Keng in drugi, 2011), vitalnostjo, samozavestjo, občutkom avtonomije, optimizmom in prijetnim afektom (Brown in Ryan, 2003, po Keng in drugi, 2011).

Čuječnost pomaga tudi študentom medicine (Černetič, 2005), športnikom (Černetič, 2005) ter v izboljšanju medosebnih odnosih; v partnerstvu (Černetič, 2005), starševstvu (Černetič, 2005) ali pri zaposlitvi, ker ugodno vpliva na izboljšanje odnosov s sodelavci in na boljše delovanje na delovnem mestu (Černetič, 2005).

Čuječnost je torej učinkovita metoda za razvijanje več energije, več samozavesti in obvladovanje stresa. Hkrati pa poveča sposobnost doživljanja notranjega miru in višjih vrednot.

Nagnjeni smo k temu, da mislimo, čutimo, doživljamo in se vedemo avtomatično, torej na določene načine, ki smo jih v preteklosti spoznali kot ustrezne ter imeli z njimi pozitivne izkušnje. Marsikaj naredimo tako, da se tega sploh ne zavedamo oziroma temu ne posvečamo pozornosti. To je lahko vožnja, hišno opravilo, celo branje in pisanje. Delujemo torej po tako imenovanem avtopilotu in si ne damo možnosti izbire lastnega vedenja (Langer, 1989). Ujeti smo v kategorije, ki smo jih ustvarili v preteklosti in zanemarjamo alternativne vidike doživljanja (Černetič, 2005). Ta način doživljanja lahko poimenujemo brezumnost (ang. mindlessness) in predstavlja nasprotje čuječnosti.

Avtor na čuječnosti zasnovanega programa zmanjševanja stresa Jon Kabat-Zinn, je čuječnost definiral kot namensko in nepresojajoče zavedanje dogajanja v sedanjem trenutku. Posameznikova pozornost je lahko usmerjena tako v okolico, kot tudi v lastne misli, čustva in telesne zaznave (Kabat-Zinn, 2011). Lahko bi rekli, da biti čuječ pomeni biti zbudjen in prepoznavati kaj se v določenem trenutku dogaja, oziroma biti v trenutku zavestno prisoten (Germer, 2004).

Filozofija čuječnosti temelji na dejstvu, da je življenje sestavljeno le iz trenutkov in kadar v trenutkih nismo prisotni, zamudimo najpomembnejše – trenutek, poleg tega pa nimamo možnosti dojetja obilja in globine osebne rasti ali spremembe (Kabat-Zinn, 2011). Posledica učenja čuječnosti je vzpostavitev stabilne pozornosti in ne presojajočega zavedanja (Kristeller, 2007), kar posamezniku pomaga rekonstruirati v preteklosti zgrajene kategorije, stališča, mišljenja, poleg tega pa lahko privede do fizične sprostitve, čustvenega ravnovesja, vedenjskega nadzora in sprememb v zaznavanju sebe in drugih (Kristeller, 2007).

Eden izmed čuječnostnih terapij je tudi čuječnostna umetnostna terapija ali MBAT (Černetič, 2005). Vsi programi in tudi ta, temeljijo na sprejemanju misli, čustev, impulzov, bolečine in ostalih miselnih, čustvenih in telesnih zaznav brez želje po njihovi spremembi in umiku od njih.

3. Empirični del

3.1 Namen raziskovanja

Menili smo, da razvoj čuječnosti lahko vpliva na spremenjeno kakovost življenja otrok alkoholikov glede na njihovo primarno družinsko okolje, ki zanje predstavlja veliko omejitev, omejeno svobodo, okrnjeno radovednost. Hkrati pa smo po proučitvi teoretičnih predpostavk bili mnenja, da bi lahko ravno vpliv na razvoj čuječnosti pri teh otrocih posledično vplival na njihovo samopodobo, samozavest ter jim ponudil možnost prevrednotenja nekaterih njihovih prepričanj, med katere sodijo tudi prepričanja o njihovi lastni odgovornosti za delovanje njihove primarne družinske celice. Otroke alkoholikov lahko opišemo tudi kot otroke, ki živijo v nenehnem strahu kaj se bo zgodilo in so izpostavljeni kroničnemu stresu. S tem namenom smo zanje pripravili dodaten program, ki je vključeval 8 srečanj po 2 uri. Ta srečanja so bila usmerjena v razvoj čuječnosti pri otrocih, metode dela so bile prilagojene njim, glede na starost in njihove možnosti. Naš namen je bil pri otrocih alkoholikov spodbujati zavedanje o tem kaj se dogaja v tem trenutku, z njimi, njihovim telesom, mislimi, občutki, različnimi zaznavami.

Kratek opis programa razvijanja čuječnosti pri otrocih alkoholikov:

prvo srečanje

Ker smo si želeli pridobiti pozornost in zaupanje otrok, smo prvo srečanje namenili ti. čokoladni meditaciji (Williams, Penman, 2011), v kateri so se otroci s čokolado soočali na drugačen način kot do sedaj. Pogovarjali smo se o tem kako so se počutili, je bilo drugače kot sicer, kakšne so razlike?

drugo srečanje – sedmo srečanje

Ta srečanja smo namenili umetniškemu ustvarjanju otrok, ker smo ocenili, da so to najprimernejše tehnike, s pomočjo katerih se otrokom približamo, jih pritegnemo k sodelovanju, so kreativni, hkrati pa vplivamo s skupinskim delom na njihovo radovednost, sprejemanje, optimizem, odgovornost, samozavest, njihovo samopodobo ter vplivamo na njihovo čuječnost.

Naloge, ki so jih opravljali, so bile povezane z dramskimi, glasbenimi, likovnimi, telesnimi in plesnimi aktivnostmi.

Cilj teh srečanj je bil približati otrokom popolno telesno in čustveno sproščenost.

Pogovarjali smo se o tem kako so se počutili, kaj je bilo drugače, kako se počutijo sedaj in po zaključku?

osmo srečanje

Zadnje srečanje, podobno kot prvo, smo namenili ti. čokoladni meditaciji (Williams, Penman, 2011), v kateri so se otroci s čokolado soočali na drugačen način kot do sedaj. Pogovarjali smo se o tem kako so se počutili, je bilo drugače kot sicer, kakšne so razlike?

V zadnjem delu zadnjega srečanja smo čas namenili tudi skupni evalvaciji.

3.2 Vzorec

V kvalitativno raziskavo smo vključili 25 otrok starih med 6 in 12 let. Vsi otroci so se v svojem življenju v primarnem soočali z izkušnjo alkoholizma enega izmed svojih staršev ali celo obeh.

3.3. Metode raziskovanja in raziskovalne teze / vprašanja

Raziskovalne metode

a) Deduktivno raziskovanje

Pri kvalitativnem raziskovanju bomo sledili deduktivnemu pristopu in s pomočjo sekundarnih virov spoznavali področje raziskave.

Uporabili bomo naslednje sekundarne vire:

- strokovna dela in članke, ki obravnavajo področje raziskovanja,

b) Induktivno raziskovanje

Pomagali si bomo z induktivnimi metodami raziskovanja, s katerimi bomo preverjali domneve, ki so nastale s pomočjo deduktivnih poti. Pri induktivnem raziskovanju bomo uporabili opise, popise, opazovanja otrok ter odgovore otroke ob evalvaciji.

Raziskovalne teze / vprašanja

Za namen raziskave smo si postavili dve raziskovalni tezi:

- program osmih srečanj vpliva na razvoj čuječnosti pri otrocih alkoholikov in
- razvoj čuječnosti vpliva na njihovo boljšo samozavest, optimizem, odgovornost, sprejemanje, zavedanje trenutka, v katerem smo.

3.4 Rezultati

Kot smo že v uvodu poudarili, smo si pri raziskovanju pomagali, zgolj vsebinsko, z vprašalnikom FFMQ (Baer idr, 2006, Baer idr, 2008). Vprašalnika kot takšnega pri našem raziskovalnem delu nismo uporabili.

Rezultate izvedene raziskave smo razdelili v pet vsebinskih sklopov kot jih predvideva omenjeni vprašalnik in sicer na:

- opazovanje
- opisovanje
- zavedanje
- presojo in
- reakcije.

Opazovanje

Ugotavljamo, da so bili otroci v varnem socialnem okolju, sposobni, iz srečanja v srečanje bolj, opazovati sebe in vrstnike v skupini. Sledili so svojim telesnim občutkom, tako pri čokoladni meditaciji kot pri drugih aktivnosti. Otroci so opisovali svoje nove občutke (misli in čustva) povezana s čokolado in drugimi aktivnosti, v katerih so sodelovali. Bolj ko so se srečanja približevala koncu, več podrobnosti so pričeli opazovati pri sebi, v okolju in pri vrstnikih kot so: različni zvoki, vonjave, barve, podrobnosti v naravi, barve cvetlic, barvni odtenki oblek, risb ipd. ter se pričeli zavedati vpliva njihovih čustev v danem trenutku na njihove misli in vedenja.

Opisovanje

V začetnih srečanjih so bili otroci precej previdni pri svojem izražanju. Opaziti je bilo negotovost, tudi strah, kaj se bo zgodilo, če bi karkoli rekli narobe. Sčasoma, ko se je v skupini ustvarila dobra klima in je skupina postala kohezivna med seboj, strahovi in negotovost so počasi izzveneli. Opaziti je bilo, da se počutijo varne in sprejete. S temi spremembami pa so tudi otroci svoje misli, čustva in vedenja lažje opisali z besedami, tudi tisti, ki so bili komunikacijsko malo manj spretni. Prav ti so se še bolj intenzivno učili od drugih. V skupini se je razvilo sodelovanje, solidarnost, vzajemna pomoč. Pri opisovanju so napredovali vsi, predvsem pa so vsi doživeli izkušnjo, ko se počutiš varnega, je vse bolj enostavno, lažje ter mogoče.

Zavedanje

Pri aktivnostih so bili zelo prisotni. Vse jih je zanimalo, kar nas je presenetilo. Zavedali so se praktično vsakega koraka, ki so ga naredili, preverjali tudi malenkosti pri mentorjih. Nič pravzaprav niso prepustili naključju. Niso delovali avtomatično, zelo prisotno in so sledili usmerjenosti in prisotnosti ta trenutek in v tem trenutku. Zavedanje, ki jim je nekako ostalo in to so tudi komentirali, da je resnično najpomembnejši ta trenutek, vse drugo je nepomembno. V evalvaciji so poročali, da zdaj vidijo, da je strah za naprej nepotreben, kar je bilo zanje

izjemno spoznanje, posebej glede na njihovo starost. In to je misel in spoznanje, ki jim je ostala in jih bo spremljala skozi življenje.

Presoja

V prvem delu srečanj so bili do sebe pretirano kritični in odgovorni. Kritičnost in odgovornost sta sicer dobri lastnosti, a le do svoje prave mere. Pri srečanjih je bilo zaznati to opuščanje pretirane odgovornosti in skrbi za tisto, kar jim pravzaprav ni bilo naloženo neposredno, le skupini, da skupaj opravijo nalogo. Z razvojem zaupanja v skupini, se je tudi pretirana odgovornost počasi zmanjševala. To sporočilo govori o njihovi siceršnji pretirani odgovornosti v življenju, ki je posledica nezaupanja in strahu, da ne bodo zadeve stekle, da ne sestra imela narejene domače naloge, če jo starejša ali mlajša sestra na to ne spomni nekajkrat. Pri presoji se je pokazala njihova negotovost, nemoč v začetku, prepričanje, da ne vedo, če bodo zmogli. Program jim je ponudil izkušnjo, da zmorejo, da lahko. To je bil eden izmed ciljev programa, ki smo ga tudi dosegli.

Reakcije

Prva srečanja so zadnje predstavljala novo situacijo, nekaj novega, nekaj, kar izkušajo prvič. Mnogi. Opaziti je bilo njihov nemir, negotovost, nezaupanje, skrb. A kmalu so se soočili s prvimi pozitivnimi izkušnjami in so bile njihove reakcije drugačne. Bili so razigrani, veseli, sproščeni. Več ko je bilo teh občutkov, uspešnejši so bili pri svojem ustvarjanju. V zadnjih dveh srečanjih so nekateri celo povedali, ko jim je bilo v določenih trenutkih težko, kar se prej nikoli ni zgodilo, saj so svoje občutke in čustva potlačili.

4. Zaključki z razpravo

V empiričnem delu smo si postavili dve raziskovalni tezi in sicer, da program osmih srečanj vpliva na razvoj čuječnosti pri otrocih alkoholikov in da razvoj čuječnosti vpliva na njihovo boljšo samozavest, optimizem, odgovornost, sprejemanje, zavedanje trenutka, v katerem smo.

Po izvedeni raziskavi, programa, ki je vključeval 8 srečanj za 25 otrok alkoholikov, v celoti potrjujemo obe raziskovalni tezi, ki smo si jih postavili kot fokus našega raziskovalnega dela.

Pri raziskovalnem delu smo izhajali iz stališča, da so to otroci s posebnostmi, saj jim njihovo primarno družinsko okolje pogosto ne nudi možnosti za pridobivanje pozitivnih osebnih, čustvenih, socialnih in drugih izkušenj in da so pogosto prikrajšani za prepotrebni občutek varnosti tam, kjer bi ga morali občutiti največ. Občutek varnosti in zaupanja v primarnem družinskem okolju smo povezovali z čuječnostjo ter ugotavljali, da je razvoj čuječnosti otežen, če ne zagotavljamo varnega socialnega okolja, kjer bi otrokom ponudili možnost, da se popolnoma fizično in čustveno sprostijo.

Izvedba raziskave in delo z otroki nasploh poteka izven družinskega okolja, intenzivne dejavnosti vedno trajajo več dni zaporedoma, ta čas so otroci odsotni od doma, bivajo skupaj s sovrstniki in mentorji ter brez staršev, kjer jim je mogoče zagotoviti varno socialno okolje ter ponuditi možnost razvoja njihovih talentov, virov moči, čuječnosti ipd.

Nadalje smo vsebinsko razvoj čuječnosti povezovali s krepitvijo psihološke odpornosti otrok, ki pa jo lahko opredelimo kot skupek dveh vsebin: otroku omogočiti razvoj njegov talentov ter mu ponuditi možnost odnosa z vsaj eno kompetentno osebo, ki je zanj vredna zaupanja.

Otroci so bili vključeni v skupinsko delo osmih srečanj, ki so trajala po 2 uri. Skupina je delovala izjemno povezano, kohezivno, kar je vplivalo tudi na dosežene rezultate. Otroci so bili med seboj spoštljivi, hkrati pa so tudi z mentorji vzpostavili pozitiven in zaupen odnos, ki je podkrepil skupno delo in ustvarjanje, ki smo si ga z raziskavo zastavili.

Opazovali smo otroke v programu, iz srečanja v srečanje, in ugotavljali njihov napredek. Bili so bolj zaupljivi, opaziti je bilo, da se resnično počutijo varne, kar so pokazali skozi verbalno in neverbalno komunikacijo. V programu se je razvila njihova zdrava razigranost, radovednost in po drugi strani tudi odgovornost. Potrdilo se je, da so to »odrasli« otroci, saj je to njihova strategija preživetja v primarnem okolju. Za vse morajo poskrbeti sami, ker ne verjamejo, da bo kdo drug namesto njih.

Delovna klima je bila pozitivna in spodbudna, kar je le še omogočilo dobro delo pri izvajanju srečanj. Njihova zbranost je bila resnično izjemna, poiskali so vse vire in jih uporabili pri svojem delu, kmalu so ugotovili kdo v skupini je v čem boljši in so si sami učinkovito porazdelili svoje naloge. Delali so namreč v več manjših skupinah, razen pri čokoladni meditaciji.

Delno so opustili svojo pretirano odgovornost, ker so se počutili varno in se je v skupini razvilo zaupanje med njimi in med njimi ter mentorji. Radovednost in razigranost je zamenjala strah, negotovost, zaskrbljenost.

Raziskovalni tezi sta bili tako v celoti potrjeni.

Celostno lahko ugotovimo, da njihovo primarno okolje ni spodbudno za razvoj čuječnosti, saj so pogosto izpostavljeni nenehnemu stresu in jih je strah. Pri naši raziskavi ugotavljamo podobno kot so bili zaključki raziskave, ki je bila izvedena za klinične primere s programom čuječnosti za zmanjševanje stresa (Keng idr., 2011), ki ugotavlja, da so bili vključeni v program bolj zadovoljni, vestni, so imeli več avtonomije, so bili bolj samozavestni. Vendar nadalje menimo, da bi morali program pri otrocih ponoviti večkrat. Hkrati pa ločeno, s prilagojenimi metodami, vključiti v program čuječnosti tudi njihove starše, saj z razvojem čuječnosti vplivamo na kakovost življenja in na zmanjševanje stresa. Čuječnost kot metoda pa nam omogoča razvoj samozavesti, zavedanje tega trenutka in hkrati imajo bolj čuječni ljudje več življenjske energije.

Zavedamo se, da je pomanjkljivost programa ravno ta, da se otroci vračajo v staro primarno družinsko okolje. Zaradi tega bi bilo potrebno, kot ugotavljamo, program čuječnosti razširiti oz. vanj vključiti ločeno tudi starše teh otrok za zelene dolgoročne rezultate ter pozitivne vplive na življenje otrok, vključenih v raziskavo.

5. Viri in literatura

- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). *Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness*. *Assessment*, 13, 27-45.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., et al. (2008). *Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples*. *Assessment*, 15, 329-342.
- Brown, K. W. in Ryan, R. M. (2003). *The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Čebašek - Travnik, Z. (1999). *Zloraba in odvisnost od psihoaktivnih snovi*. V. M. Tomori, S. Zihlerl (ur.). *Psihiatrija*. Ljubljana: Medicinska fakulteta, s. 137-168.

- Čebašek - Travnik, Z., Židanik, M. (2003). *Sindrom odvisnosti od alkohola*. Maribor: Zdravstveni dom dr. Adolfa Drolca, Dispanzer za zdravljenje alkoholizma in drugih odvisnosti.
- Černetič (2011). *Kjer je bil id, tam naj bo... čuječnost – Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija*. Kairos, 5(3–4): 37–48.
- Černetič, M. (2005). *Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja*. Psihološka obzorja, 14(2), 73–92.
- Germer, C. (2004). *What is mindfulness?* Insight Journal, 24-29.
- Gotink RA, Chu P, Busschbach JJ, Benson H, Fricchione GL, Hunink MG (2015). *Standardised mindfulness-based interventions in healthcare: an overview of systematic reviews and meta-analyses of RCTs*. PLoS ONE, 10(4): e0124344. doi:10.1371/journal.pone.0124344.
- Hempel S, Taylor SL, Marshall NJ in sod. (2014). *Evidence Map of Mindfulness* [Internet]. Washington (DC): Department of Veterans Affairs (US). Dostopno na naslovu: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK268640/>.
- Kabat-Zinn, J. (2011). *Kamorkoli greš, si že tam: z meditacijo iz spanca avtomatizma v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Iskanja.
- 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.
- Kristeller, J. L. (2007). *Mindfulness Meditation*. V P. Lehrer, R. Woolfolk L., in W. Sime E., Principles and Practice of Stress Management (str. 393-427). New York: Guilford Press.
- Langer, E. (1989). *Mindfulness*. Cambridge, Massachusetts: Perseus Books.
- Khoury B, Sharma M, Rush SE, Fournier C (2015). *Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis*. Journal of Psychosomatic Research, 78(6): 519–528.
- Noller, P., Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. New York: Routledge.
- Tomori, M. (1994). *Knjiga o družini*. Ljubljana: EWO
- Thompson, B.L., Waltz, J.A. (2008). *Mindfulness, self-esteem and unconditional self-acceptance*. Journal of Rational – Emotive & Cognitive – Behavior Therapy, 26 (2), 119-126.
- Williams, M., Penman, D. (2011). *Čuječnost – Kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International, založba.

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Sorko, univ.dipl.soc.ped., dipl.ekon., družinska psihoterapevka, je predsednica Društva Žarek upanja in strokovni vodja programov psihosocialne obravnave oseb s težavami zaradi pitja alkohola in njihovih pomembnih bližnjih oseb. Je strokovna delavka na področju socialnega varstva z opravljenim strokovnim izpitom iz socialnega varstva in članica raziskovalne skupine v Društvu Žarek upanja. Je avtorica več strokovnih člankov in predavateljica na strokovnih in znanstvenih posvetih doma in v tujini ter avtorica knjige Zmoreš, če se odločiš – Pot iz objema odvisnosti. Avtorica prispevka je bila odlična in zaupanja vredna organizatorica več strokovnih posvetov in konferenc s področja zdravljenja in obravnave alkoholizma, se aktivno in strokovno vključuje v psihosocialno obravnavo odvisnosti od alkohola, preventivne in raziskovalne aktivnosti. In je doktorska kandidatka na Pedagoški fakulteti, smer socialna pedagogika.

Čuječnost kot motivacija pri likovnosnovalnem ustvarjanju

Mindfulness as Motivation in the Art-making Process

Mihaela Gregorc

*Gimnazija Ledina, Ljubljana
mihaela.gregorc@guest.arnes.si*

Povzetek

Prispevek pojasnjuje proces likovnega izražanja in razmišlja o možnih stičnih točkah povezovanja s čuječnostjo. Izhajajoč iz učnega načrta za likovno snovanje v gimnazijskem programu išče vzporednice s čuječnostjo in možnimi načini vključevanja čuječnosti v načrtovanje pouka.

Na osnovi strokovnih trditev razloži, kako poteka likovno dojetje in proces likovnega izražanja. Proces likovnega ustvarjanja pri pouku likovnega snovanja poteka na specifičen način, pri tem pa je pomembna vloga motivacije in njen vpliv na ustvarjalnost dijakov.

Na podlagi strokovnih razlag čuječnosti ugotavlja, da so nekatere oblike motivacije pri likovnem snovanju lahko povezane s čuječnostjo. Zato predlaga primere motiviranja, ki vključujejo elemente čuječnosti.

Predstavljen je primer izvedene učne ure v drugem letniku gimnazije, ki prav tako vključuje motivacijo s čuječo pozornostjo. Ob analizi primera se sprašuje tudi o prednostih, dilemah in vplivih take motivacije na učni proces likovnega ustvarjanja ter vabi bralca k nadaljnjemu raziskovanju obravnavane teme, ki morda prinaša nove kvalitete v učiteljevo delo.

Ključne besede: čuječnost, likovno dojetje, likovno izražanje, likovno snovanje, motivacija, ustvarjalnost.

Abstract

The following article discusses and explains the process of artistic expression. Furthermore, it reflects upon potential connection points with mindfulness. It is looking for parallels between mindfulness and possible ways of incorporating mindfulness into lesson planning, all in line with the Art Education curriculum for grammar school.

On the basis of expert theories and standards it explains how artistic perception and the process of artistic expression occur. The process of artistic creation during classes of art education happens in a specific way and the role of motivation and its influence on students' creativity is very important.

Drawing on expert definitions of mindfulness, the article points out that some forms of motivation in artistic creation can be related to mindfulness. Therefore, it illustrates some examples of how to motivate students. All the examples include elements of mindfulness.

The article presents a case of a lesson put into practice in the second year of grammar school; the lesson includes motivation with mindful attention. The article offers the analysis of this specific case and it contemplates the advantages, dilemmas and influences of such motivation upon the process of artistic creation. It invites the reader to do additional research on the presented topic, which might bring new qualities into teachers' work.

Key words: artistic creation, artistic expression, artistic perception, creativity, mindfulness, motivation.

1. Uvod

Učitelji si nenehno postavljamo nove izzive, preko katerih odkrivamo in raziskujemo nove in sodobne načine dela z dijaki. Čuječnost je nedvomno novo poglavje našega raziskovanja in počasi vstopa tudi v naš šolski sistem. Tema nam vzbuja radovednost, zlasti ker se jo preučuje tudi v znanstvenih krogih in daje zelo pozitivne rezultate. V tujini je že vključena v razne oblike dela, bodisi terapevtske ali neterapevtske, tudi v šolske sisteme.

Nimamo še prav veliko možnosti, da bi bili priča predstavitvi dobrih praks pri pouku pri nas, zato možnosti vključevanja čuječnosti v pouk raziskujemo sami. Razmišljamo lahko o tem, da je čuječnost pravzaprav lahko ena od kompetenc, ki jih pri dijakih razvijamo pri pouku.

Na osnovi strokovnih trditev, ki pojasnjujejo proces likovnega mišljenja in izražanja ter raziskovanja čuječnosti, se vse bolj dozdeva, da sta področji v mnogih segmentih pravzaprav zelo močno povezani.

Kaj je čuječnost, nazorno pove naslednja trditev:

»Biti čuječ pomeni zavedati se svojega počutja, razpoloženja, čustev, misli, zaznav (vonja, okusa, tipa, barv, drugih občutenj), spominov, predstav oziroma česar koli, kar je trenutno prisotno v našem doživljanju. Pomeni objektivno opazovanje samega sebe in svojega doživljanja, brez presojanja, ne glede na to, ali je to doživljanje dobro ali slabo. Pomeni sprejemanje sebe takšnega, kot smo v tem trenutku, zavedanje svojih misli, občutkov in vedenja. V literaturi čuječnost pogosto srečamo tudi pod pojmom osredotočeno zavedanje ali zavestna pozornost.« (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015, str. 45).

Cilj prispevka je razmislek, kje v obstoječem učnem načrtu za likovno snovanje v gimnazijskem programu najdemo vzporednice s čuječnostjo. V prvem delu prispevka na osnovi strokovnih ugotovitev in različnih trditev likovnih teoretikov ugotovljamo, kako poteka likovno mišljenje in proces likovnega izražanja ter morebitne povezave s čuječim razmišljanjem. Kaj to pomeni pri likovnem učnem procesu v šoli? Predlagamo nekaj oblik uvodne motivacije pri pouku likovnega snovanja, za katere se zdi, da krepijo čuječnost in spodbudijo ustvarjalnost.

Predstavljen je izveden učni proces s poskusom uvedbe uvodne motivacije na osnovi čuječega poslušanja glasbe. Predstavljena so likovna dela, ki so nastala pri štirih urah pouka v 2. letniku gimnazije. Kratka analiza vprašalnika in pogovora z dijaki po takem likovnem ustvarjanju nam nakaže, kako so doživeli nalogo z osredotočanjem na doživljanje ritma glasbe.

2. Osnovni namen in cilji likovnega snovanja v Učnem načrtu za gimnazije – kje je čuječnost?

Učni načrt (2008) med glavnimi nameni likovnega snovanja v gimnaziji navaja razvijanje dijakove ustvarjalnosti, doživljanja in razumevanja likovne umetnosti.

Če pogledamo glavne cilje oziroma kompetence, pa lahko ugotovimo, da je čuječnost v te cilje pravzaprav delno že vključena, tudi v predvideni učni proces. Zlasti pri navajanju ciljev, kot so: razvijanje in bogatenje domišljije, likovnega mišljenja, zaznavnih in opazovalnih spretnosti, predstavljalivosti, bogatenje čustvenih, intelektualnih, doživljajskih, intuitivnih, moralnih, socialnih in estetskih osebnostnih kvalitet. Učni načrt (2008, str. 24) navaja tudi, da »doživljanje in spoznavanje potekata ob pomoči učiteljeve uspešne motivacije. Učitelj zavestno skrbi za to, da se aktivirajo vsi dejavniki likovnih sposobnosti mladostnika, kot so:

- opazovanje, ki je povezano z natančnim in občutljivim zaznavanjem,
- likovno kvalitativno mišljenje, pri katerem ne gre samo za miselno spoznanje, ampak tudi za čustveno doživetje,

- oblikovanje s pomočjo domišljije, predstav in intuicije,
- vzbuditev estetskih idej z občutljivostjo, ki sproži motorično izražanje ...«

Likovni pedagog spodbuja in usmerja dijake, da mislijo, čutijo, raziskujejo, se izražajo. Pri likovnem izražanju so v ospredju dejavnosti s poudarkom na osebnem in doživljajskem, občasno pa na dejavnostih, pri katerih je poudarek na funkcionalnem oziroma uporabnem. (Učni načrt, 2008).

3. Likovno dojetanje in proces likovnega izražanja v šoli

Da bi lahko razumeli pomen motivacije, v katero so vključeni elementi čuječnosti, je potrebno pojasniti proces likovnega dojetanja in likovnega izražanja. Na kratko povzemamo najpomembnejše ugotovitve različnih teoretikov.

3.1. Likovni čuti, vidno zaznavanje in likovno mišljenje

»Sprejemanje in dojetanje fizičnih dražljajev iz okolice nam omogoča več različnih čutov. Z besedo čuti označujemo torej naše psihofiziološke sposobnosti, da sprejemamo in zaznavamo določene fizične dražljaje iz okolja. Poznamo več različnih čutov, npr. čut za vid, čut okusa, tipni čut, čut za vonj, čut za ravnovesje, čut za toploto ... Čuti nam torej omogočajo doživljanje občutkov, ki so odraz posameznih lastnosti predmetov in pojavov zunanjega sveta v naši zavesti. Občutek je lahko močnejši ali šibkejši in lahko traja različno dolgo časa. Čutila pa so organi človekovega telesa, ki so odgovorni za sprejemanje dražljajev. Vse tiste čute, ki so udeleženi pri zaznavanju likovnih del, so likovni teoretiki poimenovali likovni čuti, ti pa so: vid, tip, čut za ravnovesje, čut za lastno telo.« (Šuštaršič, Butina, Zornik, de Gleria in Skubin, 2004, str. 108).

»Vid je glavni likovni čut in je pomemben dejavnik v procesu mišljenja.« (Šuštaršič idr., 2004, str. 108). S stališča informacij o svetu in prostoru je najsposobnejši čut. (Butina, 2000). »Poleg tega, da nam omogoča posredovanje pomembnih podatkov o vizualni podobi sveta, ki nas obdaja, je njegova posebna vloga tudi v povezovanju zaznav ostalih čutov o prostoru.« (Šuštaršič idr., 2004, str. 108). Seveda pa čuti medsebojno vplivajo drug na drugega.

Glede na gornje ugotovitve avtorjev, da so čuti tisti, ki so obvezno prisotni pri likovnem zaznavanju, v čuječe usmerjeni pozornosti na čute vidimo priložnost za razmislek, kako bomo pomagali dijaku, da izboljšajo koncentriranje na čute. Kot bomo ugotovili pri nadaljnjih trditvah, je to prisotno tudi pri samem likovnem mišljenju.

Bogastvo vizualnih pojmov, pridobljenih na temelju vizualnih zaznav, je osnova za bogastvo likovnih pojmov, ti pa so osnova za likovno mišljenje. Gre za sproščanje impulzov, ki so nastali s čustvenim vzbujenjem. Sodeluje celotna psiha z vsemi individualnimi posebnostmi in funkcijami, kot so: čutnost, čustva, intuicija, razum, imaginacija, refleksija. (Tacol, 1999). Likovni teoretik Butina (2000, str. 12) pravi: »V možganih postane tisto, kar je skozi čutila vstopilo v živčni sistem, vidno, slišno, okusno, tipno; postane zaznava.« Seveda na te skupne zaznave vplivajo tudi pretekle izkušnje, kar se kaže v samem procesu likovnega ustvarjanja. Butina (2000, str.14) pravi še: »Likovnik predstavi svoje razumevanje sveta v likovnih znakih in simbolih, v katerih lahko vidimo sestavljivo likovno igro, katere sestavine lahko kombiniramo na več načinov, ki jih omogoča likovna imaginacija. Psihični procesi, kot so mišljenje in imaginacija, so posebno odvisni od integracije spoznanj in informacij, ki so shranjeni v raznih delih naših možganov.« Likovni ustvarjalec to, kar je »živčni sistem smiselno uredil in povezal v spoznanje« (Butina, 2000, str. 14), uresniči v likovnem delu.

To lahko vidimo na sliki 1. Dijakinja je ritem glasbe, ki mu je sledila ob ustvarjanju, upodobila v vodoravni kompoziciji, glasbo in ritem v njej pa je doživela kot igro barve, črt, točk, ki jih je vkomponirala v vidno predstavo – izdelek, ki je nastal z njeno imaginacijo.



Slika 1: »Ritem glasbe«, Lara Boštjančič

3.2. Likovno izražanje pri likovnem snovanju v šoli in vloga učitelja

Vsa ta dejstva mora likovni pedagog poznati, razumeti in ves čas upoštevati pri različnih stopnjah načrtovanja procesa pouka likovnega snovanja. Pri svojem delu moramo poznati značilnosti starostne razvojne stopnje učencev. Učni načrt (2008) poudarja, da mora učitelj poskrbeti, da bo ustvarjalnost postala proces, v katerem bo spodbujeno navdušenje dijakov za svobodno čutenje, mišljenje in spontano komponiranje opažanj in zamisli pri ustvarjanju. Upoštevati moramo tudi značilnosti področij učenčeve osebnosti: čutno (afektivno), psihomotorično in spoznavno (kognitivno). (Tacol, 1999).

Proces likovnega pouka običajno poteka tako, da se ob problemsko zasnovanem pouku dijaki odzivajo z razmišljanjem, čutenjem in izražanjem, potem ko smo jih izpostavili tehniki in motivu. Učni proces je zasnovan na osnovi spoznavnih, čustvenih, socialnih, psihomotoričnih in motivacijskih ciljev. Vsaka likovna dejavnost je umerjena v cilj. (Tacol, 1999).

Nenadomestljivi razvojni dejavnik pri likovni vzgoji je ustvarjalnost. Ustvarjalnost pri likovni vzgoji predstavlja posameznikovo usmerjenost, naravnost k izvirnemu, neobičajnemu reševanju in odkrivanju likovnih problemov. Izvirnost je glavni kriterij ustvarjalnosti. Daje nekaj novega, svojskega, samoniklega, redkega, neponovljivega, enkratnega. Ustvarjalni proces pa poteka tudi spontano, likovne rešitve nastanejo pod vplivi domišljije, idej, materiala, čustev, razpoloženj, misli ... Ustvarjalnost učencev iščemo tudi v ustrezni motivaciji, in sicer zunanji: verbalna (razlaga), pohvala, vizualna, aditivna ... Lahko pa je tudi notranja, v učencu samem. (Tacol, 1999).

Na tej točki se lahko vprašamo, ali lahko s tehnikami motivacije z elementi čuječnosti spretno dvignemo raven ustvarjalnosti.

4. Motivacija pri procesu likovno snovalnega pouka in čuječnost kot možna oblika uvodne motivacije

Učencem je potrebno prebuditi radovednost, interes, navdušenje za opazovanje. Učitelj si pomaga z različnimi spodbudami (zunanjo motivacijo) in usmerja pozornost učencev tako, da jim razlaga, se z njimi pogovarja, jim demonstrira učna sredstva, da bi dosegli razumevanje. (Tacol, 1999).

Učitelj ima pri uvodni motivaciji prosto pot, saj lahko prosto izbira različne načine, s katerimi bo vzbudil zanimanje učencev. Učitelj zasnuje uvodno motivacijo glede na likovni motiv, likovno tehniko, ki jo izbere sam, ali glede na likovni pojem, ki ga podaja učni načrt.

Učinkovita uvodna motivacija je po navadi zelo kratka, če se nanaša na likovni pojem (Tancoš, 2013).

Uvodna motivacija s čutnimi zaznavami lahko krepi zavedanje o tem, kakšna sporočila nam posredujejo posamezni čuti. Lahko ugotovimo, da je ravno ta del šolske ure lahko priložnost za urjenje pozornosti oz. je na tej točki lahko prisotna čuječnost (osredotočenje na čute tukaj in zdaj).

Fiziologi in psihologi delijo čutne zaznave in doživljanje na štiri glavne razrede: na intenzivnost (šibko, močno, glasno, ...), kvaliteto (mehko, trdo, zeleno, ...), prostor (blizu, daleč, visoko, spredaj, ...) in čas (jutri, prej, sedaj, ...). Ugotovili smo že, da nam likovni čuti prinašajo večino koristnih podatkov (vid, tip, čut za ravnovesje, čut za lastno telo), vendar pa je tudi sluh odličen čut za artikuliranje, oblikovanje in prenašanje sporočil, o čemer pričata glasba in govor (Butina, 2000).

Poglejmo nekaj predlogov motivacije s čutnimi zaznavami, katerim sledi proces likovnega izražanja. Dijake poskušamo usmeriti na doživeto, na občutenje, seveda pa morajo pri nadaljnjem procesu upoštevati še druge elemente likovne naloge. Cilj take motivacije je boljša koncentracija, osredotočenje in usmerjenost na reševanje likovne naloge. Morda bo taka motivacija dala priložnost tudi različnim učnim tipom (Brumen, 2012), ki bodo prepoznali priložnost za svoje izražanje (slušni, vidni, občutni).

Ustreznost uporabe primerov je odvisna od same likovne naloge in sproščenosti dijakov, vsak učitelj presodi sam, katera oblika motivacije bi bila ustrezna pri posameznih nalogah in razrednih skupinah. Uspešnost nekaterih takih dejavnosti je odvisna tudi od zaupanja v skupini. Tudi dolžino motivacije ustrezno prilagodimo nalogi. Gotovo se podobne oblike motivacij pri likovnem snovanju in likovnem pouku uporabljajo kar pogosto, a ob tem še nismo izpostavili pojma »čuječnost«.

Primeri uvodnih motivacij z osredotočanjem, koncentriranjem na trenutno doživetje:

1. z rokami zakrijejo obraz in se naslonijo na mizo, izvajajo grimase z obrazom in se osredotočajo nanje, preko njih izražajo trenutna čustva, nato jih lahko skicirajo;
2. z izbranim gibanjem (npr. kot kača, muha) se premikajo po prostoru, z gibanjem telesa ponazorijo neki pojem, npr. smer, položaj lastnega telesa v prostoru;
3. vonjajo parfumski listič z neznanim vonjem, za občuteni vonj skicirajo propagandni letak z izbranimi likovnimi prvinami;
4. z zaprtimi očmi tipajo površine raznih materialov, ki jih pripravimo, osredotočajo se na tipne značilnosti (teksture, toplota, ...) materialov, jih opišejo, poimenujejo ...;
5. nekaj minut pozorno poslušajo glasbo, opišejo občutke, doživljanje (Slika 2);
6. nekaj minut pozorno poslušajo branje pesmi ali drugega teksta, naštejejo besede, ki so si jih zapomnili, ali drug drugemu berejo pesem ter se pozorno poslušajo;
7. opazujejo trenutno lastno počutje, z likovnimi prvinami linijo, barvo, obliko to počutje upodobijo – to lahko naredimo pogosto na začetku učne ure;
8. tiho, pozorno opazujejo likovno delo, napišejo, kaj vidijo in občutijo ob gledanju;
9. nekaj minut opazujejo veliko barvno ploskev in opišejo, kako občutijo barvo, kaj ob njej doživljajo.



Slika 2: »Ritem glasbe«, Teja Slana

Kabat-Zinn (2011) pravi, da smo lahko čuječni pri raznih opravilih, torej je to lahko tudi samo likovno izražanje, celoten proces, če dijake večkrat spomnimo na trenutno občutenje tega, kar doživljajo ob ustvarjanju.

5. Predstavitev izvedene likovne naloge z uvodno motivacijo z glasbo

Janja Vilar (2013, str. 3) navaja, da je »pogosto prezrta /.../ spretnost poslušanja. Ljudje si zapomnimo le 20 % vsega, kar slišimo. Če sporočilo spremlja še slikovna ponazoritev, se zapomnitev izboljša na približno 50 %. Predvsem pri težjih temah pozornost poslušalcev lažje usmerjamo s slikami in ponazorili kot z besedami«. Janja Vilar citira Mravljeta (1999), ki meni, da je spretnost poslušanja neločljivo povezana s pozornostjo in koncentracijo. Pravi, da je pozornost sposobnost osredotočanja na neki zunanji ali notranji dražljaj, koncentracija pa sposobnost zbranega dela oziroma sposobnost vztrajanja na nekem dražljaju, ki je pritegnil našo pozornost. Poleg poslušanja ti dve sposobnosti bistveno vplivata tudi na višje spoznavne procese, kot so mišljenje, učenje, sklepanje, pomnjenje ... (Vilar, 2013).



Slika 3: »Ritem glasbe«, Lara Koželj



Slika 4: »Ritem glasbe«, Eva Petrič

To razmišljanje nas je vodilo k pripravi likovne naloge s čuječno uvodno motivacijo. Izvedli smo jo v maju in juniju 2016 z **dijaki 2. f** na naši šoli, Gimnaziji Ledina (vsa dela na slikah). Izvedba je potekala 4 šolske ure s tedenskimi presledki. Analizo dela smo opravili peto uro.

Osnovne smernice priprave:

Likovno področje: slikarstvo.

Likovni motiv: »Ritem glasbe«.

Likovna tehnika: akril na karton, velikost in oblika formata po lastni izbiri.

Likovna naloga: Občuteni ritem vkomponiraj v abstraktno kompozicijo izbrane oblike, izrazi ga z uigranostjo izbranih likovnih prvin s poudarkom na linijah in barvah.

Pojasnilo: dijaki v 2. letniku že poznajo veliko likovnoteoretičnih pojmov in so jih že ponotranjili (npr. oblike kompozicij, likovne prvine ...), zato jih pred izvedbo naloge s pogovorom prikličemo v spomin. V predhodnih urah smo obravnavali, kaj je abstraktna

umetnost in ritem kot likovni pojem. Poiskali smo vzporednice z glasbo in ritmom v glasbi. Pojasnili smo, kaj so akrilne barve in kaj je potrebno upoštevati pri slikanju z njimi. Tako smo dijake pripravili na likovni proces. Cilji naloge so povzeti po učnem načrtu za gimnazije.

Potek uvodne motivacije pred slikanjem in odziv dijakov

Dijaki so v predhodni uri dobili navodilo, da svojo najljubšo glasbo shranijo na svoj mobilnik ter po možnosti s seboj prinesejo slušalke, saj bo vsak slikal na osnovi izbrane glasbe. Preverimo, če imajo to možnost vsi dijaki. Glede na to, da so mobilniki prisotni in so nanje tako ali drugače navezani, so vsi, brez izjeme imeli na naslednji uri pripravljeno svojo glasbo in slušalke. Zanimiv je bil odziv in veliko pričakovanje.

Uvodno motivacijo smo začeli s pojasnilom, da bomo čuječni. Na kratko pojasnimo, kaj to pomeni in da naj zelo pozorno opazujejo, kaj se z njimi dogaja. Povabimo jih, da se umirijo, zaprejo oči in dve minuti pozorno poslušajo ritem svojega dihanja, svoje počutje. Ritem svojega dihanja naj ponazorijo s črto, ki jo s prstom rišejo po mizi. Povemo, da bodo svojo glasbo poslušali prav tako, da bodo ob tem opazovali svoje doživljanje, občutenje ob poslušanju. Svoje doživljanje na kratko opišejo – ta zapis bo v pomoč pri slikanju. Individualno začnejo s poslušanjem izbrane glasbe v celoti. Nato skicirajo kompozicijo in začne se običajno likovno izražanje z upoštevanjem likovne naloge. Dijake povabimo še, da ob ustvarjanju lahko, če želijo, poslušajo svojo glasbo. Če jim misli begajo drugam, naj po želji vmes nehajo ustvarjati in naj usmerijo pozornost le na poslušanje ter doživljanje glasbe. Nato nadaljujejo s slikanjem.

Opažanja in analiza:

Zanimivo je, da so dijaki izbirali zelo različne formate, precej velike. Nastalo je 32 zelo raznolikih del, v katerih je izrazito viden individualni likovni izraz. Dijaki so svoje izražanje naslonili na različne likovne prvine in oblike kompozicij, se pa pogosto pojavi krožno gibanje, morda zaradi lažjega izražanja ritma (slike od 1 do 8).

Dijaki so bili ves čas zelo dejavni. Opaziti je bilo prekinitve procesa in osredotočanje na glasbo. Ob skupni analizi del dijaki povedo, da ni bilo težko biti osredotočen več časa, kar preseneti. V delu so zelo uživali, upoštevali so tudi zahteve likovne naloge in dosegli cilje.

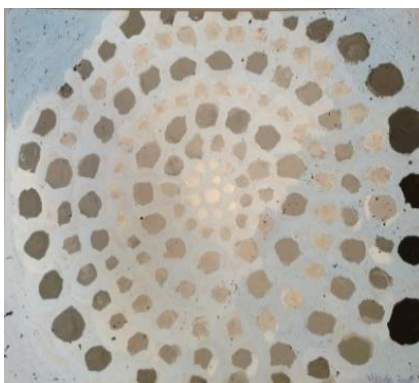
Vajeni so se soočiti tudi s kriteriji za ocenjevanje in oceno, ki pa tokrat ni bila tako izrazita motivacija, saj so na to kar malce pozabili. Kljub temu so izpolnili pričakovanja in dosegli dobre rezultate. Izkazalo se je, da takšna motivacija zelo pripomore k večjemu vživljanju v likovno izražanje in v prihodnje velja razmisliti o kvalitetah, ki jih prinaša v učni proces.



Slika 5: »Ritem glasbe«, Hana Zajc



Slika 6: »Ritem glasbe«, Žiga Keber



Slika 7: »Ritem glasbe«, Nastja Zavrl



Slika 8: »Ritem glasbe«, Regina Šerjak

6. Zaključek

Nemalokrat pridejo dijaki na naš pouk razdraženi, nemirni, žalostni, živčni, vzhičeni, razburjeni, apatični od doživljanja prejšnje ure ali zaradi pričakovanja nadaljnega dogajanja, bodisi v šoli ali doma. Lahko rečemo, da so pod stresom. Če želimo izpeljati svoj pouk kvalitetno, vedno razmišljamo o tem, kako dijake spretno umiriti, da se lahko osredotočijo na naš pouk. V tehnikah čuječnosti imamo za to veliko priložnost.

Čuječnost razvija afektivno področje učenčeve osebnosti, ki se nanaša na krepitev občutkov, občutenj, s katerimi učenec razvija specifičen način doživljanja stvarnosti in tudi način izražanja doživetega. (Tacol, 1999).

Na koncu samega ustvarjanja po navadi sledi analiza dela in ocenjevanje. Sprašujemo se, katera motivacija je v resnici za dijaka močnejša? Zelo veliko je odvisno od tega, kdaj dijakom predstavimo kriterije za ocenjevanje, ki so sestavni del likovnega procesa. Na dijaka seveda z ocenjevanjem vršimo določen pritisk, a je lahko ocena tudi motivacija. A to je že druga zgodba.

V nadaljnjem raziskovanju razmišljamo, kaj nam tak pouk prinaša, v čem oplemeniti likovni proces, kaj z njim pridobimo, ali so likovni izdelki s pomočjo take motivacije boljši? Kje se pojavijo dvomi, dileme, ovire? Vsa ta vprašanja naj bodo v razmislek bralcu. Pričakujemo in želimo si, da bi imeli možnost izmenjati mnenja, izkušnje in poglede na obravnavano temo s kolegi s sorodnih področij delovanja. Želimo si, da bi bilo priložnosti za to v bodoče veliko.

7. Literatura

- Brumen, N. (2012). *Motivacija za izobraževanje in vseživljenjsko učenje*. Jesenice: Ljudska univerza. Pridobljeno dne 15. 6. 2016 iz <http://lu-jesenice.net/wp-content/uploads/2012/11/Motivacija-za-izobra%C5%BEevanje-in-vse%C5%BEivljenjsko-u%C4%8Denje1.pdf>
- Butina, M. (2000). *Mala likovna teorija*. Ljubljana: Debora
- Jeriček Klanšček, H., Bajt, M. (2015). *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj : priročnik za učitelje in svetovalne delavce. – 2. dop. izd.,* El. knjiga. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno dne 13. 6. 2016 iz <http://www.nijz.si/publikacije/ko-ucenca-strese-stres-in-kaj-lahko-pri-tem-naredi-ucitelj>
- Kabat-Zinn, J., (2011). *Kamorkoli greš, si že tam*. Ljubljana: Iskanja
- Šuštaršič, N., Butina, M., Zornik, K., de Gleria, B., Skubin, I. (2004). Vidno zaznavanje. *Likovna teorija: učbenik za likovno teorijo v umetniški gimnaziji - likovna smer*, (str. 107–129). Ljubljana: Debora

- Tacol, T. (1999). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog: izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Ljubljana: Debora
- Tancoš, T. (2013). *Vpliv uvodne motivacije na uspešnost izvedbe likovne naloge* (Diplomsko delo). Ljubljana, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno dne 15. 6. 2016 iz http://pefprints.pef.uni-lj.si/1562/1/Diplomsko_delo_Teja_Tanco%C5%A1.pdf
- Učni načrt. (2008). *Likovna umetnost: Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno dne 12. 9. 2009 iz http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_likovna_umetnost_gimn.pdf
- Vilar, J. (2013). *Razvijanje pozornosti in koncentracije: Vaje za koncentracijo*, El. knjiga. Grosuplje: OŠ LA Grosuplje. Pridobljeno dne 30. 5. 2016 iz http://www.cresnjevec.si/files/2011/07/vaje_za_koncentracijo_let2013.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Mihaela Gregorc je učiteljica likovne umetnosti na Gimnaziji Ledina, kjer poučuje likovno snovanje in umetnostno zgodovino. V 21-letni praksi poučevanja v svoje delo vseskozi vključuje novosti, ki bogatijo delo z dijaki in predstavljajo nove izzive za lastno raziskovanje. Je članica različnih projektnih skupin na šoli in izven nje. Že vrsto let je v sodelovanju s Pedagoško fakulteto mentorica študentom likovne pedagogike na nastopih in obvezni praksi. Prav tako se ves čas udeležuje raznih izobraževanj, ki prinašajo nove priložnosti za osebni in strokovni razvoj.

Z multidisciplinarnim šolskim projektom do čuječega učenca

With a Multi-disciplinary School Project to Mindful Pupil

Tanja Dremšak

*Osnovna šola Frana Roša
tanja.dremsak@gmail.com*

Povzetek

Vsakemu učitelju, pedagogu, svetovalnemu delavcu in drugim so dobro znane razmere, v katerih danes odraščajo mnogi učenci. Dejstvu, da sta učenje in čustvovanje odvisna drug od drugega, se ne moremo izogniti. Vsak učni proces poteka v čustvenem odnosu, učečega do samega sebe in do vseh vključenih v učni proces. V ta namen smo pričeli z šolskim multidisciplinarnim projektom, ki sistematično razvija in krepi pomembna področja, ki vodijo do zadovoljnega, čuječnega učenca. Projekt se deli na štiri, med seboj tesno povezana, tematska področja *Moji možgani, Čustva, Umirjanje in sprostitve, Koncentracija in pomnjenje*. Namen projekta je, da učenci skozi spoznavanje delovanja možganov razumejo mehanizme čustvovanja in se z njimi uspešno soočajo, se učijo tehnik za umirjanje in sprostitve in tako izboljšujejo ter razvijajo lastne tehnike pomnjenja in koncentracije, kar posledično vpliva na boljše učenje in kvalitetnejše znanje. Uporabo vseh naučenih tehnik smo spodbujali ob vsakdanjih okoliščinah, ki se odvijajo v šolskem okolju. Ob opazovanju smo ugotovili, da so učenci tehnike sproščanja in umirjanja samostojno uporabljali pred preizkusi znanj, večjimi in manjšimi nastopi, pred individualnimi pogovori s starši, skratka pred situacijami, ki so jim predstavljale breme in stres. Učenci so kmalu pokazali zmožnost samostojnega reševanja medsebojnih konfliktov in ne samo to, pri tem smo velikokrat zasledili tudi pogovor o čustvih, ki so se ob tem izražala. Torej so učenci jasno pokazali, da so na dobri poti, do razumevanja in sprejemanja čustev in njihovih posledic, torej do tega, da bodo razumeli svoje čutenje in, kar je najpomembnejše, čutenje drugega.

Ključne besede: čustva, možgani, pomnjenje, stres, učenci, umiritev.

Abstract

The situation in which many pupils are growing up today is well-known to every teacher, educator, counsellor and all others. We cannot avoid the fact that learning and emotions are dependent on each other. Every learning process takes place in an emotional relationship, the learner to himself and to all involved in the learning process. Therefore, this process should be approached systematically. For this purpose we have started a multi-disciplinary school project that systematically develops and strengthens important areas, leading to a satisfied, mindful pupil. The project is divided into four closely linked thematic areas *My brain, Emotions, Calming and relaxation, Concentration and memory*. The purpose of the project is to teach pupils emotions through understanding brain mechanisms in order to be able to confront them successfully, learn techniques for calming and relaxation in a way to improve and develop their own techniques for memory and concentration. All this leads to better learning and higher quality knowledge. We encouraged pupils to use all the learned techniques in daily circumstances that take place in their school environment. Upon observation we found out that pupils were using calming and relaxation techniques by themselves before examinations, minor and major performances, individual discussions with their parents, in short, before situations that they found stressful and burdening. Pupils eventually showed ability of solving interpersonal conflicts and moreover were able to talk about feelings they were experiencing along the way. Thus pupils clearly showed they were well on the way to understanding and accepting emotions

and their consequences, therefore, to understanding their feelings, and, most importantly, the feelings of another.

Key words: brain, calming, emotions, memory, pupils, stress.

1. Uvod

Delo v šoli večinoma poistovetimo s poučevanjem učne snovi iz učbenikov in realizaciji ciljev iz učnih načrtov za posamezen predmet. Marentič Požarnikova (2000), pravi da je glavna naloga šole pomagati učencu, da oblikuje realistično mnenje o sebi in svojih sposobnostih, ter da pridobi osnovno samozavest za spoprijemanje z učnimi nalogami.

Redko pomislimo na to, da je poučevanje tudi učenje soočanja z napetostjo in stresom, odzivanja na vseživljenjske situacije in navsezadnje učenje medgeneracijskega sobivanja. Neizbežno dejstvo je, da se konfliktno vedenje učencev pojavlja vse pogosteje in vse bolj zgodaj. Slednje navajajo tudi avtorji Muršič, Klemenčič, Zabukovec Kerin, Filipčič, Karajjić, Bertok (2016), ki v tridelnem priročniku predstavljajo osnove, dejavnosti in rezultate systemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Na mnogih šolah se odvijajo številne kakovostne dejavnosti, ki naj bi zvišale raven motivacije za učenje in izboljšale klimo sobivanja. Te aktivnosti učenci večinoma dojemajo kot popestritev šolskega dne v obliki interesnih dejavnosti in naučenih vsebin ne umestijo v vsakdanje življenje in učenje, kar povzroči, da ni večjih izboljšanj ali če rečemo drugače, se jih cilji dejavnosti ne dotaknejo. Hitro se zgodi, da je teh dejavnosti veliko, vsaka je celota zase, zaradi česar cilji dejavnosti zbledijo in kmalu se pozabi tudi namen opravljene dejavnosti. Zato je potrebno tovrstne dejavnosti umestiti neposredno v pouk, kakor navajajo tudi Muršič in drugi (2016).

Kadar se z učencem pogovarjamo o šoli, nas večinoma zanima njihov uspeh, kateri predmet obvlada, koliko ima priznanj. Nihče ali pa redko kdo povpraša učenca (ali svojega otroka) kateremu sošolcu je danes pomagal, koga je potolažil, kdaj je naredil kakšno dobro delo za drugega, koliko sporov je rešil mirno in uspešno in ne nazadnje tudi, kako se počuti v šoli in kaj naredi za to, da bi se počutil bolje. Dejstvo je, da moramo otrokom pokazati in dokazati, da na mnogo stvari vplivajo sami. Slednje pa je glavni in vodilni cilj multidisciplinarnega projekta – *Vse je v glavi*, ki smo ga zasnovali v šoli. Pri tem razvijamo opazovanje sebe in sošolcev brez kritiziranja, strmimo k temu, da so sočutni do sebe in nato do sošolcev. Ob zagotavljanju teh ciljev, motivacija za učenje sama zraste, z naučenimi tehnikami, pa le to postane še zanimivejše.

Projekt je zasnovan tako, da spodbuja medgeneracijsko sodelovanje, kontinuirano opravljanje in nadgrajevanje dejavnosti, ki so primerne in oblikovane glede na starost učencev ter urjenje izvajanja dejavnosti ob konkretnih situacijah. Deli se na štiri večja področja znotraj katerih se kontinuirano in v medsebojni odvisnosti izvajajo določene dejavnosti. Cilji dejavnosti se z nadgrajujejo po vertikali.

2. Projekt – VSE JE V GLAVI

Da je dobra medosebna komunikacija osnova za vzpostavljanje uspešnih medosebnih odnosov in učinkovito poučevanje in učenje, navaja vsem pedagogom dobro znana psihologinja Marentič Požarnik (2000), ki pravi, da sta šola in razred hkrati prostor učenja in življenja. Saj so sproščeni, urejeni odnosi na ravni sožitja predpogoj za kakovostno življenje.

Na motivacijo in s tem povezano uspešnostjo učenja pomembno vpliva uspešno reševanje konfliktov, pozitivno vzdušje in nenazadnje tudi na način vodenja. Prav zato je pomembno, da vsak učitelj ali pedagog, razume procese, ki potekajo v skupini in svojo vlogo v njih. Navedbe avtorice potrjujejo naše prej zapisane trditve, da so učencu dobri odnosi v skupini predpogoj za njegovo uspešno delo. Zavedati se moramo, da se aktivno znanje rojeva predvsem v produktivnem dialogu, v tistem kjer znamo poslušati drug drugega, sprejemati mnenja drugih in lastna predstavljati. Nikakor ne moremo mimo dejstva, da postaja učenje sožitja v skupini, timskega sodelovanja, učenje socialnih veščin, vse bolj pomemben cilj, ki mu moramo slediti.

Izhodišče šolskega projekta so cilji učnega načrta, ki jim dodajamo uporabne metode, s katerimi bodo učenci sprva prepoznali lastna čustva in za njih stresne situacije. Nato se morajo z njimi soočiti ter tako zmanjševati negativne posledice tovrstnih situacij (nizka motivacija, nizka samopodoba). Raven notranje motivacije za učenje želimo zvišati tako, da učencem predstavimo zabavno učenje, ki ga dosežemo z zanimivimi tehnikami pomnjenja. Predvsem pa želimo doseči, da bi se znali sprostiti, saj lahko bi tako zmogli pokazati svoje znanje v vsej razsežnosti. S projektom želimo učence naučiti, kako v sebi prepoznati slabe misli, v trenutku ko se ti pojavljajo. Kakor navajata avtorja Williams in Penman (2015) je naš um veliko večji kot mislimo in obsega več stvari kot samo mišljenje. Zato moramo združiti vse svoje čute, znanje podkrepiti z enostavnimi tehnikami, ki nas bodo popeljale v čuječe osebe in s tem v umirjeno in sprejemajočo komunikacijo s samim seboj in drugimi okoli nas. Pri tem je pomembno zavedati se, da čuječnost ne nasprotuje naravni želji možganov, da rešujejo težave, daje nam le prostor in čas za izbiro najboljše rešitve v danem trenutku.

Da pa bi naši učenci vse to lahko usvojili morajo najprej spoznati in poznati organ, kjer čustva in naše reakcije nastajajo, kaj se ob tem dogaja v telesu in glavi. Šele nato se lahko učimo, kako neprimerno pretvoriti v primerno.

2.1 Moji možgani

Učenci 4., 5., in 8. razreda so, v obliki medgeneracijskih delavnic sprva spoznavali plastičnost možganov, njihovo sestavo in delovanje. Delavnice so potekale tako, da so sovpadale z učno snovjo pri pouku. Ob usvajanju učne snovi pri biologiji, je skupina učencev 8. razreda, pod vodstvom mentorice, pripravila predstavitev usvojene učne snovi na zanimiv, privlačen in primeren način za četrtošolce in petošolce. Želeli smo, da bi učenci spoznali zgradbo možganov in njihovo delovanje: možgansko deblo, veliki, mali možgani, leva in desna polovica, limbični sistem, prefrontalni korteks; da bi uvideli, da moramo za svoje možgane sami skrbeti tako da dovolj spimo, se zdravo prehranjujemo in živimo sproščeno, da se veliko gibamo in pijemo veliko tekočine – vode; da imamo vpliv na razvoj naših možganov, torej da je od nas odvisno, kako si jih bomo oblikovali s svojimi dejavnostmi (fizično, umsko, čustveno-socialno). Zastavljene cilje smo dosegali z dejavnostmi prilagojenimi starostni stopnji učencev. Nekatere od teh dejavnosti so predstavljene v tabeli 1.

Tabela 4: Dejavnosti projekta za poznavanje zgradbe in razumevanje delovanja možganov

| MEDGENERACIJSKA OBRAVNAVA MOŽGANOV |
|--|
| Učenci 8. razreda s pomočjo slikovnega gradiva in modela možganov predstavijo organ. Slikovno ponazorijo centre, ki jih imamo v obeh hemisferah in pojasnijo prehajanje impulzov po živčnih celicah preko sinaps (grafični prikaz). |
| IGRA VLOG |
| Potovanje živčnih impulzov. Živčni impulz – žogica. Sinapse – učenci. |
| MOŽGANI IN VODA |
| Učenci sklenejo krog tako, da se primejo za roke. Zamižijo in si s stiskom rok podajajo impulz. Da bi lahko odgovorili na vprašanje, moramo dokazati, da je voda pomembna za prenos impulzov od sinapse do sinapse. Z žarečo žogico ugotovijo, da mora krog biti sklenjen, da bi impulz potoval, saj le takrat žogica zažari. Če se izpusti samo en par, žogica ne žari več. Med dva učenca damo kozarec vode, ta dva se ne držita, temveč položita vsak svoj prst v vodo. Opazimo da žogica, ki jo držita druga dva učenca zažari.) |

2.2 Čustva in učenje

Znani ameriški psiholog Benjamin Bloom (1964) je izjavil, da naj bi učenec zapustil šolo z vsaj tako dobrim čustvenim odnosom do šolanja, posameznih predmetov, da samega sebe in svojih zmožnosti s kakršnimi je vanjo vstopil. Vendar pa v procesu izobraževanja pride do mnogo negativnih in pozitivnih čustvenih izkušenj (Bloom, 1964). In če nismo odrasli – učitelji in pedagogi pozorni in senzibilni na takšne okoliščine lahko hitro dovolimo, da v posamezniku prevladajo negativne izkušnje, ki sprožajo negativna čustva. Zaradi teh lahko otrok hitro razvije negativen odnos do učenja in s tem obstane na mnogih področjih lastnega razvoja.»Šola ima še posebno velik vpliv na pojmovanje in vrednotenje samega sebe kot človeka in kot učenca. Na žalost, se to dvoje enači - če sem slab učenec, sem tudi slab človek«(Marentič Požarnik, 2000, str. 204). Ob doživljanju nekega čustva se v telesu pojavijo fizične spremembe. Kadar smo živčni ali prestrašeni, lahko trepetamo ali imamo potne dlani. Če nam je nerodno, zardevamo. Velikokrat pa se sprememb, ki se pojavijo sploh ne zavedamo. Pri vsem tem je pomembno vedeti, kako ravnati s svojimi občutki. Pravilno ravnati pomeni, da razumemo, zakaj doživljamo določene občutke in kako ter kdaj jih ustrezno izrazimo (Sanders in Myers, 1999).

Dejavnosti projekta so zasnovane tako, da učenci skozi poznavanje delovanja možganov spoznavajo mehanizme čustvovanja in pomen čustev. Z zavedanjem svojih čustev in spoznavanjem samega sebe razumejo vzroke za določeno reakcijo. Svoj cilj bomo dosegli, ko bodo učenci pokazali, da razumejo, da moramo sprejeti vsa čustva, da nobeno ni slabo, pomembno pa je, da jih prepoznamo, si jih priznamo in ustrezno odreagiramo. V okviru projekta se zato učijo učinkovitih metod za obvladovanje svojih čustev in kako reagirati v problemski situaciji.

Ob izvajanju dejavnosti v razredu želimo, da bi učenci po različnih kanalih uvideli, da ko povežemo svojo desno možgansko polovico, kjer kraljujejo močna čustva z levo polovico, ki pomaga, da čustva prelijemo v besede, potem delujemo kot ekipa in se lahko pomirimo. Slednje prikažemo učencem na slikovit in zanimiv način s pomočjo avtorjev D. J. Siegela in T. Payne Bryson in njunim delom *Celostni razvoj možganov*.

Dejavnosti potekajo kontinuirano in v daljšem časovnem intervalu. Izvajamo jih v času razrednih ur, pri urah pouka in kdaj tudi po končanem pouku, kadar je to potrebno. Torej ne moremo natančno opredeliti začetka in konca dejavnosti, saj le te potekajo vse šolsko leto in se nadgrajujejo.

Vrednote, stališča in prepričanja učencev so bistvena za to, kako dojemamo določeno situacijo, oblikujejo se pod velikim vplivom nas odraslih. Učenci pogosto povzamejo načine reagiranja, čustvovanja in komuniciranja od nas, učiteljev in staršev. Zato učence pogosto stresa tisto kar stresa njihove starše in učitelje. Običajno uporabljajo strategije za spoprijemanje, ki so se jih naučili od nas.

Tabela 5: Dejavnosti v razredu za prepoznavanje čustev in soočanje z njimi

| KAJ SE DOGAJA V MOJIH MOŽGANIH? |
|--|
| <p>Dve učenki/učenca po predhodnem dogovoru z učiteljico zaigrata intenziven spor. Ta se konča tako, da se obe zelo razhudita in ne razrešita ničesar. V nadaljevanju sledi voden pogovor z razredom. <u>Kaj se je dogajalo? Kako ste se počutili? Kako sta se počutili udeleženci v prepiru?</u></p> <p>Cilj ure je da učenci dojamajo bistvo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ko povežemo svojo desno možgansko polovico, kjer kraljujejo močna čustva z levo polovico, ki pomaga, da čustva prelijemo v besede, potem delujemo kot ekipa in se lahko pomirimo. • Da se bomo lahko umirili in nekaj razrešili, pa moramo povezati spodnji del možganov z zgornjim. Šele, ko so možgani v pritličju povezani s tistimi v prvem nadstropju (ponazoritev z modelom stanovanja) lahko izberemo ustrezne besede in veščine, da bomo dolgoročno zadovoljni z rešitvijo. |
| PANTOMIMA |
| <p>Pri tej vaji izbran učenec prikaže čustvo, ki je napisano na kartici samo z neverbalno govorico (s telesom, mimiko), torej brez besed. Učiteljica-prikaže prvo čustvo. Učenec, ki ugotovi, katero čustvo prikazuje, je naslednji na vrsti, da pokaže čustvo.</p> |
| PRISLUHNI MO ČUSTVOM |
| <p>Učenci spoznavajo, da lahko prepoznamo čustva tudi iz tona glasu, načina govora, glasnosti in besed, ki jih ljudje izrečemo. Učenca (po predhodnem dogovoru z učiteljico) pojasnita, da bosta izmenično prebrala nekaj stavkov, v ta namen se bosta skrila za zaveso. Po tonu njenega glasu in glasnosti poslušalci skušajo ugotoviti, katero čustvo izražata. En stavek lahko prebereta 2-krat, vsakič pa izraža drugo čustvo. Nekaj stavkov lahko odigrajo tudi sošolci.</p> <p>Pogovor: <i>Zakaj je pomembno, da ljudje vemo, kako se počutimo? Kaj pa čustva drugih ljudi? Kakšno povezavo ima to z našim počutjem in reševanjem sporov?</i></p> |

Vir: Siegel in Payne Bryson, 2014.

2.3 Sproščanje in umirjanje v šoli

Šola je ustanova, ki bistveno zaznamuje obdobje otroštva in začetke odraščanja, saj večina otrok tam preživi najmanj 9 let. Zato je zelo pomembno, kako se otrok v šoli počuti. Torej ali jo doživlja kot vir nelagodja, strahov, obremenitev ali kot prostor, okolje kjer lahko razvija svoje spretnosti, se potrjuje in dokazuje (Jeriček, 2010).

V šoli se slednjih dejstev zelo dobro zavedamo. Zato smo se na tem področju ogromno izobraževali, razvijali programe za boljšo motivacijo in učenje. Nekateri učitelji so postali mediatorji in svoje znanje ter spretnosti prenašajo na učence mediatorje, spoznavali smo zakonitosti pozitivne discipline in jih vnašali v vsakdanje delo, tedensko smo izvajali socialne igre med učenci. Vse dejavnosti so potekale vsaka zase, razpršeno. S projektom smo le te spravili v zaokroženo celoto in jih sistematično prilagodili po vertikalni za celotno šolsko

leto. Za nas je pomembno predvsem to, da učenec spozna, da se stresna reakcija zgodi v človeku in samo on lahko vpliva na to, da se ta reakcija sprosti. Zato je potrebno poznati sebe, svoje reakcije, kdaj smo pod stresom in n kako si povrniti ravnovesje. Avtorica Jeriček (2010) pojasnjuje, da moramo imeti stik s sabo, s svojim dihanjem in s svojim doživljanjem, da bi lahko prepoznali, kdaj potrebujemo sprostitev in umirjanje.

Prav te spretnosti smo v okviru projekta razvijali v prejšnjih dveh segmentih. Pri tem učimo učence, da ni situacij, ki bi bile smo negativne in ogrožajoče. Takšna je le naša interpretacija teh situacij, kar pa lahko sami spremenimo, saj lahko naše dožemanje le mi vplivamo.

Dejavnosti so pri tem enake za vse učence. Razlikujejo se le v izvedbi. Z njimi želimo doseči, da se učenci sprostijo in umirijo, odpravijo negativne misli in pogledajo na situacijo iz drugega zornega kota. Pot do tukaj je seveda nemogoče prehoditi skozi noč, zato moramo te dejavnosti izvajati kontinuirano in v primerno dolgih časovnih intervalih in seveda po potrebi. Med dvema dejavnostima naj ne bi preteklo veliko časa, kakšen dan ali dva največ.

Tabela 6: Nekaj dejavnosti sproščanja in umirjanja v razredu

| |
|--|
| DIHALNE VAJE 1 |
| Ležite na tla ali pa sedite vzravnan s hrbtom naslonjenim ob podlago. Kadar smo napeti, je naše dihanje navadno bolj plitvo. Telesno sprostitev najhitreje dosežemo s počasnim in globokim dihanjem. Osredotočite se na dihanje. Globoko in počasi vdihnite in štejte do sedem. Zadržite dih in še enkrat štejte do sedem. Počasi izdihnite skozi usta in spet preštejte do sedem. |
| ČUJEČNO GIBANJE |
| Stojimo razkoračeni, tako da imamo stopala v širini bokov. Kolena so nepokrčena. Vaja vsebuje elemente nadgradnje. Posamezne segmente lahko izvajamo ločeno od drugih. Tisto kar nam bolj odgovarja: <i>dvigovanje rok, obiranje sadja, nagibanje vstran, vrtenje ramen.</i> |
| DIHALNE VAJE 2 / OBEŠANJE PERILA |
| Stojimo razkoračno s spušenimi rokami. Spustimo se v predklon in ob tem zanihamo telo navzdol ter globoko izdihnemo. Nato "primemo" kos oblačila (namišljenega) v roke in ob dvigovanju perila, dvignemo trup ter globoko vdihnemo. Kos oblačila dobro stresemo in ob stresanju kratko in sunkovito izdihujemo. |
| POSTOPNO SPROŠČANJE |
| Pri tej vaji napnete posamezne mišične skupine, jih zadržite napete približno 5 sekund, ko pa zaslišite ukaz: "Sprostite se!", mišice sprostite. Pri tej vaji sedite ali ležite v udobnem položaju, tako da noge ali roke niso prekrizane. Zaprite oči, enkrat ali dvakrat globoko vdihnite in krepko izdihnite. |
| VIZUALIZACIJA |
| Sprostimo mišice in globoko dihamo. Vsakič, ko vdahnemo, si predstavljamo, da vdihavamo topel zrak. Ob izdihu pa si predstavljamo, kako izdihavamo vse svoje skrbi in napetosti. Ob umirjenem dihanju odtavamo v namišljen svet. |

Vir: Weare in Gray, 2010; Williams in Penman 2015.

2.4 Rad se učim – tehnike pomnjenja in učenja

Nemalokrat se pri učencih pojavijo težave z učenjem. Učitelji poskušamo neuspešne učence najpogosteje spodbuditi s pohvalo, utrjevanjem znanja in večkratnim ponavljanjem učne snovi, da bi se jim vtisnila v spomin. Toda ti načini so le delno uspešni. Kineziologi opazajo, da nekateri posamezniki izključijo mehanizme za povezovanje možganskih predelov potrebnih za optimalno učenje. Zadnji možgani sicer sprejemajo informacije kot sliko, vendar

jih prednji možgani ne morejo izraziti, ker informacije sploh ne pridejo do njih. Zato je potrebno težavo reševati s celotnimi možgani (Dennison in Dennison, 2007). Kar pa je osnovni koncept telovadbe za možgane ali Brain gym, ki ga na šoli izvajamo večkrat, po presoji učitelja v razredu. Največja vrednost Brain gym vaj je, da se ob izvajanju učenci sprostijo, umirijo in navsezadnje povečajo raven koncentracije.

In ponovno se vračamo k možganom. Učenje poteka prav tam, v možganih. Pozitivna čustva učinkujejo kot polnilnik za učenje, kajti ta ojačijo vtisnjenje v spomin (Kolb in Miltner, 2005). Torej če smo uspešno opravili prejšnja tri področja, smo na dobri poti, da nam bo šola in učenje postalo v veselje. Kadar govorimo o tehnikah pomnjenja in učenja se moramo zavedati, da se vsak učenec uči drugače. Način, ki je primeren za posameznega učenca, je lahko za koga drugega neprimeren. Da bi učenec bil deležen kakovostnega poučevanja, je potrebno najprej pridobiti informacije o tem, kakšen učni tip je.

V okviru projekta smo v ta namen oblikovali krajši vprašalnik, katerega učenci rešijo nekje v začetku šolskega leta. S pomočjo tega učiteljica pridobi pomembne informacije, ki pa ne vsebujejo le podatkov o zaznavnih kanalih učenca, temveč tudi podatke o počutju učenca v šoli, njegovih odnosih z vrstniki in lastnih ciljih. Na podlagi učenčevih odgovorov je veliko lažje oblikovati šolske dejavnosti.

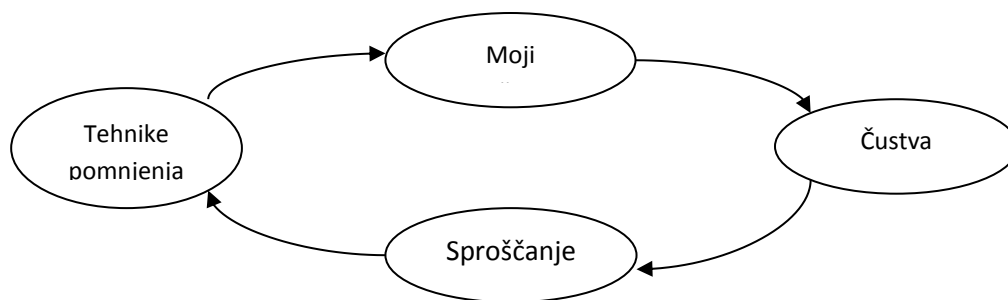
Peter Cokan in Vanja Jus (2014), avtorja programa MemoryTRENER™ in MOJSTER MemoryTRENER™ v Sloveniji, pravita, da ne obstaja slab ali dober spomin, obstajata le izurjen in neizurjen spomin. Spomin je zmožnost, da ohranimo in obnavljamo sprejete informacije, medtem ko je pomnjenje proces, ki nam to omogoča. Tega načela smo se oprijeli tudi v oblikovanju projekta, zato smo vanj vnesle tudi mnemotehične metode, naučenih pri interesni dejavnosti, urili pa so jih v času pouka ali med odmori v "*Umovadbenih*" kotičkih. Kotički so obsegali vaje za krepitev spomina, povzete iz različnih virov (*Kavčič – Umovadba; Kolb&Miltner – Otroci se zlahka učijo; Rajović - Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*). Vse rešene naloge so si učenci shranili v osebne mape, pri čemer so si vodili lastno evidenco, katere vaje so že rešili in katerih še ne.

3. Zaključek

Čuječnost ni le dobra ideja, modna muha ali neka nova pametna tehnika. Čuječnost je vadba, je način bivanja. Bistvo čuječnosti je pozornost in zavedanje. Le te pa našim učencem neverjetno primanjkuje. Prav zato je potrebno poudariti, da je čuječnost potrebno negovati, je proces ki zahteva svoj razvoj in poglobljanje pri posamezniku. Čuječnost vpliva na posameznikovo počutje, občutja. Znanstvene raziskave dokazujejo, da ima čuječnost dolgoročno vplivanja. Tako preprečuje negativne posledice stresa (depresijo), razdražljivost, tesnobo (Williams in Penman, 2015), s čimer se naši učenci, na žalost vse pogosteje srečujejo

Multidisciplinarni šolski projekt, ki smo ga zasnovali predvsem zaradi potrebe po izboljšanju šolske/razredne klime in potrebe po večji koherentnosti številnih dejavnosti, je ob koncu šolskega leta obrodil sadove. Učiteljice smo ob svojem delu z učenci opazile velike spremembe vedenja pri nekaterih učencih. Opazili smo, da večina učencev, seveda ne vsi, sami uspešno razrešijo medsebojne spore, so do sošolcev prijaznejši in strpnejši. Da je spodbujanje uporabe tehnik pomnjenja potrebna in uspešna, je dokazala učenka šole, vključena v projekt, in postala državna prvakinja v pomnjenju.

Ob povzemanju celotnega dela, lahko trdimo, da so področja obravnave v šolskem projektu med seboj ciklično povezana, kakor prikazuje slika 1.



Slika 8: Ciklična povezanost v segmentov projekta

Torej, če omogočimo učencu, da pozna osnovne zakonitosti možganov in delovanje le teh, bo lažje prepoznaval in razumel čustva in njihove reakcije na telo. Zavedal se bo, da lahko na delovanje možganov vpliva in tako spremeni svoja občutja iz neprijetnih v prijetna v danem trenutku. Če bo poznal čustva in reakcije čustev na telo, bo ob poznavanju zakonitosti možganov in tehnik za umirjanje svoje morebitne burne reakcije omilil in umiril ter jih tako pretvoril iz neprijetnih v prijetne. Pri tem, ko se bo umiril in zbral, bo lahko nadaljeval s svojim učenjem, pomnjenjem ali spominjanjem naučenih dejstev, ki so shranjeni in vtisnjeni v možganih. Šola, učenje in druženje z vrstniki bo postal vsakdanji zabaven izziv. In na koncu, lahko rečemo, da se vse dogaja v glavi, od tod tudi poimenovanje našega multidisciplinarnega šolskega projekta – *Vse je v glavi*.

4. Literatura

- Bloom, B., Krathwoll, D. R., Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals*. New York : Longman
- Cokan P., Jus, V. (2014). *Trenerski priročnik*. Maribor: Univerzum Minerva.
- Dennison P. E., Dennison G. E. (2007). *Telovadba za možgane*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Jeriček, H. (2010). *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj: priročnik za učitelje in svetovalne delavce*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
- Kavčič, V. (2015). *Umovadba za bistre možgane v poznih letih*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Kolb, K., Miltner, F. (2005). *Otroci se zlahka učijo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS
- Muršič, M., Klemenčič, I., Zabukovec Kerin, K., Filipčič, K., Karajić, E., Bertok E. (2016). *Sistemske pristop k medvrstniškemu nasilju v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Rajović, R. (2015). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*. Ljubljana: Mladinska založba.
- Sandres, P., Myers, S. (1999). *Ljubezen sovraštvo in druga čustva*. Ljubljana: DZS.
- Siegel, D. J., Payne Bryson T. (2014). *Celostni razvoj možganov: 12 revolucionarnih metod s katerimi spodbujamo razvoj otroških možganov*. Domžale: Družinski in terapevtski center.
- Weare, K., Gray, G. (2010). *Izboljševanje duševnega zdravja v Evropski mreži zdravih šol*. Priročnik za učitelje in druge ki delajo z mladimi. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Williams, M., Penman, D. (2015). *Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu*. Ljubljana: Učila International.

Kratka predstavitev avtorice

Tanja Dremšak, učiteljica razrednega pouka na OŠ Frana Roša. Dve leti je aktivno sodelovala v projektu Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja, ki se je izvajal v sodelovanju z Zavodom za šolstvo. V tem času je učenci aktivno spodbujala k oblikovanju bralnih strategij in v ta namen izdelala brošuro, ki jo uporabljajo kot interno gradivo. V preteklem letu je pridobila licenco Memory trenerja in na šoli izvaja aktivne delavnice urjenja spomina, namenjene staršem in učencem. V okviru Zdrave šole je v obdobju dveh let pripravljala modelne ure in projektne dni na temo asertivnosti in zdrave prehrane.

Pot mladega učitelja k čuječnosti z drugošolci

A Young Teacher's Path to Mindfulness with Secondgraders

Tanja Jankovič

*Osnovna šola Danile Kumar Ljubljana
jankovict@os-danilekumar.si*

Povzetek

Izhodišče pričujočega prispevka bo srečanje mladega učitelja s čuječnostjo. Mlad učitelj se srečuje z mnogimi situacijami v praksi, s katerimi se mora še naučiti rokovati. Pot do zadovoljivega doseganja povsem osnovnih situacij, kot je na primer vzpostavljanje reda v razredu, je lahko za mladega učitelja marsikdaj tudi stresna. Posebej ob občutku nemoči, ki ga lahko zbudi že en sam učenec, ki je v razredu nenehno glasen in povzroča nered. Čuječnost je orodje, je način, s katerim si lahko pomaga učitelj na poti k boljšemu obvladovanju (zanj težavnejših) situacij v razredu. Izvajanje čuječnosti namreč omogoča večjo povezanost s sabo. Čuječ učitelj je posledično lahko bolje povezan z učenci, sam vzgojno-izobraževalni proces pa je lahko kakovostnejši. Največji vpliv ima lahko čuječnost na učence s specifičnimi primanjkljaji na določenih področjih, njeno prakticiranje pa je lahko koristno prav za vse. V prispevku bodo predstavljeni določeni načini in primeri potencialno čuječega dela iz prakse s sedem/osemletniki.

Ključne besede: Čuječi učitelj, čuječnost, čuječnost v razredu, drugi razred osnovne šole, mlad učitelj.

Abstract

The article is based on a young teacher's exploration of mindfulness. Young teachers are faced with many situations in practice that they have yet to learn how to handle. The path to successful management of even the most basic situations such as establishing order in the classroom can often be quite stressful. Feelings of powerlessness can be awakened by a single pupil who is continuously loud and disruptive. Mindfulness is a tool that can help a teacher to better manage the tricky classroom situations because practicing mindfulness enables greater interaction with oneself. A mindful teacher can consequently also relate better to the students and the quality of the educational process can be improved. Mindfulness, while it is useful for everyone, can have a particularly big impact on students with specific deficits in certain areas. This article will present certain methods and examples of potentially mindful work from practice with seven/eight year old children.

Key words: mindful teacher, mindfulness, mindfulness in the classroom, second grade of elementary school, young teacher.

1. Uvodoma ali *Čujte, kaj vam imam povedati!*

Ko je bila skupina drugošolcev vprašana kaj je to čuječnost, je bil prvi odgovor: »To, da nekaj čuješ.« In po svoje so imeli prav. V želji nekaj slišati, je potrebno imeti razvito senzibilnost, da to sploh slišimo. Čuječnost je beseda, ki jo je v zadnjem času vedno pogosteje srečujemo. V različnih kontekstih. Največkrat v povezavi z besedo stres, ki se zdi, da je bolezen hitrega, individualističnega, mimo bežečega življenja sodobne družbe. Vedno pogosteje se čuječnost umešča tudi v šolsko okolje. Zastavlja se vprašanje ali čuječnost v šolsko okolje sploh sodi. Izkazuje se za zelo pozitivno prakso. Kako je pa s čuječnostjo in majhnimi otroki?

Pričujoči članek bo govoril o srečanju mladega učitelja s čuječnostjo na poti poklicne in osebne rasti. Pogledali si bomo kdaj in zakaj je čuječnost za mladega učitelja koristna ter kaj imajo lahko od tega otroci. Osredotočili se bomo na skupino učencev 2. razreda osnovne šole, predstavljenih pa bo tudi nekaj primerov iz prakse ter načinov dela z otroki v razredu.

2. Opredelitev pojmov

Za začetek opredelimo pojme s katerimi bomo v prispevku operirali: mlad učitelj, čuječnost, ter starostna skupina otrok, o kateri bo govora – drugošolci.

2.1 Mlad učitelj razrednik

Učitelj je strokovnjak, ki poučuje in se obenem uči, vpliva na mladega človeka in se hkrati z njim spreminja tudi sam. Učenje in sprememba ga zaznamujeta v vsakem trenutku delovanja. Ne deluje le kot strokovnjak za vsebino, predmet in didaktiko premeta, temveč v svoji pedagoški vlogi deluje in vpliva kot celovita osebnost. Poklic razrednika je lahko vznemirljiv in ustvarjalen, ter prinaša veliko zadovoljstva, daje osebni smisel in vrednost. Lahko pa tudi obratno vzbudi jezo, negotovost, razočaranje, ogroženost. (Ažman, 2012) Posebej specifično je delo učitelja razrednika na razredni stopnji osnovne šole – od prvega do petega razreda – kjer učitelj razrednik skupaj s svojim razredom običajno preživi celo dopoldne. Odnosi med učenci in učiteljem so tako lahko tesneje prepleteni, intenzivnejši.

Učiteljevo doživljanje vloge razrednika izjemno močno vpliva na njegovo delo, zato je zelo pomembno, da o svojih stališčih in prepričanjih načrtno razmišlja. (Prav tam.) Predvsem mlad učitelj, ki še ni gotov vase, ki se želi dokazati, si prizadeva svoje delo izpeljati strokovno, kakovostno, hkrati pa pustiti tudi osebni pečat. Prav zaradi tovrstne subjektivnosti so lahko čustveni vzponi in padci v okviru dela mladega učitelja toliko večji.

Od učitelja danes veliko pričakujejo učenci, starši, kolegi, ravnatelji, strokovna javnost in drugi; pogosto pa največ od sebe pričakujejo prav učitelji sami. Uskladiti različna pričakovanja in želje, jih podrediti realnim možnostim in jih usmeriti v dobrobit skupnih ciljev ni zmeraj lahka naloga. (Prav tam.) Na točki, kjer se mlad učitelj, ki še oblikuje svojo učiteljsko osebnost, prične spopadati s situacijami, za katere ima občutek, da jim ni kos (pa naj bo to učenec, ki vztrajno moti pouk in ga učitelj ne obvlada, naj bo to starš, s katerim komunikacija ne steče ustrezno, kolega, nadrejeni itd.), je čuječnost orodje, način, s pomočjo katerega se lahko mlad učitelj osebnostno izpopolni in posledično tudi profesionalno zraste. V nadaljevanju si bomo podrobneje ogledali nekaj primerov, ki lahko pripeljejo do srečanja s čuječnostjo iz prakse.

2.2 Čuječnost

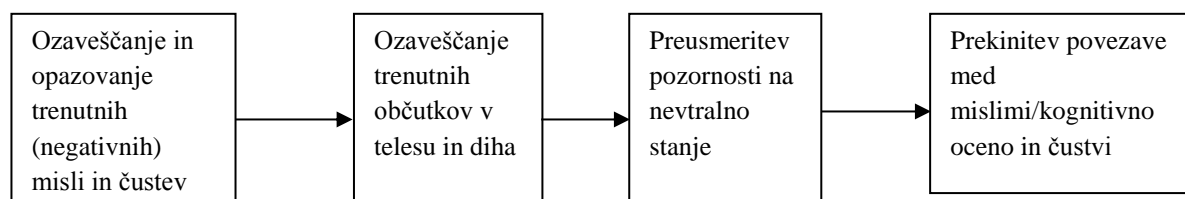
Slovenska beseda »čuječnost« je v zadnjih 25 letih pridobila nove konotacije. Uporablja se kot prevod angleške besede *mindfulness*, ki se je konec 19. stoletja uveljavila v angleških prevodih budističnih tekstov za palijsko besedo *sati*. Ta se v prevodih definira sprva kot usmerjena pozornost in kasneje kot nepresojajoče, neposredno opazovanje ter pozornost, usmerjeno na sedanji trenutek. Sodobne interpretacije *sati* so zahodni razlagalci in učitelji meditacije od 70. let 20. stoletja postopoma poenostavljali in umeščali v nove diskurze. Od 80. let dalje, v veliki meri po zaslugi Kabat-Zinna, ki je uvedel program Mindfulness Based Stress Reduction, je bila ta praksa uvedena v terapevtska okolja kot sredstvo izboljšanja počutja ipd. ter kasneje podobno v nove sekularne kontekste, ter bila povsem izvzeta iz budističnih okvirjev, ki ima za cilj razvoj *paññe* (intuitivnega razumevanja, modrosti), ter sestoji iz mnogih vidikov, od etičnih do meditacijskih, in *sati* je le ena od komponent te prakse (Ditrich, 2015).

Na drugi strani se čuječnost v zahodnih kontekstih hitro razvija ter neprestano pridobiva nove vloge in funkcije. Tudi glede opredelitve ni prave enotnosti, saj se jo ponekod opisuje kot stanje, drugod kot potezo, nekje kot specifični mentalni proces, spet drugje kot metodo, s katero kultiviramo katerokoli ali vse izmed naštetih kategorij (Globevnik, 2015).

Kabat-Zinn, preko katerega je bil pojem čuječnosti vpeljan v terapevtska okolja, čuječnost predstavi 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 notranjih zmožnosti za umiritev, usmerjanja pozornosti, zavedanja in uvida.« (Prav tam.)

Čuječi posameznik bi naj sprejel in raziskoval trenutno doživljanje takšno kot je, namesto da bi se ga trudil spremeniti, ignorirati ali se boriti proti njemu (Arzenšek, 2015).

Spodnji prikaz povzema glavni namen programa čuječnosti (po MBSR), tj. večja zmožnost upravljanja zlasti z obremenjujočimi občutki bolečine, mislimi in s čustvi skozi povečano zmožnost opazovanja in sprejemanja teh dogodkov kot (zgolj) dogodkov, kar omogoča odcepitev le-teh od osebe kot celote (Arzenšek, 2015). Kabat-Zinn pojasnjuje delovanje mehanizma čuječnosti v štirih korakih.



Prikaz 1: Poenostavljen opis delovanja mehanizma čuječnosti po Kabat-Zinnovem programu Mindfulness based stress reduction (MBSR)

Čuječnost v naših šolah lahko opredelimo zgolj kot pot k čuječnosti. Saj sicer čuječnost lahko razumemo kot stanje duha, kot življenjski slog, kjer je čuječi posameznik v stiku s sabo in drugimi, empatičen, z globljim uvidom v svet okrog sebe. Zavedati se je namreč potrebno, da do čuječnosti ne pridemo kar čez noč oziroma z občasnim meditiranjem v šoli ampak gre za način življenja.

2.3 Drugošolci

Otroci praviloma vstopijo v drugi razred s sedmimi leti in v drugem razredu dopolnijo osem let. V spodnji tabeli je navedenih nekaj značilnosti otrok v starosti 7/8 let, ki so po

Piagetovi opredelitvi razvojnih stopenj na prehodu iz predoperativne faze (2/3 – 7/8 let) v obdobje konkretnih, logičnih, intelektualnih operacij (7/8 – 12 let).

Tabela 1: Razvojne značilnosti drugošolcev na prehodu med dvema razvojnima stopnjama

| Predoperativna faza (2/3 – 7/8 let) | Faza konkretnih, logičnih operacij (7/8 – 12 let) |
|--|--|
| se je zmožen osredotočiti zgolj na en vidik določene situacije | razmišljanje postane bolj fleksibilno in logično |
| že razume odnose preteklost – sedanost – prihodnost, a je še zmeraj bolj osredotočen na sedanost | si je sposoben predstavljati tudi dogodke, ki se niso zgodili v njegovem življenju |
| še ni najbolj sposoben empatije | razvije se empatija |
| presoja predvsem iz lastne perspektive | prične na stvari gledati iz različnih zornih kotov |

Od šestega leta do zaključka poznega otroštva (10 – 12 let) upada egocentrizem, ki se v medosebnih odnosih kaže kot otrokova nezmožnost upoštevati zorni kot drugega, v razumevanju predmetnega sveta pa kot zmožnost upoštevanja ene same značilnosti predmeta in ignoriranje drugih. V tem obdobju vrstniki pridobijo na pomembnosti, otroci pa že oblikujejo trajnejša prijateljstva, običajno z vrstniki istega spola. Otrokom in mladostnikom so pomembne druge stvari kot odraslim, zato tudi čustva doživljajo v drugačnih situacijah in imajo manjše sposobnosti za upravljanje z njimi. Hkrati jih v večji meri izražajo in hitro prehajajo iz enega intenzivnega doživljanja čustev v drugega. Intenzivnost doživljanja čustev se z razvojem spreminja (Smrtnik Vitulić, 2011).

Otroci svoje veščine v veliki meri razvijajo s posnemanjem staršev in drugih pomembnih odraslih. Glede na to, da v šoli preživijo zelo velik del svojega življenja se moramo učitelji zavedati pomembnosti in odgovornosti tega, kakšna sporočila otrokom podajamo tudi na nezavedni ravni – skozi govorico telesa, podajanje stališč, kako nanje vplivamo kot osebnosti.

Socializacija otroka poteka v smeri odpovedovanja tistim željam, ki jih starši in drugi vzgojitelji razumejo kot nesprejemljive. Če otrokova želja ni prepovedana in se ji otrok ne more odpovedati, se mora naučiti preložiti njeno zadovoljitev na kasneje (Smrtnik Vitulić, 2011).

3. Učiteljeva pot k čuječnosti

Oglejmo si nekaj situacij iz prakse, ki so verjetno znane marsikateremu učitelju z začetka njegove učiteljske poti. Mladega učitelja pa lahko hitro pripeljejo do večje stiske ob ponavljajočem doživljanju neuspeha, nemoči, jeze, sramu. Učitelj si lahko s prakticiranjem čuječnosti pomaga pri soočanju z njimi.

Primer iz prakse 1:

Vzemimo primer situacije, ki se prične povsem banalno, v kateri prične učenec motiti pouk najprej s klepetanjem. Po nekaj neuspešnih opozorilih in grožnjah kaj se bo zgodilo, če ne bo prenehal, mlad učitelj ni dosleden pri izvajanju teh ukrepov. Situacija se hitro sprevrže v mučno, ponavljajoče se merjenje moči z učencem, ki se mu ni takoj na začetku jasno postavilo meja. Učenec prične celo odgovarjati. Tovrstno situacijo spremlja celoten razred. Kmalu si podobno dovolijo tudi nekateri drugi. Mlad učitelj se nato trudi popraviti situacijo z različnimi prijemi, a zaman. Na učne ure prihaja napet, z učnih ur odhaja nezadovoljen.

Primer iz prakse 2:

Učenec, ki prihaja iz neurejenih družinskih razmer, prenaša čustveno stanje od doma v razred. Bodisi je to napetost, agresija, bodisi žalost, melanholija. Gre za čustveno stanje, ki ga ovira pri delu. Mlad, neizkušen učitelj lahko neustrezno pristopi k takšnemu učencu, morda vzame situacijo preveč osebno, se okrog učenca bolj in bolj trudi, a se zdi, da zaman. Tako učitelju kot učencu lahko pomaga čuječ, empatičen pristop k situaciji in vklapljanje na šolsko resničnost, na tukaj in zdaj, da bo učenec lahko uspešno učno napredovati.

Primeri iz prakse 3:

Učenec doživlja stisko vsakič znova, ko zagleda kopico učne snovi, ki je pred njim. Na šolsko delo odgovarja z: »Ne znam, ne zmorem, nočem!« To začne izražati, še preden so navodila za delo povedana do konca in še preden uspe učitelj individualno pristopiti k njemu. Kljubovanje in trma je njegov odziv na strah, ki učenca ohromi in ga ovira pri tem, da bi uspešno nadaljeval in napredoval. Mlad učitelj je postavljen pred izziv, da se tovrstno kljubovanje ne razširi med ostale otroke, če ga ne omeji pravočasno in ustrezno. Prav tako pa, da se na učenčev strah in trmasto reakcijo ne odzove v enaki maniri - trmasto v smislu: »Ne boš ti meni govoril, kdaj boš delal in kdaj ne!« saj hitro spet pristane v situaciji merjenja moči z učencem.

Aplikacija čuječnosti v življenju mladega učitelja ima terapevtski značaj. S pomočjo čuječnosti preide težave, ki pestijo učitelja začetnika, v kolikor uspe (pre)oblikovati odziv na svoje izkušnje. Ditrich (2015) povzema budistično modrost, ki pravi, da nezadovoljivost in trpljenje človekove duše izhajata iz napačnega odziva na izkušnje, osnovanega na zmotni kogniciji in nevednosti, ki pogojujeta navezanost na istovetenje z brezosebnimi procesi in fenomeni ter tako gradita iluzorno razlikovanje med »jaz« in »drugo«. Kadar se je mlad učitelj sposoben v situaciji, ki se pripravlja, ali v kateri (v kolikor se ponavlja) po že znanem vzorcu pritisk narašča, zaustaviti, takrat lahko za trenutek pogleda na situacijo z distance. Tako je že v osnovi ne vzame osebno. Ozavesti lastno napetost ob določenem vedenju. Se zaveda minljivosti le te. Oblikuje lahko drugačen odziv na to. Takrat je sposoben tudi empatično pristopiti do otroka ter z distance situacijo dejansko razviti v želeni smeri.

4. Pot k čuječnosti z drugošolci

O čuječnosti z otroki se je pričelo govoriti kar nekaj časa po vpeljevanju čuječnosti v zahodne sekularne kontekste. The mindfulness project v svoji časovnici navaja program MindUP za otroke, ki ga je sklad Goldie Hawn uvedel leta 2005, leta 2007 sta bili neodvisno zasnovani neprofitni organizaciji Čuječnost v šolah (VB) in Čuječe šole (ZDA) (Frey, 2016). Danes je čuječnost v šolskem prostoru prisotna bolj in bolj, poroča pa se o pozitivnih učinkih vpeljevanja le te v šole.

Največ diskurza vezanega na čuječnost se vrti okrog otrok s specifičnimi primanjkljaji na določenih področjih in mladostnikov. Pri eni in drugi skupini otrok oz. mladih je raba čuječnosti prisotna predvsem v terapevtskem smislu – za premagovanje specifičnih primanjkljajev, oziroma za premoščanje obdobja intenzivnih sprememb, v katerem naj bi se mladostniki spoprijeli z različnimi izzivi in usvojili različne razvojne naloge, ob katerih mladi dandanes doživljajo vedno več stresa. To se kaže v povišani stopnji anksioznosti, depresivnosti, agresije, zlorabe substanc in vedenjskih težav ter v nižji stopnji samozavesti in samozaupanja (Globevnik, 2015), ta meja pa se prestavlja vedno nižje. Posledično je tudi čuječnost v šolskem kontekstu vedno bolj prisotna.

Med pozitivnimi učinki čuječnosti, o katerih se poroča, jih najdemo kar nekaj, ki bi jih bilo smiselno razvijati pri drugošolcih. Poglejmo jih nekaj.

- Pozornost, koncentracija:

Tako koncentracija kot pozornost sta zelo pomembni pri delu v razredu, da je otrok sposoben slediti učni snovi. V praksi se kaže, da sta pri marsikaterem drugošolcu pozornost in koncentracija zelo begajoča in hitro obrnljiva, zato ju je potrebno uriti. Motnje koncentracije lahko zelo otežijo učenje in pomnjenje.

Pozornost je sposobnost osredotočanja na nek zunanji ali notranji dražljaj, koncentracija pa sposobnost zbranega dela oziroma sposobnost vztrajanja na nekem dražljaju, ki je pritegnil našo pozornost. Ti dve sposobnosti bistveno vplivata tudi na višje spoznavne procese, kot so mišljenje, učenje, sklepanje, pomnjenje. (Vilar, 2013)

- Empatija:

Znanstveniki, ki uporabljajo funkcijsko magnetnoresonančno tomografijo možganov, navajajo, da postane insularni korteks možganov zaradi meditacije aktivnejši, kar je izredno pomembno, saj ta del možganov odločilno vpliva na naš občutek povezanosti z ljudmi – to omogoča resnično empatijo. Empatija nam pomaga razumeti težaven položaj drugega človeka »od znotraj«, posledica pa je resnično sočutje – prava ljubeča prijaznost. Skener bi nam pokazal, da to območje možganov kar žari, ko čutimo empatijo do drugega človeka. Meditacija pa to področje ne samo krepi ampak tudi povečuje (Williams in Penman, 2011).

Starost drugošolcev je pravšnja za razvoj in krepitev zdrave empatije, saj se prava zmožnost empatije v tej starosti šele pojavi, na drugi strani pa se v dandanašnji družbi pomanjkanje le te celo kaže s porastom individualizma.

- Povezanost (s sabo in znotraj skupnosti) je dolgoročno gledano nujna za kvalitetno življenje in delo posameznikov in razredne skupnosti ter navsezadnje tudi za življenje v širši družbi – ljudje smo socialna bitja.

Mednarodna komisija o izobraževanju za enaindvajseto stoletje je zapisala, da bi naj učenec usvojil znanje iz štirih izobraževalnih stebrov: *znanje, uporaba znanja, poznavanje sebe in sobivanje z drugimi*. (Ažman, 2012) V večini primerov je naš šolski sistem v praksi naravnani predvsem na prvi in drugi izobraževalni steber. Za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, kjer je čustveno zorenje otrok v pomembnem in občutljivem obdobju in se razredna skupnost še formira, je tudi četrti steber zelo pomemben in prisoten preko različnih socialnih iger. Pogojen je tudi s specifično naravo dela na razredni stopnji, kjer je učitelj razrednik skupaj z učenci večinoma celoten čas pouka. Zdi pa se, da je tretji steber izobraževanja – poznavanje samega sebe – v praksi manj prisoten.

Vse te lastnosti krepimo in razvijamo že skozi meditacijo in v kolikor so koristi od privzganjanja teh lastnosti vseživljenjskega pomena, je vredno žrtvovati košček šolskega življenja zanje, jih tako ali drugače vplesti v šolsko delo.

5. Čuječe aktivnosti za delo z drugošolci

Aktivnosti, ki bodo opisane, so med seboj prepletene v doseganju večje zmožnosti zgoraj omenjene empatije, krepitvi pozornosti in povezanosti s sabo ali drugimi. Sonja Peternel je že leta 2005 sestavila nabor zanimivih nalog za delo v razredu, kjer opisanih dejavnosti sicer ni opredelila kot čuječih, a vseeno pogosto izkazujejo visoko stopnjo čuječnosti.

Prve stvari, ki bi jih naj učitelj naredil v razredu preden prične z delom so ocena vzdušja v razredu in uglaševanje skupine.

- **Ocena vzdušja v razredu** (svojega in otrok)

Moje notranje vreme: Zabavna aktivnost za ocenjevanje vzdušja v razredu, v kolikor želimo na to usmerjati tudi otroke, je preverjanje notranjega vremena. Sprva otroci ozavešajo svoje počutje in ga opišejo z nekaj preprostimi (vremenskimi) simboli. Kasneje se lahko glede na starostno skupino otrok nabor opisov razširi tudi prek spoznavanja različnih čustvenih stanj, ki jih ne moremo deliti samo na dobro in slabo. Svoje notranje vreme lahko tudi sprotno beležimo. Ali pa primerjamo stanje ob pričetku pouka in ob koncu. Tako otrokom predstavimo spremenljivost/minljivost čustvenih stanj.

- **Uglaševanje skupine** (skupen ritem, skupno dihanje) pomaga predvsem otrokom, ki se težje vklopijo v razredno realnost, bodisi zaradi zmanjšane pozornosti bodisi zaradi neurejenih razmer doma, ki vplivajo na njihovo vedenje in delo v šoli. Sploh zanje je dobro, če je takšna aktivnost kontinuirana ali dalj časa trajajoča.

Triangel: Aktivnost se lahko izvaja z dalj časa trajajočim zvočnim signalom, npr. udarec po triangu. Otroci zaprejo oči, dvignejo roke in jih spuščajo tako dolgo dokler slišijo zvok. Takšna aktivnost razvija tudi slušno razločevanje kar je pomembno pri tej starosti otrok tudi pri transformaciji slišanih glasov v zapis besed.

Ležeče osmice: Ob pomirjujoči glasbi (v ritmu valčka) otroci z voščenimi barvicami na časopisni papir rišejo ležeče osmice. Aktivnost je pomirjujoča, prav tako pa aktivira tudi obe možganski polovici. Na časopisni papir rišejo, ker jih prostorsko manj omeji, z voščenko pa ker lepo teče. Vaja je dobra tudi z vidika razvijanja grafomotorike, kar je v drugem razredu zelo pomembno področje.

Jutranji krog: je aktivnost, ki otroke prav tako »priklopi« na šolsko realnost, na tukaj in zdaj. Običajno temelji na zmeraj isti aktivnosti, ki je lahko pogovor ali branje zgodbe. Lahko tudi kombinacija obojega. Zelo dobro se obnese branje v nadaljevanjih, ki ga otroci vsak dan znova z veseljem pričakujejo.

- **Meditacija**

Meditiranje je lahko z otroki, ki imajo ves čas po malem presežek energije, kar zahteven zalogaj. Zato jih je smiselno postopoma in njihovi starostni stopnji primerno uvesti v svet meditacije. Meditacijo se lahko izvaja pred poukom, med poukom ali ob koncu. Takrat, ko se izkaže da določeni skupini otrok najbolj ustreza. Dinamika znotraj vsake skupine otrok se namreč razlikuje.

Dihalni prijatelj: Samo dihanje lahko kakšnega navihanega učenca s presežkom energije zelo dolgočasi. Situacija pa se spremeni, če k dihanju dodamo dihalnega prijatelja – to je plišasta igrača, ki otrokom pomaga opazovati dihanje. Posadimo ga na trebušček, ko ležemo na tla in samo opazujemo, kako se dviga in spušča... Za primerjavo je zanimivo opazovati dihanje tudi po športni aktivnosti, ko je dihanje hitrejše in to izkoristiti za pogovor o tem, kaj se dogaja v našem telesu (o čemer je lahko več govora tudi pri mavričnih »flaškah«).

Domišljajska potovanja: so pri delu z otroki prisotna že dalj časa in so tudi pravšnje področje za razvijanje pri drugošolcih. Pri domišljajskih potovanjih pravzaprav gre za neke vrste uvod v meditacijo, ki je otrokom primeren. Leta 1993 sta Renata Srebot in Kristina Menih spisali zanimiv nabor besedil, ki jih sestavljajo vodene vizualizacije, sprostitvene meditacije, fantazijska potovanja in fantazije z nedokončanim koncem. Takšna vodena domišljajska potovanja lahko odstrejo otrokom vrata v svet meditacije in ustvarijo temelje za uspešno nadaljevanje.

- **Mavrične »flaške«**

Čudovit pripomoček za pojasnjevanje tega kako funkcioniramo ob napetosti, za pomirjanje in preusmeritev pozornosti so mavrične flaške, ki se jih preprosto izdelata iz tople vode, lepila,

bleščic in kapljice barvila. Otroke začarajo in prevzamejo. Otrokova naloga je, da jo pretrese in nato samo opazuje kako se bleščice počasi spuščajo na dno in diha.

- **Stiskek**

Nogavico napolnjeno z rižem in nekaj kapljicami eteričnega olja, ter dvema našitima gumboma za oči, smo poimenovali kar Stiskek. Lahko bi bil tudi Zmečkanko ali karkoli podobnega. Gre za pripomoček, ki nemirnim učencem, učencem z motnjo pozornosti, pomaga nemir sprostiti, posledično se lažje usmerijo na šolsko delo. Med poukom ga imajo lahko na kolenih, pod mizico (da ne preusmerja pozornosti tudi ostalih učencev) in ga stiskajo, mečkajo, kadar to potrebujejo. Na podoben način se lahko iz balona izdelata tudi žogica za stiskanje in s tem sproščanje napetosti, ki se napolni z rižem ali moko.

- **Klop prijateljstva**

Je segment čuječnosti zunaj učilnice, ki razvija empatijo. Na šolskem igrišču se lahko določi klop ali prostor, kjer počaka otrok, ki se v tistem trenutku čuti osamljenega in ne najde koga, s komer bi se igral. Slej ko prej se bo našel nekdo, ki ga bo povabil v igro.

- **Učno okolje in naravnost**

Pri apliciranju segmentov čuječnosti v šolsko okolje je pomembno, da je na prvem mestu čuječ učitelj, ki želi vzgajati otroke v čuječem duhu, in zato ustvari tudi čuječe učno okolje. Šolsko delo lahko bazira na petih postavkah, ki jih predlaga Sonja Peternel (2005):

- Oči – naučiti videti lepe stvari
- Ušesa – naučiti slišati prijazne, lepe, nežne, razumevajoče, zaskrbljene glasove
- Kožo – naučiti čutiti prijetnih dotikov, čutiti prijetne občutke sreče, zadovoljstva...
- Nos – naučiti vohati naravne vonje
- Usta – naučiti okusiti dobro in zdravo hrano

6. Zaključek

Čuječnosti nikakor ne gre zamenjevati zgolj z meditacijo ali tehniko sproščanja. Čuječnost je kombinacija zmožnosti, s katero krepimo um, da bi zmanjšali težnje k odzivanju na kognicije, ki se porajajo umu in ki vodijo do stresnega odziva. Vseeno pa je cilj prakticiranja čuječnosti bolj daljnosežen kot zgolj spoprijemanje s stresom. (Arzenšek, 2015)

Čuječnost je v šolskem okolju prisotna predvsem v terapevtskem smislu, kot sredstvo pri premagovanju stisk in ovir, ki jih lahko doživljajo tako učitelji kot učenci. Skupine, ki so na tem področju bolj ranljive in posledično bolj dovzetne za čuječnost so mladi učitelji, učenci s primanjkljaji na specifičnih področjih ter najstniki. Ko je terapevtska raven presežena in postane čuječnost način življenja, lahko (tudi v šoli) bogato doprinese v življenju posameznika in skupnosti, z razvijanjem empatije, negovanjem pozornosti, večjo zmožnostjo za umiritev, spodobnostjo uvida in posledično večjim nadzorom in modrostjo v življenju.

Učljivost posameznika kot cilj izobraževanja ne sme biti ločena od moralnega oblikovanja osebnosti, ki skupaj s pridobljenim znanjem vzpostavlja trdnost značaja in kritičnost posameznika na poti k oblikovanju avtonomne osebnosti. Zato je čuječnost v šolskem okolju dobrodošla. S predpogojem čuječega učitelja seveda. Iz malega raste veliko in pri drugošolcih se tako lahko prične graditi čuječe posameznike po drobcih. Z namenom, da se oblikujejo v celovite čuječe osebnosti.

7. Viri in literatura

- Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo
- Arzenšek, A. (2015). Čuječnost kot psihološka intervencija v psihološkem svetovanju. *Poligrafi*, (20)77/78, 13 – 34.
- Ditrich, T. (2015). Predstavitve sati v zgodnjem budizmu. *Poligrafi*, (20)77/78, 13 – 34.
- Frey, A. in Totton, A. (2016). *Sem tukaj in zdaj, ustvarjalna pot k čuječnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga
- Globevnik, M. (2015). Kvalitativna analiza doživljanja posledic vadbe čuječnosti med mladostniki. *Poligrafi*, (20)77/78, 95 - 120
- Krek, J. in Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
- Peternel, S. (2005). *Prvih pet minut*. Nova Gorica: Educa
- Smrtnik Vitulić, H. (2011). Spoznavanje otrok v razredu, Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- Srebot, R. in Menih, K. (1993). *Na krilih domišljije*. Ljubljana: Zavod republike slovenije za šolstvo in šport
- Vilar, J. (2013). *Razvijanje pozornosti in koncentracije*. Pridobljeno s http://www.cresnjevec.si/files/2011/07/vaje_za_koncentracijo_let2013.pdf
- Williams, M. in Penman, D. (2015). *Čuječnost, kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International

Kratka predstavitev avtorja

Tanja Jankovič, rojena 1986 v Brežicah. Odraščala in se šolala v Mariboru, kjer je 2011 zaključila študij razrednega pouka z diplomsko nalogo Sinhrona recepcija slikanice, pod mentorstvom dr. Metke Kordigel Aberšek. Del diplomske naloge je nastajal v Bologni, Italija (Erasmus). Tekom šolanja je bogatila svoje izkušnje na različnih področjih – študentski radio (radio MARŠ), ples (Plesna izba Maribor), gledališče (Gledališka šola Prve gimnazije), glasbena šola (kitara)... Ob prvi zaposlitvi (OŠ Dušana Flisa Hoče) opravila tudi študijski program Zgodnje poučevanje angleščine. Od leta 2013 zaposlena na OŠ Danile Kumar Ljubljana kot učiteljica razrednega pouka (2. razred). Trenutna zanimanja/aktivnosti ob delu: animirani filmi, joga, čuječnost.

Čuječna predšolska skupina

Mindful Kindergarten Group

Gordana Slak

OŠ Danile Kumar
Danila Kumar International school
g.g.slak@gmail.com

Povzetek

V članku je predstavljena začetna izkušnja vzgojiteljice in predšolskih otrok pri vključevanju čuječnosti v predšolsko skupino. Vzgojiteljica je želela ugotoviti, če čuječnost lahko vpliva na večjo umirjenost otrok, če lahko dobi njihovo pozornost v krajšem času in če se otroci lahko bolje osredotočijo na delo ob izvajanju določenih vaj. Želela je izvedeti, ali lahko čuječne aktivnosti spremenijo odnos nasploh, vedenje in medsebojne odnose med otroki, kjer so bili prepiri, primerjanja in nesprejemanje drugačnosti vsakodnevna tema v skupini. Zanimalo jo je razmišljanje, občutke otrok med čuječno aktivnostjo in njihovo besedno in slikovno izražanje. Za pomoč se je vzgojiteljica odločila uporabiti orodje, inštrument, za doseg cilja in istočasno izvedela za pomembnost izbranega inštrumenta. Če inštrument ne služi svojemu namenu, lahko povzroči resne težave na psihičnem nivoju. Različne metode, čuječne aktivnosti in razgibavanje so vplivali na skupino, da je postala dober tim in začela delovati kot velika družina. Otroci so začeli uporabljati čuječne aktivnosti med igro in v času čakanja. Prav tako so bile vidne izboljšave pri pozornosti in koncentraciji.

Ključne besede: aktivnosti, čuječnost, inštrument, občutki, odnosi, osredotočiti se, pozornost, predšolski otroci.

Abstract

The article presents an example of a preschool teacher's and preschool students' first experience in introducing mindfulness into a pre-school class. The teacher wanted to discover if mindfulness could help to calm down pre-school students, to get their attention quickly and allow them to focus better on work. She wanted to know if mindfulness activities could change attitudes, behavior and relationships among students, where quarrels, comparison, competition and non-acceptance of differences were everyday occurrences in the class. She wanted to find out what students thought and felt during mindfulness activities and how they expressed themselves verbally and with drawings. The teacher decided to use a tool, an instrument, to help her to achieve this goal and found out the importance of the choice of instrument. If the instrument does not serve a genuine purpose it can cause serious harm to a psychological level. Different methods, mindful activities and exercises influenced the group, and thus, the group became a great team and a big family. They started using mindfulness activities in their own way during play and waiting time. Also, it helped them because their attention and concentration increased.

Key words: activity, attention, feelings, focus, instrument, mindfulness, pre-school students, relationship.

1. Uvod

Ko sem sama začela izvajati čuječnost in meditacijo v osebnem življenju, sem želela vpeljati čuječnost tudi v predšolsko skupino z mednarodnimi otroki, starimi od pet do šest let. Čuječnost sem prvič začela izvajati kot del programa v januarju 2016. Za pomoč pri izvajanju sem razmišljala o različnih inštrumentih in glasbi. Nekega dne so bile pred mano Tibetanske posode in tibetanski zvončki. Izbrala sem si en par tibetanskih zvončkov.

Z odnosi med otroki v skupini nisem bila najbolj zadovoljna. Želela sem doseči boljše sprejemanje in sodelovanje. Skupina je bila namreč razbita na manjše skupine, med njimi so bili tudi posamezniki, ki so vandrili naokoli in se obešali na vzgojiteljico ali pomočnico vzgojiteljice ter iskali pozornost na vse možne načine. Želela sem, da bi imeli vsi v skupini nekoga in ne bi bili sami, nekateri otroci pa so bili zelo posesivni do svojih vrstnikov: "To je moj prijatelj, nikomur ga ne dam in ne dovolim, da bi se kdo igral z njim." Otroci so se ves čas primerjali, kdo je boljši, izločali in izolirali slabše, bilo je neprestano rivalstvo in kazanje, kdo je močnejši, tako na fizičnem kot psihičnem nivoju. Prav tako so se ocenjevali po oblačilih, izgledu, jeziku, moči, posebnostih, kdo bo sprejet v skupino, kar so vidno pokazali z mimiko in odnosom do posameznika. Nekateri so se borili, da bi bili sprejeti na različne neprimerne načine, nekateri pa so raje ostali sami ali z enim prijateljem. Mnogi se niso želeli držati za roko z nekom drugim, tudi nekateri fantje ne z dekleti in dekleta ne s fantom. Prav tako mnogi niso sprejeli drugačne postavitve skupin, če med njimi ni bilo njihovega prijatelja, tako da so začeli jokati, se pritoževati ali pa se niso želeli vključiti v dejavnost. Odnosi med njimi so vplivali na njihovo samopodobo in mnenje o sebi, z izgovori, da ne zmorejo, ne znajo, nočejo ali pa so se umikali od skupine v samoto. Nekateri otroci so imeli nervozne vzorce, kot so žvečenje rokava, delanje počepov, ko smo hodili po dva in dva, dajanje prstov v usta, smejanje brez razloga, brcanje in dotikanje nekoga. Dobiti pozornost otrok, da smo sploh pričeli aktivnost, pa nam je vzelo mnogo časa. Obdržati pozornost nekaterih otrok je bila še težja zaradi neznanja angleškega jezika in posebnosti otrok.

Moj cilj je bil s čuječnostjo poskusiti izboljšati odnose in pozornost.

2. Kako smo začeli?

2.1 Inštrument

Iz lastnih izkušenj sem vedela, da neprimeren inštrument za določeno dejavnost lahko povzroči nasprotni učinek, kot bi si ga želeli. Predšolski otroci so zelo občutljivi na zvoke in slišijo mnogo več kot odrasli. Inštrument je lahko vzrok, da otroci postanejo nesproščeni, nervozni, so v strahu in stresu. Njihovo telo se lahko zakrči, namesto da bi se sprostil in umirilo, v pričakovanju neprijetnega zvoka. Zato menim, da vsi inštrumenti, na katere se piska, niso primerni za umiritev otrok, tudi ko so otroci zelo glasni. Na glasnost skupine je potrebno delovati z umirjenimi zvoki. V vsaki skupini pa je potrebno preveriti pri otrocih, če jim je zvok inštrumenta všeč, preden ga začnemo uporabljati. Če je učitelju všeč, ne pomeni, da mora biti tudi njim. Če enemu otroku ne odgovarja in to pokaže z mimiko, npr. da si zatisne ušesa, ga ne smemo uporabljati.

2.1.1 Tibetanski zvončki in tibetanske posode

Izbrala sem tibetanske zvončke in jih preizkusila. Ko sem prinesla zvončke v igralnico, so otroci sedeli v krogu. Pozornost je bila usmerjena v zvončke, otroci so bili v pričakovanju zvoka, ki bo prišel iz njih. Zaigrala sem, opazovala mimiko, odziv in čakala na odobritev

inštrumenta. Ko so otroci zaslišali tibetanske zvončke, so bili pozorni, pogled je bil usmerjen vanje, nekateri so se nasmehnili, vsi pa so planili, če jih lahko zaigrajo. Tako so zvončki potovali v krogu z željo, da poskusijo večkrat zaigrati nanje. Otroci so jih sprejeli in lahko sem jih začela uporabljati pri različnih dejavnostih (slika 1). Bili so mi v pomoč, da sem hitro pridobila njihovo pozornost, ko je bilo to potrebno, npr. ko smo se zbirali kot znak za začetek, spremembo dejavnosti, zaključek, pričetek in konec meditacije.



Slika 1: Tibetanski zvončki med dejavnostjo

Tibetanski zvončki so opravili svojo nalogo in otroci so se hitro umirili in se osredotočili. Uporaba zvončkov v igralnici, telovadnici, na nastopih v dvorani je prispevala, da je bil učinek zunaj na igrišču brez njih samo z dvigom rok enak. Vzgojitelji in učitelji so se čudili, kako je to mogoče, da so otroci zaznali vzgojiteljico, ko je stopila na sredino igrišča in le dvignila roko. Otroci so takoj pritekli do nje iz vseh smeri, se postavili v vrsto v desetih sekundah, na igrišču, kjer je bilo veliko otrok in zelo hrupno. Ali so zaznali vzgojiteljico instinktivno, lahko le ugibam.

Tibetanske posode imajo podoben učinek kot zvončki, le da zvok traja dlje in so vibracije močnejše. Počene in poškodovane tibetanske posode niso za uporabo. S pudžo, leseno palico, ki je zgoraj ovita s tankim blagom ali brez, se le drsa krožno po posodi. Če bi z njo tolkli po posodi, bi posodo poškodovali. Posodo se udari le z mehkim tolkalom iz filca. Otrokom je vseč občutek vibracije na telesu.

Danes ima veliko stvari v okolju visok vibracijski zvok: promet, radio, TV, igrače, hrup otrok v igralnici, zato opažam, da otrokom bolj odgovarjajo nižji toni z nizkimi vibracijami.

2.2 Metode in odkrivanje

Začeli smo s pogovorom, kaj naj bi pomenila čuječnost. Nato je sledila umiritev; meditacija sede, stoje ali leže. Nadeli so si svojo predstavo, čuječna ušesa, čuječne oči ali čuječno telo. Sedeti le nekaj sekund na miru je bilo neizmerno težko. Otroci so stiskali oči, se smejali, nekdo je vprašal, če lahko dihajo, nekateri so motili druge, bilo je veliko gibanja in premikanja. Zdelo se mi je, kot da se je čas upočasnili, trideset sekund je bilo neizmerno

dolgo. Zadrževali so dih in niso vedeli, kako naj dihajo. Otroci so po meditaciji v prvem mesecu z glasovi in mimiko izrazili sprostitvev in tudi kako težko zdržijo. A kljub temu so bili odzivi zelo pozitivni, bilo jim je prijetno. Z otroki, ki niso želeli imeti zaprtih oči ali niso zmogli, smo se dogovorili, da ne motijo drugih in poskušajo ostati tiho.

Počasi so sprostili obrazne mišice in prenehali tiščati oči ter začeli spontano dihati. Vsi otroci so pričeli izvajati meditacijske dejavnosti. Otroci so pričeli delati refleksijo med seboj in se pogovarjati o občutkih. Bilo je veliko smeha in umirjenosti.

Dodala sem tibetanske vaje, ravnotežne vaje, vaje z besedami in gibanjem, risanje, barvanje, pisanje števil z zaprtimi očmi (slika 2) in izražanje svojih čustev in misli, delo v parih leže ali sede, delanje pice na hrbtu, risanje in pisanje po hrbtu.

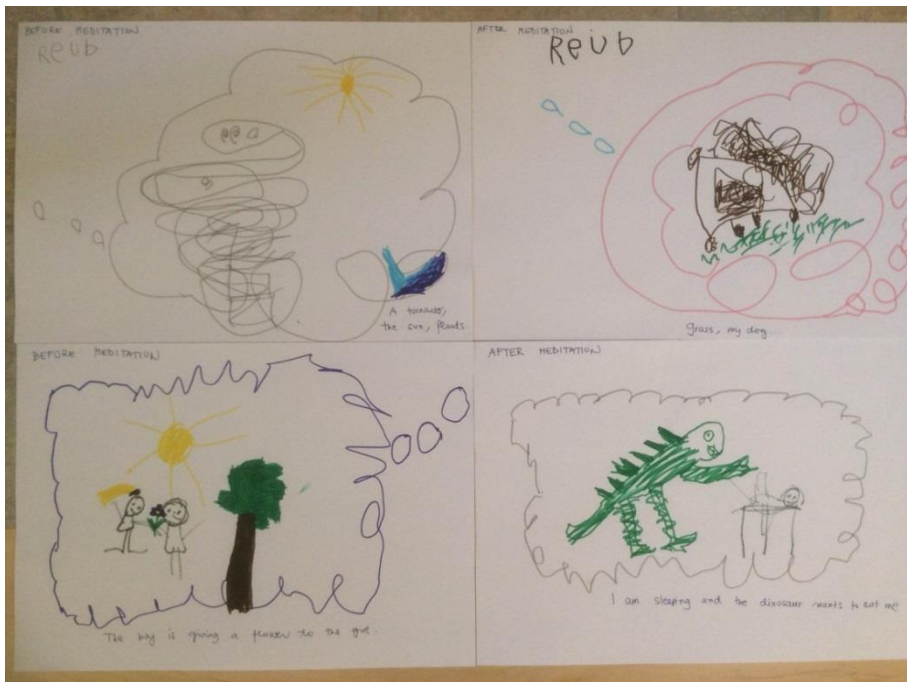


Slika 2: Pisanje števil z zaprtimi očmi

Na list papirja so izrazili svoje misli pred, med in po meditaciji (sliki 3 in 4).



Slika 3: Misli v času meditacije

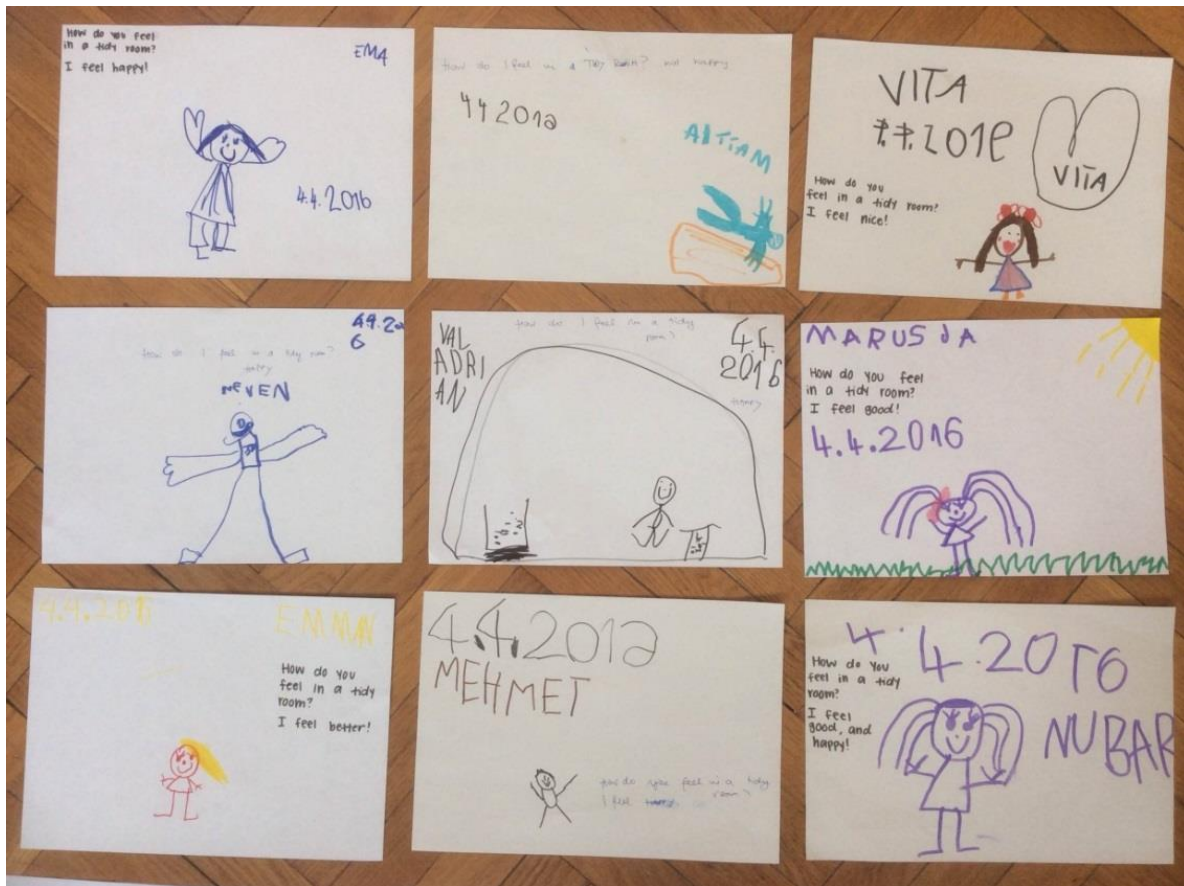


Slika 4: Misli pred in po meditaciji

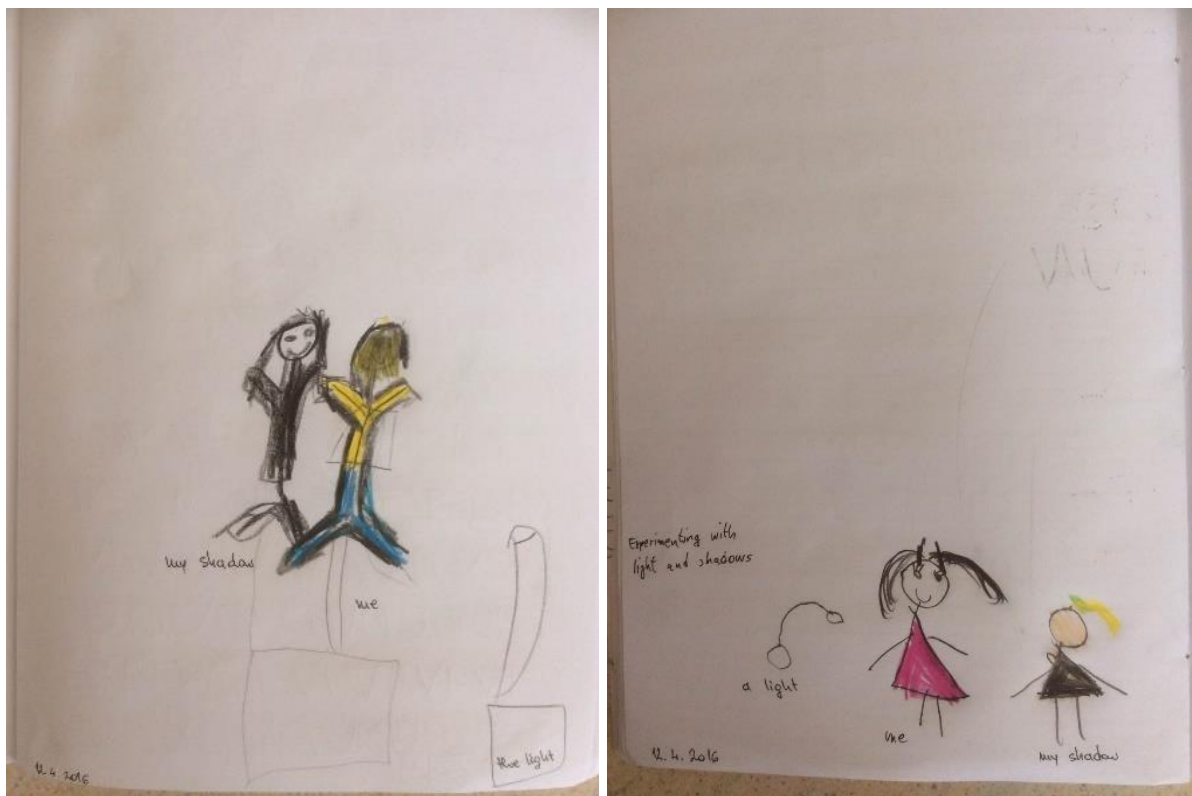
Čuječnost sem povezala tudi s temami šolskega leta (slike 5, 6, 7, 8, 9 in 10).



Slika 5: Kako se počutim v razmetani igralnici?



Slika 6: Kako se počutim v pospravljeni igralnici?



Slika 7: Jaz in moja senca



Slika 8: Kako pomagati Zemlji?



Slika 9: Moja obraza, izražanje čustev



Slika 10: Kdaj sem prijazen?

2.3 Posledice čuječnih aktivnosti

Čez tri mesece so začele nastajati vidne spremembe v skupini. Otroci so se razumeli bolje, bilo je manj preprirov, nestrinjanj, obsojanja, in kar se mi je zdelo še najbolj pomembno, vseeno jim je bilo, s kom sedijo in se držijo. Vzljubili so igro Kviz (odgovoriti, uganiti, narisati, obrazložiti in pokazati z mimiko) po skupinah. Postali so bolj odprti, pričeli so sprejemati drug drugega in si pomagati. Upoštevati so začeli potrebe drugih. Otroci so se odprli, začeli bolj in bolje izražati svoje občutke, mnenja, bili so bolj nasmejani, kar so opazili tudi starši, zlasti tistih otrok, ki so bili prej resni in zadržani. Naloge so opravili sproščeno in začeli postavljati vprašanja, če niso razumeli. Začeli so se učiti hitreje in eden od drugega. Bolj so začeli uporabljati čutila in postali so bolj čutni. Zaupali so si, da zmorejo, kar se je najbolj pokazalo na nastopih pred celo šolo. Največ so k temu prispevale aktivnosti z osebnim kontaktom in dotikom.

3. Zaključek

Kljub temu, da sem pričela izvajati čuječnost sredi šolskega leta, so se zgodile vidne spremembe. Čeprav vemo, da je pravila in odnos, ki jih postavimo na začetku leta, sredi leta težko spreminjati. Zato je toliko težje za novega učitelja, ki v skupino pride sredi leta. Vendar pa je to možno s čuječnimi vajami, aktivnostmi in meditacijami.

Na koncu šolskega leta so predšolski otroci uspeli sedeti čisto mirno pet minut. Aktivnosti po meditacijah in čuječnih aktivnostih pa so bile mnogo bolj umirjene. Otroci so se tiho igrali po kotičkih med seboj. Znižal se je ton glasnosti v skupini.

Čuječnost je močno orodje spoznavanja sebe, drugih in okolja. Čuječnost je orodje sproščanja napetosti v telesu, ki je v tem obdobju stalnica.

Vendar pa je potrebno izvajati čuječnost postopno in pogosteje. Zadnji mesec so otroci sami izvajali čuječne aktivnosti v času čakanja in pri prosti igri (slika 11).



Slika 11: Spontano proščanje drug drugega

Otroci so ravnali s tibetanskimi zvončki zelo previdno in nežno. Nanje so gledali kot na nekaj svetega, potrpežljivo so počakali, da jih dobijo v roke, nikoli se niso prepirali zaradi njih ali si jih vleкли iz rok, kot so to včasih počeli z drugimi stvarmi.

Izvajanje čuječnosti je primerno tudi za predšolske otroke. Čuječnost poveča velikost srca od znotraj navzven (slika 12).



Slika 12: Velikost srca

4. Viri

Brenčič, M. (2016). (Delavnica čuječnosti na OŠ Danile Kumar, 10. 1. 2016)

Može, S. (2016). (Likovna delavnica v skupini: Obrazi, 12. 4. 2016)

Može, S. (2016). (Likovna delavnica v skupini: Kindness, 31. 5. 2016)

Slikovni viri

Slika 3: Mind Full, or Mindful?. Pridobljeno s <https://www.uhs.umich.edu/mindfulness>

Slika 8: Earth With Trees. Pridobljeno s www.dreamstime.com

Slika 8: Tree Worksheet. Pridobljeno s www.enchantedlearning.com

Slika 9: Moja obraza, izražanje čustev. Pridobljeno od Sonje Može.

Slika 12: Velikost srca. Ideja od Sonje Može.

Kratka predstavitev avtorja

Gordana Slak, diplomirana vzgojiteljica in profesorica razrednega pouka. Delo s predšolskimi otroki opravlja 25 let. V mednarodnem vrtcu je zaposlena že 20 let. Tu si nabira delovne izkušnje z otroki različnih kultur in se seznanja s posebnostmi takšnih otrok, ki so prišli z različnih koncev sveta. V osebnem življenju se ukvarja z različnimi alternativnimi vedami, kot so meditacije, Tai Chi, spontana gibanja, masaža s tibetanskimi posodami, kar ji je bilo v pomoč pri uvajanju čuječnosti v mednarodni vrtčevski oddelek v letošnjem šolskem letu, januarja 2016.

III
MODERN APPROACHES TO TEACHING
SODOBNI PRISTOPI POUČEVANJA



Uporaba binauralnih tonov v šoli

The Use of Binaural Beats in School

Uroš Drnovšek

OŠ Toneta Okrogarja
urosdrnovsek@gmail.com

Povzetek

Percepcija binauralnega tona nastane takrat, ko predvajamo dva tona z manjšo medsebojno frekvenčno diferenco tako, da apliciramo v vsako uho en ton. Predvajanje tona s frekvenco 220 Hz na levem ušesu ter tona s frekvenco 210 Hz na desnem ušesu povzroči zaznavanje binauralnega tona s frekvenco 10 Hz. Daljša izpostavljenost binauralnim tonom rezultira v usklajevanju nevrnske aktivnosti v možganih s frekvenčnim območjem zaznanega tona, kar nam omogoča vstop v različna stanja zavesti. V prispevku predstavimo pregled študij, ki preučujejo vpliv binauralnih tonov na nekatere kognitivne funkcije, pomembne za vzgojno-izobraževalni proces. Nadalje preučimo možnosti uporabe binauralnih tonov v šolah. Binauralni toni odpirajo nove pedagoške razsežnosti v šoli. Njihova uporaba pri pouku lahko pozitivno vpliva na spomin, kreativnost in fokus učencev ter pripomore k oblikovanju pozitivne razredne klime.

Ključne besede: binauralni toni, izobraževanje, stanja zavesti, šola.

Abstract

The perception of binaural beat is the result of presenting two coherent sounds with nearly similar frequencies to each ear respectively. Presenting the sound with frequency of 220 Hz to the left ear and another sound with frequency of 210 Hz to the right ear results in perceiving the binaural beat with the frequency of 10 Hz. Prolonged exposure to binaural beats results in synchronization of neuron activity in brain with a frequency range of the detected tone, which enables us to enter different states of consciousness. In this paper we present an overview of studies, exploring the impact of binaural tones on some cognitive functions that are important in the educational process. Furthermore, the possibility of using binaural beats in schools is discussed. Binaural beats open new pedagogical dimensions in schools. Their use in the educational process can have a positive effect on students' memory, creativity, focus and can contribute to the creation of a positive classroom climate.

Keywords: binaural beats, education, school, state of consciousness.

1. Uvod

Izobraževanje z leti postaja vse bolj tehnološko izpopolnjeno. Navkljub temu pedagoška sfera vse pogosteje ugotavlja, da sam tehnološki napredek ne more nadomestiti kognitivnega vloška udeležencev v izobraževanju. Učenec je tako s svojim tokom misli, razpoloženjem, interesi, stanjem zavesti še vedno središče vzgojno-izobraževalnega procesa. Tako moramo pri načrtovanju, realizaciji ali nadgradnji posameznih izobraževalnih enot v prvi vrsti dobro poznati udeležence in iz njih tudi izhajati, ko oblikujemo stimulatívno učno okolje. Pogosto pa se prav tu znajdemo pred največjo oviro, saj navkljub še tako skrbnemu načrtovanju navadno nimamo sredstev, s katerimi bi neposredno vplivali na razpoloženje, interes, oz. nekatere druge kognitivne funkcije udeležencev. Vsak učitelj z nekaj prakse ve, da imajo popolnoma enako zasnovane pedagoške ure z dobro razpoloženimi udeleženci drugačen potek kot z nejevoljnimi učenci. Povsem enaki pedagoški prijemi rezultirajo v močno različnih zaključkih, če imamo pred seboj umirjene, fokusirane učence, ali pa se spopadamo z skupino nemirnih, popolnoma nezbranih učencev.

Kadar govorimo o fokusu, razpoloženju in umirjenosti se pogosto srečamo z izrazom stanje zavesti. Za potrebe tega prispevka bomo stanje zavesti definirali kot stanje posameznika, ki določa njegovo stopnjo sprostitve ter fokusa. Meritve opravljene z elektroencefalogramom (EEG) so pokazale, da lahko električna nihanja v možganih, ki jih EEG prikazuje, povezujemo z različnimi stanji zavesti. Tako je beta stanje zavesti povezano z budnostjo, ki zajema večino aktivnosti skozi dan. EEG v tem primeru pokaže nizke amplitude z visoko frekvenco, ki se giblje med 13 in 30 Hz. Alfa stanje je stanje zavesti, ki je povezano s sproščenostjo, kreativnim razmišljanjem in je sovpada s frekvenčnim območjem med 8 in 12 Hz. Globoka sproščenost oz. stanje, ko oseba ni več budna, je povezano s frekvencami nižjimi od 8 Hz. V to območje spadata delta in theta stanje. Izredno visoka frekvenčna nihanja (nad 30 Hz) pa imenujemo gama stanje zavesti. Več študij ugotavlja (gl. npr. Karino idr., 2004), da daljša izpostavljenost binauralnim tonom povzroči uskladitev nevronske aktivnosti, merjene z EEG, s frekvenco zaznanega binauralnega tona. Sinhronizacija je lahko povezana s celotnim cerebralnim korteksom, ali pa z določenimi predeli.

Z binauralnimi toni poskušamo posameznike popeljati v nekatera zgoraj omenjena stanja zavesti, ki nam omogočajo doseči večjo sproščenost, spodbuditi kreativno razmišljanje ali zagotoviti visok nivo koncentracije. V nadaljevanju bomo poskušali pojasniti delovanje binauralnih tonov. Dotaknili se bomo raziskav, v katerih avtorji ugotavljajo povezanost binauralnih tonov z vzpodbujanjem nekaterih kognitivnih funkcij, ki so ključne za uspešen učni proces. V zadnjem delu prispevka pa bomo opisali možnosti uporabe binauralnih tonov v šoli, pri čemer bomo izhajali iz lastne prakse.

2. Binauralni toni – razlaga, vplivi in aplikacije v izobraževanju

2.1. Kako zaznamo binauralni ton?

Navkljub dejstvu, da binauralni toni niso noviteta, ampak njihovo odkritje sega v prvo polovico 19. stoletja, vse do danes mehanizem v ozadju njihovega delovanja še ni povsem razjasnjen. Prvi je o pojavi binauralnih tonov poročal nemški raziskovalec Heinrich Wilhelm Dove leta 1839, nekoliko natančneje pa je pojav šele opisal Oster (1973). Binauralni ton nastane pri interakciji dveh zvokov z različnima frekvencama. Presentacija obeh zvokov z majhno diferenco v frekvenci v levo in desno uho povzroči zaznavo novega zvoka s frekvenco, ki je enaka razliki frekvenc predvajanih zvokov. Gre za subjektivno zaznavo, ki jo omogoča ušesni mehanizem, odgovoren za lokalizacijo zvoka pri ljudeh.

Za lažjo predstavbo bomo navedli konkreten primer. Imamo ton s frekvenco 170 Hz (sinusno nihanje), ki ga s pomočjo slušalke predvajamo v levem ušesu. Nato dodamo ton s frekvenco 160 Hz, ki ga s pomočjo druge slušalke predvajamo v desnem ušesu. V trenutku, ko zaslišimo oba tona hkrati, zaznamo tretji ton s frekvenco, ki je enaka razliki med frekvencama obeh tonov predvajanih s pomočjo slušalk. To je v našem primeru 10 Hz. Oster (1973) je tona, ki ju predvajamo v levo in desno uho z namenom, da zaznamo binauralni ton, poimenoval nosilna tona. Ugotovil je, da binauralnih tonov zaznamo le v primeru, ko sta nosilna tona manjša od frekvence 1000 Hz.

2.2. Vpliv binauralnih tonov na nekatere kognitivne funkcije.

Zbranost je pomemben kognitivni atribut, ki omogoča uspešnejše spopadanje z izobraževalnimi izzivi. Reedijk idr. (2015) v študiji preverjajo vpliv binauralnih tonov na opravljanje nekaterih nalog, ki zahtevajo pozornost. Udeleženci študije so bili binauralnim tonom izpostavljeni 3 min pred izvajanjem naloge ter med samim izvajanjem. Avtorji so ugotovili, da izpostavljenost binauralnim tonom pozitivno vpliva na opravljanje nalog. Zanimivo je, da so udeleženci bolje opravljali naloge takrat, ko so bili izpostavljeni binauralnim tonom z nekoliko višjo frekvenco (40 Hz), medtem ko izpostavljenost nižjim frekvencam (10 Hz) ni imela pričakovanega učinka. Avtorji povečanje pozornosti povezujejo z vplivom binauralnih tonov na produkcijo neurotransmiterja dopamina.

Pozitiven vpliv binauralnih tonov na koncentracijo ugotavljajo tudi Lane idr. (1998). Raziskovalci so v omenjeni študiji primerjali vpliv binauralnih tonov na uspešnost pri nalogah, s pomočjo katerih so merili stopnje koncentracije pri testnih udeležencih. 29 prostovoljcev je tri dni zapored pol ure dnevno reševalo zapletene vizualne naloge, medtem ko so poslušali binauralne tone v beta (16-24 Hz) ter theta/delta (1,5-4 Hz) območju. Izpostavljenost binauralnim tonom v beta frekvenčnem območju je rezultirala v boljšem opravljanju nalog v primerjavi s poslušanjem binauralnih tonov v theta/delta območju. V okviru študije so zaznali tudi pozitiven vpliv binauralnih tonov na razpoloženje udeležencev raziskave. Avtorji študije menijo, da imajo binauralni toni potencial za izboljšanje koncentracije ter občutno pripomorejo k splošni nadgradnji človekovih zmožnosti.

Binauralni toni naj bi glede na rezultate nekaterih študij ugodno vplivali tudi na spominske zmožnosti. Ortiz idr. (2008) so raziskovali vpliv binauralnih tonov na verbalni spomin. Udeleženci v raziskavi so poslušali binauralne tone s frekvenco 5 Hz 15 min dvakrat na dan, in sicer kar 15 dni zapored. Avtorji študije so pri skupini, ki je bila izpostavljena binauralnim tonom, zaznali statistično pomemben dvig v številu besed, ki so jih bili sposobni producirati v

danem časovnem okvirju. Kraus in Porubanova (2015) v novejši študiji ugotavljata, da imajo binauralni toni pozitiven vpliv na kapaciteto delovnega spomina. Avtorja sta preverjala hipotezo, da izpostavljenost binauralnih tonom v alfa območju (10 Hz) pozitivno vpliva na nekatere kognitivne funkcije vključno z delovnim spominom. Skupina prostovoljcev, ki je bila izpostavljena binauralnim tonom, je imela statistično pomembno večjo kapaciteto delovnega spomina kot skupina, ki binauralnih tonov ni poslušala.

Eden od ključev uspešnega pedagoškega dela v šoli je ustvarjanje pozitivne delovne klime v razredu. Predpogoj za dobro razredno klimo pa je dobro razpoloženje in sproščenost vseh udeležencev. Tudi na tem področju raziskovalci navajajo rezultate študij, ki govorijo v prid uporabi binauralnih tonov v vzgojno-izobraževalnem okolju. Wahbeh idr. (2007) so merili različne psihološke in fiziološke spremembe pri prostovoljcih, ki so dva meseca vsak dan krajše časovno obdobje poslušali binauralne tone z delta frekvenco (0-4 Hz). Avtorji navajajo, da so imeli binauralni toni pozitiven vpliv na samooceno različnih psiholoških atributov pri udeležencih študije. Prav tako so rezultati študije pokazali vpliv daljše izpostavljenosti binauralnim tonom na faktorja rasti inzulina ter dopamina. MacConnell idr. (2014) so preučevali vpliv binauralnih tonov na delovanje avtonomnega živčnega sistema ter na subjektivno percepcijo relaksacije po športni aktivnosti. Prostovoljci so takoj po športni aktivnosti poslušali zvoke z binauralnimi toni oz. zvoke brez prisotnosti binauralnih tonov. Tisti udeleženci, ki so bili izpostavljeni binauralnim tonom, so statistično značilno bolj pozitivno ocenjevali nivo relaksacije za razlike od prostovoljcev, ki so poslušali le placebo zvoke brez binauralnih tonov. Prvi so se glede na rezultate študije počutili veliko bolj umirjeni ter relaksirani, četudi razlike v srčnem utripu med obema skupinama udeležencev ni bilo zaznati.

Tudi kreativnost je pogosto omenjena v povezavi s poslušanjem binauralnih tonov, navkljub temu, da kvalitetnih novejših študij, ki bi povezavo upravičevale, pravzaprav ni. Z vplivom binauralnih tonov na kreativno mišljenje so se ukvarjali Reedijk idr. (2013). V študiji so preučevali vpliv binauralnih tonov v alfa in gama območju na divergentno in konvergentno mišljenje. Pri divergentnem mišljenju naj bi bil posameznik sposoben generirati čim več rešitev danega problema, medtem ko je konvergentno mišljenje povezano z iskanjem ene same, pravilne rešitve in ne dopušča fleksibilnosti. Sposobnost divergentnega mišljenja je pogosto enačena s kreativnim potencialom. Rezultati študije so pokazali, da binauralni toni v obeh testiranih območjih (alfa in gama) pozitivno vplivajo na divergentno mišljenje. Na konvergentno mišljenje izpostavljenost binauralnim tonom ni imela vpliva.

Problem mnogih študij, ki smo jih pregledali, je, da so prostovoljci binauralnim tonom izpostavljeni le krajši čas. Vemon idr. (2014) na primer niso zaznali vpliva binauralnih tonov na osciliranje nevronov in tako izrazili dvom o dejanskem učinku omenjenih tonov. Potrebno pa je vedeti, da so bili prostovoljci tonom izpostavljeni le 10 minut. Gao idr. (2014) so s pomočjo analize z EEG potrdili vpliv binauralnih tonov na funkcionalne možganske povezave, vendar pa so bili udeleženci raziskave binauralnim tonom izpostavljeni le 5 min. Drugi problem so razlike med študijami v uporabljenih frekvencah. V nekaterih študijah raziskujejo vpliv binauralnih tonov v nizkih frekvenčnih območjih, spet druge študije v višjih območjih, tako je primerjava med raziskavami veliko težja. Navkljub opaženim težavam pa menimo, da obstajajo indici, ki spodbujajo nadaljnje raziskovanje binauralnih tonov v izobraževanju ter opravičujejo uporabo opisanega fenomena v določenih izobraževalnih situacijah.

2.3. Možnosti uporabe binauralnih tonov v šoli

Uporaba glasbe med poukom tudi v slovenskem šolskem okolju ni posebna novost. Učitelji uporabljajo glasbo med poukom likovne vzgoje, pri športu ter pri ustvarjanju znotraj različnih drugih predmetnih področij, pogosto tudi za sproščanje pred začetkom vzgojno-izobraževalnih aktivnosti. Na nekaterih šolah se glasba vrti med odmori. Binauralne tone je mogoče predvajati ob poljubni glasbeni podlagi ter jih tako implementirati v okvir že utečenega procesa uporabe glasbe v šoli. Na spletu obstajajo številni programi, ki omogočajo preprosto generiranje binauralnih tonov različnih frekvenc. Priporočamo uporabo brezplačnega programskega orodja Gnaural, ki je dostopen na spletni strani <http://gnaural.sourceforge.net>. Kreirane binauralne tone lahko implementiramo v željeno glasbeno podlago ali pa jih preprosto predvajamo poleg dane glasbe. Na spletu je na voljo veliko število skladb z že implementiranimi binauralnimi toni, ki so v mnogih primerih na voljo brezplačno. Pri uporabi tovrstnih izdelkov je potrebno biti pozoren na frekvenco binauralnih tonov, ki glasbeno podlago spremljajo.

Najbolj razširjena je uporaba glasbe z binauralnimi toni na način, da posameznik pri poslušanju uporablja slušalke. V šolah je tovrstno predvajanje binauralnih tonov oteženo zaradi dveh razlogov. Prvi je ta, da nakup predvajalnih naprav in slušalk za vse učence v šoli ni najbolj realna finančna naložba. Tako je poslušanje binauralnih tonov s pomočjo slušalk vezano izključno na računalniško učilnico, kjer lahko učenci slušalke priklopijo na obstoječe računalnike. Drugi problem, ki onemogoča uporabo slušalk v razredu, pa je narava pedagoškega procesa. Slušalke bi namreč učencem onemogočile normalno komunikacijo z učiteljem in posledično zavirale dvosmerno komunikacijo, ki je pomembna za uspešno interakcijo med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. Navkljub temu menimo, da je v računalniški učilnici v okviru ure ponavljanja in utrjevanja snovi, ko nam povratno informacijo o uspešnosti reševanja vaj nudi računalnik, predvajanje glasbe z binauralnimi toni preko slušalk izvedljivo.

V prejšnjem odstavku opisano problematiko pa smo v praksi do neke mere rešili s posebno razporeditvijo zvočnikov v razredu. Levi in desni zvočnik smo postavili na levo in desno stran učilnice, tako da sta zvočnika pozicionirana na sredini stene glede na dolžino učilnice ter na višinski točki, ki je v vodoravni liniji z ušesi sedečih učencev. Na ta način še vedno dosežemo učinek diferenciacije dveh nosilnih zvokov v levem in desnem ušesu, čeprav morda ne tako učinkovito kot z uporabo slušalk. Takšna rešitev izvajalcu pedagoške ure omogoča fleksibilno uporabo binauralnih tonov glede na situacijo in delo v razredu. Učitelj lahko spreminja nivo glasnosti glasbe tako, da je komunikacija še vedno mogoča. Glasba nikoli ne sme biti preglasna, ampak naj se izvaja kot tišja zvočna podlaga v ozadju, ki smiselno dopolnjuje dogajanje v razredu.

Binauralne tone je mogoče v šoli uporabljati znotraj različnih predmetnih področij. Glede na pomirjevalno funkcijo binauralnih tonov jih lahko uporabljamo neposredno po športni vzgoji, ali pa pred poukom za umiritev razredne klime in ustrezno psihološko pripravo na pouk. Kadar uporabljamo binauralne tone za umiritev, je priporočljiva uporaba binauralnih tonov z nižjimi frekvencami. Uporabljamo lahko frekvence na intervalu 8-12 Hz, ki predstavljajo t. i. alfa frekvenčno območje, s katerim poskušamo pri posamezniku doseči alfa stanje zavesti.

Tudi v situacijah, ki zahtevajo kreativnost, je smiselna uporaba binauralnih tonov v alfa frekvenčnem območju. Tako lahko binauralne tone predvajamo med poukom likovne vzgoje, pri reševanju problemov, ki zahtevajo divergentno mišljenje ter v okviru različnih situacij, v

katerih želimo od učencev čim več različnih idej (npr. nevihta možganov). Kreativnost v kombinaciji z verbalnim spominom je zelo pomembna pri pouku slovenščine. Binauralni toni so tako lahko smiselna podlaga pri pisanju esejev, doživljajskih spisov, pravljič itd.

Binauralne tone lahko vključujemo tudi v vse aktivnosti, ki zahtevajo visoko zbranost udeležencev. Zbranost je pomembna pri sledenju razlagi o kompleksnih pojmih ter pojavih, pri reševanju nalog, ki zahtevajo natančno in dosledno uporabo naučenih postopkov, pri različnih monotonih opravilih, kjer pozornost udeležencem hitro uhaja ipd. Študije so pokazale (gl. npr. Reedijk idr., 2015), da k boljši koncentraciji pripomorejo predvsem binauralni toni v nekoliko višjih frekvenčnih območjih. Za izboljšanje fokusa je torej smotrno uporabiti binauralne tone v beta ali gama frekvenčnih območjih. Priporočamo uporabo frekvenc 20 Hz ali 40 Hz.

3. Zaključek

V prispevku smo osvetlili nekatere priložnosti za izboljšanje pedagoške prakse, ki nam jih uporaba binauralnih tonov ponuja. Seveda se bo potrebno za širšo popularizacijo binauralnih tonov spopasti z nekaterimi ovirami. Prva je gotovo pomanjkanje širokega spektra raziskav, ki bi dajale trdno strokovno ogrodje za uporabo opisanega fenomena v razredu. Raziskave bi morale v prihodnosti natančneje preučiti vpliv binauralnih tonov na mlajše populacije ter zaznati morebitna odstopanja v doslej že raziskanih učinkih tonov. Študije bi morale bolj dosledno raziskati vpliv posameznih frekvenc ter jasneje začrtati razlike med njimi. V šolah bi bilo smiselno izvesti akcijske raziskave, s katerimi bi dobili boljši vpogled v prednosti uporabe binauralnih tonov znotraj posameznih predmetnih področij.

Omemba akcijskega raziskovanja pa nas pripelje do druge ovire, ki se nam postavlja na poti binauralnih tonov v šole, to je izobraževanje učiteljev. Mnogo pedagoških novitet bi hitreje našlo svoje mesto v vsakdanji izobraževalni praksi, če bi se učitelji pogosteje posluževali akcijskega raziskovanja ter svoje rezultate tudi delili s strokovno javnostjo. Naloga odgovornih institucij je, da na tem področju pripravijo ustrezen sklop izobraževanj in jih poskušajo predstaviti čim širši množici pedagoških delavcev. Učitelji za uporabo binauralnih tonov potrebujejo tudi znanje iz uporabe računalniške tehnologije. Menimo, da se tehnološka pismenost med učitelji v zadnjih letih pomembno dviguje, zato tehnični vidik implementacije binauralnih tonov ne bi smel predstavljati večjega problema.

Naj na koncu izpostavimo še finančni vidik. Nabava kvalitetnih zvočnikov ali slušalk za en razred ni tolikšen izdatek. Seveda se stroški hitro potencirajo, v kolikor govorimo o opremljanju več prostorov ali celotne šole. Mnogo razredov je že opremljenih z ustreznim ozvočenjem, zato bi bila v velikih primerih potrebna le ustrezna prerazporeditev opreme. Slušalke predstavljajo v primerjavi z zvočniki zanemarljiv strošek in so tako tudi v večjih količinah dostopne z minimalnim finančnim vložkom. Gledano celokupno, menimo, da je investicija v binauralne tone in odkrivanje njihove razsežnosti smotrna vložek, ki se lahko v prihodnosti večkratno povrne v obliki znanja, kreativnosti ter ugodne šolske klime.

4. Literatura

- Gao, X., Cao, H., Ming, D., Qi, H., Wang, X., Wang, X., Chen, R. & Zhou, P. (2014). Analysis of EEG activity in response to binaural beats with different frequencies. *International Journal of Psychophysiology*, 94 (3), 399-406.
- Karino, S., Yumoto, M., Itoh, K., Uno, A., Matsuda, M., Yamakawa, K., Sekimoto, S., Kaneko, Y. & Kaga, K. (2004). Magnetoencephalographic study of human auditory steady-state responses to binaural beat. *International Congress Series*, 1270, 169-172.
- Kraus, J. & Porubanová M. (2015). The Effect of Binaural Beats on Working Memory Capacity. *Studia psychologica : an international journal of research and theory in psychological sciences*, 57 (2), 135-145.
- Lane, D. J., Kasian, J. S., Owens, E. J. & Marsh, R. G. (1998). Binaural Auditory Beats Affect Vigilance Performance and Mood. *Physiology & Behaviour*, 63 (2), 249-252.
- MacConnell, A. P., Froeliger, B., Garland, L. E., Ives, C. I. & Sforzo, A. G. (2014). Auditory driving of the autonomic nervous system: Listening to theta-frequency binaural beats post-exercise increases parasympathetic activation and sympathetic withdrawal. *Front. Psychol.*, 14 (5). Pridobljeno s <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4231835>.
- Ortiz, T., Martínez, A. M., Fernández, A., Maestu, F., Campo, P., Hornero, R., Escudero, J. & Poch, J. (2008). Impact of auditory stimulation at a frequency of 5 Hz in verbal memory. *Actas Esp Psiquiatr*, 36 (6), 307-13.
- Oster, G. (1973). Auditory Beats in the Brain. *Scientific American*, 229 (4), 94-102.
- Reedijk, A. S., Blorders, A., Colzato, S. L. & Hommel, B. (2015). Eliminating the Attentional Blink through Binaural Beats: A Case for Tailored Cognitive Enhancement. *Front Psychiatry*, 6 (82). Pridobljeno s <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4455234>.
- Reedijk, S.A., Bolders A. & Hommel, B. (2013). The impact of binaural beats on creativity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7. Pridobljeno s <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3827550/pdf/fnhum-07-00786.pdf>.
- Vemon, D., Peryer, G., Louch, J. & Shaw, M. (2014). Tracking EEG changes in response to alpha and beta binaural beats. *International Journal of Psychophysiology*, 93 (1), 134-139.
- Wahbeh, H., Calabrese, C. & Zwickey, H. (2007). Binaural Beats Technology in Humans: A Pilot Study to Assess Psychologic and Physiologic Effects. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 13 (1), 25-32.

Kratka predstavitev avtorja

Uroš Drnovšek je magister znanosti na področju izobraževanja na razredni stopnji. Dolga leta je učil na OŠ Toneta Okrogarja v Zagorju ob Savi. Od leta 2015 je vodja Podružnične šole v Kisovcu in uči 4. razred. Zanimajo ga delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli, različni vidiki uporabe izobraževalne tehnologije ter implementacija sodobnih izobraževalnih pristopov, ki temeljijo na ugotovitvah nevroznanosti. Svoje raziskave objavlja v strokovnih revijah, na različnih mednarodnih konferencah, zadnja leta pa uspešno sodeluje tudi z Zavodom za šolstvo Republike Slovenije na področju inovacijskih projektov.

Kako drugače pri slovenščini?

How to Improve the Methods Used for Teaching Slovene?

Andreja Pavle Jurman

*Gimnazija Ledina, Ljubljana
andreja.pavle@gmail.com*

Povzetek

Prispevek skuša preko poglobljene analize pouka (maternega) jezika in literature ponuditi smernice za večji razvoj čuječnosti v okviru pouka slovenščine. Analiza izhaja iz ciljev, postavljenih v učnem načrtu za pouk slovenščine v gimnazijah, ki si za cilj postavlja razvoj kritičnega bralca, uspešnega govorca, pisca in poslušalca. Ti pa zaradi pogosto napačnega pristopa učiteljev in gradiv za pouk slovenščine niso doseženi v dovolj sprejemljivi meri, saj se še vedno preveč poudarja pomnjenje, ki vodi zgolj v reprodukcijo. Zato skuša prispevek za vsako od štirih sporazumevalnih zmožnosti (branje, govorjenje, pisanje in poslušanje) predlagati nekaj smernic za učinkovitejši pristop k pouku s poudarkom na čuječnosti. Ena od primernejših metod, ki bi lahko bistveno bolj prispevala k razvoju navedenih kompetenc, je vključevanje igre oz. dramskih tehnik v pouk jezika in literature.

Ključne besede: čuječnost, igra, javno nastopanje, kritični bralec, pisanje, poslušanje, slovenščina.

Abstract

This paper intends to offer guidelines for a greater development of mindfulness in Slovene language courses by carrying out an in-depth analysis of Slovene language and literature courses (Slovene as a mother tongue). The analysis is based on the goals set in the curriculum for the Slovene language for Slovene grammar schools, i.e. the development of a critical reader, successful speaker, writer and listener. Due to teachers' unsatisfactory performance in class and bad teaching materials, these goals are often not fully achieved as schools still tend to put too much emphasis on memorizing information which only leads to reproducing information. Therefore, this paper intends to provide teachers with some advice on how to improve their students' reading, speaking, writing and listening skills while focusing on mindfulness. One of the effective methods is the integration of plays or drama techniques into the language and literature courses.

Keywords: critical reader, listening, mindfulness, play, public performance, Slovene, writing.

1. Uvod

Zdi se, da se izraz čuječnost v slovenskem jezikovnem prostoru v pomenu, kot ga razume psihološka oziroma pedagoška stroka, še ni povsem uveljavil. Morda nam etimološka analiza besede pove celo manj kot angleški izraz *mindfulness*, čeprav beseda v slovenščini ni tako nova. Slovar slovenskega knjižnega jezika razlaga besedo čuječen v pomenu buden, tudi pazljiv ali skrben oz. čuječnost kot pazljivost, skrbnost, opreznost (SSKJ, 2016). To pa se na neki način povezuje tudi s strokovnim terminom, ki označuje čuječnost kot »način zavedanja

svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti« (Društvo za razvijanje čuječnosti, 2016).

Čuječnosti je v pedagoškem procesu, četudi se tega učitelji največkrat niti ne zavedajo, veliko. Gotovo pa uzaveščanje te aktualne teme oz. tehnik, povezanih z njenim razvijanjem, lahko veliko pripomore k temu, da začnejo učitelji tak način dela zavestneje vključevati v svojo pedagoško prakso.

Eno od predmetnih področij, kjer je čuječnost (lahko) zastopana v veliki meri, je, kot bo pokazal prispevek, jezik, še posebej materni, ki se pri nas tradicionalno povezuje s poukom literature. Prispevek se zato osredotoča na razmišljanje o tem, koliko je čuječnosti prisotne v sodobnem pouku slovenščine, oz. skuša določiti smernice za njeno večjo vključenost v poučevanje.

2. Čuječnost pri pouku slovenščine

Izhajajoč iz učnega načrta za slovenščino v gimnazijah je slovenščina »ključni splošnoizobraževalni predmet v gimnaziji, podlaga za sporazumevanje, za vsakršno učenje s slovenskim jezikom izraženih vsebin, za razumevanje, *doživljanje*⁵⁴ in vrednotenje pojavov okoli nas« (Poznanovič idr. 2008, str. 5). Namen književnega pouka je tudi »osebno doživljanje« umetnostnih besedil, na ta način »dijaki/dijakinje razvijajo doživljajske, domišljijско ustvarjalne, vrednotenjske in intelektualne zmožnosti, ki bogatijo posameznikovo osebnost in so sestavina estetske zmožnosti, ter poglobljajo splošno sporazumevalno zmožnost za sprejemanje in izražanje raznovrstnih besedil« (prav tam, str. 5). Materni jezik je tisti jezik, s katerim se »najlažje in najuspešneje izražajo« in je »temeljna prvina njihove osebne identitete« (prav tam, str. 6).

Tako mora biti *branje* razmišljujoča in kritična dejavnost (prav tam, str. 6), *po* branju dijaki »interpretirajo besedila, in sicer tako, da »izražajo svoje doživljanje, razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje književnih besedil, sodelujejo v pogovoru, tvorijo *govorjeno* oz. *zapisano* enogovorno besedilo, npr. pripravijo govorne nastope /.../, recitirajo ali uprizarjajo /.../, pišejo eseje /.../ in ustvarjalna besedila« (prav tam, str. 15).

Razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti (govorjenja, pisanja, poslušanja in branja) torej od posameznika zahteva, da je pozoren nase in obenem upošteva sogovornika oz. naslovnika, da se močno zaveda dane situacije in v skladu s tem tudi reagira – torej mora biti čuječen. Prav pouk slovenščine je zato tisti, ki lahko sistematično razvija to kompetenco, če seveda to poudarja učitelj. V nadaljevanju skuša prispevek ob vsaki od sporazumevalnih dejavnosti, ki jih razvijamo pri slovenščini, opozoriti na šibke točke nekaterih elementov pouka materinščine, ki jim dajemo v našem prostoru še vedno preveč poudarka, obenem pa predlagati, kako čim uspešneje razvijati to, čemur pravimo čuječnost.

2.1 Branje in čuječnost

Preden se dijaki lotijo samostojnega branja literarnega besedila v celoti oz. preden obravnavamo besedilo pri pouku z odlomkom, po navadi učitelji orišemo kontekst, tj. predstavimo avtorja in literarno obdobje oz. kulturnozgodovinsko ozadje nastanka ter izida literarnega dela. Pomembno je, da se analiza ne ustavi pri tem oz. se ne osredotoča na to, saj bistvo soočanja z literaturo ni pomnjenje, ki spodbuja zgolj reprodukcijo. Zato naj bo podatkov, ki želijo predstaviti omenjeni kontekst, malo. Pomembneje se je osredotočiti na analizo literarnih oseb, njihovih ravnanj, iskanje vzrokov zanje, komentirati posledice, vrednotiti – pri vsem tem morajo dijaki ne samo navajati dejstva iz besedila, ampak

⁵⁴ Poudarki z ležečim tiskom so avtoričini – opomba velja za celotno besedilo.

utemeljevati, presojati vse prej navedeno izhajajoč iz lastnega pogleda na svet. Le tako lahko spodbujamo kritično mišljenje. Slednje je tudi pomemben del navodil pri maturitetnem eseju, izkušnje pa kažejo, da dijaki to navodilo jemljejo precej zlahka, ga pogosto sploh ne razumejo prav, saj vse pre pogosto ostajajo na ravni moralno-čustvenega vrednotenja, ne znajo pa analizirati svojega stališča in ga argumentirati, kot npr.: »Menim, da je Aleksej Karenin ravnal ustrežneje, s tem ko je Ani preprečil skrbstvo nad otrokom, saj je bolj prav, da je sin z njim kot z materjo, ki deluje vse bolj blazna.« Problematično v tej izjavi je seveda, da dijaki redko znajo pojasniti, zakaj je tako bolj prav, oz. se jim ta del sploh ne zdi pomemben. Šele slednje bi pomenilo, da v resnici uzaveščajo dejanja literarne osebe in se skušajo do njih opredeliti izhajajoč iz sebe, svojega pogleda na svet, prepričanj, tudi trenutnih občutij, ga presojati skozi samozavedanje – to bi pomenilo, da so čuječni.

Poglobljen način obravnave, ki bi to lahko bolj spodbujal, v prvi vrsti onemogoča učni načrt za slovenščino v gimnazijah, ki je izjemno obsežen – dijaki naj bi v enem šolskem letu spoznali okoli 30 literarnih besedil, od tega vsaj 4–5 celostno, preko domačih branj, ostale pa preko odlomkov. Kako učinkovita in smiselna je natančna razčlemba literarnega dela, lahko spoznajo dijaki in začutimo učitelji šele v 4. letniku v okviru obravnave maturitetnega sklopa, ki mu lahko namenimo veliko več šolskih ur (sama sem npr. v preteklem šolskem letu obravnavi obeh maturitetnih romanov v razredu namenila 33 šolskih ur).

Takšna je tradicija poučevanja književnosti v našem prostoru, ki za vsako ceno skuša slediti načelom literarnozgodovinske obravnave. To je najbrž tudi razlog, da je učni načrt tako obsežen, saj vsako literarno obdobje predstavlja reprezentativni vzorec literarnih besedil (nekatera obdobja so zastopana zgolj z enim primerom, druga pa z veliko avtorji, npr. romantika). Dijaki tako res lahko dobijo natančen vpogled v razvoj literature, izkušnje pa kažejo, da to v resnici manj prispeva k razvoju kritičnega branja, kar predvideva učni načrt in je zagotovo eden od bolj smiselnih ciljev pouka književnosti. Mnogo je besedil, ki jih dijaki ne zmorejo oz. bolje rečeno ne želijo ponotranjiti in jih doživeti, saj so povsem oddaljena njihovemu pojmovnemu svetu. Gotovo je pomembno poznati tudi zgodbe iz preteklosti in jih naučiti se razumeti v duhu časa, v katerem so nastali – ne nazadnje je to eden boljših načinov, kako razumeti zgodovino in izkušnje prednikov prenašati v sodobni čas, torej zgodbe aktualizirati. Zato se zagotovo ne moremo izogniti največjim mojstrom, kot sta npr. Sofoklej in Shakespeare, vprašanje pa je, ali je smiselno dijake danes nagovarjati z odlomki iz pridige Svetokriškega, Swiftovega romana ali npr. z Aškerčevim Mejnikom. Poleg količine del, predvidenih v učnem načrtu, pa k doživljanju bolj usmerjeno obravnavo literarnega dela onemogoča način njihove obravnave.

Dobrih bralcev je v srednji šoli malo. Branje je dejavnost, ki od dijaka zahteva popolno pozornost in osredotočenost na trenutek, na to, kako preko lastnega doživljanja razume zgodbo in dejanja literarnih junakov. Zato je pomembno, da jim najprej pustimo doživeti, čutiti zgodbo, kar pogosto onemogoča navodilo, naj sproti pišejo dnevnik branja – ti po večini niso taki, kot bi naj bili, torej da je zapisan velik delež doživljanja, ampak temeljijo na obnovi. Če morajo pisati sproti, to pomeni, da morajo po določenem času, četudi so se ravno vživeli v zgodbo in like, bolj ali manj na silo z branjem prekiniti in zapisati obnovo. To lahko primerjamo z onemogočenjem katarzičnega občutenja. Sploh pa branje, ki je usmerjeno v pomnjenje, ni smiselno branje. Slednje se pri pouku književnosti pri nas vse preveč spodbuja.

Ko se lotimo obravnave, je pogosto smiselno predstaviti avtorja in njegov čas, gotovo pa to že omeji bralca in usmerja njegovo doživljanje besedila v danem trenutku, mu onemogoča biti čuječen. Zato bi bilo treba spodbujati učitelje, da z dijaki najprej interpretirajo delo in ga nato, kolikor in če je potrebno, postavijo v širši kontekst, kar je gotovo lažje izvedljivo, če interpretiramo pesem, kot če obravnavamo odlomek, ki brez konteksta seveda ni razumljiv.

Morda je z vidika spodbujanja čuječnosti dijakov celo bolj legitimno, da skušajo besedilo najprej ali samo razumeti, doživeti kot ljudje tukaj in zdaj, ne da so obremenjeni s kontekstom, ki to pravzaprav preprečuje oz. na to bistveno vpliva.

O legitimnosti takega načina razumevanja in doživljanja umetnosti spregovori tudi Fritz, junak romana *S* poti Izidorja Cankarja, ko s prijateljem Cirilom ocenjujeta Tizianovo Assunto: »Hotel si s tem reči, da so o sliki v šestnajstem stoletju drugače sodili, kot sodim jaz, in da bi tudi sam drugače sodil, kot sodim danes. Slep bi moral biti, da bi ti tega ne priznal. Toda trdim, da danes upravičeno drugače sodim, kot bi sodil tedaj, da se je naše naziranje tačas spremenilo. /.../ Tizianova rešitev problema nas več ne zanima. Prav tako je z resnico; tudi v umskem spoznavanju je užitek, ki se menda krije z estetskim; toda ta užitek občutiš samo, dokler pridobivaš nove resnice ali dokler je vsaj dokazovanje novo« (Cankar 1960, str. 85). Drugačen način obravnave od nas učiteljev, ki smo bili sami kot učenci, dijaki in na fakulteti vajeni takega pristopa, zahteva veliko začetnega angažmaja in poguma, se pa z vidika motivacije dijakov za delo in uspešnosti dijakov oz. trajnosti pridobljenega znanja gotovo obrestuje.

Menim tudi, da učbeniki za književnost ne bi smeli vključevati motivno-tematske razlage literarnih besedil, da ne izpostavljam škodljivosti številnih priročnikov za maturo, ki v veliki meri onemogočajo, da bi dijaki sami oz. skupaj z učiteljem samostojno interpretirali besedila, saj jim poleg podrobne obnove ponujajo interpretacijo na osnovnem nivoju, torej analizo, ki jo tako dijaki le povzamejo – tako pridobljeno znanje je zato zgolj reprodukcija in postane del minimalnih standardov. Če bi dijaki večji del analize opravili sami, bi njihove ugotovitve zagotovo uvrstili v vrh taksonomskih stopenj, saj bi za svoja stališča morali zgraditi tudi argumente.

Glede na vse navedeno je smiselno predlagati, kako drugače pri slovenščini. Možnosti je veliko. Eden od načinov obravnave literarnega dela, ki zelo spodbuja k čuječnosti, je obravnava dela z vključevanjem igre oz. dramskih tehnik v pouk. Igra je zelo učinkovita učna metoda in igravec, ki želi biti prepričljiv, mora biti čuječen. Ves čas, ne samo v času nastopa. Biti mora pozoren na svoje telo, svoje občutke, da lahko iz sebe izrazi prave, kadar oz. kot to zahteva vloga. Obenem pa mora biti pozoren tudi na soigralca, publiko – vse te impulze dobra igra uporabi, vključi v svojo. »Čeprav je igra očitno skupinska in ne individualna, meditativna dejavnost, je mogoče povezavo med dramo in čuječnostjo videti tako v tem, da obe udeležence spodbujata k vizualiziranju njihovih umskih zmožnosti, kot v tem, da posameznikom omogočata priložnosti za uresničevanje teh idej, preizkušanje zamišljenih preobrazb in uresničevanje različnih perspektiv in idej, ki so kot abstrakcije nastali v njihovih možganih« (Water idr., str. 17). Ravno zato je učenje skozi igro eden od načinov, ki bi lahko bistveno prispeval k ciljem, predvidenim v učnem načrtu.

Igro lahko učitelj vključi v vse dele učne ure: v uvodno motivacijo, obravnavo nove učne snovi in preverjanje znanja. Motivacija ni nujno vsebinska priprava na obravnavano temo. Ker bodo dijaki do igranja najprej zadržani oz. se ne bodo najraje izražali, je pomembno, da v prvi fazi učne ure oz. v uvodnih tednih poučevanja učitelj pomaga ustvariti varno in pozitivno delovno okolje. To je pomembno pri vseh predmetnih področjih, a zdi se, da pri pouku literature odigra še vidnejšo vlogo, saj dijaki in učitelj ob literarnem delu z drugimi v skupini delijo lastne občutke, svoje izkušnje, stališča. Postavljanje dijakov v vloge literarnih junakov in različne življenjske situacije, ki izhajajo iz prebranih del – dijaki se morajo vživeti vanje in na svoj način reševati probleme –, je lahko najboljša analiza in vrednotenje prebranega.

2.2 Govorjenje in čuječnost

Spodbujanje igre kot učne metode pomeni tudi razvijanje veščine javnega nastopanja. Znati prepričljivo in samozavestno nastopiti je ena od ključnih kompetenc, ki naj bi jih dijaki pridobili v času šolanja. To zagotovo spodbuja obvezna dejavnost pouka materinščine – govorni nastopi. A nastopiti pred razredom enkrat ali nekajkrat v šolskem letu je premalo, da bi se dijak razvil v samozavestnega govorca. Zato je treba igranje spodbujati tudi pri drugih dejavnostih pouka (slovenščine). Postavljanje dijaka v najrazličnejše vloge, ki jih mora odigrati, pa ga v tem krepí, poleg tega se nastopanja navadi in govorjenje pred skupino naenkrat ni tako frustrirajoče, kar je opaziti pri večini govornih nastopov.

Ob površnem pogledu na igranje kot dejavnost bi lahko sklepali, da to ne spodbuja čuječnosti, ampak ravno obratno, saj bi lahko sklepali, da igralec zgolj posnema, reproducira. Pa ni tako. Če se želi igralec prepričljivo oz. uspešno vživeti v lik in ga interpretirati, je pomembno, da ta izraz poišče v sebi, svojih izkušnjah oz. opazovanju drugih v življenju sicer, v predstavah, ki jih ima o določenih situacijah, značajih. Igra torej spodbuja lastni izraz v neki umetno dani situaciji, ki je videti prava, pristna in učinkovita ravno takrat, ko to igralcu tudi uspe. Gre za vživljanje telesa in duha v trenutek, kar zahteva tudi maksimalno koncentracijo, pozornost nase in soigralce ter ne nazadnje fizično kondicijo ali kakor pravi Tone Pavček v pesmi Še enkrat glagoli: »Dajati / iz sebe in svojih sanj, / sredico sredic, / kakor se daje igralec, / ki klovnovskih lic / zares na odru umre / igraje (Pavček 1984). Dober govorec mora biti zato vseskozi čuječen, čeprav se zdi, da je v trenutku nastopanja manj osredotočen nase in okolico kot na vsebino. Slabi nastopi, velja tudi za odrasle, so pogosto neuspešni zaradi govorcev, ki niso pozorni na odziv publike in se situaciji niso sposobni prilagoditi. Za razvijanje kompetence javnega nastopanja je eno primernejših orodij morda prav igra oz. uvajanje dramskih tehnik v pouk. Preko elementov igre lahko dijake najprej naučimo prepoznati dejavnike, ki so lahko ovira nastopu (glasno okolje, klepet, izrazi nezanimanja ...), nato pa jih moramo naučiti tudi, kako se nanje primerno odzvati. Z vsem tem jih naučimo soočanja s stresnimi situacijami, razvijamo emocionalno-socialno učenje. Tako pridobljeno znanje pa je znanje za vse življenje – ne nazadnje v različnih vlogah nastopamo vsakodnevno.

2.3 Pisanje in čuječnost

Pri pouku slovenščine namenjamo učenju pisanja veliko časa, morda celo največ med navedenimi spretnostmi. Večino truda usmerjamo v učenje pravilnosti napisanega, manj pa v samo vsebino oz. smiselnost napisanega, saj je ta del težje merljiv in vrednoten. Zato tudi maturitetni esej v prvi vrsti preverja poznavanje vsebine literarnega dela, analiza in vrednotenje pa sta elementa eseja, na katera dijake pravzaprav učimo odgovarjati, zato dopuščata malo kreativnosti. Dijak je namreč v tem, kaj in kako mora napisati, skoraj v celoti voden. Četudi bi bilo težje razviti mehanizme za ocenjevanje kreativnejših nalog oz. nalog, ki dopuščajo več svobode pri izbiri teme in razvijanja besedila, bi tako pisanje bolje pokazalo, kako so doseženi glavni cilji pouka literature, tj. razvoj kritičnega bralca.

Predlaganega načina pisanja so dijaki bolj navajeni iz osnovne šole, kjer še pišejo domišljajske spise, ki niso vodeni, ampak jim je dan le naslov. Pisanje, ki ni tako natančno voden in katerega dana izhodišča ponujajo dijakom več svobode oz. kreativnosti, bi tudi v srednji šoli učinkoviteje merilo, ali je poleg pismenosti dosežen drugi cilj, tj. razvoj kritičnega bralca. Na višjem nivoju bi bilo smiselno dijakom omogočiti interpretacijo neznanega besedila (poezija, krajše pripovedne vrste).

2.4 Poslušanje in čuječnost

Poslušanje je dejavnost, ki je pri pouku skoraj vseh predmetnih področij največ, saj je gotovo predavatelj tisti, ki v večini ur, največ govori in je, tudi ko spregovorijo tisti, ki mu načeloma sledijo s poslušanjem, usmerjevalec debate. Je pa po drugi strani to tudi dejavnost, ki jo malo sistematično razvijamo, se je redko učimo. Poslušati seveda ne pomeni slišati. Poslušalec, ki je v svoji vlogi obremenjen s tem, kaj se mu je npr. zgodilo včeraj, kaj se še bo, ki je utrujen, prestrašen (in takih stresnih situacij je v šoli dnevno veliko), sporočila ni sposoben prav ponotranjiti niti ni sposoben kritičnega razmisleka. Rezultat je nezainteresiranost, ne vključevanje v pogovor, ki ga spodbuja učitelj. Pri odgovorih na preverjanjih znanja učitelji pogosto slišimo le svoje stavke, ni pa zaznati, da je naučena vsebina tudi resnično premišljena.

Zato je najprej učiteljeva naloga, da ustvari pozitivno, varno delovno okolje; okolje, v katerem bo dijak manj (oz. sploh ne bo) obremenjen s tem, kako v njem kot posameznik deluje. Dejstvo je tudi, da se v skupini ljudi posameznik prej skriva oz. se ne izpostavlja, če to ni potrebno, in samo poslušajo oz. še to ne, ker se mu ne bo treba odzvati. Igranje krajših prizorov, ki lahko vključujejo tudi samo dva dijaka, ki nista nujno izpostavljena pred razredom, pa posameznika prisili k večji pozornosti in poslušanju oz. reakciji na sogovornikov besedni in nebesedni jezik. Poleg tega igranje vloge nekoga drugega lahko avtomatično izključi obremenjenost s samim sabo.

3. Zaključek

Čeprav učni načrt za slovenščino ta predmet razume kot »ključni splošnoizobraževalni predmet v gimnaziji« (Poznanovič idr., str. 5), je spoznanja, predstavljena v tem prispevku, mogoče prenesti tudi na druga predmetna področja. Vsekakor pa bi slovenščina s takim načinom dela pridobila na priljubljenosti, saj je že vrsto let na srednješolski ravni eden od manj priljubljenih predmetov. To se dogaja tudi ali predvsem zato, ker dijaki pri tako ponujenih vsebinah težje prepoznavajo smiselnost usvojenega. Učni načrt pogosto ne omogoča pravega stika s tem, kaj človek v sodobnem svetu resnično potrebuje, oz. ni v skladu s tem, kaj bi moral znati, da bi se v polnejši meri zavedal sebe, drugih in sveta nasploh ter se tudi tako bolje izrazil oz. opolnomočil za življenje. Tega sodobni otroci danes pogosto ne zmorejo – celo obratno: bolj se zdi, da živijo izven sebe, v virtualnem svetu, kjer ustvarjajo in živijo drugačno, lažno identiteto oz. jim k njenemu ustvarjanju pripomorejo drugi. Potrebe po drugačnih pristopih k pouku so zato velike in dolžnost pedagoških delavcev je, da sledimo potrebam drugačnih mladih. Področji jezika in literature, ki je poseben, umetniški jezikovni izraz, sta za to naravnost idealni.

4. Literatura

Cankar I., (1960). *S poti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pavček T., (1984). *Dediščina*. Ljubljana: DZS.

Water van de M., McAvoy M. in Hunt K, (2015). *Drama and Education*. New York: Routledge.

Kaj je čuječnost? Ljubljana: Društvo za razvijanje čuječnosti. Pridobljeno s: http://www.cuječnost.org/predstavitev_cuječnosti.html, 10. 6. 2016.

Poznanovič Jezeršek M. in drugi (2008). *Učni načrt. Slovenščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija. obvezni predmet in matura (560 ur)*. Pridobljeno s: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf, 10. 6. 2016.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Pridobljeno s: <http://www.fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika>, 10. 6. 2016.

Kratka predstavitev avtorice

Andreja Pavle Jurman je profesorica slovenščine in uči na Gimnaziji Ledina v Ljubljani. Že nekaj let raziskuje možnosti za vključenost dramskih tehnik v poučevanje, kar sta spodbudili izobraževanji v okviru programa Erasmus+: Play to Learn in Storytelling v organizaciji Interacting Theatre Company iz Madrida. Nova znanja predstavlja na delavnicah za učitelje osnovnih in srednjih šol. Od letošnjega šolskega leta je mentorica šolske dramske skupine.

Čuječe skozi literarno besedilo

The Mindful Way through Literary Text

Lidija Janeš

Osnovna šola Danile Kumar, Ljubljana
lidija.janes1@guest.arnes.si

Povzetek

Branje literarnih besedil omogoča širitev posameznikovega horizonta doživljanja, hkrati pa ga vodi do spoznavanja sebe. Ob branju se bogati človekova eksistenca na doživljajski, čustveni in spoznavni ravni, posledično pa tudi vpliva na razumevanje sveta in življenja. Do osvetlitve razumevanja prostora in časa, sebe in svojih odzivov na dogodke ter okolico lahko pridemo tudi skozi komunikacijski pouk in delo z literarnim besedilom. Namen pričujočega članka je pokazati možnosti za spodbujanje čuječnosti v šolskem okolju in opozoriti na nekatere metode dela iz prakse, ki so prinesle pozitivne odmeve in napredke pri učečih se osnovnošolcih. Ob doživljanju literarnega besedila in njegove sporočilnosti se določena doživetja, zaznave, uvidi, razmisleki nekako dotaknejo notranjega človekovega sveta. Učenci ob pravilnem učiteljevem vodstvu zaznajo sebe kot uspešno in ustvarjalno ter odgovorno osebo. Izkušnje pedagoškega dela so pokazale, da se skozi branje in pisanje begajoči utrinki življenja ustavijo, dobijo prisotnost v sedanjem trenutku, pokažejo pot do posameznikove resnice, zato jima velja nameniti več pozornosti.

Ključne besede: branje, čuječnost, komunikacijski pouk, literarno besedilo, metode, pisanje.

Abstract

Reading literary texts provides expansion of the individual's horizon of experience and it also leads to getting to know himself. Reading enriches a human existence on the experiential, emotional and cognitive area, and consequently influences the understanding of the world and life. The understanding of the space and time, ourselves and our responses to events, the messages of surrounding area can also be reached through communication classes and work with literary texts. The purpose of this article is to show the possibilities for promoting mindfulness in the school environment and to draw attention to some of the methods of work from the practices that have yielded positive responses and progress in learning primary school pupils. Feeling a literary text and its message, a certain experiences, perceptions, insights, reflections somehow touch the internal human world. With the correct leadership of the teacher pupils perceive themselves as successful, creative and responsible persons. Experience of teaching have shown that reading and writing stop baffling glimpses of life, get the presence in the present moment, show the way to the individual's truth, so they apply more attention.

Keywords: communication classes, literary text, methods, mindfulness, reading, writing.

*"Biti na soncu,
biti v senci,
sedeti na kamnu, na travi ali trnju ...
... nič ni brez dobrega ali slabega.
Brez sence pozabiš na toplino sonca, brez sonca se ne moreš skriti v senco.
Biti prijazno sonce
in topla senca
zase ...
... in za vse okoli sebe ..."*
(Poštuvan in Tančič Grum, 2015, str. 113)

1. Uvod

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 tudi spreminja naše celostno bivanje. Z vsestransko družbeno spremembo se spreminjajo modeli našega življenja, načini komunikacije, pridobivanja znanja, ideološki sistemi vrednot in tudi oblike posameznikovega samorazumevanja (Škamperle, 2015). Morda so prav vse navedene spremembe odprle pot čuječnosti, ki jo vpeljujemo na različne načine tudi v vzgojno-izobraževalne ustanove.

Cilj vpeljave čuječnosti v šolsko prakso je pomagati učencem ostati v stiku s sedanjim trenutkom in se ga zavedati, saj le tako najdejo pravo pot do samega sebe in svojega pravega jaza. Vsekakor je pedagogov/učiteljev namen, ob pomoči vedenja s področja čuječnosti, okrepiti socialno in čustveno ozaveščenost, krepiti duševno ravnovesje in posledično prispevati k boljšim učnim rezultatom.

V nadaljevanju prispevka bosta osvetljena komunikacijski pouk in delo z literarnim besedilom, ki združujeta komponente literarne vede in čuječnosti. Ob posameznih nalogah lahko učenci odkrivajo sami sebe, izražajo sočustvovanje, usmerjajo misli, krepijo svoja močna področja, nadgradijo svojo samozavest in prepričanje o lastni ustvarjalni moči.

2. Čuječnost

Čuječnost lahko opredelimo kot nekakšno vajo v pozornosti, ki jo določata preprostost in njena moč. Pozorni smo na dogajanje, ki se odvija tukaj in zdaj, pri tem pa opustimo vse svoje predsodke. Osredotočimo se torej na občutke, misli, čustva. Čuječnost nam pomaga prebroditi navado izgubljanja v mislih, ki zaobjemajo povečini našo preteklost in/ali prihodnost (The Mindfulness project, 2015).

"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 (ker ne bo)" (Baraz v The Mindfulness project, 2015, str. 4).

Povedano nas napelje, da si začnemo zastavljati vprašanje, kdaj sem tukaj in zdaj. Bega nas, kako si razložiti to trenutno prisotnost. Odgovore na tovrstna vprašanja nam ponujajo naslednje preproste opredelitve.

Torej tukaj in zdaj sem (The Mindfulness Project, 2015, str. 16):

"... ko se uglasim s svojimi čuti in tistim, kar prav zdaj čutim v telesu.

... ko prav zdaj opazujem in raziskujem svoj notranji svet, ne da bi bil strog ali da bi sodil.

... ko se osredotočim na nekaj posebnega v tem trenutku, na primer na svoje dihanje.

... ko sem pozoren in razvijam dobre stvari v svojem življenju in topel občutek, ki mi ga dajejo."

Ob učenju čuječnosti se vedno bolj zavedamo, kako poskuša naš um vsako situacijo opredeliti bodisi kot slabo ali dobro, prijetno ali neprijetno. Zgodí se, da nekatere misli ali

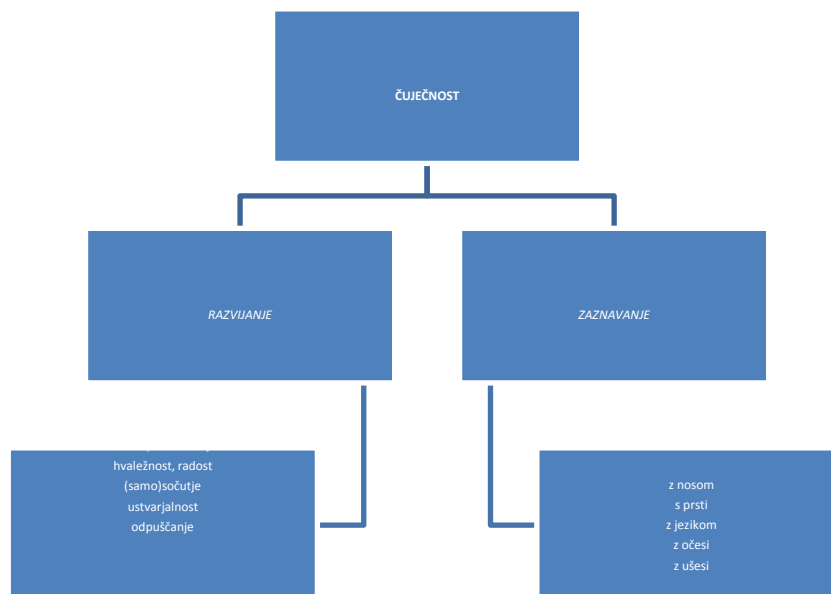
njihove interpretacije postanejo dejstva, ki jim verjamemo in ki oblikujejo naše življenje (Poštuvan in Tančič Grum, 2015). Skozi čuječnost prebrodimo neprijetne misli, negativne dogodke in spremenimo lastni pogled nanje. Strnjeno definicijo čuječnosti poda John Kabat-Zinn, ki pravi "čuječnost pomeni usmerjanje pozornosti na poseben način: z namenom, v sedanjem trenutku, neobsojajoče" (Kabat-Zinn v Poštuvan in Tančič Grum, 2015, str. 20).

2.1 Čuječnost v šolskem vsakdanu

Čuječnost si je na OŠ Danile Kumar v Ljubljani svojo pot v šolsko dinamiko utrla skozi projektno delo. V šolskem letu 2015/2016 je šola sodelovala v projektu, poimenovanem Čuječnost (angl. Mindfulness za mednarodni program). Z željo, da bi zmanjšali stres in spodbudili zavedanje samega sebe, svojih misli in potreb v sedanjem trenutku, je bilo starosti učencev primerno načrtovano delo (na sebi). Izdelan je bil načrt dejavnosti, ki je zajemal celotno osnovnošolsko vertikalno. Opažanja so potrdila, da projekt kvalitetno živi zaradi nosilcev in sodelujočih, tj. učiteljev in učencev. Zmanjšala sta se napetost in stres, ki sta pogosto spremljevalca šolskega dogajanja. Umirjeni učenci so pripravljene na umsko delo, komunikacija in osredotočenost sta boljši in kvalitetnejši, kar pa sta predpogoja za učno uspešnost, ustvarjalnost ali raziskovalno naravnani proces.

Učitelji različnih predmetov so iskali najrazličnejše možnosti za vpeljavo novih znanj v svoje delo. V pomoč pri načrtovanju posameznih učnih enot so nam bila dejstva, vezana na razvijanje in zaznavanje čuječnosti, kot jih jedrnatno prinaša grafični prikaz 1, povzet po knjigi The Mindfulness Project (2015, str. 17). In zdi se, da je bilo osrednje vodilo za vpeljavo novosti strnjeno v stavku: "Opazujte z vsemi svojimi očmi, opazujte" (Verne v The Mindfulness Project, 2016, str. 41).

Grafični prikaz 1: Razvijanje in zaznavanje čuječnosti



Tako je tudi pouk književnosti oplemenitil svoje metode in jih prilagodil, morda celo tudi osmisli za razumevanje delovanja sveta in sebe v želji po čim lažjem doseganju vseživljenjskih ciljev. Večji pomen je bil pripisan komponenti razvijanja čuječnosti in zavedanja čuječega mišljenja.

3. Pouk književnosti

Književne didaktike, ki gradijo na komunikacijskem modelu književne vzgoje, pripisujejo poseben pomen razvijanju metod, ki bi bile ciljno usmerjene in uspešno razvijale segmente učenčeve recepcijske sposobnosti. V ta namen razvijajo nove metode, hkrati pa preverjajo uspešne tradicionalne, ki bi izkazale svojo primernost (Kordigel in Merlak, 2003).

Izhajajoč iz primerjave tradicionalnega in komunikacijskega pouka lahko trdimo, da "tradicionalni pouk temelji na literarnovednih spoznanjih; po tem se seveda bistveno ne razlikuje od komunikacijskega pouka književnosti. Temeljna razlika med obema je, da tradicionalni model zajema vsebine predvsem iz literarne teorije in zgodovine, ne da bi se spraševal o relevantnosti literarnovednega sistema znanja za mlade bralce, medtem ko komunikacijski pouk izhaja iz njihovih književnih interesov (tematskih, žanrskih ipd.) ter iz vprašanja, katere bralne strategije mora bralec osvojiti, da bi lahko uspešno komuniciral s sporočilom literarnega besedila" (Saksida, 2003, str. 14). Razlika se kaže tudi v vlogi književnega znanja znotraj obeh modelov. Tradicionalni pouk je temeljil na preverjanju ob znanem besedilu, medtem ko komunikacijski pouk preverja zmožnosti razumevanja in primerjanja besedil ob neznanem besedilu (Saksida, 2003). Slednji učencem in učiteljem dopušča večjo izbirnost besedil (če so seveda cilju primerna).

Danes se mora učitelj vprašati: "Kakšno vlogo ima književnost, ali bi jo lahko imela pri človekovem razumevanju samega sebe in obdajajočega ga sveta? V kolikšni meri lahko otroci razumejo sami sebe in svoj svet?" (Grosman, 2003, str. 21–22).

Vsako besedilo je mogoče uporabiti na različne načine in za doseganje različnih ciljev. Besedila pa je potrebno izbirati z mislijo na učence in njihova zanimanja, saj bodo takrat za njih osebno odmevna oz. osebno zanimiva s strani doživetja (Grosman, 2003).

Tako se ob delu z besedilom ustvari tudi prostor za nove metode in naloge, vezane na čuječnost, ki popestrijo učno situacijo in aktivirajo učencev miselni tok ter spodbujajo lastna odkritja in spoznavanja sebe.

Temeljni dejavnosti pouka književnosti sta branje in pisanje. Gre za vredni in smiselni dejavnosti, ki temeljita na miselnem užitku in veselju ob delu z besedo, nagovarjata posameznikovega duha in krepita domišljjsko prostranstvo.

3.1 *Leposlovno branje*

Danes pri premisleku o branju upoštevamo spoznanje, da "pubertetniki od knjig pričakujejo, da jih zabavajo in razburkajo njihovo domišljijo" (Mihurko Poniž, 2003, str. 69).

Vrednost literarnega branja pa vseeno ostaja v dejstvu, da nam le-to omogoči vživljanje v prigode romanesknih junakov in posledično odpira percepcijo, informativno in čustveno, ki daje domišljiji pristo pot, s tem pa tudi spodbudi razsežnosti premišljevanja in razumevanja o konkretnih značajskih in pripovednih situacijah ter njihovih resnicah (Škamperle, 2015).

Leposlovno branje tako gradi povezavo človeka s človekom, nekom drugim, hkrati pa ga (refleksivno in moralnoetično) usmerja nazaj k samemu sebi. V posamezniku krepí strpnost, prizanesljivost do sveta ter drugih, s tem pa ustvarja pogoje, da le-ta postaja bolj razumevajoč.

Z literaturo "se selimo v izbrane prostore, odkrivamo nove svetove in se vživljamo v opisane literarne like, osebe in figure, spoznavamo njihove značaje, spretnosti, strahove, bolečine in nasploh široko abecedo vseh možnih človeških dejanj in podob sveta. Preko vživljanja v njihove prigode in zaplete, ki nas nagovarjajo kot bralce, nismo le osebno vznemirjeni in ne pridobivamo le temu ustreznega znanja, ampak smo soočeni z izkušnjo, ko presegamo sami sebe, vstopamo v stik z drugimi in drugačnimi entitetami" (Škamperle, 2015, str. 24).

Mladinski avtorji s svojimi deli na osnovnošolce (lahko) delujejo preventivno ali privlačno (atrakcija teme). Skozi vznemirljive in (vedno) nove družbene in mladostniške teme vplivajo ali zaznamujejo njihovo doživljanje sveta, ga oblikujejo in/ali celo preoblikujejo (Kos, 2008).

Pri pouku književnosti je zato smiselno nameniti dodatno pozornost doživljanju literarnih besed in osnovnošolcem pokazati ali jih opozoriti na relacije med realnim svetom, literaturo in bralcem. Nedistancirana branja, ki za potrjeno resnico jemljejo to, kar to ni, utegnejo biti zavajajoča (Kos, 2008).

3.2 Pisanje

Vsekakor je ob branju kakovostnih del z bogato sporočilno noto potrebo imeti ob sebi tudi svinčnik, da si zabeležimo misli, ki v nas zbujejo nekakšno resnico človeka in/ali sveta, in nam utegnejo priti prav pri našem (po)ustvarjanju. Ob vrednotenju ravnanja književnih oseb učenci razvijajo kritičnost do samega sebe in svojih vrednostnih stališč, kar je mogoče povezati tudi z različnimi plastmi besedila – jezikovnimi, tematskimi, medbesedilnimi in tudi ideološkimi "provokacijami" (Saksida, 2009).

Z dejavnostjo možganov in vajo v pisanju spodbujamo učence k razmišljanju in izražanju lastnih mnenj. Grosman (2009, str. 33) pravi, da bo "v umetnostni pripovedi ubesedena človekova izkušnja iz preteklosti, sedanjosti in drugih kultur ... tudi v prihodnosti ostala pomemben vir za razmišljanje o možnostih človekovega bivanja in delovanja".

3.3 Lastna vprašanja učencev in spremljanje doživljanja

Na učence osredinjen pouk si prizadeva razvijati učenčevo bralno zmožnost in širšo pismenost z doslednim upoštevanjem učenca – njegovega branja, potreb, zanimanja (Grosman, 2003). Učitelj ustvarja možnosti za izražanje učenčevega doživetja besedila. S primerno oblikovanimi vprašanji in vodenjem pogovora ob besedilu se gradi občutek varnosti, učenec pa zaznava učiteljevo zanimanje za njegovo mnenje.

Ko izhajamo iz mnenj, pomenov in vprašanj učencev, jim pomagamo odkrivati in iskati njihove izvore v besedilnem okolju. Učencu se ob branju porajajo vprašanja ob tistih sestavinah, ki ga najbolj pritegnejo na osnovi osebnih izkušenj ali problemov in imajo zanj posebno odmevnost (Grosman, 2009). Prav zaradi tega so vprašanja, ki se porajajo na strani učencev in so osvetljena z njihovimi lastnimi izkušnjami, najboljše izhodišče za pogovor in usmerjaje dodatnih premislekov. "Ob branju pripovedi ali pesmi imajo bralci tako fantazijska ali miselna doživetja, v svojem predstavnem svetu vidijo slike, ki jih spremljajo čustva" (Gold, 2001, str. 3). Gold (2001, str. 18) pravi, da je dober učitelj tisti, "ki zelo skrbno posluša, ki je pripravljen slišati ne samo to, kar sprašuje in sliši, marveč tudi tisto, kar se skriva za povedanim".

Vse začetne faze pogovora so zlasti uspešne pri skupinskem delu, saj le-to omogoča ustvarjalen dialog med samimi učenci. Bistveno je spoznanje o možnostih različnega dojetja istega besedila, do katerega jih privede sistematično zastavljeno skupinsko delo. Vsa zastavljena vprašanja spodbujajo učenčevo razumevanje oseb, dogajanja in besedila kot celote. Opisan način dela pogloblja učenčevo zmožnost življenja v druge in drugačne osebe. Srečuje in spoznava drugačne načine videnja in vrednotenja človeških odnosov ter delovanja, kar ga bogati v svetu mnogoterih informacij, diskurzov in tudi manipulacij. V tem procesu oblikuje svojo samopodobo in identiteto (Grosman, 2009).

4. Primeri vaj oz. nalog, vezanih na delo med in/ali po bralni aktivnosti

Osnovnošolci so kljub svoji navidezni samozavesti še vedno zelo vodljivi in odvisni od najrazličnejših vplivov, ki so bodisi dobri ali slabi, zato jim je potrebno nameniti dodatno skrb

in pozornost, in sicer skoraj neopazno v sklopu učnih dejavnosti, kjer je varno okolje za delo na sebi in nadaljnji razvoj.

Učenci se lahko samostojnega odzivanja in razumevanja naučijo z lastnim branjem in ob učiteljevi spodbudi, ki podpira učenčevo ubesedovanje bralnih izkušenj. Strah kred kritiko učitelja ali bojazen pred zasmehovanjem sošolcev morata biti izkoreninjena (Grosman, 2003). Seveda pa je tudi za takšno bralno spretnost z dejavnostmi pred, med in po branju potrebne veliko vaje.

Spodaj navajam nekaj vaj, ki jih je možno prilagoditi trenutnim potrebam učeče se skupine, obravnavanemu besedilu ter vpeljavi čuječnosti v šolski kurikulum. Vaje so prirejene po predlogih in primerih publikacije *The Mindfulness Project. Sem tukaj in zdaj: Ustvarjalna pot k čuječnosti* (2015). Njihova nadgradnja in spremembe so nastale za šolske potrebe v zgoraj navedeni izobraževalni ustanovi.

Tabela 1: Zbirnik vaj oz. nalog

| Poimenovanje | Navodilo |
|-----------------------|--|
| Zaznam te, hvaležnost | Napišite stvari, zaradi katerih je bil hvaležen književni junak. Nato izberite 6 črk abecede in jih uporabite za začetnice stvari, zaradi katerih ste hvaležni vi. Črke naj bodo vaš navdih ... |
| To, dobre novice! | V časopisu poiščite nekaj pozitivnih naslovov na obravnavano temo. Uredite jih po globini vtisa, ki ga pustijo na vas. Zalepite jih v zvezek. O njih poročajte sošolcem. |
| Začasnost | Pripravite seznama preteklih in sedanjih: <ul style="list-style-type: none"> a) skrbi, b) stvari, ki vas veselijo, c) uspehov, č) izzivov. Razmislite, ali je možno tudi iz zgodbe izbrati skrbi, radosti, uspehe in izzive posameznikov. |
| Moje vodilo | Zapišite svoje vodilo. Uporabite tiste barve, ki so vam najljubše. |
| Oh, vprašanja | Izdelajte kolo vprašanj. Vprašajte tisto, kar se najpogosteje vrti v vaših mislih na obravnavano temo. |
| Pokali | Srečne konce obožujemo vsi. Za vsak svoj uspeh, za vse, kar ste dosegli, končali ali dobro opravili, se nagradite. Vsak dosežek naj dobi svoj pokal, ki je lahko velik ali majhen, skromen ali bogat. Presodite sami. Vanj zapišite, s čim ste si ga priborili. |
| Najljubša pesem | Poiščite pesem, ki vam je najbolj všeč. Ponovno jo preberite. Opazujte, kako njena melodičnost odmeva v vašem telesu. Ta odmev izrazite (s sliko, plesom, petjem ...). |
| Budilka | Poiščite stvari, ki so osrečile književno osebo. Nato narišite 10 različnih budilk. Vsaka budilka predstavlja časovni razpon ene ure. Za deset naključno izbranih ur določenega dneva napišite stvari, ki so vas osrečile, razvedrile ali pa vas opremile s pozitivno energijo in svežim zagonom. |

Torej tudi pri pouku s čuječim zaznavanjem vsakdanjika in prek uporabe najrazličnejših dnevnikov ter zapisov lahko beležimo svoje misli, čustva in zaznave. Ozaveščanje podrobnosti ali dogodkov je korak pri vzpostavljanju drugačnega odnosa, ki ga lahko gradimo tudi ob pomoči literarne besede. Učenec ima priložnost, da svoje "videnje" besedila ali mnenje o njem utemelji.

Učenci se soočajo tudi s kompleksnimi nalogami višjih taksonomskih ravni. Ob prebranih odlomkih razmišljajo o življenjskih usodah, vzrokih za sosledje dogodkov itd. Nato posežejo

vase in razmišljajo o stvareh, ki so jim pomembne v sedanjem trenutku, o naukih, podanih v literarnih besedilih, ki jih bodo ohranili za življenje.

Primer pisne naloge (vzet iz zbirnika pisnih nalog aktiva učiteljic slovenščine OŠ Danile Kumar)

SREČA

Tone Pavček je o sreči napisal:

Sreča ni v glavi in ne v daljavi,
ne pod palcem skrit zaklad.
Sreča je, ko se delo dobro opravi.
In ko imaš nekoga rad.

Predstavi svoj srečen dogodek v doživljajskem spisu z izbranim naslovom

Vsak je svoje sreče kovač

ali

Sreča je opoteča.

- Pojasni naslov spisa in tudi verze Toneta Pavčka o sreči.
- Pripoveduj o dogodku iz svojega življenja, zaradi katerega si bil/bila doslej najbolj srečen/srečna. Zakaj je bil to zate tako srečen dogodek? Kakšne posledice je prinesel?
- Napiši, kaj je zate sploh sreča, kako si predstavljaš srečno življenje in kako ga boš lahko dosegel/dosegla.
- Napiši, kako lahko pomagaš drugim poiskati srečo, čeprav se le-ta morda navidezno izmika.

Literarna besedila so pomembna pri učenju čuječnosti. Sama po sebi nudijo različne perspektive, poglede in videnja stvari, ilustrirajo oz. predstavijo pomembne teme, omogočajo učenje čuječnosti na drugačen način, izražajo, opisujejo in pripovedujejo o notranjem doživljanju književnih oseb, zgodbo gradijo na obstoječih izkušnjah, zato so odlični smerokazi za transformacijo učečih se bralcev, govorijo o stvareh, ki jih učenci težko artikulirajo, osvetlijo pomen zavedanja sedanjega trenutka (prim. Black, 2009).

5. Zaključek

Pri pouku književnosti se zdi pomembno iskanje novih vzgojnih potencialov umetnostnih besedil. Tako bi pouk književnosti približali učencem in spodbudili njihovo trajno zanimanje za leposlovje.

Literarna besedila nam pomagajo vnašati radost in prenašati naš obstoj, prek njih neposredno vzpostavljamo komunikacijo z realnim življenjem, nanašajo se na vse človeštvo. Literarno besedilo nagovarja z drugačnim jezikom, jezikom, ki vpliva na čustveno spremembo. Ne začrtuje oz. omejuje pogleda in misli, kar je značilnost čuječnosti. Vendar pa je tako kot meditacija lahko leča, skozi katero vidimo stvari bolj jasno. S pomočjo njega se učimo o človekovem stanju, ob njem slavimo paradoks življenja, dotikamo se src, gledamo v notranjost in preprosto razumemo.

Na učenca osredinjen pouk književnosti spodbuja njegovo interakcijo z besedilom, ki je pomembna za njegovo literarno socializacijo in celostni kognitivni razvoj. Z lastno bralno izkušnjo in vpogledi v literarno besedilo si utira pot v svet pripovednega urejanja (za)misli. Sposobnost pripovedovanja je pomembna tako za razvoj kritičnega mišljenja kot za ustvarjanje kvalitetnih medosebnih odnosov.

Najstniške misli so lahko veliko bolj poskočne od misli odrasle osebe, skačejo sem ter tja. Včasih ravno one lahko doprinesejo k ponavljanju negativnega vedenja zaradi napačnega

vrednotenja situacij ali dogodkov. Vsakdanje delo v razredu pokaže, da imamo v šolski skupnosti depresivne otroke, otroke, ki imajo stiske, ki zelo radi spregledajo pozitivne zaznave, usmeritve in informacije. Prav zaradi navedenega je izredno pomembno, da gradimo na pozitivnem odnosu do sebe in drugih, literatura pa je lahko samo pripomoček na naši poti, skozi katero je lažje dostopati do posameznikovega notranjega dogajanja. Posledično lažje delamo na sebi, saj primerjamo izkušnjo književne osebe in sebe. Imamo iztočnico za razmislek. Vaje in naloge spodbudijo globlji razmislek o vsem, kar se odvija tukaj in zdaj, predvsem pa nas usmerijo v iskanje in zaznavanje pozitivnih življenjskih namigov in danosti.

Dorothy Hunt je zapisal: "V tem neskončnem toku življenja brez izbir imamo neskončno možnosti izbire. Samo ena pa nas osreči: da imamo radi, kar je" (The Mindfulness Project, 2015, str. 40). In naj imajo tudi najstniki radi tisto, kar je del njihovega trenutka.

6. Literatura

- Black, A. L. (2009). *Does poetry matter in the teaching of mindfulness-based interventions?* (Dissertation for the degree of MA, School of Psychology, Bangor University). Pridobljeno s <https://www.bangor.ac.uk/mindfulness/documents/ALBlackFinalAug09.pdf>
- Gold, J. (2001). *Read for Your Life. Literature as a Life Support System*. Markham: Fitzhenry & Whiteside.
- Gregory, N. (2011). Building Mindfulness in the classroom through literature. *The MindUp Curriculum*. Pridobljeno s http://www.sfu.ca/sfublogs-archive/courses/summer2011/educ472/uploads/2011/07/NiomieGregory_FinalBookTalkPDF1.pdf
- Grosman, M. (2003). Leposlovno branje in pouk po meri današnjih mladih in njihovih potreb. *Otrok in knjiga*, 30(57), 19–29.
- Grosman, M. (2009). Kaj je branje in kakšen je bralec v 21. stoletju. *Otrok in knjiga*, 36(75), 21–34.
- Kordigel, M. in Merlak, D. (2003). O metodi igre vlog in njeni uporabnosti pri razvijanju otrokove sposobnosti prevzemanja perspektiv v književnem besedilu. *Otrok in knjiga*, 30(58), 44–58.
- Kos, G. (2008). Med platnicami se znajde vsak po svoje: Osnovnošolci in srednješolci kot potencialni bralci mladinskih "problemskih" romanov. *Otrok in knjiga*, 35(73), 35–42.
- Mihurko Poniž, K. (2003). Fantje berejo drugač(n)e knjige. *Otrok in knjiga*, 30(58), 65–69.
- 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.
- Saksida, I. (2003). Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. *Otrok in knjiga*, 30(57), 5–18.
- Saksida, I. (2009). Kaj je mladinska književnost? "Naivno" vprašanje z zapletenim odgovorom. *Otrok in knjiga*, 36(75), 5–20.
- Škamperle, I. (2015). Mladi ljudje knjige in odprti svetovi: Zakaj sta branje in pisanje pomembna? *Otrok in knjiga*, 42(92), 18–25.
- The Mindfulness Project. Sem tukaj in zdaj: Ustvarjalna pot k čuječnosti* (2015). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Lidija Janeš je končala diplomski študij na Filozofski fakulteti v Ljubljani in si pridobila naziva profesorica slovenščine in univerzitetna diplomirana bibliotekarka. Tudi po diplomi je ostala v stiku s stroko in njenimi dognanji ter tako obogatila svoja znanja. Zaključila je magistrski in kasneje tudi doktorski študij bibliotekarstva,

prav tako na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V raziskovalnem delu se je posvečala razvoju elementov bibliografskega opisa skozi stoletja. Članki, ki jih je objavljala, so pokrivali področje branja, vlogo šolske knjižnice, predvsem pa so povezovali teorijo in prakso šolskega dela. Objavljeni so bili predvsem v knjižničarskih in pedagoških publikacijah. V preteklosti je izdala tudi monografijo z naslovom Slovenščina na mali maturi, zbirka nalog za slovenščino v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja, ki učencem pomaga do boljše funkcionalne pismenosti in jih uri v delu z umetnostnimi in neumetnostnimi besedili.

Zaposlena je na OŠ Danile Kumar v Ljubljani. Dela kot učiteljica slovenščine na mednarodnem in nacionalnem oddelku, zato lažje vnaša v svoje delo nova znanja, ki jih osvaja na izobraževanjih za pedagoški kader šol z IBO programom (International Baccalaureate Programme).

Simbolni jezik lutke v zavedanju in razumevanje sebe ter sveta

The Symbolic Language of Puppets in the Awareness and Understanding of Ourselves and the World

Helena Korošec

*Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
helena.korosec69@gmail.com*

Povzetek

Prispevek govori o pomenu vključevanja lutke k vsakodnevemu delu v vzgojno-izobraževalnem procesu. Tendenca sodobne didaktike je učenje in poučevanje skozi in z umetnostjo, v okviru katere obravnavamo tudi igro z lutko. Simbolna igra z lutko nadomesti pretežno frontalno, enosmerno komunikacijo v razredu in otroku omogoča večjo sprostitev, individualnost, možnost neverbalnega izražanja in razvoj kreativnosti. Otrok se pri doseganju kurikularnih ciljev z različnimi preprostimi lutkovnimi tehnikami uči celostno.

Na podlagi kvalitativne analize esejskih zapisov učiteljic je v drugem delu prispevka predstavljena predvsem funkcija, ki jo ima lutka v komunikaciji med učiteljem in učencem in med učenci samimi. Strnemo ugotovitve raziskave o učinkih lutke na počutje učitelja in učencev, na medsebojne odnose, vzdušje v razredu in na motivacijo za delo.

Ključne besede: gledališka pedagogika, igra z lutko, posredna komunikacija, učenje z umetnostjo.

Abstract

The paper discusses the need to make puppets a part of everyday work in education. There is tendency in these days didactics to teach and learn through art, which also includes using puppets. A symbolic play with puppets complements frontal, one-way communication in the classroom, creates an atmosphere of relaxation, enables an individualistic approach, non-verbal communication and fosters creativity. The curricular goals are achieved through simple puppetry techniques and the child is educated in a holistic way.

Based on a qualitative analysis of teachers' records the paper clarifies the function of the puppet in the communication between teacher and students and among peers.

Finally, some conclusions are made based on the research concerning the influence of puppets on the emotional state of students and teachers, their mutual relationship, the classroom climate and on motivation for school work.

Key words: drama pedagogy, indirect communication, learning through art, puppet play.

1. Uvod

Unescov dokument *Road map for Arts education* (2006) predstavlja umetnost kot medij za učenje in raziskovanje na vseh kurikularnih področjih ter poudarja njen pomen na področju socialnega učenja. Raziskave so pokazale, da spoznavanje otrok/učencev z umetniškimi procesi, ki vključujejo elemente njihove lastne kulture v izobraževanje, krepi pri posamezniku

občutek za ustvarjalnost in iniciativnost, bogati njegovo domišljijo, čustveno inteligentnost in njegov moralni »kompas« ter spodbuja razvoj kritičnega mišljenja in občutek avtonomnosti.

Gledališka pedagogika, ki je v središču našega zanimanja na področju umetnosti, vstopa v pedagoški proces na različne načine: kot učenje o gledališču in gledališki umetnosti, in kot učenje skozi gledališka izrazna sredstva. Otrokova udeležba v ustvarjalnih gledaliških delavnicah prispeva k oblikovanju njegove samozavesti in mu pomaga izboljšati samopodobo. Tak otrok je sproščen in sposoben komunicirati na besedni in nebesedni ravni. M. Bredikyte (2000) govori o ustvarjalni dramski igri kot o dinamičnem procesu, ki sodelujoče spodbuja, da raziskujejo, oblikujejo in artikulirajo svojo izkušnjo, ki jo kasneje s svojimi mnenji, idejami in čustvi posredujejo skozi dramsko dejanje – igro.

N. McCaslin (2006: 4), ena vodilnih avtoric na področju ustvarjalne drame, navaja naslednje cilje, ki jih dosežemo z ustvarjalno dramo:

- razvoj kreativnosti in občutka za estetiko ter boljše kritično mišljenje;
- boljša socialna rast in kooperativnost;
- izboljšanje komunikacijskih sposobnosti;
- razvoj moralnih in duhovnih vrednot;
- zavedanje samega sebe.

Pomen lutke v vzgojno-izobraževalnem procesu na različnih predmetnih področjih je presegel njeno uporabo zgolj v motivacijske namene ali kot sredstvo za pripravo predstave. Lutka je postala nujnost v sodobni šoli, ki želi dobro komunikacijo med učiteljem in učencem, v šoli, ki želi kreativne, sproščene in samozavestne otroke. Strokovna in skrbno načrtovana uporaba lutke pri pouku je učitelju in otroku v pomoč pri osvajanju, razumevanju, utrjevanju in preverjanju vsebin. Z metodo dela z lutko vplivamo na otrokov čustveni, socialni in kognitivni razvoj. Velja poudariti, da imamo v mislih lutko v najširšem pomenu – lutke na delih telesa (prsti, dlani, stopala...), preproste lutke, ki jih otroci izdelajo sami iz raznih odpadnih materialov, animirani predmeti, plišaste igrače pa do kupljenih ročnih lutk ali marionet.

Pomembno je, da učitelj seže po lutki, s sporočanjem skozi lutko se otroku približa in pridobi njegovo zaupanje. Preprosta učiteljeva lutka bo spodbudila otroka k izdelavi svoje lutke, v katero bo projiciral del svojega izkustvenega ali podzavestnega sveta. Ob simbolni igri, ki jo lutka nudi otroku, bo spodbujena kreativnost, otrok bo razvijal domišljijo in mimogrede dosegel kurikularne cilje. Igra z lutko vnaša v učni proces sproščeno komunikacijo, v katero se otrok aktivno vključuje.

2. Igra z lutko

2.1 Igra je dominantna otrokova dejavnost

Igra je svobodna dejavnost, ki se odvija pod vplivom notranje motivacije, brez zunanjih prisil. V igri se ne sprašujemo o cilju, ki bi ga želeli doseči, ampak je pomemben sam proces dejavnosti. V igri je marsikaj izvedljivo, kar sicer ni možno ali pa se zaradi socialnega okolja

ne sme izvesti. S tako svobodo se zmanjšajo možnosti tveganja pred neuspehom. Otrok skozi dejavnosti v igri spoznava svet in sebe, se nauči mnogo aktivnosti, spretnosti, ki jih lahko uporablja v vsakdanjem življenju. Vigotski (1978) vidi motiv za igro v afektivnih konfliktih, ki se pojavijo, ko otrok ne more zadovoljiti svojih želja. Znana je teza Vigotskega, da v igri otrok presega svoj duševni razvoj za eno stopnjo. Otrok se tako preskuša tudi v tistih aktivnostih in procesih, ki jim še ni popolnoma dorasel, lažje se prilagodi in sprejme pravila v igri vlog kot v realnem življenju. »To, kar bi bilo v življenju nemogoče, je v igri mogoče: taka igra ustvarja otrokovo območje optimalnega razvoja. V igri se otroci vedno vedejo nad svojim povprečjem« (Vigotski, 1978).

Pomembno se je zavedati dveh različnih izhodišč pri igranju z lutko v razredu: spontana igra, ko otrok sam seže po lutki in z njo igra prizore individualno ali z vrstniki (za takšno igro v šoli pogosto zmanjka časa) in načrtovana igra, ki se navezuje na cilje iz učnega načrta. V spontani igri otrok ustvarja po lastnih trenutnih občutkih, razmišljanjih in željah. V drugem primeru je lutka didaktični pripomoček za doseg kurikularnih ciljev, kjer so dejavnosti usklajene z dano situacijo, učitelj pa tudi tu ne poseže v samo nastajanje dialoga in prizora, temveč otrokom ponudi le temo ali problem, ki jo-ga otroci na kreativen način obdelajo. B.J. Wagner (1998) piše, da se učenci pri Drami v izobraževanju (Drama in Education, DIE) srečajo z nekim problemom ali situacijo; dialog oz. prizor, ki ga ustvarijo pa je odvisen od improvizacije in domišljije posameznika in skupine. V obeh primerih je otroku omogočeno, da izhaja iz sebe, da razvija domišljijo in individualne sposobnosti ter izviren način komunikacije. V prizore, ki nastajajo pa vpleta svoje izkušnje, znanje, čustva in način doživljanja sveta. Torej je tudi pri »usmerjeni« igri z lutko na prvem mestu otrokova kreativnost, domišljija, z močno notranjo motivacijo. D. Heathcote (1981) piše, da je z gledališko igro (z vsemi izraznimi sredstvi), igro »kot da« svet otrokom bolj razumljiv.

Igra vlog ustvarja možnosti za primerjavo dogodkov med seboj, pogled na dogodke, ki so se zgodili drugim ljudem, v drugih krajih in časih, ali pogled na lastne izkušnje in to z občutkom varnosti in z zavedanjem, da se to prav v tem trenutku zares ne dogaja.

Somers (2005) predstavlja dramo kot alternativno pedagogiko. Drama namreč vključuje zgodbe, v katerih raziskujemo medčloveške odnose. Dramatska izkušnja pomembno prispeva k doseganju sprememb. V drami smo namreč osebno in aktivno udeleženi z vsemi čuti in vsem telesom. Zgodba se odvija tukaj in zdaj in vsak posameznik na potek in odnose lahko aktivno vpliva. Če želimo problemsko zastavljen pristop, ki v ospredje postavlja socialne spretnosti, empatijo, toleranco in celostni razvoj, je ustvarjalna drama gotovo pravi odgovor.

3. Komunikacija v igri z lutko

Ni naključje, da se vračamo v preteklost, ko govorimo o igri z lutko. Saj je bilo izražanje z umetnostjo za človeka pomembno že davno v zgodovini. Svoja najgloblja čustva in odnose do sveta je izražal z različnimi umetniškimi neverbalnimi sredstvi. V ritualih je človek našel jezik sporazumevanja z božanstvi, nadbitji in predniki.

V zgodovinskih raziskavah o izvoru lutke najdemo številne primere obredne, magične uporabe lutk v različnih kulturah. Da je sporočanje skozi lutko – prvotno figuro verskega izvora – prepoznavno, je potrebna stilizacija na treh nivojih: vizuelno, gibalno in zvočno.

Tudi v razredu moramo upoštevati te izrazne možnosti lutke, če želimo, da bo naša komunikacija z njo prepričljiva. Otroci so senzibilni za prepoznavane vseh treh nivojev stilizacije, v svoji igri z lutko pa bodo prav z neverbalno komunikacijo sporočili največ.

Komunikacija se začne že pri izdelavi lutke – otrokov izbor materiala, barve in oblik, ki se nadaljuje z oživljanjem lutke, ko otrok lutki da značilno gibanje in zvok.

3.1 Posredna komunikacija z lutko

Gordon (1983), piše da je učiteljeva učinkovitost odvisna od kvalitete odnosa med njim in učencem. Proces učenja je sestavljen iz dveh samostojnih delov. Na eni strani je poučevanje (učitelj), na drugi pa učenje (učenec). Pomemben pa je odnos, komunikacija med tema dvema deloma. Isti avtor govori tudi o ovirah na poti h komunikaciji in možnih rešitvah za premostitev teh ovir. O lutki kot idealnem posredniku pri odnosu učitelj – učenec piše E. Majaron. ki poudarja posredno komunikacijo, ki jo omogoča igra z lutko. In zakaj je prav takšna - posredna komunikacija za otroka tako pomembna? »Ker zmanjšuje stresne oblike neposredne komunikacije "iz oči v oči" med odraslim in otrokom; ne pozabimo, da smo za otroka v vsakem slučaju avtoriteta in to taka, ki si je ni izbral sam, temveč mu je predpostavljena. Lutki, ki si jo otrok sam izbere kot vzor ali avtoriteto, pa je možno marsikaj zaupati brez sramu ali zadrege. Tudi lutka se zmoti, lahko se zmoti tudi v otrokovih rokah, ampak to je njena zmota, ne otrokova. Zato je otrokova komunikacija skozi lutko igriva, mnogo prijetnejša, ohranja otrokovo dostojanstvo in utrjuje pozitivno samopodobo« (Majaron, 2002: 60).

»Da bi bila šola primerna socialna maternica za razvoj in rojstvo učenčeve osebnosti, mora biti v komunikaciji med učitelji in učenci dovolj prostora za diferenciranje, eksperimentiranje, svobodno ponovno približevanje in individuacijo« (Brajša, 1993: 11). Izrazna sredstva s katerimi se učitelji in učenci izražajo v igri z lutko in dramski igri, omogočajo omenjeno komunikacijo, hkrati pa z dejavnostmi učencu omogočimo, da razmišlja po svoje in se izraža na njemu lasten način. V komunikaciji z učencem učitelj sprejema in priznava njegovo individualnost.

A. Porenta (2003) je pri delu z lutko v vzgojno-izobraževalnem procesu zasledovala emocionalni, socialni in intelektualni vidik Raziskava, ki je potekala po šolah različnih regij v Sloveniji je pokazala, da je bilo pridobivanje znanja dejavno, pri delu pa so bili upoštevani tudi čustveni in socialni vidiki. »Zaznamo primere empatije, vživljanje v situacijo, ki jo predstavlja lik. Lutka je omogočala boljši stik z okoljem, z njo so izražali tudi nekatere svoje težave. Otroci so bili v tednu z lutko manj agresivni, vedli so se nekako bolj zrelo in odgovorno, lutka jih je pomirjala. Z lutko so doživeli tudi pozitivno izkušnjo v sprejemanju drugačnosti, razvijanju prijateljskega odnosa in tovarštva. Zvečalo se je zaupanje med učiteljem in otroki, kar učiteljice pripisujejo lutki. Lutka je pomagala tudi pridobiti prijatelje in premagati strah pred nekaterimi situacijami, ki so otrokom tuje« (prav tam, str.184).

Mnogi otroci se verbalno težko izražajo in imajo zato težave z vključevanjem v skupino. Neverbalno simbolno sporočanje z lutko in z drugimi gledališkimi izraznimi sredstvi pomagajo otroku pri komunikaciji z okoljem, pri socializaciji, plahim in nesamozavestnim pri integraciji v skupino. Egocentričen otrok bo moral svoj ego podrediti lutki, če bo želel vzpostaviti skozi lutko odnos z drugimi. V vsakem primeru gre za posredno komunikacijo, ko otrok preko lutke sporoča in vzpostavlja kontakt z okolico – neverbalno ali verbalno.

4. Raziskava o uporabi lutke pri pouku (kvalitativna analiza)

4.1 Opredelitev problema in cilji raziskave

Lutka kot sredstvo za doseganje ciljev pri pouku vedno bolj dobiva veljavo. Učitelji se zavedajo, da z lutko lahko dosežejo kurikularne cilje, hkrati pa vplivajo tudi na otrokov socialni in čustveni razvoj.

S pričujočo raziskavo smo želeli ugotoviti, kako učiteljice in učenci doživljajo pouk, v katerega se vključuje lutka, na katera predmetna področja se vključuje lutka in kakšni so kognitivni, čustveni in socialni učinki dela.

Rezultati bodo v pomoč pri nadaljnjem načrtovanju dela s študentkami na razrednem pouku in z učiteljicami pri seminarjih in izbirnih modulih ter kažipot k vključevanju lutke v stalno in redno izobraževanje študentk in učiteljic, ki poučujejo na razredni stopnji.

Z raziskavo želim ugotoviti:

- Kako učiteljice doživljajo delo z lutko (počutje, zahtevnost priprave...)?
- S kakšnimi problemi in dilemami se srečujejo pri tem delu?
- Kako se na delo z lutko odzivajo učenci?
- Kakšna je komunikacija v razredu?
- Katere cilje pri pouku učiteljice dosežejo z uporabo lutke?
- Kakšna je motivacija za delo?
- Kakšno je vzdušje v razredu?
- Kako se v dejavnosti z lutko vključujejo zadržani učenci in učenci z učnimi in komunikacijskimi težavami?

4.2 Metodologija

Pri zasnovi raziskave in kvalitativni analizi podatkov sem se oprla na prispevke različnih avtorjev, ki dokazujejo, »da je znanstveno sprejemljiva tudi kvalitativna metodologija kot samostojna metodološka paradigma« (Cencič, 2001 :8). J. Sagadin (2001, str. 13) piše, da kvalitativno raziskovanje »teži k celostnemu in poglobljenemu zajetju pojavov, v čim bolj naravnih razmerah ter v kontekstu časa in kraja.« Če želimo raziskati naš obravnavani problem celostno je nujno vključiti poglede in doživljanje učiteljev in učencev, ki so udeleženi v učnem procesu. V nasprotju s kvantitativno usmerjenim empirično analitičnim raziskovanjem, ki želi analizirati objektivne zakonitosti, kvalitativno, interpretativno raziskovanje obravnava problem z vidika motivov, namer, doživljanja teh, ki so neposredno udeleženi. Iz vseh omenjenih razlogov je interpretativni pristop v primeru naše raziskave primernejši od kvantitativnega.

V analizo smo vključili esejske zapise učiteljic o njihovi izkušnji pri uporabi lutke pri pouku na razredni stopnji OŠ. Zapisi so nastali po opravljenem seminarju na Pef Ljubljana. Nekaterim zapisom so bile priložene tudi izjave otrok, ki so bile vključene v analizo.

Izjave smo transkribirali in obdelali s kvalitativno analizo, s postopki pripisovanja pojmov, kod, oblikovanja kategorij in podkategorij.

4.3 Rezultati in interpretacija

Komunikacija

Osnovni instrument vzgoje in izobraževanja je komunikacija, in sicer med učiteljem in učencem, med učitelji samimi in med učenci samimi. Komunikacija ni le pretok informacij, je še mnogo več. Je vzpostavljanje odnosa z osebo, ki ji želimo prenesti informacijo. Torej je v procesu učenja in poučevanja je pomemben odnos, ki ga imata učitelj in učenec in učenci med seboj. V tradicionalnem načinu poučevanja niso vedno izpolnjeni pogoji za dobro komunikacijo (enosmerna komunikacija, komunikacija primarnega tipa, sedežni red...). Poglejmo, kaj iz pričujočih zapisov učiteljic lahko ugotovimo o komunikaciji pri igri z lutko.

Sproščena, spontana, olajšana komunikacija

Učiteljice govorijo o sproščeni komunikaciji in o spontani vključitvi vseh otrok v komunikacijo. Otroci so sproščeni in se neprisiljeno vključujejo v delo. Učiteljice so mnogokrat presenečene, da otroci ne potrebujejo njihove spodbude, ampak delajo na lastno iniciativo ali celo pripravijo nastop.

Komunikacija teče v več smereh, v večih skupinah hkrati. Spontano pride do horizontalne komunikacije učenec – učenec. Te zveze potekajo istočasno v vseh skupinah.

«Prihajali so od enega do drugega, predstavljali svoje lutke, se skupaj igrali in hkrati že odigravali kratke prizore. Dialogi so nastajali sprti in spontano.»

Lutke vnesejo v komunikacijo sprostitev, otroci so bolj odprti in dovzetni za sprejemanje novih znanj. V delo se vključujejo vsi, koliko se posameznik vključuje, je odvisno od njegovih osebnostnih lastnosti. Le v enem zapisu zasledimo, da deklica ni želela sodelovati.

«Lutka je sprostila komunikacijo v razredu, otroci so se z njo brez težav sprijaznili, jo sprejeli, oživili ter čutili kot del sebe.»

Učiteljice ugotavljajo, da jim je igra z lutko pomagala pri vzpostavljanju stika z otroki, da se je njihova medsebojna komunikacija izboljšala. Lutka je otroke pritegnila, navdušila in tako je bilo sporočanje in posredovanje informacij olajšano.

»Ko se danes spomnim nazaj ugotavljam, da sem s tisto lutko naredila na otroke velik vtis, saj so me vedno, kadar so me srečali, radovedno spraševali, kje je moj prijatelj Lukec.«

Lutka posrednik pri komunikaciji

V lutkovnem gledališču igralec komunicira z občinstvom preko posrednika – lutke. Igralec mora vso svojo energijo usmeriti v lutko, se ji na nek način podrediti. Samo v tem primeru bo posredovanje občinstvu uspešno. Če to prenesemo v učni proces, se zgodi enako v komunikaciji med učiteljem in učencem ali med učenci samimi. Lutka nastopa kot posrednik v tej komunikaciji in v številnih primerih to komunikacijo izboljša. Lutka v rokah učitelja deluje razbremenjujoče. Otroka razbremeni strahu pred avtoriteto, da laže naveže stik z okoljem.

Učiteljice imajo pogosto v razredu lutko – ljubljenska skupine, ki je v skupini stalno prisotna. Ponavadi ta lutka sprejme otroke že prvi dan in jih spremlja skozi celo leto. Takšna lutka, ki je pogosto kar plišasta igrača, olajša prvo srečanje, sprosti napetost in pomaga pri navezovanju stika. Otroci lutki zaupajo, se sproščeno pogovarjajo z njo, se jo želijo dotakniti in jo božati. Sprejmejo jo kot živega člana svoje skupine, jo občudujejo in jo aktivno vključujejo v svoje delo. Lutka otroke popolnoma čustveno prevzame, je njihov zaupnik in zaveznik. Vse to pa je vzrok, da je komunikacija ob uporabi lutke (katerekoli vrste) zelo dobra, je primarna in poteka v več smereh.

Učiteljica s pomočjo lutke spoznava otroke, uspe vzpostaviti individualni odnos s posameznimi učenci. Otroci pri igri z lutko izražajo svoja čustva in odnos do sveta, zato učiteljica v tem izražanju opazi doživljanje in čustvovanje otrok, ki ga sicer ne bi. Na sprejemljiv način lahko otroci izražajo tudi negativna čustva.

Otroci tudi v odmorih sežejo po lutki, se z njo obrnejo na učitelja ali skozi igro vzpostavljajo komunikacijo med seboj.

«Pravi odziv otrok na lutko se je pokazal šele med odmorom. Sedela sem za mizo in na njej sta bili tudi lutki. Približalo se je nekaj učencev in na začetku so si ju samo radovedno ogledovali, potem so me prosili ali ju lahko vzamejo v roko in ko sem jim dovolila, so se začeli igrati. Tako sta lutki potovali iz rok v roke in mislim, da so ju preizkusili vsi učenci.»

Lutka usmerja, vodi pouk

Lutka je medij, ki je učitelju v pomoč pri posredovanju vsebin in vzpostavljanju odnosa z otroki. Učiteljice pišejo, da so ob uporabi lutke postavljene v «drugi plan», kar pa ne pomeni tudi zmanjšanje avtoritete in zaupanja otrok. Mnogokrat jim je zaradi tega še lažje, saj se otroci popolnoma osredotočijo na lutko. Otroci lutki zaupajo, vzpostavljajo tesen odnos z njo, ob tem pa se izboljša odnos tudi z učiteljico.

Če pregleduje nalogo lutka, je otrokom manj neprijetno ob napakah, tudi motivacija za dobro izdelano nalogo je večja. Če učiteljica oz. lutka ne pogleda naloge, jo pogosto otroci sami prinesejo pokazati, saj želijo, da lutka vidi, kaj so naredili.

«Prvošolci so se zelo potrudili pri napisovanju črke a in samoiniciativno nosili svoje zapise v zvezkih kazat Miški.»

Učiteljice uporabljajo zelo različne vrste lutk, od preprostih na delih telesa, plišastih igrač, do papirnatih, ročnih, telesnih in še mnogih drugih. Vsaka vrsta prinese svoj način komunikacije. Pri nekaterih se odlično odvija pomemben, a pogosto zapostavljen, neverbalni vidik komunikacije – dotik, pomembna je tudi fonetika sporočil. Ob vsem tem se otroci učijo tudi prepoznavanja in sporočanja z neverbalnimi sredstvi.

Lutka postane učiteljica, ki vodi pouk, pregleduje domačo nalogo, preverja znanje (ne da bi se otroci tega zavedali) in zbliža učiteljico in otroke.

Lutka prijateljica

Če smo prej govorili o lutki – učiteljici, pa je analiza nadalje pokazala, da je lutka tudi eden izmed učencev, tesen prijatelj otrok. Otroci se zelo navežejo na lutko in jo vzamejo s seboj tudi, ko gredo iz razreda. Z lutko praznujejo, se z njo igrajo, jo nesejo s seboj na sprehod, v zdravstveni dom...

Tudi sama imam podobne izkušnje pri večletnem delu v razredu. Otroci se na lutko zelo navežejo, se sprostijo in ji zaupajo. Ko sem se čez kakšno leto vračala v šolo, so me otroci vedno spraševali le po Benjaminu – ročni lutka, ljubljencu skupine. *«A si prinesla Benjaminu?»* To se mi je dogajalo z različnimi generacijami. Tudi starejši učenci, ki so bili že osmošolci, so se ob naših srečanjih radi spomnili prav Benjaminu: *«O, učiteljica, z Benjaminom je bilo pa res super!»*

Z lutko bolj sigurni

V odnosu do otrok z učnimi, govornimi težavami, v odnosu do otrok, ki so zadržani v komunikaciji, se učiteljice pogosto počutijo nemočne. Kako najti pravi pristop, pravi način, da se tak otrok sprosti, odpre in vzpostavi komunikacijo z učiteljem in ostalimi otroki, je pogosto vprašanje.

Lutka v rokah učiteljice ali in otroka ustvarja pogoje za uspešno komunikacijo, ki ohranja otrokovo dostojanstvo. Učinkovita komunikacija pomeni nenehno ustvarjanje in oživljanje medčloveških vrednot: sodelovanje, doživljanje osebne varnosti, samospoštovanje in spoštovanje drugih. Analiza zapisov kaže, da lutka vse zgoraj omenjene vidike komunikacije omogoča in spodbuja, s tem pa daje možnost vključevanja v komunikacijo tudi manj uspešnim in zadržanim otrokom. Lutka je plahemu otroku zaščitnik pred direktnim izpostavljanjem, zato se tak otrok pogosteje in spontano vklopi v dogajanje. Otroci se v igri z lutko sprostito, učiteljice opažajo, da se v tovrstni komunikaciji spremenijo.

Lutka pomaga premagovati tremo, na samo sramežljivim otrokom, temveč tudi samozavestnejšim, ki jim igra z lutko pomeni izziv in možnost kreativnega izražanja.

Otroci so sami povedali, da imajo pri nastopu z lutko manj treme in jim je ta način komunikacije bližji. Učiteljice opažajo, da otroci z lutko premagajo strah in lažje spregovorijo. Nekateri zapisi govorijo tudi o tem, da so bili otroci (v višjih razredih) na začetku, ko so začeli igrati z lutko, v zadregi. A so se hitro sprostiti, bili navdušeni in zadovoljni z novimi izkušnjami.

«Bilo jih je strah igrati se, komunicirati z gibajočim predmetom, ga voditi, vendar so na koncu bili zadovoljni, uspešni, navdušeni, z novimi izkušnjami, zanimivo in lepo jim je bilo.»

Izkušnje učiteljic nam govorijo, da lutka pomaga otroku premagati strah pred spraševanjem. Otrok usmeri vso svojo pozornost na lutko in se ne zaveda, da odgovarja na vprašanja iz učne snovi.

«pozitivno izkušnjo iz 4. razreda. ...neka deklica, ko je vprašana enostavno »zablokira« - ne more odgovarjati na vprašanja. V roko sem vzela lutko Niko in sedla ob deklico. Prijetnemu klepetu z Niko so sledila vprašanja iz učne snovi. Spraševala je lutka Nika. Uspeh je bil odličen. Deklica je odgovorila na vsa vprašanja pravilno, le občasno se je zataknilo. Ko je ob koncu učiteljica deklici povedala, da ji bo znanje ocenila s prav dobro – deklici ni bilo jasno, kdaj je bila vprašana. Sama je bila presenečena, da je ni bilo strah.»

Otroci z nizko verbalno sposobnostjo izražanja in z govornimi težavami so del šolskega vsakdana. Zaradi svojih težav se s težavo vključujejo v komunikacijo z učiteljico ali s sošolci.

Rezultati dela z lutko so presenetljivi tudi na tem področju.

Otrok, ki se težko znajde v govornih situacijah, nerad govori, je v igri z lutko samostojno ustvarjal besedilo in dosegel cilje pri pouku. Učenec z govorno napako se je spontano vključil v igro in njegova napaka je bila skoraj neopazna.

«Posebej sem opazovala otroke, ki se vedno težko znajde v govornih situacijah. V začetku se v igro ni želel vključiti in ga tudi nisem silila. Nekaj časa je igro svojih vrstnikov samo opazoval, nato je sam pristopil h grafoskopu, vzela lutka in začel doživeto igrati, si izmišljati neverjetna besedila in lahko rečem, da je neverjetno užival in kar je najpomembnejše pri književni vzgoji: dosegel literarno- estetsko doživetje prebranega in pri tem bil ustvarjalen, kot še nikoli doslej.»

5. Zaključek

Lutko kot didaktični pripomoček, medij za doseganje kurikularnih ciljev učiteljice uporabljajo praktično na vseh predmetnih področjih razredne stopnje. Delo temelji na skupinskem ustvarjanju z upoštevanjem posameznika, spodbujena je otrokova domišljija in kreativnost. Učiteljice ugotavljajo, da so zastavljeni cilji hitro doseženi, znanje usvojeno, ob kognitivni razvoj pa sta enakovredno postavljena tudi čustveni in socialni razvoj otrok.

Mnoge učiteljice so se po opravljenem seminarju, o vključevanju lutk k pouku, prvič srečale z lutko v razredu. Na eni strani jim je izvedba ure predstavljala izziv, na drugi strani

pa negotovost in tremo. Lutke so jim privlačne, vznemirljive, vzbujajo pozitivna čustva tako pri učencih, kot pri učiteljicah. A se kljub temu niso pogosto odločale za to metodo (pred seminarjem), v prepričanju, da jim vzame preveč časa, da jim tako delo onemogoča preveliko število otrok v razredu. Negotove so se počutile zaradi pomanjkanja strokovnega znanja in izkušenj s tega področja. Izkušnja je pokazala, da so bojazni odveč, da je lutka pripomoček, ki ga odlično povežejo z učnim načrtom, da so učenci dobro motivirani, navdušeni nad delom, da delo z lutko poveča pozornost učencev, ki dlje časa koncentrirano vztrajajo pri delu. Delo je skrbno načrtovano v skladu z učnim načrtom, hkrati pa dopušča improvizacijo in prilagajanje glede na trenutne odzive otrok. To je včasih za učiteljico naporno, hkrati pa kreativno in pomeni izziv.

Vse učiteljice govorijo o pozitivni izkušnji, ki so si jo pridobile pri delu z lutko, bile so navdušene in presenečene nad učinki dela. Kreativno delo z lutkami jim je prineslo lastno potrditev, osebno in profesionalno rast. Tudi same so se pri delu z lutko sprostile. Lutka je partner pri delu, ki prinaša v razred posebno vzdušje, sprostitev in dinamično komunikacijo.

Učiteljice ugotavljajo, da disciplinskih težav ni. Otroci so manj agresivni, sodelujejo tudi tisti, ki sicer pogosto motijo pouk. Ob lutkah se otroci igrajo, zabavajo, zato je motivacija za delo zelo dobra. Če lutka animira učiteljica, se otroci popolnoma osredotočijo na lutko in skoraj pozabijo, da jo animira učiteljica. Lutka jih prevzame in otroci usmerijo vso svojo pozornost na komunikacijo s to lutko. Učiteljice so presenečene prav nad vlogo, ki jo lutka prevzame, ko postane na nek način močnejša avtoriteta od učiteljice same. Oživljena lutka pritegne pozornost otrok, ki so za lutko pripravljene hitro in skrbno opraviti delo. Prav preko lutke se izboljša komunikacija učiteljice z otroki.

Visoko motivacijo predstavlja tudi izdelava lutk, saj otroci komaj pričakajo začetek dela. Lutke izdelujejo z velikim veseljem, učiteljica pa ob tem upošteva individualne sposobnosti vsakega posameznega otroka. Otroci izdelajo takšne lutke, kot so si jih zamislili v domišljiji in tako že pri izdelavi projicirajo svoja čustva in doživljanje sveta. Pri svojem delu so vztrajni in tudi pripravljene pomagati drugim. Najpomembnejši motiv za delo je otrokom nastop. Vsi nestrpno pričakujejo trenutek, ko se bodo s svojo lutko lahko predstavili sošolcem ali celo staršem. Kreativni pristop brez učenja besedila na pamet pritegne tudi sramežljive, nesamozavestne otroke in tiste, ki sicer motijo pouk. Takšni otroci pogosto prav v igri z lutko pokažejo vrsto sposobnosti in izražajo tudi čustva, ki jih sicer v direktni komunikaciji ne. Lutke senzibilizirajo učiteljico, da opazi tudi čustva in lastnosti otrok, ki jih sicer pri klasičnem pouku ne bi mogla. Otroci prav preko igre z lutko učiteljici bolj zaupajo tudi v drugih situacijah. Gre za posredno komunikacijo, saj se učiteljica obrača na otroke preko lutke. Učiteljice ugotavljajo, da jim je lutka pomagala pri vzpostavljanju stika z otroki, da se je njihova medsebojna komunikacija izboljšala. Lutka sprosti napetosti in tudi otroku pomaga pri navezovanju stika.

Otroci brezpogojno verjamejo v življenje lutke, ji zaupajo, se z njo v določenih situacijah poistovetijo, z njeno pomočjo rešujejo probleme ali rešujejo probleme, ki jih ima lutka – ob tem pa se učijo. Medsebojni odnosi v razredu se izboljšajo, otroci so sproščeni in spontano komunicirajo drug z drugim in z učiteljico. Učiteljice so presenečene, da otroci ne potrebujejo njihovih dodatnih spodbud za delo, ampak delajo na lastno iniciativo. So ustvarjalni, izvorni, raziskujejo in razvijajo ideje individualno ali v manjših skupinah.

Pouk se odvija dinamično, v delo se vključujejo vsi otroci, ne glede na intelektualne in komunikacijske sposobnosti. Lutke vnesejo v komunikacijo sprostitev, otroci so bolj odprti in dovzetni za sprejemanje novih znanj. Učiteljici je lutka v pomoč tudi pri pregledovanju domačih nalog. Otroci mnenje lutke lažje sprejmejo, pri nalogi pa se še bolj potrudijo, saj komaj čakajo, da pride lutka in pogleda njihovo delo.

Lutka je torej lahko učiteljica, ki vodi pouk, usmerja otroke, preverja znanje na igriv način, hkrati pa vpliva na medsebojno komunikacijo med učiteljico in otroki. Lutka je otrokom tudi prijatelj, ki ji zaupajo in se nanjo tudi zelo navežejo. Pomaga jim premagati strah v določenih situacijah – npr. pri zobozdravniku in jih bodri v trenutkih negotovosti.

Pomembna je ugotovitev, da se v komunikacijo z lutko vključujejo tudi zadržani otroci ter tisti z govornimi in učnimi težavami. Posredna komunikacija, ki jo lutka omogoča, otroka ohrabri, da se vključi v delo in sodeluje. Otrok ni sam direktno izpostavljen, saj mu lutka predstavlja ščit v komunikaciji z drugimi. Poleg tega se tudi lutka zmoti, naredi napako, tako je otrokova napaka manj obremenjujoča. Otroci v simbolni igri z lutko, ki ni diktirana z besedilom ali s strani učitelja, na simbolni ravni rešijo konfliktna situacije iz realnega življenja. Otrok tako učiteljici sporoči svoje težave, frustracijo pa razreši v fiktivni situaciji. Če se učiteljica vključi v otrokovo igro z eno izmed vlog, lahko z druge perspektive opazuje in spozna otroka.

Socialni razvoj je še en pomemben vidik otrokovega ustvarjanja z lutko. Delo temelji na skupni igri otrok, ob tem se otroci učijo komunikacijskih in socializacijskih spretnosti. Pri izdelavi lutk si otroci bolj pomagajo kot pri ustaljenih dejavnostih pretežno frontalnega pouka. Tudi pri nastajanju prizorov se dela v majhnih skupinah. Otroci skupaj načrtujejo, razvijajo ideje in ustvarjajo dialoge in scenarij. Pri tem gre za usklajevanje mnenj, medsebojno dogovarjanje in pomoč. Vse to za skupni cilj – nastop. Prav delo v majhnih skupinah je pomembno za vključevanje vseh otrok, saj se nihče ne počuti izpostavljenega in lahko varno ustvarja znotraj skupine. Takšen način dela torej spodbuja medsebojno komunikacijo in poveča medsebojno zaupanje otrok.

Izdelava in igra z lutko je pogosto medij za integracijo socialno izključenih otrok. Kreativen pristop ustvarjanja z lutko omogoča vsakemu otroku, da izdelava lutko – po svojih zmožnostih seveda. Senzibilen in kreativen učitelj otroka podpre pri njegovem ustvarjanju, tako se ta počuti sprejetega, gradi pa tudi na pozitivni samopodobi, saj je bil za svoje delo pohvaljen in nagrajen tudi z nastopom. Torej je to izrazito področje ustvarjanja, ki ga zmore vsak otrok in ne samo talentirani.

Težave, ki včasih nastanejo ob vključitvi v novo skupino, lahko zmanjša lutka, ki v učiteljevih rokah otroka pričaka in ga sprejme. Otrok bo lažje navezal stik z lutko, kot z učiteljico, ki bo posredno, preko lutke sčasoma otroka integrirala v skupino.

Rezultati raziskave so utemeljili pomen vključevanja igre z lutko v šolski kurikulum, saj pomembno prispeva k izboljšanju komunikacije med otroki ter med otroki in učiteljem, izboljša pa tudi otrokovo pozornost in vztrajnost za šolsko delo. Prav tako se z vključevanjem lutk v pouk izboljšajo odnosi in vzdušje v razredu.

6. Literatura

Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glotta nova.

Bredykite, M. (2000). Dialogical Drama with Puppets (DDP) as a method of fostering Children's Verbal Creativity. Abstract of Doctoral Dissertation. Vilnius: Pedagogical University.

Cencič, M. (2003). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju : gradivo za študente. Ljubljana: Pef.

- Gordon, T. (1993). Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana; Svetovalni center.
- Heathcote, D. (1981). Drama as Education. V: McCaslin, N. (ed.). Children and Drama.
- Majaron, E. (2002). Lutka, naša vsakodnevna pomočnica. V: Korošec, H. in Majaron, E. (ur.). Lutka iz vrta v šolo. Ljubljana: Pef.
- McCaslin, N. (2006). Drama in the classrom and beyond. Boston: Person Education.
- Porenta, A. (2003). Zgodbe in lutke kot sredstva za motiviranje učencev. V: Sodobna pedagogika, št.2. str. 172-187.
- Road map for Arts Education. (13.9.2006). UNESCO. Pridobljeno 6.5.2013, iz <http://portal.unesco.org/culture>.
- Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. V: Sodobna pedagogika. št. 2, str. 10 – 25.
- Somers, J. (2005). Drama as alternative pedagogy. V: Nuffield Review of 14 – 19 Education and Training.
- Vigotski, L. (1978). Mišljenje i govor. Beograd: Nolit.
- Wagner, B. J. (1976). Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium. Washington: National Education Assocaition.

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Helena Korošec je doktorica znanosti in že več kot dvajset let deluje v pedagoškem poklicu. Sprva je bila zaposlena kot profesorica razrednega pouka, trenutno pa je visokošolska učiteljica na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani za področje lutkovnega in dramskega izražanja. Kot certificirana praktičarka zvočne masaže Peter Hess® in certificirana strokovnjakinja Peter Hess **Klik**® na področju komunikacije z zvokom za otroke razvija področje uporabe in delovanja zvočnih posod v okviru Društa DrugaZgodba in Akademije Peter Hess Slovenija.

Obvladovanje konfliktov med vrstniki v dijaškem domu

Conflict Management among Peers in the Residence Hall

Miha Indihar

Dijaški dom Ivana Cankarja
Miha.Indihar@dic.si

Povzetek

Dijaški dom je prostor, v katerem se srečujejo mladi, stari med 15. in 19. letom. Zaradi specifičnih okoliščin, predvsem pa številnih raznolikosti, ki jih prinesejo s seboj, je dijaški dom med drugim lahko tudi prostor, v katerem prihaja do številnejših konfliktov. Z vstopom v dom se morajo dijaki namreč prilagoditi drugačnemu načinu bivanja, hkrati pa sprejeti medsebojno raznolikost. Zaradi različnih interpretacij teh raznolikosti in dožemanja skupnega bivanja večkrat prihaja do stresa, ki je lahko vzrok ali že posledica konfliktov.

V članku je predstavljen primer iz prakse oziroma soočenje s konfliktno situacijo med sstanovalkami v Dijaškem domu Ivana Cankarja. Omenjena dekleta prihajajo iz treh različnih držav, obiskujejo različne šole, celo različne letnike, prihajajo pa tudi iz različnih krajev, zaradi česar je njihovo sobivanje lahko tako neprijetna okoliščina kot izziv spoprijemanja z raznolikostjo.

Ključne besede: čuječnost, dijaški dom, konflikt, mladostnik, vzgoja.

Abstract

A residence hall is a place where young (15-19 years old) people meet. Due to specific circumstances and numerous diversities between them, there can be more conflicts. When moving in a residence hall, students have to adjust to a new way of living and learn to accept the differences between them. However, every student interprets the differences and living amongst others in his own way which could result in stress that can be a cause or even already a consequence of conflicts.

In the article is a presentation of a real case - dealing with a conflict situation between roommates in Ivan Cankar residence hall. Girls come from different countries, go to different schools in different grades and also live in different towns. Therefore, their living together can be an unpleasant circumstance or, on the contrary, a challenge of dealing with diversity.

Keywords: adolescent, conflict, education, mindfulness, residence hall.

1. Uvod

Najintenzivnejše obdobje odraščanja je gotovo najstništvo oziroma, če smo nekoliko natančnejši, gre za adolescenco, v kateri se razvijejo najpoglavitejše psihične funkcije (Babšek, 2009), mladostniki pa se soočijo z različnimi biološkimi, socialnimi in psihološkimi dejavniki (Bajzek, 2008). V tem kratkem in izredno dinamičnem obdobju se tako srečujejo z najrazličnejšimi odnosi, del vsakega odnosa pa je tudi konflikt. Različni avtorji konflikt različno interpretirajo, predvsem pa je interpretacija pogojena glede na pristop, s katerim se

posamezniki lotevajo tega pojma. Nekateri avtorji (Prgić, 2012; Lipičnik, 1998; Jurica, 2007; Iršič, 2004) definirajo konflikt kot nekakšen spor, nasprotovanje ali nesoglasje, ki največkrat nastane med dvema osebam ali več, ki se srečajo z različnimi situacijami; nekoliko bolj univerzalna definicija govori o duševnem stanju nemoči zaradi nasprotujočih si teženj (SSKJ).

V dijaških domovih prihaja do specifične situacije, saj se na razmeroma majhnem prostoru srečujejo najrazličnejši interesi med različno mislečimi, ki imajo različno vzgojo svojih staršev, različna pričakovanja, hkrati pa (lahko) večkrat prihaja tudi do stika različnih kultur. V dijaškem domu namreč prebivajo tudi nekateri dijaki iz drugih držav, od begunske krize dalje pa so dijaški domovi postavljeni pred še dodaten izziv, saj naj bi se v nekatere domove vselili mladi begunci oziroma migranti.

Ker je torej dijaški dom med drugim zaradi prej omenjenih raznolikosti tudi »konflikten«
prostor, so nujno potrebni sodobnejši pristopi, ki bi omogočali dijakom kvalitetnejši razvoj pri njihovem soočanju z medsebojnimi nesoglasji in nasprotovanji. V nadaljevanju bomo obravnavali konflikt v luči čuječnosti kot preventivni metodi za obvladovanje konflikta med vrstniki v dijaških domovih. Osredotočili se bomo na zelo specifičen primer iz prakse, pri katerem bomo ponazorili »nevidni«
konflikt, ki se glede na pretekle izkušnje med sostanovalci dogaja skoraj vedno.

2. Dijaški domovi in konflikti med sostanovalci

Dijaški domovi so del našega šolskega sistema (Starkl, 2003), saj imajo v slovenskem šolskem prostoru že več kot sto let dolgo zgodovino in so po svoji osnovi prvenstveno vzgojne ustanove (Dečman Dobrnjič, 2002). V njih bivajo mladi, stari praviloma med 15 in 19 let, predvsem zaradi oddaljenosti bivanja od njihove srednje šole. Dom v izjemnih primerih sprejme tudi druge mlade, ki zaradi svojega socialnega položaja ali drugih nepredvidljivih okoliščin poiščejo tu prostor za svoj optimalni razvoj, ki ga dom lahko nudi.

V dijaških domovih sicer bivajo zgolj mladi, vendar je ob tem nujno potrebno upoštevati tudi dejstvo, da tu delajo odrasli, ki doprinesejo svoje raznolikosti. Dečman Dobrnjič (1998) pravi, da gre za ljudi različnih starosti, struktur, socialne zrelosti, vere, za tiste, ki cenijo različne moralne vrednote ter imajo različno smer in stopnjo izobrazbe. Pri tem prihaja tudi do medgeneracijskega povezovanja, Jančar (2008) pa dodaja, da se ob tem pojavljajo tudi medsebojne interakcije (tako med mladimi kot med odraslimi in med mladimi ter odraslimi), ki so pogoste in intenzivne, zato je dijaški dom idealen prostor za nastanek konfliktnih situacij.

Ko omenjamo vse te razlike, ki (lahko) nastanejo v dijaškem domu, ne moremo mimo aktualnega dogajanja glede vprašanja begunske krize, saj je vlada potrdila, da se bo več kot 30 mladoletnih beguncev vsaj za leto dni preselilo v nekatere dijaške domove po Sloveniji. Ti mladi bodo vključeni v program integracije in medvrstniškega povezovanja, za vsakega bo oblikovan individualni program, pojasnjuje Marussig (2016). Omenjeni podatek je pomemben zato, ker se bodo na ta način še dodatno stopnjevale razlike med mladimi, predvsem medkulturne, zaradi česar bo potrebna še večja stopnja prilagajanja in medsebojnega usklajevanja, hkrati pa bodo potrebni sodobnejši pristopi k reševanju morebitnih konfliktnih situacij.

Dijaški dom Ivana Cankarja (DIC) je najstarejši in največji dom v Sloveniji, v katerem biva skoraj 600 dijakov, približno 100 študentov ter skoraj 30 strokovnih delavcev. Omenjen podatek je pomemben zaradi dejstva, da je delo nekoliko bolj specifično kot pri manjših

dijaških domovih, saj se na razmeroma majhnem prostoru srečuje več posameznikov in njihovih raznolikosti, posledično pa je večja možnost, da pride do konfliktov. Pri tem ne gre le za dijake, temveč tudi za strokovne delavce (vzgojitelje), ki tudi prinašajo vsak svoj pristop k delu z dijaki.

Vizija doma temelji na tem, da želi postati odprta vzgojno-izobraževalna ustanova, ki sledi potrebam mladim in zaposlenim, razvija kulturo sobivanja z drugimi in okoljem ter spodbuja osebno rast in vseživljenjsko učenje. Poslanstvo doma torej temelji na tem, da dom poskuša dijakom zagotoviti optimalne pogoje bivanja za uspešno učenje in osebno rast ne glede na socialne, kulturne in druge razlike (www.dic.si), kar je izrednega pomena pri medsebojnem prilagajanju dijakov, zaposlenih in drugih, ki posredno ali neposredno vstopajo v DIC.

Dijaki so razporejeni v dve stavbi, v 19 vzgojnih skupin, med katerimi sta dve mešani, sicer pa je v domu več deklet (približno 75 %) kot fantov (približno 25 %). En vzgojitelj/-ica spremlja eno vzgojno skupino s približno 28 dijaki(-njami), pri tem delu pa sodeluje tako z njihovimi starši kot tudi razredniki, profesorji posameznih predmetov ter tudi drugimi posamezniki, ki so vpleteni v razvoj dijaka (npr. trenerji, profesorji v glasbenih šolah ...).

3. Konflikt

Na začetku poglavja je potrebno omeniti, da nasilja ne enačimo s konfliktom, saj gre pri nasilju za to, da povzročitelj žrtvi vsili podreitev svoje premoči in podrejenost žrtve, medtem ko je cilj reševanja konfliktov v tem, da udeleženci pridejo do dogovora, ki je sprejemljiv in uresničljiv za obe osebi (Društvo za nenasilno komunikacijo, 2011).

Zavedati se moramo, da ima beseda konflikt negativen prizvok, ki ga ljudje (skoraj) vedno interpretiramo kot nekaj negativnega, kot (težko rešljiv) problem in vse druge negativne lastnosti v določenih okoliščinah. Tudi v prej omenjenem vprašanju medsebojnega sobivanja je bil konflikt predstavljen kot stalno in ponavljajoče se negativnosti medsebojnega usklajevanja, vendar pa je ta »konflikt« sprožil drugačen pogled na situacijo. Lipičnik (1998) meni, da ima konflikt sedem pozitivnih posledic, ki bi jih veljalo izkoristiti kot priložnost pri ustvarjanju konfliktov. Po Lipičniku (prav tam) konflikt namreč: 1. kaže na probleme; 2. je izhodišče za spremembe; 3. utrjuje skupino; 4. vodi do novih spoznanj; 5. odpravlja stagnacijo; 6. izhaja iz različnih interesov in 7. zahteva rešitve. Bohinec Gorak (2013) k tem pozitivnim posledicam dodaja še spodbujanje lastne ustvarjalnosti, izboljšanje vzdušja in odnosov, omogočanje intenzivnejšega sodelovanja, spoznavanje sebe in drugega, poglobljanje odnosov in predvsem višjo raven kulture v interakciji.

V nobenem primeru pa ne gre spregledati konfliktnih situacij, četudi menimo, da gre za pozitivne učinke soočenja s problemom, saj se lahko ponavljajoče konfliktne situacije nadaljujejo, stopnjujejo in privedejo celo do nasilja. Razrešeni konflikti prinašajo številne pozitivne posledice in prispevajo k poglobljanju razumevanja sveta in življenja, omogočajo intenzivnejše delovanje, prinašajo višjo raven kulture v interakciji in omogočajo večje zaupanje sebi in drugemu, poudarja Posedel (2008).

3.1 Reševanje konfliktov in stresnih situacij

Konfliktne situacije so pogostejše, kot bi si upali sprva priznati, saj so tako kot drugod tudi v dijaškem domu vsakodnevno prisotne, vendar se jim pogosto posveča premalo pozornosti. Zavedanje le-teh je pomembno tudi zaradi nekaterih drugih negativnih dejavnikov, ki jih

nerazrešene konfliktna situacije lahko povzročijo in se tudi stopnjujejo. Med najbolj izpostavljenimi dejavniki konflikta je gotovo stres, ki je lahko hkrati vzrok in posledica konflikta, v medsebojni povezavi pa imata lahko številne vzporednice. Bistvena vzporednica je gotovo ta, da imata tako stres kot konflikt v določeni (pravi) meri tudi pozitivne posledice. Pozitivne posledice konflikta smo že omenili, Starc (2007) pa pojasnjuje, da nas stres v pravi meri lahko spodbuja in motivira ter nam v vsakdanjem življenju lahko služi kot dodatna motivacija pri reševanju določenih problemov. Gre za t. i. pozitivni stres, ki omogoča prilagajanje posameznika na nove situacije v okolju in spodbuja spopadanje s problemi, spodbuja inovativnost in dinamičnost.

Nerazrešene stresne situacije in nerazrešeni konflikti imajo lahko številne negativne posledice (neprimerno vedenje in neprimerna čustva, duševne spremembe ter telesna znamenja), ki jih omenjata Looker in Gregson (1993), zato je pomembno, na kakšen način se soočamo s stresnimi situacijami in kako rešujemo konflikte. Battison (1999) omenja štiri pristope spopadanja s stresom:

- spreminjanje razmer,
- izboljševanje zmožnosti za obvladovanje stresa (sprostitvene tehnike),
- spreminjanje zaznavanja položaja (drugačno doživetje različnih pritiskov),
- spreminjanje vedenja (spreminjanje vsakdanjih navad).

Primerno soočenje s stresnimi situacijami lahko pripomore k učinkovitemu reševanju s konfliktom. Pri tem Lamovec (1993) opredeljuje nekatere strategije, kot so: konfrontacija, oziroma ugotavljanje odnosa med dvema ali več sorodnimi pojavi in/ali dejstvi; kompromis, zglajevanje, prevlada in umik. Kateri način je pravi, je odvisno glede na posamezno situacijo in glede na posameznikovo doživetje konflikta. Pri reševanju le-tega je nujno potrebno priznavanje oziroma zavedanje konfliktna situacije in sprejemanje dejstev, ki vplivajo na nastanek. Zavedanje in sprejemanje pa na ta način postane osnova za čuječnost (oziroma je čuječnost).

4. Čuječnost in konflikt

Razreševanje konflikta je torej močno povezano s čuječnostjo, s pojmom, ki se v zadnjih letih zelo uspešno uvaja in integrira v nova družbena okolja, predvsem na terapevtskih področjih (Ditrich, 2014). Čuječnost je opredeljena kot nepresojačoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku (Černetič, 2011), svoj izvor pa ima v budistični filozofiji (Poštuvan, 2014). Gre za koncept, ki nakazuje dve osnovni sestavini čuječnosti, ki odgovarjata na vprašanje, KAJ v določenem trenutku počnemo (zavedanje) in KAKO to počnemo (sprejemajoče). Na ta način namreč lahko dejansko zmanjšamo ali zmanjšujemo doživljanje stresa, saj spremenimo način odzivanja nanj. Veliko posameznikov v stresnih situacijah začuti, da bi se radi odzvali z vedenjem umika, negativno pa se posamezniki v takih situacijah praviloma odzovejo tudi takrat, ko opazujejo svoje reakcije, saj spremembe v svojem umu in telesu označujejo kot negativne. Nekateri želijo te občutke sicer zanikati ali potlačiti, vendar so raziskave pokazale, da se z borbo proti določenim občutkom, mislim in čustvom ter napetosti v nas še povečujejo. Pri tem prihaja do neprijetnega doživljanja in s tem, ko označimo doživljanje kot negativno, vse skupaj le še potenciramo (Majerle, 2011).

Poznamo formalne in neformalne tehnike čuječnosti (psihoterapija – izbira):

1. Formalne: se izvaja zaradi izvajanja samega in ne zato, da bi s tem karkoli dosegli. Trajajo 15–45 minut dnevno. Na ta način se krepi stanje bivanja in ne stanje delovanja. Takšno prakticiranje sicer nima eksplicitnega namena, vendar se postopoma pokažejo blagodejni učinki, kot je večja potrpežljivost, mirnost, jasnost misli ... Formalne tehnike čuječnosti so predvsem različne meditacije (meditacija dihanja, gibanja – raztezanje, hoja, tek ... Preizkusi se lahko več tehnik in se nato poskuša redno uporabljati tisto tehniko, ki posamezniku najbolj ustreza.

2. Neformalne: pri neformalnih je bistvo čuječnost, torej, da smo z mislimi skoncentrirani in prisotni ob tisti dejavnosti, ki jo izvajamo (učenje, pogovarjanje, urejanje, pospravljanje ...). Pri tej tehniki naj bo posameznik z vso pozornostjo osredotočen na tisto stvar, ki jo počne, pri tem naj ne razmišlja o tem, kaj mora še postoriti, kaj je že postoril, kaj ga skrbi glede prihodnosti ali kaj obžaluje glede preteklosti. Pri tem je pomembno, da čim bolj aktiviramo naše čute in na ta način doživimo dejavnost preko dotika, vonja, sluha, vida in celo preko okusa. Opazujemo oblike, velikosti, barve, prisluhnemo zvokom, pozorni smo na vonjave. Zaradi občutka v rokah otipamo bližnje predmete, med hranjenjem ali pitjem pa preusmerimo vso pozornost na okušanje.

Glede na to, da je čuječnost razmeroma nov koncept oziroma spretnost, ki jo je možno razviti s prakso, in je zelo univerzalen fenomen (Černetič, 2005), pa jo lahko zelo aplikativno uporabljamo na številnih področjih, med drugim vedno bolj tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Davidson et al. (2003) namreč menijo, da praksa čuječnosti med drugim prispeva tudi k izboljšanju medosebnih odnosov, v okviru konflikta (ki ima tako pozitivne kot negativne učinke) pa k zniževanju negativnega učinka in povečanemu občutku kontrole. Kadar prihaja do konflikta, je zelo pomembno, da se posameznik zaveda konfliktnosti, hkrati pa da sprejema konflikt in se s tem sooči na primeren način. Kot smo v prejšnjih vrsticah že večkrat ugotovili, pa sta ravno zavedanje in sprejemanje glavni lastnosti čuječnosti.

Omenili smo že številne povezave med stresom in konfliktom oziroma njunih vzrokov in posledic v neposredni povezavi s čuječnostjo. Obstajajo številne raziskave, ki pričajo o pozitivnih učinkih čuječnosti, ki učinkovito služi kot zaščita in preventiva proti stresu, izčrpanosti in izgorelosti (Ditrich, 2014), ki so lahko močan vzrok nastanka konfliktov.

5. Reševanje konfliktov v Dijaškem domu Ivana Cankarja

V nadaljevanju bomo obravnavali primer iz prakse oziroma pristop k reševanju konflikta v dijaškem domu. Gre za vzgojno skupino, v kateri bivajo samo dekleta, ki se med seboj razlikujejo po starosti, šoli, letniku šolanja, interesnih in obšolskih dejavnosti ter tudi glede na njihov izvor oziroma kraj bivanja, saj v tej skupini prihajajo dekleta tudi iz drugih držav (Bosna in Hercegovina, Ukrajina). Zaradi dobrega (boljšega) medkulturnega povezovanja integracije in zmanjševanja razlik so bila omenjena dekleta nameščena skupaj s preostalimi dekleti in med njimi nismo delali nikakršnih razlik glede namestitve in vzgojnega spremljanja.

Na začetku šolskega leta vsa dekleta potrebujejo nekaj časa, da se privadijo na nove okoliščine, predvsem tista dekleta, ki prihajajo iz drugih držav, in novinke, ki bivajo v domu prvič. Starejša dekleta, ki obiskujejo drugi, tretji ali četrti letnik, se morajo na začetku novega šolskega leta prilagoditi le nekoliko drugačni strukturi skupine. Problem v omenjeni skupini se je pojavil med šolskim letom, ko je vzgojitelj v eni izmed sob začutil napetost, ki se je stopnjevala, vendar brez vidnega prepiranja med sostanovalkami. V tej sobi so sicer bivala tri

dekleta, od tega je ena dijakinja po rodu iz Ukrajine, druga iz Bosne in Hercegovine (BiH), tretja iz Slovenije. Zaradi varovanja osebnih podatkov bodo osebe poimenovane z izmišljenimi kraticami. I. N. iz Ukrajine je v tem letu obiskovala tretji letnik, A. B. iz Bosne drugi, A. L. iz Slovenije pa prvi. Pri teh treh dekletih ni nikoli prišlo do verbalnega žaljenja glede njihovega porekla, govornice ali drugih osebnih lastnosti; vsaj do vzgojitelja ta informacija ni nikoli prišla. Ob tem je potrebno poudariti, da vsa tri dekleta tekoče govorijo slovensko in nimajo nikakršnih težav, ki bi lahko nastale zaradi jezikovnega nerazumevanja.

Osnova konflikta, ki se je med njimi pojavil, je bil predvsem v različni interpretaciji in razumevanju pravil domskega življenja oziroma sobivanja in načina prilagajanja drug drugemu. Najpogosteje je konflikt prihajal zaradi interpretacije naslednjih domskih pravil:

a. higiena v sobah – v pravilniku bivanja v dijaškem domu piše, da morajo dijaki skrbeti za higieno v svojih sobah, k temu spada tudi skrb za ločevanje in odnašanje odpadkov. Omenjena dekleta se kljub razporedu nikakor niso uspela dogovoriti, katera je na vrsti, zaradi ponavljajočega se konflikta pa na medsebojno sodelovanje niso bile pripravljene;

b. učenje – dve od teh dijakinj sta bili v šoli odlični, tretja je imela ves čas učne težave, predvsem z motiviranostjo, zaradi česar so imele popolnoma različen ritem učenja. V domu sicer obstajajo učne ure, vendar se nekatere učijo tudi ob drugih urah. Ker je vsaka potrebovala pri učenju svoj mir, je pogosto prihajalo do konflikta glede njihovega dnevnega ritma v sobi;

c. obiski v sobah – A. L. je imela v svoji sobi pogosto obiske deklet iz drugih sob, pri tem pa so se glasno pogovarjale, kar je bilo moteče predvsem takrat, ko se je druga želela učiti ali imeti mir. A. B. je imela v svoji sobi večinoma družbo deklet, ki so prav tako prihajale iz Bosne, I. N. pa je imela mnogo manj obiskov, vendar se je občasno vrnila vinjena ali pod vplivom marihuane, česar pa prvi dve nista odobraval.

Tako za higieno, učenje kot obiske v sobah sicer obstaja domski pravilnik, hkrati pa nanje redno opozarja tako matični vzgojitelj kot tudi drugi vzgojitelji, kljub temu pa se interakcija med najstniki razvija popolnoma drugače, kot bi jih z napisanimi pravili večkrat želeli usmerjati odrasli. Omeniti je potrebno, da v tem primeru ni nikoli prihajalo do nasilnih dejanj, temveč so vsa dekleta želela uskladiti svoje želje z domskimi pravili skozi prizmo lastne interpretacije. Vzgojitelj je na to njihovo željo po reševanju konflikta ves čas gledal kot na stopnjo odraščanja in soočanja s konfliktom, vsa tri dekleta pa so tudi ves čas zatrjevala, da želijo rešiti vprašanje njihovega sobivanja. Ena od možnosti rešitve bi bila sicer tudi preselitev, vendar bi pri tem prihajalo do umika in problema soočenja s konfliktom. Razselitev dijakinj v dijaškem domu pride lahko v poštev predvsem takrat, ko so bile uporabljene že vse druge možnosti, oziroma takrat, ko lahko nadaljevanje privede do poslabšanja situacije, predvsem fizičnega nasilja.

Postopek reševanja konfliktov med dijaki se praviloma začne z njihovim medsebojnim pogovorom in medsebojnim usklajevanjem. V našem primeru do tega niti ni prišlo, saj dekleta med seboj večino časa niso govorila, mnogo bolj izrazita pa je bila njihova neverbalna komunikacija, s katero so sporočala, da želijo pri izpostavljanju se problemih reagirati drugače. Ker je vzgojitelj opazil to napetost in neuskklajenost sobivanja, je problem omenil, ko so bila vsa tri dekleta v sobi, ampak ker ni bilo konkretnega odziva, je vzgojitelj nadaljeval z individualnimi razgovori. Izkazalo se je, da vsa dekleta drugače interpretirajo domska pravila,

hkrati pa niso pripravljena na prilagajanja. Zaradi medsebojnega nesodelovanja je bil potreben individualni pristop, ki pa je zahteval veliko potrpljenja in časa.

Vzgojitelj se je z I. N. dogovoril, da bo poskusila z obiskovanjem meditacije, joge in sproščanja, ki so na voljo med interesnimi dejavnostmi v dijaškem domu. Omenjena srečanja so vsebovala vaje za sprostitev, dihalne vaje, sprostitvene meditacije, meditacije z elementi plesa, delo v parih z veliko komunikacije idr. (www.dic.si). Tovrstna srečanja ji niso pomagala le pri medsebojnem konfliktu in neusklajenem sobivanju, temveč tudi pri učenju (omenili smo že, da je imela učne težave, predvsem z nemotiviranostjo in disciplino učenja) ter prav tako pri odgovornem ravnanju v okviru izzivov mladostniškega odraščanja (kajenje marihuane, vinjenost). Na ta način je I. N. določeno časovno obdobje uporabljala formalno obliko čuječnosti. Pozitivni rezultati tega dogovora so se pokazali predvsem pri rezultatih šolskega ocenjevanja ter sprejemanju drugačnega pristopa sestanovalk, čeprav razlik v medsebojnem prijateljstvu ni bilo opaziti. Zelo močno je bilo opaziti višjo stopnjo prilagajanja in sprejemanja ter razumevanja drugačnosti.

Za razliko od I. N. je bila pri A. B. in A. L. potrebna neformalna oblika čuječnosti, ki jo je vzgojitelj lahko dosegel le z individualnim pristopom. Preko usmerjanja koncentracije na posamezne dejavnosti je vzgojitelj poskušal doseči zavedanje v danem trenutku, koncentracija pa je bila usmerjena na način in dojetje komunikacije. Bistvo tega usmerjanja je bilo v tem, da poskuša dijakinja sprejeti sporočila sogovornika (ali v tem primeru sporočilo sestanovalke), saj je komunikacija (verbalna in neverbalna) sestavljena tako iz posredovanja kot sprejemanja sporočil (Možina, 1994) ter tudi prenosa drugih informacij, kot so čustva in ideje (Littlejohn, 1992). Vzgojitelj se je pri razumevanju konflikta v tem primeru lotil tako, da je poskušal okrepiti komunikacijo, katere sestavni del je tudi poslušanje. Uspešno poslušanje ni sestavljeno le iz vsebine sporočila, temveč tudi namena (Shapiro, 2002), ki bi pri dijakinjah lahko spodbudil medsebojno razumevanje in bolj kvalitetno prilagajanje.

Po določenem času so se pokazali vidnejši rezultati tako neformalne kot formalne oblike čuječnosti z vsemi tremi dijakinjami. Najvidnejši rezultat tega dela je bil, da je I. N. naredila šolo brez popravnih izpitov, prenehala z uživanjem nedovoljenih substanc v dijaškem domu oziroma je te substance začela odgovorno uporabljati (v dijaški dom ni več hodila pod vplivom alkohola ali marihuane), upoštevati je začela domska pravila (predvsem pravila večernih izhodov), hkrati pa se je povečala tudi njena higiena in odnos do čistoče.

Najvidnejše spremembe, ki jih je bilo opaziti pri A. L., so bile predvsem pri upoštevanju obiskov v sobah takrat, ko se je druga sestanovalka učila ali želela mir, hkrati pa pri upoštevanju drugih želja, ki so potrebne pri medsebojnem usklajevanju. Prilagodila se je tudi pri učenju, saj si je večkrat poiskala drug prostor, mnogo bolj pa je bila pozorna in uvidevna ob večernih urah, saj je hodila spat nekoliko kasneje kot njuni sestanovalki.

Še najmanj (vidnih) sprememb je bilo opaziti pri A. B., vendar zgolj zaradi njene nekonfliktne in hkrati nekoliko bolj flegmatične osebnosti. Kljub temu je kmalu sprejela njihovo raznolikost, predvsem pa njihovo različno dojetje in interpretiranje okoliščin (domska pravila, osredotočenost na šolo, prosti čas, druženje).

Celoten namen ni bil v tem, da se dekleta med seboj spoprijateljijo, saj je prijateljstvo po mnenju Bella in Colemana (1999) odnos, ki ga sami ustvarimo, hkrati pa je zasebne narave in popolnoma prostovoljen. Dekleta so v dijaški dom vendarle prišla z namenom šolanja, v sobo pa so bila postavljena naključno in na to niso imele veliko vpliva. Bistvo pristopa, ki ga je izbral vzgojitelj, je bil v tem, da se sprostijo medosebni odnosi in da dekleta vsaj poskušajo

razumeti druga drugo in sprejeti medsebojno razlikovanje dojemanja domskih pravil. Gre torej za večjo stopnjo prilagajanja, ki je v dijaškem domu za nemoteno odraščanje in celostno delovanje nujno potrebno.

Pri vzpostavljanju dobrih medsebojnih odnosov je zelo pomembna spretnost obvladovanja konfliktov (Panju, 2010), pri tem pa nam lahko pomaga čuječnost, ki jo pojmuje kot spretnost, ki jo je možno razviti s prakso (Bishop et al. 2004 v Černetič, 2005). Številne empirične raziskave namreč kažejo, da se čuječnost kot intervencija pozitivno povezuje s pozitivnim čustvovanjem in zadovoljstvom, hkrati pa tudi z empatijo in čustvovanjem (psihoterapija – izbira), kar je pri bivanju z drugimi v dijaškem domu zelo pomembno. Raziskava je bila sicer namenjena partnerskemu življenju, vendar ima sobivanje z drugimi številne vzporednice s partnerskim življenjem. Čuječnost namreč *»pomaga izboljšati kvaliteto partnerskega življenja, saj povečuje povezanost in bližino, izboljša čustveno funkcioniranje v smeri uravnavanja agresivnih impulzov in sovražnosti ter spretnosti spoprijemanja s stresom, kar vodi v večje zadovoljstvo s partnerstvom«* (psihoterapija – izbira).

Celotno konfliktno situacijo je vendarle potrebno gledati v okviru odraščanja teh treh deklet oziroma njihove adolescence. Carrell (2002) pojasnjuje, da so razvojne naloge adolescence zahtevne že same po sebi, ko pa so k temu dodane še zahteve kompleksne družbe, v kateri živimo, pa se ne smemo čuditi, da številni mladi postanejo preobremenjeni, kar se najpogosteje odraža tudi skozi konfliktnost. Njihova (tudi medsebojna) konfliktnost je večkrat zgolj stopnja in način odraščanja, osamosvajanja od avtoritet in zahtev drugih. Na ta način prihaja do razvoja njihove lastne identitete, vsak razvoj (še posebej v adolescenci) pa vsebuje spremembe, za katere lahko trdimo, da so edina stalnica v mladosti.

Spremembe so pri svojem dojetanju in sprejemanju drugačnosti sprejele tudi vse tri dijakinje, do teh sprememb pa je moč priti tudi s pomočjo čuječnosti. Nevrobiološke in psihološke ugotovitve namreč kažejo, da lahko spremembe pri posamezniku povzročijo prav vadba čuječnosti, pomen teh sprememb pa je najvidnejši v kontekstu stresa, pojasnjuje Krohne (2015). Psihološke strategije, ki jih posameznik uporablja v procesu čuječnosti, in mehanizmi, ki delujejo nanj, lahko pripomorejo k lažšanju težav, povezanih s stresom, še dodaja avtorica (prav tam), za stres pa smo že omenili, da je lahko tako vzrok kot tudi posledica konfliktov.

6. Zaključek

Ule (1988) pojasnjuje, da je adolescenca specifičen proces psihofizičnega in socialnega oblikovanja osebnosti, v katerem se posameznik usposobi za normalno opravljanje svojih specifičnih vlog. Pri tem procesu je konfliktnost neizbežen del njihovega odraščanja, možnost konfliktnosti pa se lahko v dijaškem domu zaradi številnih raznolikosti močno poveča. Naloga strokovnih delavcev (vzgojiteljev) je, da se s temi situacijami soočijo odgovorno, predvsem pa se je posameznikom potrebno večkrat prilagoditi, zato ne obstaja »formula«, kateri način je pravi. Eden izmed zelo kvalitetnih in učinkovitih načinov je gotovo čuječnost, ki mladim dodatno omogoča zavedanje in sprejemanje realnega stanja.

Prednost koncepta čuječnosti je ravno v kvalitetnejšem zavedanju in sprejemanju, ki se ga morajo mladi večkrat še priučiti, saj so le-ti (najstniki) do podobnih strategij (pre)večkrat nepotrpežljivi. Za obvladovanje čuječnosti je namreč potreben tudi čas, predvsem pa ponavljanje tehnik, ki omogočajo napredek pri posamezniku.

Eden od problemov je tudi v tem, da je zelo pomembna vzgoja staršev, saj dijaki pridejo v dom pri 15 letih, zato se morajo vzgojitelji v dijaških domovih večkrat soočiti s številnimi problemi, ki jih najstniki prinesejo od doma, domače razmere pa so lahko hkrati varovalni kot tudi stresni dejavnik.

Za nadaljevanje bi bilo zelo priporočljivo, če bi se delavnice čuječnosti izvajale pogosteje tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu, hkrati pa bi se opravljale raziskave njihove učinkovitosti, saj bi na ta način lahko prišli do večjega vzorca rezultatov, ki bi nam pomagali še bolj celostno razumeti učinke čuječnosti. Čuječnost se namreč vedno pogosteje uporablja tudi po šolah, hkrati pa je tudi zaslediti vedno več mladih, ki se poslužujejo različnih oblik meditacije.

7. Literatura

- Babšek, B. (2009). *Osnove psihologije: skrivnosti sveta v nas*. Celje: Društvo Mohorjeva družba.
- Bajzek, J. (2008). *Odiseja mladih*. Radovljica: Didaktika.
- Battison, T. (1999). *Premagujem stres*. Ljubljana: DZS.
- Bell, S. in Coleman, S. (1999). *The Anthropology of Friendship*. Oxford: Berg.
- Bohinec Gorak, S. (2013). *Reševanje konfliktnih situacij v učnih in svetovalnih situacijah odraslih udeležencev*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje znanost, kulturo in šport.
- Carrell, S. (2002). *Skupinska aktivnost za mladostnike: priručnik za vodenje skupin*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo.
- 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.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santoreli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. in Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65 (4), 564–570.
- Dečman, Dobrnjič, O. (1998). *Vzroki konfliktov v dijaških domovih*. Trbovlje: Dijaški dom Trbovlje.
- Dečman, Dobrnjič, O. (2002). *Kako vodeni doživljamo vodenje*. Koper: Skupnost dijaških domov Slovenije.
- Ditrich, T. (2014). *Čuječnost v zdravstveni negi: komplementarna metoda za zdravstvene delavce in paciente*. Zdravstvena nega v javnem zdravju: Druga znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Prgič, J. (2012b). Vsak konflikt je priložnost za boljši odnos. *Ona*, 14 (3), 16–19.
- Iršič, M. (2004). *Mediacija*. Ljubljana: Zavod Rakmo.
- Jančar, V. (2007). Klima v dijaškem domu. *Iskanja* 25 (28), 86–90.
- Jurica, N. (2007). *Konflikti v podjetjih*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Krohne, N. (2015). *Psihološki in nevrobiološki vidiki čuječnosti*. Zaključna naloga. Univerza na primorskem: Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije.
- Lipičnik, B. (1998). *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

- Littlejohn, W. S. (1992). *Theories of human communication*. California: Belmon. Wadsworth Publishing Company.
- Looker, T., Gregson, O. (1993). *Obvladajmo stres, Kaj lahko z razumom storimo proti stresu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Možina, S. et al. (1994). *Management*. Radovljica: Didaktika.
- Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.
- Posedel, B. (2008). *Reševanje konfliktov na delovnem mestu*. Zaključna strokovna naloga. Univerza v Ljubljani: Ekonomska fakulteta.
- Poštvan, V. (2014). Na čuječnost temelječa kognitivna terapija – teorija in praksa. *Psihološka obzorja* 23, 68–78.
- Shapiro, S. (2002). *Slušanje do uspeha*. Ljubljana: Založba Tuma.
- Starc, R. (2007). *Stres in bolezni. Od stresa do debelosti, zvišanih maščob, arterijske hipertenzije, depresije, srčnega infarkta, kapi in prezgodnje smrti*. Ljubljana: Sirius AP.
- Starkl, D. (2003). Preživljanje prostega časa v dijaškem domu. *Iskanja* 20 (19), 66–75.
- Ule, M. (1988). *Mladina in ideologija*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Viri

- Dijaški dom Ivana Cankarja. Joga, sproščanje, meditacije. Spletna stran: http://www.dic.si/index.php?option=com_content&view=article&id=158:joga-sproscanje-meditacije&catid=97&Itemid=798 (pridobljeno 29. 7. 2016).
- Dijaški dom Ivana Cankarja. Vizija, poslanstvo in razvojni načrt. Spletna stran: http://www.dic.si/index.php?option=com_content&view=article&id=130:vizija-in-poslanstvo&catid=87:uradne-informacije&Itemid=785 (pridobljeno 26. 7. 2016).
- Kaj je nasilje?. 2011. Društvo-dnk. Spletna stran: <http://www.drustvo-dnk.si/o-nasilju/kaj-je-nasilje.html#4> (pridobljeno 26. 7. 2016).
- Majerle, M. 2011. Svetovalnica – čuječnost. Spletna stran: <http://www.student.si/preberi-si/svetovalnica/svetovalnica---cujecnost.html> (pridobljeno 28. 7. 2016).
- Marussig, M. 2016. Mladoletni begunci avgusta v dijaška domova v Postojno in Gorico. Primorske novice. Spletna stran: <http://www.primorske.si/Novice/Slovenija/Mladoletni-begunci-s-1-avgustom-v-dijaska-domova-v> (pridobljeno 28. 7. 2016).
- SSKJ – konflikt, spletna stran: http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=konflikt&hs=1 (pridobljeno 28. 7. 2016).
- Primorske novice. Spletna stran: <http://www.primorske.si/Novice/Slovenija/Mladoletni-begunci-s-1-avgustom-v-dijaska-domova-v> (pridobljeno 28. 7. 2016).
- Psihoterapevsko društvo Izbira. 2014. Tehnike krepiteve čuječnosti. Spletna stran: <http://www.psihoterapija-izbira.si/tehnike-krepiteve-cujecnosti/> (pridobljeno, 28. 7. 2016).

Kratka predstavitev avtorja

Miha Indihar je po izobrazbi magister zakonskih in družinskih študij ter magister socialnega dela z družino. Ob tem je končal še teološko fakulteto in pedagoško-andragoško izobrazbo. Zaposlen je kot vzgojitelj v Dijaškem domu Ivana Cankarja, pri svojem delu pa se ciljno osredotoča na razvoj mladostnikove identitete. Od začetka leta 2016 dalje je tudi koordinator za šport ljubljanskih dijaških domov in koordinator za športno sekcijo dijaških domov zahodne Slovenije. Poleg spodbujanja k športno-rekreativnim udejstvovanjem mlade močno spodbuja tudi h kulturnim ter drugim dejavnostim, ki si jih mladih lahko beležijo kot reference pri nadaljnjem udejstvovanju.

Čuječno v matematiko: inovativno poučevanje matematike

Mindful Mathematics: Innovative Mindful Mathematical Teaching

Lojzka Lušin

*Osnovna šola Danile Kumar
lusinl@os-danilekumar.si*

Povzetek

Matematika ima sloves enega izmed najpomembnejših predmetov na šoli, če že ne v očeh učencev, pa vsaj njihovih staršev. Pa vendar učenčev interes in motivacija za uspeh in razumevanje padata, posledično se oblikuje miselnost otrok, da enostavno nimajo potenciala za uspeh pri matematiki. V večini primerov poučevanje matematike poteka frontalno: učitelj prikaže metodo reševanja, učenec jo uporabi in utrjuje. Članek podaja primer drugačnega, inovativnega pristopa k poučevanju matematike. Namen učne ure je, da je učenec soočen s široko odprtim raziskovalnim ali življenjskim matematičnim problemom ali nalogo. Individualno ali v skupini si jo prizadeva rešiti, še preden je seznanjen z metodo reševanja. Naloga učitelja je usmerjanje, spodbujanje in vodenje učencev do cilja. Na ta način spodbudimo frontalni del možganov k učenju nove metode in s tem učenčevo radovednost in željo po reševanju problemov. Glavno vprašanje se zato ne glasi »Ali naj učitelj predstavi in razloži učencem novo metodo?«, ampak »Kdaj naj učitelj učencem predstavi in razloži novo metodo?«.

Ključne besede: čuječ pristop k poučevanju, matematika, motivacija, odprti tip nalog, raziskovalno poučevanje, samopodoba, samoregulacija.

Abstract

Nowadays, the reputation of mathematics in our schools is that of the hardest, and one of the most important subjects for the students' future. At the same time some students display low self-confidence because they think that they can't do maths, and that success in maths is reserved for only the so called 'smart' students and consequently they fight with a lack of interest, curiosity and motivation to be successful at mathematics. Routine in the majority of mathematics lessons is for teachers to show mathematical methods to students, which students then practice throughout the textbook questions. The idea of increasing students' curiosity, interest and motivation at mathematics is to reverse the typical sequence; the students are first given open-ended, inquiry-based or real-life problems to work on, even before they know how to solve them. The aim of the teachers' work is to guide, encourage and find appropriate time to show mathematical methods to students. Students, by self-regulating their work, ask more questions, become more curious and pay greater attention to the new methods taught and are more motivated to learn them. That is why the main question is not "Should teachers tell or explain the method?" but "When is the best time for the teacher to tell or explain the method?".

Keywords: inquiry-based teaching, mathematics, mindset, mindful practice, motivation, open-ended tasks, self-regulation.

1. Uvod

Matematika je v očeh učencev mnogokrat težak, prezahteven predmet. Čeprav je pomembna za njihovo prihodnost in center razmišljanja, se učencem pogosto zdi nesmiselna in ne razumejo, kje je uporabna v vsakdanjem življenju. Pri poučevanju matematike opazam nemotiviranost in nezanimanje za poslušanje in sledenje snovi ter utrjevanje veščin z vajami in domačimi nalogami. Učenci so med poukom bolj pasivni, manj časa posvečajo učenju in posledično zmanjšujejo pomembnost matematičnega znanja. V želji po dvigu motivacije, prebuditvi radovednosti in zanimanja za učenje matematike sem iskala druge sodobne in inovativne pristope k poučevanju, ki bi učence spodbudili k razmišljanju, spraševanju, sodelovanju in komuniciranju ter s pomočjo katerih bi odkrili nov matematični svet, poln smiselnih povezav in vzorcev.

2. Raziskovalna matematika (*open-inquiry based teaching*)

Mnogi učenci pridejo v šolo napeti ali pa se niso pripravljene učiti. Najbolj pomembno in zanimivo pri samem učenju so trenutki, ki naredijo svet fascinanten, so trenutki, ki spodbujajo zanašanje samega nase in osebnostno rast. Čuječ način učenja (*mindful learning*) je učenje, ki prodira v notranjost naše eksistence. Pripomore k zmanjšanju napetosti, izboljša aktivnost možganov, razumevanje in memoriziranje. Izhaja iz učenca samega, iz njegovega predznanja, razumevanja in zanimanja.

Namen učne ure je, da je učenec soočen s široko odprtim raziskovalnim ali življenjskim matematičnim problemom ali nalogo, ki jo individualno ali v skupini poskuša rešiti, še preden je seznanjen z metodo reševanja. Naloga učitelja je usmerjanje, spodbujanje in vodenje učencev do cilja. Na ta način spodbudimo frontalni del možganov k učenju nove metode in s tem učenčevu radovednost in željo po reševanju problemov. Glavno vprašanje se zato ne glasi »Ali naj učitelj predstavi in razloži učencem novo metodo?«, ampak »Kdaj naj učitelj učencem predstavi in razloži novo metodo?« (Boaler, 2016).

Raziskovalna matematika je model poučevanja, ki učence spodbuja k samoregulaciji poteka reševanja in drugih aktivnosti, ki pripomorejo k raziskovanju matematične trditve. Raziskovalne naloge lahko vodijo v različne smeri, učenci lahko raziskujejo kot posamezniki ali v skupini, lahko pa sledijo učiteljevi razlagi. Pri metodi raziskovalne matematike učenci prevzamejo odgovornost za vodenje ure, učitelj odigra vlogo arbitra legitimnih matematičnih aktivnosti (Blair, 2016).

2.1 Zakaj raziskovalna matematika

Cilji:

- razvijanje matematičnega razmišljanja;
- razvijanje konstruktivnih argumentov in kritičnega razmišljanja;
- razvijanje samozavestnih, ustvarjalnih in komunikativnih uporabnikov matematike, zmožnih raziskovanja;
- razvijanje induktivnega razmišljanja, razumevanja in postavljanja splošnih trditev ali dokazov glede na rezultate raziskave;
- spodbujanje učencev k neodvisnemu delu in k prevzemu odgovornosti za lastno znanje;
- spodbujanje učencev k ustvarjalnemu, kritičnemu in reflektivnemu razmišljanju;

- spodbujanje k uporabi simbolov, razvija samoregulacijo in sodelovalno učenje.

Cilji učitelja:

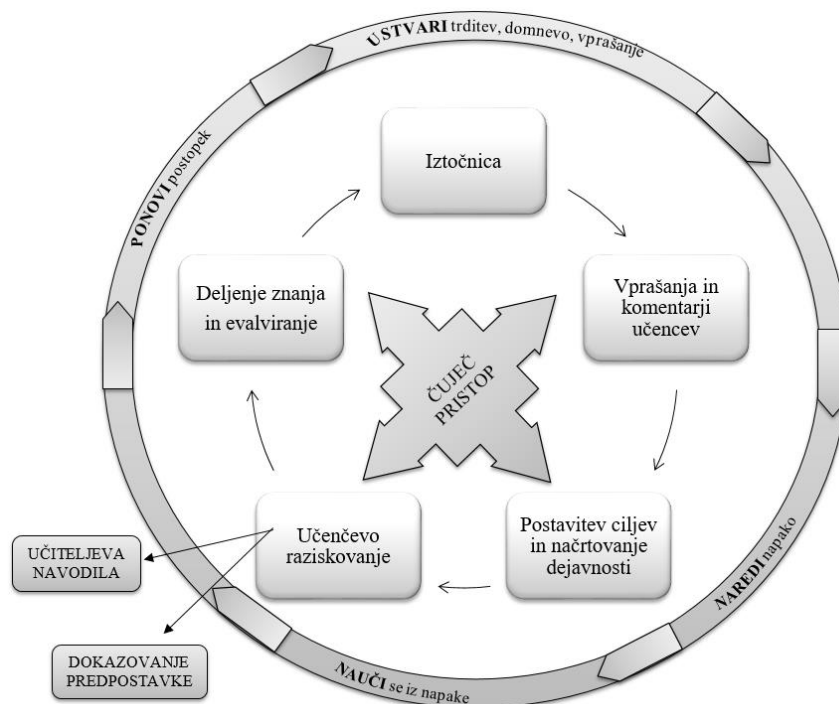
- spodbuditi učenčevu pozitivno samopodobo in graditi na njej;
- spodbuditi učenčevu radovednost;
- povezati koncepte in postopke;
- podpirati učenčevu samoregulacijo;
- v sodelovanju skonstruirati odprti tip raziskovalne naloge;
- združevati različne oblike razmišljanja;
- razvijati učenčevu iniciativo, samostojnost, neodvisnost in vodenje;
- spodbujati smiselno utrjevanje znanja in odpravljati nesmiselno utrjevanje (*Mindful practice vs. Mindless practice*);
- spremeniti učenčevu miselnost, da je delanje napak nekaj slabega.

Cilji učenca:

- zastavljanje vprašanj;
- postavljanje domnev;
- planiranje in nadzorovanje lastnih aktivnosti;
- raziskovanje idej;
- sodelovalno učenje;
- samostojno ugotovi potrebo po novem znanju;
- sodelovanje z učiteljem, spraševanje učitelja po napotkih;
- razlaga razmišljanje;
- dokaže pravilnost rezultatov.

2.2 Struktura raziskovalne ure matematike

Na sliki 1 so predstavljene komponente, ki jim učitelji in učenci sledijo po dani iztočnici.



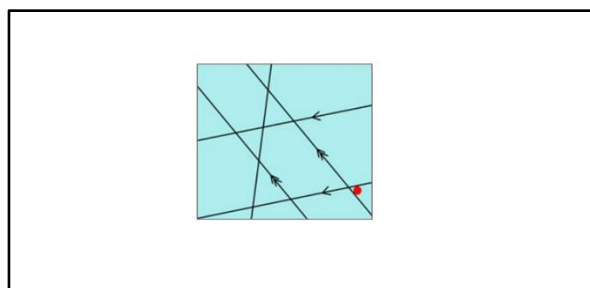
Slika 9: Postopki in metode raziskovanja

2.2.1. Iztočnica

Učitelj oblikuje iztočnico za raziskovanje v obliki izraza, operacije, izjave, trditve ali naloge iz realnega življenja (sliki 2 in 3). Raziskovanje iz iste iztočnice lahko vodi po različnih poteh. Raziskava lahko traja eno šolsko uro ali pa zahteva sklop ur.

| |
|---|
| $3.16 \times 10 = 3.16 \div 0.1$ $2.7 \div 10 = 2.7 \times 0.1$ |
|---|

Slika 10: Model numerične iztočnice



Slika 11: Model geometrijske iztočnice (Blair, 2016)

2.2.2. Orientacija: učenci beležijo komentraje, opažanja in vprašanja

Učitelj spodbudi učence k postavljanju vprašanj, dajanju komentarjev ali beleženju opažanj o nalogi. Učenci lahko delajo v skupini, v paru ali individualno in si beležijo svoje misli na prazen del lista okoli iztočnice. Za lažji pristop učencev k nalogi jim lahko učitelj pomaga s tehniko sproščanja in fokusiranja. Lahko pa skupaj z učenci že predhodno oblikuje primere vprašanj ali komentarjev, ki učencem služijo kot izhodišče (tabela 1).

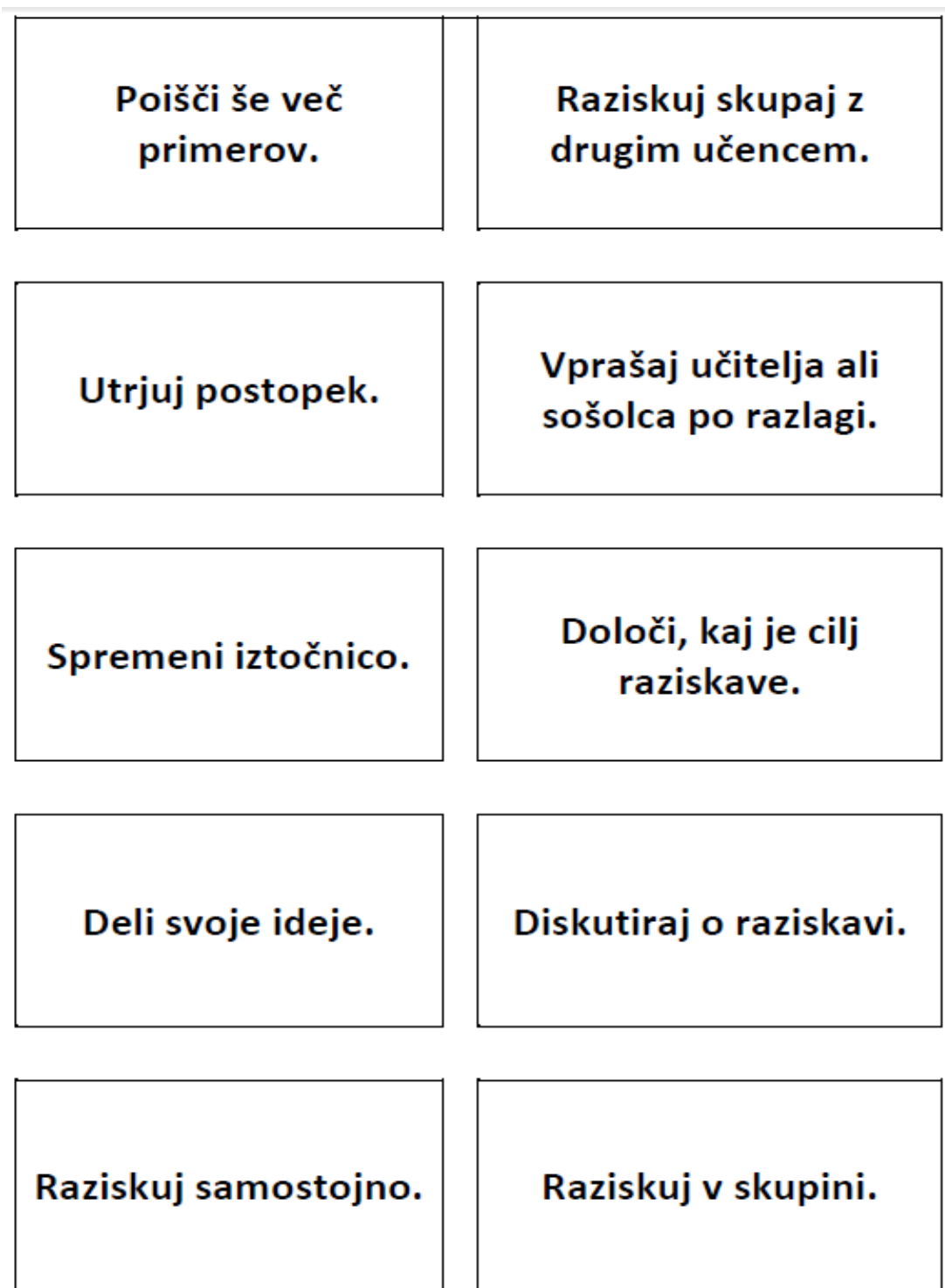
Tabela 7: Primeri izhodiščnih vprašanj in komentarjev, povzeti po Allmondovi, Makarjevi in Wellosovi (2010)

| POSTAVLJANJE VPRAŠANJ o iztočnici | OBLIKOVANJE KOMENTARJEV ALI OPAŽANJ o iztočnici |
|--|--|
| Kaj pomeni ...? Ali drži, da ...?/Ali vedno drži, da ...? Zakaj ...? Kako lahko drži, da ...? Kaj se zgodi, če ...? Koliko ...? Kaj mislimo z/s ...? Ali obstaja povezava med ...? Pod katerimi pogoji ...? Katere lastnosti ...? Ali je mogoče ...? Kaj je večje ali manjše ...? Ali je kakšna podobnost med ...? | Opazili smo ... Vemo, da ... ker ... Mislimo, da ... ker ... Zanima nas, ali ... Spremenimo lahko ... Povezava med ... Lastnosti ... Večje, manjše ali enako je ... Odkrili smo podobnost med ... Na splošno lahko trdimo, da ... |

2.2.3. Postavitev ciljev in načrtovanje dejavnosti

Učitelj skupaj z učenci pregleda zastavljena vprašanja in komentarje. Na podlagi tega se skupaj z učenci pogovori o možni smeri nadaljnjega raziskovanja. Pregled zastavljenih vprašanj in komentarjev lahko poteka na individualni ravni ali na ravni celotnega razreda. Ko smo v fazi uvajanja tega pristopa k poučevanju, je smiselno, da se to opravi na ravni celotnega razreda. Tako se učenci na primerih, idejah in zgledih drugih priučijo metode. Učenci sami usmerjajo, nadzorujejo in regulirajo učenje z izborom regulacijske kartice (slika 4) in

utemeljitvijo tega. Ko učenci postavijo vprašanje »Kaj je naslednji korak?«, si sami odgovorijo in se usmerijo z izborom ene izmed regulacijskih kartic.



Slika 12: Primeri regulacijskih kartic (Blair, 2016)

2.2.4. Učenčevo raziskovanje

Učenci se odločijo za način raziskovanja in določijo njegovo dolžino glede na zastavljene cilje. V tej fazi se učenci lahko odločijo generirati več podobnih primerov ali poiščejo primer, ki zadostuje pogojem iztočnice. Lahko tudi uvedejo posplošitev primera.

2.2.5. Učiteljeva navodila

Učenec lahko pokaže potrebo in željo po učiteljevi razlagi. Ali pa je treba za rešitev problema predstaviti nov koncept, proces ali metodo, ki dopolni učenčevo znanje. Z novopridobljenim znanjem, naučeno metodo ali proceduro lahko učenec nadaljuje, nadgrajuje ali zaključuje reševanje problema. Učitelj presodi, ali je razlaga namenjena celotnemu razredu, posamezni skupini ali posamezniku.

2.2.6. Dokazovanje predpostavke – trditve, domneve

Ovisno od iztočnice učenci po predhodno opisanih korakih in z novopridobljenim znanjem poskušajo odgovoriti na svoja vprašanja in preverijo ali utemeljijo svojo predpostavko. V idealnem primeru napišejo splošen dokaz trditve s pomočjo algebre.

2.2.7. Deljenje znanja in evalviranje

Učenci lahko delijo svoje ideje, znanje ali rezultate med samim reševanjem (regulacijske kartice) ali pa po končanem delu. Predstavitev in deljenje znanja sta lahko vizualna (poster, pismo, računalnik, interaktivna tabla ...) ali ustna. Povratno informacijo o uspešnosti pri reševanju problema učenci opravijo s pomočjo vnaprej pripravljene učiteljevega vprašalnika, ki je lahko zaprtega ali odprtega tipa.

3. Zaključek

Ko sem začela uporabljati predstavljeno metodo poučevanja pri pouku, se je učencem ustavilo pri postavljanju vprašanj, podajanju komentarjev, trditev ali ugotovitev. Vedno znova so ponavljali: »Kakšno vprašanje?, Kako naj zastavim vprašanje?, Ne razumem iztočnice, Kaj naj naredim sedaj?« Iskali so vodenje skozi postopek, iskali so dogovore s pomočjo učitelja. Zato smo v vsakem razredu za zgled in primer skupaj (celoten razred) rešili en problem po opisanih postopkih. Med skupnim reševanjem problema so bile sproti opisane poti in smeri reševanja.

Na drugo težavo smo naleteli kasneje, ko so bili učenci že dodobra vpeljeni in nekateri pravi mojstri v reševanju problemov. Pri drugih je bilo ugotovljeno, da se bojijo delati napake, soočali smo se z vprašanji in dilemami: »Kako naj vem, ali je zastavljeno vprašanje/trditev pravilno/-a?, Kaj če ne razumem pravilno?, Kako naj postavim pravilno trditev?« Za prebrodenje tega problema smo potrebovali precej več časa in nekateri učenci imajo s tem še vedno težave. Učence sem spodbujala, naj si drznejše narediti napake. Soočanje z napakami jim omogoča, da pridejo do novih znanj, vzorcev in povezav, do katerih v nasprotnem primeru ne bi. Problem je učenčeva samopodoba in mišljenje o lastnih sposobnostih. Veliko časa sem vložila v raziskovanje, kako učencem pomagati in izboljšati njihovo samopodobo, jim dvigniti samozavest in privzgojiti miselnost, da zmorejo in so lahko uspešni tudi pri matematiki. Pri raziskovanju sem pridobila znanje o čuječem pristopu k poučevanju, zato sem v ure uvajala tehnike sproščanja in premagovanja stresa. Prav tako sem v praksi preizkusila model, ki se ga poslužujejo učenci šole Hisar v Istanbulu – *Make, Fail, Learn, Repeat*.

Opazila sem tudi, da so spremembo načina poučevanja lažje adaptirali učenci nižjih razredov in jo z lahkoto celostno razumeli. Veliko več dela in energije pa je bilo treba vložiti v uvajanje metode v višjih razredih.

Tak pristop k poučevanju omogoča lažjo diferenciacijo. Učenci lahko znotraj razreda ali skupine dobijo različne vsebinske iztočnice ali iztočnice z enakim konceptom in različnim nivojem znanja, diferenciacija je možna tudi glede na ponujen čas raziskovanja, zahtevan produkt ali učenčev interes. Učencu se tako ponudi možnost dela na sebi lasten način.

4. Literatura

Boaler, J. (2016). *Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Allmond, S., Makar, K., in Wells, J. (2010). *Thinking through mathematics: engaging students with inquiry-based learning. Book 3 (ages 10-13)*. Melbourne: Curriculum Press.

Blair, A. (2016). *Inquiry Maths*. Pridobljeno s <http://www.inquirymaths.com/>.

Kratka predstavitev avtorice

Lojzka Lušin, profesorica matematike in tehnike. Poučuje matematiko na IB Danila Kumar International School, program MYP, učence, stare med 12 in 14 let. Že tretje leto mentorica uspešni Lego Robotics ekipi, ki se udeležuje tekmovanj First Lego League. Zadnja leta veliko časa vlaga v raziskovanje novih pristopov poučevanja, ki bi spodbudili in motivirali učence k učenju matematike.

Ustvarjalne dejavnosti v razredu

Creative Activities in the Classroom

Mateja Erjavec Mihovec

OŠ Louisa Adamiča Grosuplje
mateja.erjavecmihovec@oslag.si

Povzetek

V prvem delu prispevka so predstavljene strategije za ustvarjalno poučevanje. Pomembno je, da imajo učitelji radi svoje delo, da so radovedni, radi raziskujejo in iščejo nove metode pri svojem delu. V drugem delu so nanizane dejavnosti, ki jih učitelj lahko uporabi za popestritev pouka in razvijanje svoje ustvarjalnosti ter ustvarjalnosti pri učencih. Uporabijo se lahko v različnih delih ure in pri različnih predmetih. Dejavnosti lahko učitelj izvede tako kot so zapisane ali pa jih prilagodi glede na potrebe svojih učencev.

Ključne besede: čuječnost, potrebe učencev, spodbujanje, strategije poučevanja, ustvarjalne dejavnosti, ustvarjalnost.

Abstract

In the first part of the article the strategies for creative teaching are presented. It is important that teachers like their work, are curious, love to explore and are looking for new methods in their work. In the second part activities, which a teacher can use to enliven lessons and develop his own creativity and creativity of his pupils, are lined up. They can be used in different parts of the lesson and in different subjects. Activities can be taken as they are written or adapted to the students' needs.

Keywords: creative activities, creativity, encouraging, mindfulness, strategies of teaching, students' needs.

1. Uvod

»Povej mi in bom pozabil. Pokaži mi in si bom zapomnil. Vzbudi mi zanimanje in bom razumel.«

(kitajski pregovor)

Na ta pregovor se je dobro spomniti večkrat, kadar načrtujemo kakšno učno uro. Prav pogosto se namreč zgodi, da pri poučevanju obtičimo na »mrtvi točki«, kar pa posledično prinese soočanje z nezainteresiranimi učenci, lastno nemotiviranostjo, težje vodljivimi učenci in slabšo razredno klimo. Učitelji se pogosto znajdejo v dilemi ali slediti svojemu do podrobnosti izdelanemu in večkrat preverjenemu načinu dela ali se prepustiti toku in se stvari lotiti na malo bolj ustvarjalen in učencem zanimivejši način. Sama sem bila v letošnjem šolskem letu prisiljena izbrati ustvarjalnejši način dela, kar na začetku sploh ni bilo lahko. Pri pouku sem skušala vključiti različne učne stile in načine dela, ki bi ustrezali različnim potrebam mojih učencev. Najtežje je bilo spremeniti način razmišljanja in najti neko ustvarjalno rešitev tako zame kot za učence. Ko sem sprejela dejstvo, da stvari vedno ne uspejajo tako kot si jih zamislimo, so stvari stekle. Pri načrtovanju svojih ur, sem veliko

razmišljala o tem, kakšne dejavnosti bi bile za moje učence primerne in v katerem delu učne ure ter na kakšen način bi jih uporabila. Ugotovila sem, da bolj kot sem načrtovala in razmišljala, bolj neuspešna sem bila pri sami izpeljavi ure. Najbolje so se obnesle ure po trenutnem navdihu ob upoštevanju takratnega razpoloženja učencev. Nekaterih dejavnosti sem se domislila in kasneje presenečeno ugotovila, da je nekdo nekoč že izpeljal nekaj podobnega. Poznala sem poučevanje s pomočjo gibalnih dejavnosti in umirjanja, nisem pa veliko vedela o učenju skozi igro. V svoje učne ure dejavnosti nisem želela nametati brez nekega vodila, čeprav so mi bile ideje o uporabi nekaterih zelo všeč. Na podlagi izkušenj sem dejavnosti, ki so se obnesle, prilagajala različnim okoliščinam. V določenem trenutku sem se bolje počutila ob uporabi gibalnih dejavnosti, kot pa uporabi dejavnosti za umirjanje in sprostitve, saj sem zagovarjala načelo, da se učenci veliko naučijo skozi gibanje. Sčasoma sem spoznala, da ne potrebujejo samo tega in tukaj se je počasi začelo moje spoznavanje s čuječnostjo. Termina prej nisem poznala, sem pa ob prebiranju literature ugotovila, da nekatere prvine pri pouku že uporabljam, čeprav se tega nisem zavedala. Odločitev, da napišem prispevek o ustvarjalnih dejavnostih v razredu, je zame predstavljala velik izziv, ker sem se težko omejila na določeno tematiko in zajezila tok misli. Tako sem zgolj nanizala nekaj dejavnosti, ki sem jih pri svojih učencih uporabila in po svoje prilagodila ter namenila nekaj besed strategijam, ki nas bolj ali manj vodijo pri ustvarjalnem poučevanju.

2. Čuječnost in ustvarjalnost

S prvinami čuječnosti osebno rastemo in se brez predsodkov sprejemamo takšne, kot smo v danem trenutku. Čuječnost nam pomaga pri soočanju s vsakodnevnim stresom. Pozorni smo na to, kaj se nam dogaja in kaj pri tem občutimo. Svojega zavedanja ne poskušamo spremeniti ali se mu izogniti. Čuječnost naj bi po raziskavah, ki so bile opravljene v zadnjih letih, močno izboljšala kvaliteto našega življenja, kar se kaže pri učencih, ki se s čuječnostjo lažje osredotočijo na učenje, so bolj umirjeni in lažje sodelujejo z drugimi. (Tancig, 2015)

Zavedanje svojih misli, občutkov in čustev brez vrednotenja nam lahko pri delu v razredu zelo pomaga. Čuječnost vključuje učenje namernega usmerjanja pozornosti na trenutno doživljanje z radovednostjo, odprtostjo, sprejemanjem in brez presojanja. (Tancig, 2015) Pomembno je, da krepimo notranje prvine, ki bodo nam in učencem pomagale ohranjati samospoštovanje. S pomočjo čuječnosti se lažje umirimo in osredotočimo ter razmišljamo bolj jasno. Tancig (2015) pravi, da obstaja pet vstopnih točk, skozi katere lahko dostopamo do svoje avtentične človeške celosti in z njimi gradimo pristne odnose z drugimi. To so najbolj osnovne kompetence, s katerimi smo se rodili in se jih moramo zavedati, če jih želimo izkoristiti. Mednje spadajo: zavedanje telesa, zavedanje stanj zavesti, zavedanje dihanja, empatija in osnovna zmožnost ustvarjalnosti. Z zavedanjem in vajami za krepitev teh kompetenc smo v stiku s samim seboj in bolj kompetentni v interakcijah z okoljem, zaradi tega pa bolj uspešni in ustvarjalni. S pomočjo ustvarjalnih pristopov otrokom omogočamo, da mislijo drugače in se izražajo na njim lasten način (Kodele, 2013) poleg tega pa pri otroku spodbujamo in razvijamo ustvarjalnost. V stiku z ustvarjalnimi dejavnostmi pa bolje razumemo sebe in druge (Kodele, 2013).

3. Strategije za ustvarjalno poučevanje

Ustvarjalnost pri poučevanju lahko razvijamo na različne načine. Tak način dela ni vedno preprost, zahteva dobre strategije, veliko mero poguma, željo po spremembi in načelen pristop. Pri svojem delu se moramo držati načela **preprostosti**, kar pomeni, da imamo vedno pred očmi svoje učence, njihove potrebe ter posebnosti, način učenja in ne toliko same učne snovi. Pugliese (2010) predlaga naslednje strategije: “**kombinacijska** “ **ustvarjalnost**, ki

vsebuje ustvarjanje neobičajnih in zanimivih kombinacij z znanimi idejami. Na začetku, ko še nimamo ideje, kako bi se spremembe pri svojem delu lotili, je mogoče najlažje vzeti že znano vajo, dejavnost ali tehniko in jo uporabiti v drugačnem okolju in pri različnih predmetih. Naslednja strategija je **zmožnost igrati**: igrivost učitelju pomaga razbiti napetost, ki je pogosto prisotna. Igrivost odkriva v nas otroka, ki še vedno hrepeni po ustvarjalnosti in igri. Učitelju ponavadi največ težav povzroča ravno ustaljena rutina, ki mu onemogoča, da bi stopil iz okvirjev in se prepustil toku ustvarjalnosti. Zadnje je **tveganje**. Pri ustvarjalnosti sprejmemo pogum, da se kdaj tudi zmotimo. Biti moramo pripravljeni na napake, da lahko odkrijemo in naredimo nekaj izvirnega. Tveganje v razredu pomeni oceniti položaj, drzniti si z drugačnim pristopom in vstopiti v območje neznanega. Vse te strategije so med seboj povezane in ne morejo delovati druga brez druge. Preden se lotimo ustvarjalnih dejavnosti, moramo dobro premisliti, analizirati svoje delo in ideje, vztrajati pri novem načinu dela, predvsem pa početi tisto, kar radi počnemo pri delu z učenci. Ustvarjalni potencial pri učitelju se razvija postopoma in z zavestnim delom na tem področju. Ustvarjalnost pri poučevanju je zaželeno, ker izboljšuje učenje, dodatno motivira učitelja in učence, poučevanje ne postane rutina in neučinkovito.

4. Primeri ustvarjalnih dejavnosti v razredu

4.1 Dejavnosti pri matematiki

4.1.1 Geometrijske oblike: Kje sem?

Na tla narišemo, ali nalepimo različne like, ki so dovolj veliki, da v posameznem liku lahko stojijo vsaj štirje učenci. Narišemo tri različice vsakega lika. Učenci se prosto gibljejo ob glasbi ali ob tamburinu med geometrijskimi liki. Ko učitelj imenuje določen lik, ga učenci čim hitreje poiščejo in stopijo nanj. (Povzeto po Kavčič, 2005)

4.1.2 Presečišča: Klobčič volne

Potrebujemo klobčič volne. Učitelj učencem predstavi muco, ki se najraje igra s klobčičem volne. Klobčič razvije tako, da se nitke prepletajo ena čez drugo. Učenci poiščejo presečišča nitk in se postavijo na točke presečišč. (Povzeto po Kavčič, 2005)

4.1.3 Merjenje: Lažje-težje

Učenci se gibljejo po prostoru. Učitelj postavi trditev (npr. Avto je težji od svinčnika.), učenci se postavijo v dogovorjeni položaj. Če trditev drži, skočijo čim višje v zrak, če ne drži, počepnejo. Nekaj primerov trditev: Peresnica je težja od svinčnika. Avto je težji od ladje. Polž je lažji od ježa. (Povzeto po Kavčič, 2005)

4.1.4 Števila do 20: Kipi

Učenci se gibljejo ob glasbi ali spremljavi instrumenta. Ko glasba utihne, učenci okamnijo v predlaganih držah. Npr. Okamnite tako, da se tal dotikate s štirimi deli telesa. Okamnite tako, da se tal dotikate z eno roko in eno nogo. Okamnite tako, da se samo en del vašega telesa dotika tal. (Povzeto po Kavčič, 2005)

4.1.5 Števila in vrstilni števniki: Jurčku bomo pomagali

Učenci se postavijo v kolono eden za drugim, korakajo in pojejo pesmico o Jurčku. Na učiteljev znak se ustavijo in prenehajo s petjem. Učitelj da navodilo za razporeditev učencev v koloni, ki ga učenci izvedejo. Nato nadaljujejo s korakanjem in petjem. Npr. Trinajsti v koloni se postavi na prvo mesto. Tretji v koloni gre na konec. Šest učencev izstopi iz kolone za nekaj časa. (Povzeto po Kavčič, 2005)

4.1.6 Urejanje števil: Po velikosti

Potrebujemo kartončke s števili do 20. Učenci v rokah držijo kartončke s števili in se ob glasbi gibljejo po razredu. S sošolci si kartončke menjajo. Ko glasba utihne, vsak učenec zadrži en kartonček. Njihova naloga je, da se razporedijo po velikosti glede na števila, ki so napisana na kartončkih. Navodila lahko spremenimo. Npr. učitelj pove eno število. Učenec s tem številom in njegov predhodnik ter naslednik se postavijo na določeno mesto v razredu. (Povzeto po Kavčič, 2005)

4.1.7 Računanje: Trden most

Učitelj določi dva učenca, ki predstavljata most (držita se za roke), ostali učenci pa so vojska in se držijo za ramena ter hodijo v koloni po prostoru. Pri tem ponavljajo refren: »Kdor računati ne zna, ostane naj doma.« Ko pridejo do mostu, se zapornice mostu spuste. Prvi v vrsti vpraša: »Ali je kaj trden most ali gre lahko naša vojska skozi?« Učenca, ki predstavljata most, odgovorita: »Seveda gre lahko, le zadnji računal bo.« Zapornice se dvignejo, učenci gredo skozi, zadnji v koloni pa mora izračunati račun, ki ga potegne s košarice, posodice ali škatlice. (Povzeto po Kavčič, 2005)

4.1.8 Števila do 100: Menjavanje prostora

Učenci se posedejo v krog. Vsak dobi kartonček z napisanim številom. Učitelj da navodilo za menjavo mest. Npr. Kdor ima število, manjše od 30, naj zamenja mesto. Kdor ima enako število desetic in enic, naj zamenja mesto. (Povzeto po Kavčič, 2005)

4.1.9 Števila do 100: Črni mož

Potrebujemo kartončke s števili, ki jih učenci držijo v rokah, tako da jih črni mož vidi. Črni mož se postavi na eno stran prostora, učenci pa na drugo. Vpraša jih: »Kdo se boji črnega moža?« Odgovorijo: »Nihče!« in stečejo na drugo stran. Črni mož jih lovi in kogar ujame, postane njegov pomočnik. Lovi lahko samo učence z določenimi števili. Npr. učence s števili, ki so večja od 41, manjša od 90... Pomočniki mu pomagajo, dokler ne ulovijo vseh učencev, ki ustrezajo dani nalogi. V vsaki igri določimo novega črnega moža in zamenjamo nalogo. Nalogo lahko otežimo tako, da spremenimo način gibanja: skakanje po eni nogi, hoja v počepu, premikanje v sede ... (Povzeto po Kavčič, 2005)

4.2 Dejavnosti pri slovenskem jeziku

4.2.2 Abecedna igra

Učenci so razdeljeni v skupine po pet. Na znak se mora skupina dotakniti desetih predmetov, ki so v bližini. To morajo narediti po abecednem redu. Vsak član skupine se mora dotakniti vsaj enega predmeta, ne sme pa se dotakniti dveh predmetov zaporedoma. (Povzeto po Mrak idr., 2013)

4.2.3 Pisanje besed

Učitelj učence razdeli v manjše skupine in vsaki skupini pove eno besedo. Člani skupine morajo nato čim hitreje sestaviti besedo tako, da ležejo na tla in jo »napišejo« s svojimi telesi. (Povzeto po Mrak idr., 2013)

4.2.4 Lovilec

Izberemo učenca, ki postane nabiralec, drugi na listke napišejo imena različnih predmetov, živali ..., ki se začnejo na isto črko (npr. miza, mačka, meso, morje) in se razbežijo po prostoru. Nabiralec ima minuto časa, da z dotikom polovi čim več listkov z besedami. Za vsako dobi točko, če jo po končanem lovljenju pravilno prebere. Nato nabiralec postane nekdo drug. (Povzeto po Mrak idr., 2013)

4.2.5 Spomin

Učenci so razdeljeni v manjše skupine in dobijo kartončke z besedami (npr. protipomenke, sopomenke). Člani se igrajo spomin in iščejo pare. Naloge so lahko diferencirane tako, da imajo učenci na kartončkih sliko in besedo, na drugem kartončku pa samo besedo; na obeh kartončkih je zapisana beseda; na enem kartončku je beseda, zapisana z velikimi tiskanimi črkami, na drugem pa npr. z malimi tiskanimi črkami.

4.2.6 Prepognjene zgodbe

Učenci so razdeljeni v skupine po štiri ali pet. Vsaka skupina ima papir, ki je prepognjen tolikokrat kot je članov. Učitelj pove prvo besedo ali prvi stavek. Prvi učenec napiše svojo besedo ali svoj stavek, odvisno od začetnih navodil. Lahko pišejo besede ali cele povedi. Nato list prepogne in ga poda naslednjemu članu svoje skupine. Drugi učenec ne vidi prejšnjega stavka in napiše svojega. Ko vsi učenci končajo, preberejo napisane povedi ali zgodbo. (Povzeto po Paterson, 2003)

4.2.7 Igra piknik

Z učenci sedimo v krogu. Igramo se, kot da gremo na piknik. Žogica potuje od enega k drugemu. Vsak, ki je na vrsti pove svoje ime in kaj bo prinesel na piknik. Besede se začnejo z začetnico imena. Npr. »Sem Mateja. Na piknik bom prinesla: melono, mandarine, marelice in meso«. (Povzeto po Lončar, 2011)

4.3 Dejavnosti pri spoznavanju okolja

4.3.1 Tržnica

Pripravimo tržnico, tako da mize razporedimo po prostoru glede na število učencev. Učencem razdelimo vloge: branjevke, kupci. Razdelimo jim tudi denar, ki smo si ga izposodili iz matematičnega delovnega zvezka ali izdelali pri likovni vzgoji. Na mize razporedimo slike sadja in zelenjave, lahko imamo tudi pravo sadje in zelenjavo. Učenci nato odigrajo svojo vlogo. (Povzeto po Mrak idr., 2013)

4.3.2 Lov na zaklad

Učenci so razdeljeni v skupine po štiri ali pet. Vsaka skupina dobi navodila za iskanje na listu papirja. Lahko si izberejo tudi ime skupine. Dogovorimo se o pravilih iskanja (čas iskanja, kje smejo oz. ne smejo iskati, iskanje poteka v tišini). Skupine dobijo tudi prazno vrečo in lahko začnejo z lovom. Iščejo lahko npr. v gozdu: hrastov list, cvetni popek, palico dolgo 20 cm, pero, seme ... V šoli: gumb, kanglica, plastičen kozarec, stara voščilnica, svinčnik, ki ne meri več kot 5 cm v dolžino ... (Povzeto po Paterson, 2003)

4.3.3 Osebni opis

Dva učenca se med seboj natančno opazujeta: kaj ima, kdo oblečeno, kakšno pričesko ima, kakšne copate. Skušata si zapomniti čim več stvari. Nato se oba obrneta in spremenita tri stvari. Ko se ponovno obrneta drug proti drugemu, morata ugotoviti, kaj sta spremenila.

4.3.4 Nekoč in danes: Patomima

Učitelj izdela pare kartic. Na eni kartici je prikazana dejavnost nekoč, na drugi pa njena različica v sedanosti. Npr. Ženska pere perilo na perilniku. Pranje v pralnem stroju. Učenci se razdelijo v pare in skušajo ostalim učencem prikazati, za kaj gre. Ostali učenci ugibajo. (Povzeto po Lončar, 2011)

4.3.5 Vremenska stanja: Kje sem?

Na tla narišemo, ali nalepimo različna vremenska stanja, ki morajo biti dovolj velika za vsaj štiri učence. Narišemo tri različice vsakega stanja: oblačno, sončno, vetrovno, deževno. Učenci se prosto gibljejo ob glasbi. Ko učitelj imenuje določeno vremensko stanje, ga učenci čim hitreje poiščejo in stopijo nanj.

4.3.6 Noč in dan

Učitelj govori besede in pojme, ki so značilni za dan ali noč. Npr. luna, pižama, postelja, zajtrk, sonce, žoganje ... Učenci na besedo ali pojem, ki je podnevi, stojijo in na stvari, ki so ponoči, počepnejo.

4.4 Dejavnosti za gradnjo skupine

4.4.1 Nemo kričanje

Učenci s telesno govorico kažejo drug drugemu različna čustva. Iztočnice daje učitelj. Npr. jok, smeh, zaskrbljenost, žalost, zamišljenost, športno navijanje ... (Povzeto po Paterson, 2003)

4.4.2 Objem

Dejavnost začne učitelj. Npr. »V mislih objemam X, ker vem, kako se trudi pri računanju.« Učenci si z besedami povedo, kaj jim je všeč in kaj cenijo pri svojih sošolcih. Spodbujamo jih, da so pri obrazložitvah določni in da izbirajo sošolce, ki še niso bili omenjeni. (Povzeto po Paterson, 2003)

4.4.3 Pet plusov

Dejavnost na začetku pouka začne učitelj in jo ponavlja skozi cel teden. Vsakemu učencu pove pet pozitivnih stvari o njem. V naslednjih dneh poskušajo to narediti tudi učenci.

4.4.4 Svinčnik

Učitelj v prostoru označi začetno in ciljno črto, ki sta med seboj oddaljeni približno 15 metrov. Vsi učenci se postavijo na začetek. Njihova naloga je, da prenesejo svinčnik z ene strani na drugo stran. Pri tem morajo upoštevati, da se lahko v prostoru med začetno in ciljno črto tal dotikajo samo z nogami, svinčnika pa ne smejo vreči na drugo stran. (Povzeto po Mrak idr., 2013)

4.4.5 Smejoča žoga

Z učenci naredimo krog. Igro začne učitelj, tako da enemu od učencev vrže »smejočo žogo«. »Žogo dajem X, kajti všeč mi je, kako pomaga vzdrževati red, kadar je dežuren«. Učenec se zahvali in vrže žogo naslednjemu, pri tem obrazloži, zakaj. (Povzeto po Lončar, 2011)

4.4.6 Šepetanje imen

Učenci sedijo v krogu in eden zašepeta ime enega od sošolcev svojemu levemu sosedu in tako naprej. Ime potuje naokrog, dokler ne pride do učenca s tem imenom. Ta zakliče: »Stoj!« Nato si izbere drugo ime in ga zašepeta naprej. (Povzeto po Badegruber, 1995)

5. Zaključek

Ustaljen način poučevanja je varen in znan. Ne predstavlja nam posebnih izzivov in sčasoma postane nezanimiv za nas in naše učence. Kadar se lotimo nečesa novega, tvegamo, da naredimo napako in ravno na napakah se učimo. Pomembno je, da si upamo iskati nove poti, preizkušati nove metode in razmišljati drugače kot ostali. Svoje delo moramo imeti radi,

uživati v tem, kar delamo in ne dovoliti, da postanemo kot roboti. Svojim učencem predstavljamo zgled, in če bomo preprosti, iskreni in spontani, nam bodo sledili.

6. Literatura

- Badegruber, B. (1995). *Učenje brez prisile v 28 korakih*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Kavčič, R. (2005). *Učenje z gibanjem pri matematiki*. Ljubljana: Društvo Bravo.
- Kustec, K. (2013). *Ustvarjalne dejavnosti in otrokov glas v skupini*. Otrokov glas v procesu učenja in pomoči. Priročnik za vrtce, šole in starše. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 136-159
- Lončar, D. (2011). *Poučevanje skozi ustvarjalni gib v 2. Razredu osnovne šole*. Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Mrak, I., Umek, L., Jemec, J. in Repnik, P. (2013). *Didaktične igre in druge dinamične metode*. Ljubljana: Salve.
- Paterson, K. (2003). *Kako lahko poučujem: namigi za začetnike in izkušene učitelje*. Ljubljana: Rokus.
- Pugliese, C. (2010). *Being Creative: The Challenge of Change in the Classroom*. 1. Izdaja. Peaslake: Delta Publishing.
- Tancig, S. (2015). *Nevroedukacija- stres, čuječnost in rezilientnost*. Ljubljana: Bilten društva Bravo. Letnik XI (23), 24-37.

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Erjavec Mihovec, rojena 13. 9. 1981 v Ljubljani, je leta 2006 zaključila študij razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Poučuje na osnovni šoli Louisa Adamiča Grosuplje v prvem triletju in neobvezni predmet angleščino v prvem razredu. Pri svojem delu ves čas išče ustvarjalne rešitve in se izobražuje na tem področju.

Zbranost pri šolski zgodovini

Concentration in History Class

Josipa Hrepevnik

Šolski center Rogaška Slatina
josipa.hrepevnik@scrs.si

Povzetek

Strokovni članek oz. prispevek je primer dobre prakse utrjevanja pri predmetu zgodovina v srednji šoli, bodisi strokovni šoli ali v gimnaziji. Nanaša se na pregled vsebin in utrjevanje, poglobljanje znanja pred ocenjevanjem in se izvaja pred ocenjevanjem. Izhodišče je razpršeno pridobljeno znanje zgodovine starega veka prejšnjih ur, katerega je potrebno poglobiti – organizirati. Namesto zunanje motivacije – ocene, se skuša z govorno aktivnostjo spodbuditi notranjo motivacijo pri dijakih. Višji nivo kompetenčnega znanja zgodovine se poskuša doseči z predstavitvijo celotnega življenja v starem veku v različnih segmentih.

Delo je v osnovi zgrajeno iz dveh delov – dveh šolskih ur. V prvem delu dijaki individualno in nato v paru sestavijo pojmovno mrežo na dano temo. Tema je pregledna zgodovina starega veka. Vsak dijak zapiše na časovni trak – ribjo kost čim več dejstev iz obdobja med četrtem tisočletjem pred Kristom in petim stoletjem po Kristu. V nadaljevanju z parom-dijakom v klopi poiščeta skupne pojme v obliki Vennovega diagrama. V razredu se prediskutira in dopolni zapisane pojme, izpostavijo se vodilne osebe, določi se čas in prostor. Dijaki v parih nato ključne besede - pojme razvrstijo v pojmovno mrežo po področjih: politični sistem(oblast, vladar, vojska,vojne, davki,...), gospodarski razvoj(kmetijske panoge,obrt in trgovina,promet,denar...), družbena neenakost(sloji, vsakodnevno življenje,otroštvo....), kulturna zapuščina(vera, znanost,umetnost, pravo, preostanki)...

V drugem delu – v drugi učni uri v približno dvominutnem govornem nastopu dvojice čimbolj celovito predstavijo temo – stari vek sošolcem. Podlaga za nastop so gradiva – pojmovne mreže iz prve ure. Obvezno enakomerno sodelujeta oba dijaka. Čas meri dijak – časomerilec. Vsodniškem paru drugi dijak beleži po dogovorjenih kriterijih kvaliteto prispevkov. Zaključek ure je rangiranje parov, kar opravi in utemelji sodniška dvojica. Leta ta odmerja čas, z oceno 1-5 oceni kvaliteto predstavitve, oceni enakomerni delež obeh članov, kvaliteto vprašanj in na koncu določi rang vseh dvojic. Zaključek je v obliki razgovora o vsebinah.

Ključne besede: govorna aktivnost dijakov, grafične pojmovne mreže, kompetenčno znanje zgodovine, konceptualna zgodovina, notranja motivacija, poglobljanje pred ocenjevanjem, utrjevanje, zgodovina starega veka.

Summary

Professional article or contribution is an example of good practice of consolidation in the subject history in secondary school or vocational school or high school. It refers to the table of contents and consolidate, deepen their knowledge prior to the evaluation and shall be carried out prior to the assessment. The starting point is diffuse acquired knowledge of the history of ancient history preceding hours, which is necessary to deepen - organize. Instead of external motivation - assessment seeks to encourage intrinsic motivation in students. A higher level of competence in history are trying to achieve with speech and mental activity of students in hours.

The work is essentially built in two parts - two school hours. In the first part students individually and then in pairs draw up a conceptual grid on a given topic. The theme is a transparent of Ancient history. Each student writes on the timeline - fish bone as many facts from the period between the fourth millennium before Christ and fifth centuries after Christ. In the continuation of a pair of fellow

students in the bench seek common concepts in the form of Venn diagram. Students debated and supplement the written terms, highlight the leading people, determine the time and space. Students in pairs then ranked keywords - terms in the conceptual network through areas: the political system (government, ruler, army, war, taxes, ...), economic development (agricultural industry, trade and commerce, transport, money ...) , social inequality (layers, everyday life, childhood) and cultural legacy (religion, science, art, law, historical sources) ...

In the second part - the second lesson is an approximately two-minute long verbal appearance in which the pair as much as comprehensively present antiquity to their classmates. The basis for the performance of the material - are conceptual networks from the first hour. The equally participation of both students is mandatory. Time measured student - timer. In the judicial couple the other student records the quality contributions in accordance with agreed criteria. Conclusion of the hour is ranking pairs, which is carried out by the judges pair. The judges pair measured time and assess with an estimate of 1-5 according to the quality of the presentations, evaluate the steady share of the two members, quality of questions and ultimately determine the ranking of doubles. The conclusion is in the form of interview on the contents.

Keywords: Ancient history, competence knowledge of history, conceptual history, deeping before evaluation, graphic conceptual networks, intrinsic motivation, speech activity of students.

1. Pregled zgodovine starega veka

Pričujoči prispevek je primer dobre prakse – učne ure, še boljša varianta sta dve zaporedni učni uri, v učiteljskem žargonu takoimenovana blok ura. Učni cilj je utrjevanje pri predmetu zgodovina v srednji šoli, lahko v strokovni šoli ali v gimnaziji. Učna snov se nanaša na pregled vsebin in utrjevanje po obdelanem sklopu starega veka. Priporočljivo je izvajanje tik pred ocenjevanjem. Izhodišče vsebin je razpršeno znanje prejšnjih ur. Množico nepreglednih informacij je potrebno organizirati v smiselno pregledno celoto, koncept.

Dijaki vsebine-ključne besede razdelijo po danih področjih: politika, gospodarstvo, družba in kultura. Meje med področji niso vedno trdno zakoličene (davki-področje politike in gospodarstva; denar-področje gospodarstva in družbe....Le na grobe napake opozori učitelj)

Zunanja motivacija - ocena postaja drugotna, poskuša se spodbuditi notranjo motivacijo pri dijakih. Višji nivo kompetenčnega znanja zgodovine se dosega s govorno in siceršnjo aktivnostjo vseh dijakov pri uri.

Primer je predstavljen na temi pregled starega veka v prvem letniku strokovne šole, lahko tudi v prvem letniku gimnazije. V pregled starega veka so vključene prve visoke civilizacije, grško-rimska antika in slovenski prostor v obdobju starega veka.

Delo v razredu je v osnovi zgrajeno iz dveh delov, v praksi je primerno zadevo izpeljati v dveh šolskih urah pred ocenjevanjem. Zelo pomembno je, da se prva-pripravljalna ura izpelje kakovostno, kar zahteva dobro učiteljevo pripravo in vodenje poteka učne ure.

V tem prvem delu oziroma v prvi šolski ur dijadi individualno in nato v paru sestavijo pojmovno mrežo ključnih besed na dano temo. Pri svojem delu lahko uporabljajo učbenik in internet.

Osnova je kronološki zapis v obliki premice ali raztegnjene ribje kosti. Na in pod črto dijadi kronološko nizajo ključne besede iz starega veka. Pozorni so na splošne značilnosti. Navedejo tudi nekaj podrobnosti. Najmanj dva dijaka svoj zapis prebereta in utemeljita. Učitelj pokomentira, pohvali dobro izbrane pojme in izpostavi napake. Za ta del ure porabimo približno polovico učne ure.

V nadaljevanju dijadi v parih primerjajo svoje ključne pojme in izpostavijo enake (Vennov diagram)

Na dveh primerih se v razredu glasno predelajo pojmi po področjih (politika, gospodarstvo....) Izhodiščno se opredeli čas in prostor. Pri večjem številu pojmov se skuša določiti hierarhija pojmov. Izhodišče hierarhije je od splošnega h konkretnemu (namakalno kmetijstvo- kanali, šadufi...).

Naslednja faza je izdelava podrobne pojmovne mreže po parih. Vsaka klop-par dobi prazno preglednico z že vpisanimi področji življenja v vodoravnih vrsticah in že vpisanimi obdobji starega veka v navpičnih kolonah.

Preglednica od dijakov zahteva dopolnitev z ključnimi pojmi po področjih: politični sistem (oblastniki, davki, vojska, vojne, uradništvo...), gospodarski razvoj (panoge, denar....), družbena razslojenost (sloji, vsakodnevno življenje...), kulturna zapuščina (vera, znanost, umetnost...) Prav tako dobijo dijaki v preglednici temo stari vek že račlenjen na zgodnje civilizacije, grške polis, rimski imperij in slovenski prostor v danem obdobju. Dvojice pomembna obdobja starega veka dopolnijo z ključnimi pojmi.

Prvo učno uro zaključimo z predstavitvijo vsaj dveh pojmovnih mrež.

Druga ura je namenjena tekmovanju dvojic iz govornih nastopov na osnovi pojmovne mreže. Vrstni red nastopajočih določi učitelj z žrebom. Izpolnjeno tabelo-pojmovno mrežo starega veka uporabijo dijaške dvojice kot pripomoček za približno dvominutni govorni nastop v katerem enakovredno sodelujeta oba dijaka. Vsak govorni nastop dijaka zaključita z dvema konkretnimi vprašanji iz svoje predstavitve.

Vprašanji sta namenjeni ostalim dijakom, če ostali ne znajo odgovora, ga podata nastopajoča. Dijaki poslušalci lahko med nastopi dopolnjujejo svoje pojmovne mreže.

Naključno izbrani par opravlja sodniško delo ocenjevana. Kriteriji so ustreznost predstavitve, kvalitetna pojmovna mreža, enakovredni nastop obeh, čas govornega nastopa, kvalitetni vprašanji, suverenost nastopajočih.... Z lestvico od ena do pet sodnika ocenita nastopajoče pare in jih na koncu razvrstita od najboljšega do najslabšega. Sodnika oceno vsakega govornega nastopa na koncu utemeljita z kriteriji oziroma argumenti. Nastopajoče pare razvrstita od najboljšega navzdol.

Na koncu ure učitelj in razred analizirajo opravljeno delo. Na osnovi pojmovnih mrež sledi pogovor o starem veku.

Tabela 8: Primer tabelarične osnove in izdelane pojmovne mreže; Pregled zgodovine starega veka

| | ZGODNJE CIVILIZACIJE | GRŠKE POLIS | RIMSKI IMPERIJ | SLOVENSKI PROSTOR |
|--------------------|----------------------|-------------|----------------|-------------------|
| POLITIČNI SISTEM | | | | |
| GOSPODARSKI RAZVOJ | | | | |
| DRUŽBENA NEENAKOST | | | | |
| KULTURNA ZAPUŠČINA | | | | |

| | ZGODNJE CIVILIZACIJE | GRŠKE POLIS | RIMSKI IMPERIJ | SLOVENSKI PROSTOR |
|------------------|----------------------|-------------|----------------|-------------------|
| POLITIČNI SISTEM | Davki | Demokracija | Dominat | Norik |

| | | | | |
|--------------------|---------------------|----------|-------------|---------------------|
| GOSPODARSKI RAZVOJ | Namakalništvo | Keramika | Latifundije | Vinska trta |
| DRUŽBENA NEENAKOST | Sloji | Kriptije | Spartak | Staroselci |
| KULTURNA ZAPUŠČINA | Hamurabijev zakonik | Delfi | Viktorin | Tabula peutegiriana |

2. Zaključek

Današnje generacije srednješolcev so otroci informacijske dobe. Učitelji se vedno znova postavljajo pred vprašanje z katerimi metodami organizirati kvalitetno delo v razredu. Ponavljanje učnih vsebin pri predmetu zgodovina z metodo pojmovnih mrež ustreza načinu mišljenja današnjih mladih generacij. Prav tako je za kompetenčno znanje zgodovine aktivnih deležnikov moderne družbe zelo dobrodošla in ustrezna čimvečja govorna aktivnost vseh dijakov.

Tudi sami dijaki se zelo pozitivno opredeljujejo do predstavljenega načina dela v razredu in si želijo čim več takšnih ur.

3. Viri in literatura:

- Berzelak, S. in ostali. (2004)., *Stare dobe delovni zvezek*, Modrijan, Ljubljana.
- Broda-Bahn, K. in ostali. (2008). *Javne debate*, Zavod za kulturo dialoga, Ljubljana.
- Brodnik, V. in ostali. (2014). *Zgodovina 1*, DZS, Ljubljana.
- Karlovšek, M. in ostali. (2014). *Zgodovina za srednje strokovno in poklicno tehniško izobraževanje*, DZS, Ljubljana.
- Kranjc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*, Delavska enotnost, Ljubljana.
- Prgič, J. (2014). *Na poti k odličnosti*, Samozaložba, Griže.
- Skrtnar, B. in ostali. (2007). *Debata za enake možnosti*, Zavod za kulturo dialoga, Ljubljana.
- Internetni vir: www.zrss.si/ pojmovne mreže, Lea Nemeč (dostop junij 2016).

Kratka predstavitev avtorice

Josipa Hrepevnik, rojena 15.3.1963 v Pregradi. Srednjo šolo je zaključila v Rogaški Slatini. Na Pedagoški akademiji Maribor je dokočala prvostopenjski študij zgodovine in družbenomoralne vzgoje. Študij je nadaljevala v Ljubljani, kjer je leta 1988 pri prof. Ferencu diplomirala iz novejšje zgodovine na Filozofski fakulteti. Vzporedno je zaključila tudi študij sociologije. Zaradi šibkega socialnega stanja in izjemnega šolskega uspeha je bila vsa leta študija Titova štipendistka. Vso delovno dobo poučuje na srednji šoli v Rogaški Slatini, na gimnaziji in v strokovni šoli. Že dolga leta mentorira dijaško raziskovalno delo iz zgodovine, kjer so dijaki dobivali vidna priznanja (Eustory, ZOTKS). Prav tako že vrsto let pripravlja dijake na državna tekmovanja iz znanja zgodovine (dve srebrni priznanji) in je zunanja ocenjevalka maturitetnih pol iz zgodovine. Primer dobre prakse – mentorstvo dijakom raziskovalcem je predstavila tudi na državnem kongresu učiteljev zgodovine 2012. V prostem času je mentor mladim prostovoljnim gasilcem, ob 130 obletnici PGD Rogaška Slatina je samostojno izdala zbornik o zgodovini tega društva. Je poročena in mati dveh odraslih sinov.

Poskus uvajanja elementov čuječnosti v timsko poučevanje in medpredmetno povezovanje

Atempt to Introduce Elements of Mindfulness in Team Teaching and Interdisciplinary Connectivity

Karmen PERŠAK

*Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše,
III. gimnazija Maribor
karmen.pesem@gmail.com*

Povzetek

Prispevek prikaže primer iz prakse, v katerem s timskim poučevanjem, sodelovalno izvedbo in medpredmetnim povezovanjem dijaki z učiteljem obravnavajo novo snov. Temo Goethejev Erlkoenig, poslovenjeno Duhovin, ob Schubertovi uglasbitvi obravnavajo s sodelovalnim učenjem, razvijajo ključne kompetence in izvedejo evalvacijo. Poseben poudarek je namenjen kompleksnim dosežkom, kritičnemu mišljenju, predstavitvi občinstvu ter prejemanju povratnih informacij. Dijaki razvijejo empatijo, estetsko vrednotijo glasbo in se učijo strpnosti do drugih. Razvila se je skupinska interakcija in vrstniško vzajemno preverjanje. Učitelj je skrbel, da so poučevanje, učenje in vrednotenje potekali hkrati. Dijakom je omogočal komentar, osebno in strokovno rast, vzgajal z zgledom in s čuječnostjo krepil njihovo notranjo motivacijo. Čuječnost je bila v vlogi nadgradnje in nadstandarda.

Ključne besede: baladna pesem, čuječnost, evalvacija, kompleksni dosežki, medpredmetne povezave, samospev, razvijanje kompetenc, sodelovalno učenje, timsko poučevanje.

Abstract

The article shows a practical case in which the students learn new material with the teacher through team teaching, collaborative execution and interdisciplinary connectivity. They learn about the theme of Goethe's Erlkoenig with Schubert's musical version of the poem in a cooperative manner, while developing key competences, and finish with an evaluation. Special focus is on complex achievements, critical thinking, presenting to and audience, and receiving feedback. The students develop empathy, aesthetically evaluate the music, and learn to be tolerant towards others. Group interaction and mutual verification among peers are developed. The teacher makes sure that the teaching, learning and evaluation are happening at the same time. He makes it possible for the students to get commentary, and achieve personal and professional growth, while the students are raised through good example. The students' inner motivation was strengthened with introduction of mindfulness which had the role of upgrade and a higher standard.

Keywords: alertness, ballad poem, complex achievements, connectivity, developing competences, evaluation, interdisciplinary cooperative learning, solo, team teaching.

1. Uvod

Kako obravnavati učenca, ki mu čas kot človekova notranja ura teče drugače, kot kaže naprava za merjenje časa? Je mogoče, da v 21. stoletju učitelj ne prepozna nadarjenega introvertnega učenca kot nadarjenega? (Cain, 2014). Kaj si misliti, ko se sliši, da je lahko šolska ura dolga 75 minut in obsegajo odmori med tako dolgimi urami v urniku 15 minut, in kaj lahko stori učitelj, ko prebere, da je razpored šolskih ur danes zastarel (Rutar, 2011)? Zakaj naj bi bil učenec, ki se med usvajanjem šolskih vsebin sprehaja, primernejši za poklicno izobraževanje, oni drugi pa za gimnazijo, ker se uči z miselnimi vzorci? Zakaj so ljudje spoštljivi do predšolskih otrok, pozneje pa njihova tenkočutnost v odnosu do drugih in sebe vedno bolj zamira? Tovrstna vprašanja si lahko zastavi kdorkoli in seznam bi lahko bil brezkončen. Učiteljici, odgovorni za izvedbo timskega pouka in nastanka tega prispevka kot logičnega nadaljevanja njunih aktivnosti, se v svoji praksi srečujeta prav z njimi, zato se še intenzivneje poglobljata v problematiko in iskanje poti za razreševanje zagat. V imenu čim boljše zgradbe prispevka se velja v nadaljevanju strokovnega članka tematsko omejiti, vendar je bilo treba osvetliti okoliščine, ki pomagajo kaliti določeno učiteljsko držo. Takšna vprašanja podkrepljuje razvoj znanosti večplastno, saj se v sodobnem času:

- zaradi dognanj nevroznanosti v povezavi z edukacijo in psihologijo (Tokuhama-Espinosa, 2013),
- z vzponom vseživljenjskega učenja,
- s težnjo po kompleksnejših učnih dosežkih in uresničevanju kroskurikularnih ciljev,
- s problemskim poukom, timskim poučevanjem in medpredmetnim povezovanjem,
- zaradi razvijanja medkulturnosti,
- zaradi spodbujanja ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju,
- z možnostjo refleksije, meditacije, samospoznavanja,
- skratka, po sistemu »proč od rutine« (Rutar Ilc, 2012),

tudi v vzgoji in izobraževanju rojevajo novi pristopi, izvorna učna sredstva, vedno več novih metod in učnih oblik itn.

Prispevek je nastal po opravljenem delu dveh učiteljic, ki sta vedoželjni, sledita novim strokovnim spoznanjem in raziskavam, torej tudi po metodi lastne kože (RWCT, 2003) preizkušata, kaj je med učenci dobro sprejeto in vodi k učinkovitim dosežkom ter kompetencam. Tudi njuni možgani potrebujejo socialno okolje in izkušnje, da se razvijajo in spreminajajo (Rutar, 2012).

V članku je največ pozornosti usmerjene

1. k timskega poučevanju in medpredmetnemu povezovanju na temo romantike kot obdobja v glasbi in književnosti, natančneje pri romantični baladi,
2. in k uvajanju elementov čuječnosti v vzgojno-izobraževalni proces.

Pouk sta izvajali učiteljici za glasbo in materinščino. Odločitev je bila, predstaviti primer šolske blok ure, vključujoč predpriprave in večletno samoizobraževanje in urjenje učiteljic iz čuječnosti.

Namen prispevka je predstaviti timsko izvedbo obravnavanja nove snovi, in sicer o romantični baladi in na primeru Goethejevega Erlkoeniga. Balado je prevedel Oton Župančič (Kovačič, 1995) in jo naslovil Duhovin. Schubert je originalno besedilo uglasbil. Obravnava je vpeta v okvir krovne teme, to je Svetovna romantika v književnosti in glasbi.

Cilj članka je ugotoviti, ali lahko v timsko poučevanje in medpredmetno povezovanje uspešno vključujemo elemente čuječnosti.

Nenazadnje si učiteljici želita izpopolnjevati se in sta odprti za strokovno ter osebno rast. Po načelu, kdor se posluša in poskuša najti pot za uresničitev notranjih vzgibov, se veseli uspehov in se sooča s porazi ter z iskanjem novih rešitev, plemenitita svoje bogato večletno delo. Motivacija je tesno povezana z vsakim kompleksnim vedenjem, ki je usmerjeno k določenemu cilju (Rutar, 2011). »Ko je učenec pripravljen, pride tudi učitelj,« je rek, ki napoveduje spremembe v življenju slehernika, dijaka še toliko bolj. Strokovno se to imenuje notranja motivacija. Če jo učitelj pozna iz lastne izkušnje, jo uspešneje prepozna, razume in razvija v učencih. In nobena zunanja motivacija ne more nadomestiti notranje.

2. Med čuječnostjo in obravnavo nove snovi

2.1 Klasični zapis usvajanja novih vsebin

Pri tem postopku nastane z vidika medpredmetnega povezovanja nekaj težav, saj tradicionalno didaktični pristop obsega naslednje etape:

- (1) motivacija,
- (2) napoved,
- (3) interpretacijsko branje besedila in igranje na klavir ter poslušanje petja,
- (4) analiza,
- (5) sklep,
- (6) utrjevanje (Rosandić, 1990).

Pozornost je osredinjena na dejavnost učitelja in dijaka ter vsebinski del. Izpostavljeni so učni cilji in navedene metode, oblike, pripomočki, tema ter viri. Informacije so zapisane glede na potrebo predmetnega področja, kakor izhaja iz učnega načrta, in že tukaj lahko zaznamo razhajanje glede na drugi predmet sodelovanja pri pouku, saj pristop omogoča vzporedni zapis dveh priprav in izvajanje pouka kot seštevka dveh različnih a dopolnjujočih se predmetov, ki jima je skupno umetniško področje in prepletanje vsebin, zagnanost učiteljev ter izvajanje ure v istem prostoru. Zapisi v takšnih pripravah so bodisi skopi bodisi precej vsebinski. Ti pripravi ne omogočata možnosti nadgradnje in osmislitve dejavnosti, glede na dve različni predmetni področji in namena povezav. Učitelju je prepuščeno, da po svoji presoji uro realizira, kot meni, da je najbolje in da je v skladu z zagnano dobronamernostjo.

2.2 Timsko poučevanje

Ta pristop k izvedbi pouka omogoča ob zgoraj naštetem še zapis:

- izvedenega tipa in oblike timskega poučevanja,
- informacije o vrstah povezav,
- pričakovanih dosežkov in povezovalnih elementov, npr. miselnih postopkov, veščin, navad,
- kompetenc in makrokonceptov,
- prilog,
- in evalvacije.

Med izvajanjem pouka je bil poudarek na zmožnosti sodelovanja med dijaki, saj je bilo organizirano sodelovalno učenje, in na dajanju in prejemanju povratnih informacij zaradi

poročanja dijakov in komentarja dijakov in učiteljev. Učne izkušnje so imele vrednost na podlagi povratne informacije in ne zaradi ocen, saj so med poročanjem kontrolne skupine dijakov imele možnost dopolniti poročanje izbranih skupin, medtem ko so se izbrane skupine zelo potrudile opraviti svoje poslanstvo, saj so vsi dijaki vnaprej vedeli, da imata po dve skupini iste zadolžitve in druga drugo dopolnjujeta, nadgrajujeta in hkrati kontrolirata. Povratna informacija je razkrivala prednosti in pomanjkljivosti v procesu učenja in ni predvidevala kazni, je bila zgolj možnost za novo načrtovanje in novo učenje z namenom napredovanja. (Sentočnik, 2012). Možnost izboljševanja pri uri obravnave se je nakazovala v prihodnosti zaradi obravnave Heinejeve balade Lorelei in pomembnejših Schubertovih sodobnikov ter je imela pozitiven čustven naboj, ker je dijaku omogočala zastavljanje višjih ciljev. Dragoceno je bilo tudi doživljanje estetskega v literaturi in glasbi ter vrednotenje glasbe.

Glavni cilji povezav so bili, da dijak:

- prepozna dele besedila, ki odločilno vplivajo na razumevanje in razlago balade,
- opiše dogajalno situacijo odlomka in jo poveže s svojimi izkušnjami skrivnostnega/mističnega,
- opiše nekaj ključnih lastnosti in vedenj književnih oseb, kot izhajajo iz odlomka,
- analizira skrivnostno književno osebo v odlomku,
- pojasni umetniški užitek v interpretativnem branju balade,
- prepozna in imenuje protagoniste balade v posameznih kiticah glede na interpretacijo pevca,
- opiše vlogo klavirja v samospевu,
- pojasni svoje videnje ustreznosti glasbe k besedilu.

Primer pouka, kot je opisan v tiskem poučevanju, je prispeval k zanimivejšemu procesu pouka, saj je bil dijak ključni gibalec učenja, vrednotenja in tudi poučevanja. Rezultate je predstavil občinstvu. Učitelj je nudil podporo dijakom, jih usmerjal, komentiral rezultate in svetoval. Učitelj je skrbel, da so se poučevanje, učenje in vrednotenje prepletali in potekali hkrati. Ker je delo izviralo iz interdisciplinarnе naravnosti in ker je vodilo h kakovosti miselnih procesov ter je temeljilo na učenju z razumevanjem, je bil bistvena povratna informacija poročevalcem komentar vrstnikov in učitelja. Sodelovalne in komunikacijske veščine so prispevale k uspešnemu vrednotenju kompleksnih dosežkov. Tudi evalvacija na koncu ure je kot večšina služila vrednotenju kompleksnih dosežkov in razvijanju vseživljenjskega učenja. Takšno poučevanje uresničuje naslednje ključne kompetence (Pavlič Škerjanc, 2012): učenje učenja, bralne in socialne zmožnosti ter zmožnosti poslušanja glasbe. Razvija kritično mišljenje, empatijo in zmožnost poslušanja ter nastopanja.

Skupni miselni postopki, veščine, navade so v tiskem poučevanju bili:

- razvijanje veščine branja literarnih besedil v povezavi z reševanjem nalog,
- razvijanje kritičnega mišljenja,
- razvijanje empatije,
- krepitev umetniškega užitka ob branju in poslušanju glasbe,
- zmožnost ugotavljanja izstopajočih lastnosti književnih oseb,
- urjenje govornih sposobnosti,
- razvijanje zmožnosti nastopanja,
- razvijanje sposobnosti koncentriranega in aktivnega poslušanja glasbe,
- razvijanje sposobnosti estetskega vrednotenja glasbe.

2.3 Kratka predstavitev korakov v poteku dela

Prvi korak je bil izveden pred začetkom timskega poučevanja. Dijaki so obravnavali glasbeno in književno obdobje romantike, zato so poznali splošne značilnosti in nekatere avtorje. Dijaki so bili vnaprej seznanjeni z izvedbo in z namenom timskega poučevanja. Drugi korak je obsegal (timsko poučevanje: 2., 3. in 4. korak) splošni motivacijski uvod z zdrsnicami, branje baladne pesmi in po skupinah so reševali naloge z delovnega lista. V tretjem koraku so reševali probleme na temo glasbe, in sicer po fazi poslušanja samospeva in klavirske spremljave, potem je izbrani dijak ustno posredoval ugotovitve skupine glede na obe etapi dela. Drugi dijaki so dopolnili slišano in dodali svoje mnenje. Kasneje so lahko po razmisleku in komentarju sošolcev in učiteljev odgovore dopolnili. V četrtem koraku so posredovali refleksijo na vsebino in obliko dela. Peti korak je sledil tinskemu poučevanju, kot je sledilo iz Letnih delovnih priprav.

Pričakovani dosežki glede na učni načrt:

Dijak:

- krepi zmožnost vživljanja v svet umetnostne besede,
- zna smiselno povezati besedilo s čustvenim doživljanjem književnih oseb in jih poveže s tragičnim koncem balade,
- zna smiselno povezati motivacijski vidik oseb,
- prepozna ključne lastnosti književnih oseb in jih poveže z baladnim vzdušjem,
- ugotovi značilnosti romantike in jih poveže z besedilom,
- rešuje naloge v skupini,
- razvije večšine aktivnega poslušanja,
- razvije empatijo,
- poroča o ugotovitvah skupine,
- spremlja spremembe doživljanja in vedenja književne osebe, prepozna izvajalce samospeva,
- pozorno posluša in prepozna posamezne osebe glede na interpretacijo pevca,
- poroča o ustreznosti uglasbitve besedila in odnosu med besedilom in glasbo,
- ugotovi značilnosti romantične glasbe,
- razvija sposobnost koncentracije in analitičnega poslušanja glasbe.

2.4 Čuječnost

Razredna klima je soodvisna od počutja vseh udeležencev procesa, zato se na začetku ure izvajajo pristopi, ki umirijo dijake in odstranijo moteče dejavnike v prostoru. Kadar je možno, se sproži uzaveščanje prisotnosti v sedanjem trenutku mimo potrebe po stresnem divjanju uma po preteklosti (kar se je zgodilo) in prihodnosti (kar se še ni zgodilo in se morda tudi ne bo). Različne tehnike dihanja, sedenje z obema stopaloma na tleh in z jasnim zavedanjem stika s tlemi, zaprte oči in doseganje popolne tišine v razredu, uzaveščanje delov telesa, zvokov iz okolice, vonjev in predvsem lastnih občutkov, so metode, ki se počasi a nevsiljivo in nezadržno vključujejo v delovni proces. Učitelj in dijaki lažje shajajo drug z drugim, kadar se odstranijo napetosti in se duh ter telo umirita, ne izostane pa niti učni uspeh, saj se z dobrim počutjem poveča zapomnljivost obravnavanega.

Tematiko čuječnosti bi veljalo obravnavati hkrati s tinskim poučevanjem v predhodnih treh ali vsaj dveh podpoglavjih, a se je avtorica hote odločila, da jo posebej izpostavi. Na tem mestu ne bodo našteve definicije in teorija o čuječnosti kot konceptu. Prispevek v podpoglavju

je model in praktični primer za nadaljnje izzive znanstvenikom, ki naj ugotovijo njegovo strokovno osnovanost. Učiteljica glasbe je o sebi dovolila objaviti dejstva, da je vodila več zborov in vokalno-instrumentalnih skupin v šoli in izven nje, da je mati in učiteljica. Timska sodelavka dodaja, da je sodelavka zelo topla oseba, umirjena in skrbna, ji je mar za druge, se zna vživeti v sočlovekov položaj. Najbrž ni naključje, da sta obe učiteljici vzpostavili dober stik. Obe sta ljubiteljici umetnosti.

2.4.1 Učiteljica kot čuječa oseba

Izhodišče modela temelji na dejstvu, da ga živi človek v stvarnem življenju »tukaj in zdaj«, ki pojmuje posameznika kot celoto treh pomembnih komponent: uma, telesa in duha (Wattles, 2007). Vse tri je treba razvijati enakovredno, torej v harmoniji in v zavedanju. Podpora za sozvočje treh komponent je redna tedenska telovadba, tudi do štirikrat tedensko po eno uro, vseživljenjsko učenje in razvijanje zmožnosti za duhovnost. Od tega se izvaja meditacija po tehniki *Simply meditation*, imenovana se distancira od tekmovalnosti z drugimi, saj raje tekmuje s seboj, in skrbi za osebno rast, zmore vizualizacijo in odločnost ter vztrajanje v prizadevanjih za realizacijo želenega. S pomočjo naštetega skuša z zgledom vzgajati druge, a pri tem naredi vse, da ne krši načel strpnosti, sočutja in drugih moralno-etičnih ravnanj. Druge sprejema, kot so. Izgrajuje umirjeno okolje, preko katerega dijakom sporoča, da se lahko »potopijo« vase in so povsem naravni, tako kot se najbolje počutijo. Zagovarja pravico vsakega posameznika, da se »počuti najbolje v svoji koži« in skozi to uresničuje svojo svobodo in krepi svoj izvorni izraz. Drugim dovoli njihovo svobodo živeti in ne sodi dejanj drugih skozi prizmo lastnih etičnih sit, četudi se sama s tem ne more poistovetiti. Vse naštetu je izjemnega pomena za izpolnjujoče vzgojno-izobraževalno delo. V prostem času takšno osebo zanima feng šui (Brown, 2004), saj je razporedila bivanjske prostore in jih tudi opremila po teh načelih, kar spodbuja sobivajoče k ponotranjenju in vračanju k svojemu jazu. Izvaja javne razgovore z mladimi literati in vodi dramsko dejavnost. Ob teh aktivnostih se počuti izpopolnjeno (Kingston, 1999).

2.4.2 Pogled na položaj čuječnosti v šoli

Glede na zapisano in šolski sistem, kot je značilen v našem kulturnem prostoru, si v opisanem modelu upajo izvajati čuječnost kot del stranskih a pomembnih tehnik med poukom za navzočnost dijakov v sedanjem trenutku, na primer kot dihanje, hoja, sproščenost, »slišati drugega« in umirjenost, ne da bi obsojali in vrednotili občutja drugih (Guček, 2015) v času pouka z željo, da bi v prihodnosti ti pristopi lahko postali ogrodja in metode pouka. Čuječnost je nadgradnja, nadstandard, saj odprta vprašanja izzivajo k razmišljanju. Čuječnost je prispevala k višji zunanji in notranji motivaciji za učenje in k spodbujanju ustvarjalnosti. Skratka, tudi čuječnost vodi v stran od rutine (Rutar Ilc, 2012).

3. Sklepne ugotovitve ali vabilo znanstvenikom

Po obravnavi Goethejevega Duhovina v Župančičevem prevodu in Schubertovi uglasbitvi lahko v evalvaciji kot učiteljica ugotovim, da dijaki radi delajo drugače, kot je prevladujoč način med šolskim letom. Posebej cenijo, da so sami bili »glavni igralci« in imeli pomembno vlogo pri doseganju ciljev medpredmetne povezave, s tem pa so bili razbremenjeni narekovanega tempa in načina dela, kot ga predvideva klasični učni pristop. Zgolj nekateri bi raje imeli v izvajanju klasični način podajanja učne snovi in trdne ter pravilne odgovore, kot se radi izrazijo. Večinoma v skupinah radi delajo, posebej všeč pa jim je bilo sodelovalno učenje in dejstvo, da so obstajale kontrolne skupine in so tudi zato učenje vzeli zares. Potrebe, da bi se znanje ocenjevalo, niso izrazili, zdelo se jim je, da so nove informacije pridobivali

igraje oziroma zelo nevsiljivo a učinkovito, predvsem pa so novo znanje usvajali z lastno dinamiko in trdom. Cenijo, da njihovi argumenti štejejo in se jih obravnava z vso resnostjo, prav tako cenijo, da ni napačnih odgovorov, temveč odprta strpna razprava s ciljem, doseči soglasje in pokazati medsebojno strpnost in priznanje vsakemu članu razreda. Zaznali so povezanost med pomeni besed v baladi in vzdušjem, ki ga je pričarala glasba, izkušnjo pa je še poglobila predhodna motivacijska priprava na uro, ki jim je omogočila »spustiti se k izviro« oziroma najti svoj lastni mir in iz njega sodelovalno prispevati v lastnem tempu k skupnemu dosežku skupine in nenazadnje tudi razreda. Nekaterim romantična glasba ni všeč, drugi pa bi raje videli, da otrok ne bi umrl; skozi podajo najrazličnejših mnenj in občutkov so se osvobodili in dovolili svojemu lastnemu jazu, da doseže brezgrajno samoizpolnitev. Spoznali so, da umetniki sledijo smernicam svojega časa in da se ravno zaradi tedanje izjemnosti posameznikov danes o njih učimo. Zapisali so, da jim je zanimivo »vstopiti v tuje čevlje«.

Učiteljici starih metod v poučevanju nista ovrgli, sta jih nadgradili in že med snovanjem nista dovolili, da bi prevladovali. Zaradi nedoseganja ideala izpolnjujočega učnega procesa, kot je izhajalo iz preteklih izkušenj, se je rodila potreba po spremembah; iskanje tehnik za obogatitev razredne in učne klime pa ju je pripeljala do čuječnosti, ki sta jo že sami nevede po izsekih izvajali kot orodje sproščanja napetosti in doseganja višje kvalitete pouka.

Skupinska interakcija in vrstniško vzajemno preverjanje sta precej pripomogla k uspešnosti izvedbe pouka, predvsem izboljšano ponotranjeno izkušnjo dijakov in učiteljic. Nadalje je bilo pomembno tudi občutno lahkotnejše doseganje in preseganje zastavljenih učnih ciljev. Blok ura v klasičnem učnem slogu navadno dijakom (kakor tudi učiteljem) posrka znaten del energije, po tokratni pa so bili oboji polni energije, opazen je bil tudi presenetljiv občutek, da sta uri kar »zleteli« mimo. Za doseg takšnega rezultata sta se morali učiteljici veliko usklajevati v fazi načrtovanja in tudi med poukom zelo budno spremljati vse korake in porajajočo se argumentacijo dijakov. Sodelovalno načrtovanje in enaka izvedba povesta, da je takšen pristop eden izmed najzahtevnejših, a očitno tudi uspešnih, sodeč po odzivu dijakov. Nekaj težav je še bilo zaznati, predvsem pri dijakih, ki so zelo tekmovalni, ali pa pri tistih, ki težko najdejo notranjo motivacijo. Tudi takšne zagate smo zmogli premostiti, zelo dobrodošla je bila čuječnost in rešitve, ki jih le-ta ponuja.

Čuječnosti ne gre izvajati kar apriori, se jo pa da uporabljati kot podporo v učnem procesu. V tradicionalnem pouku je kot sodobni pojav prej opazna in jo je težje nevsiljivo uvajati, ne da bi doživeli nasprotovanja ali omalovaževanje, predvsem zaradi strahu, ker odstopa od »varnih« okvirov znanega in preskušenegega. S čuječnostjo sva si pomagali k uspehu v razredu, ko je bila tudi ura organizirana drugače kot zgolj frontalno, saj je bila uspešno vpeta v vse druge novosti, torej je bila uspešna predvsem v timskem poučevanju. Interdisciplinarni pristop in raziskovanje v šolstvu bodo ponudili nove izzive in nova vprašanja o čuječnosti, ki bodo zainteresirane klicali k delu. Vsaka sprememba terja napore in veliko truda, večletna ciljno usmerjena prizadevanja bodo zato pokazala prave učinke.

V prihodnosti bi za učiteljici in dijake bilo dobrodošlo novo, morda tudi kurikularno povezovanje. Možnosti vidita pri tujem jeziku, likovni vzgoji, pri plesu in lutkovnih predstavah. Sistem »več glav več ve«, bo gotovo deloval.

4. Literatura:

- Brown, S. (2004). Feng šui. Oblikujte, opremite in okrasite dom. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cain, S. (2014). Tihi. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Guček, S (2015). Novodobna duhovnost. (Diplomsko delo), Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Kingston, K. (1999): Ustvarjanje svetega prostora in feng šui. Ljubljana: Iskanja.
- Kovačič, J. (1995). Glas, glasba, glasbila. Celovec: Mohorjeva družba.
- Pavlič Škerjanc, K. (2012). Spremenjeni poudarki pri praksi preverjanja in ocenjevanja. V Rutar Ilc, Z (ur.) Ugotavljanje kompleksnih dosežkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rosandić, D. (1990). Pismene vježbe. Zagreb: Školska knjiga.
- Rutar, D. (2011). Sodobna nevroznanost za šolo 21. stoletja. *Vzgoja in izobraževanje*, 3, str. 15 – 22.
- Rutar, D. (2012). Kako možgani vplivajo na učenje in kako učenje vpliva na možgane. *Vzgoja in izobraževanje*, 6, str. 25 – 30.
- Rutar Ilc, Z. (2012). Ugotavljanje kompleksnih dosežkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- RWCT, Aktivne metode učenja in poučevanja
https://scholar.google.si/scholar?lr=lang_sl&q=reading+and+writing+for+critical+thinking&hl=sl&as_sdt=0,5&as_vis=1
(29. 7. 2016)
- Sentočnik, S. (2012). Spremenjeni poudarki pri praksi preverjanja in ocenjevanja. V Rutar Ilc, Z. (ur.) Ugotavljanje kompleksnih dosežkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2013). Zakaj znanost Um, možgani in izobraževanje plemeniti »novo« izobraževanje, temelječe na poznavanju možganov, z znanostjo? *Vzgoja in izobraževanje*, 6, str. 23 – 28.
- Wattles, W. D. (2007). The Science of Getting Rich. New York: Tarcher-Penguin.

Zahvala

Sodelavki Nevenki Gril Hameršak se zahvaljujem za sodelovanje v timskem poučevanju. Sodelavki Branki Ribič Hederih se zahvaljujem za nasvete in razprave kritične prijateljice. Hvaležna sem tudi svojim dijakom, saj se ob njih nenehno učim, me bogatijo in negujemo vzajemnost.

Kratka predstavitev avtorice

Karmen Peršak se je rodila na Ptuju in študirala slovenščino in sociologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Zaposlena je na Gimnaziji in srednji kemijski šoli Ruše in III. gimnaziji Maribor. Bila je vodja projektnega tima za timsko poučevanje in medpredmetno povezovanje, sodelovala je pri didaktični prenovi in posodobitvi gimnazije in programov SSI, bila aktivna v projektih Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT), Refleksivna edukacija (Portfolio učitelja in učenca), Mreže učečih se šol 1 in 2 ter bila soavtorica prispevka v empiričnem delu priročnika za učitelje Ugotavljanje kompleksnih dosežkov (Preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah, ZRSŠ). Poldrugo desetletje je mentorica MG Janus.

Karmen Peršak was born in Ptuj and studied Slovene and Sociology at Pedagoška fakulteta in Maribor. She works at Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše and III. gimnazija Maribor. She was a project team leader for team teaching and interdisciplinary connecting, took part in didactic reform and modernization of the gimnazija and SSI programmes, and was active in the projects Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT), Reflexive Education (Portfolio of the teacher and the student), and the Networks of self learning schools 1 and 2. She also co-authored the text in the empirical part of the teachers' manual Ugotavljanje kompleksnih dosežkov (Preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah, ZRSŠ). Furthermore, she has been a mentor for MG Janus for more than fifteen years.

Mavrica čustev učencev v osnovni šoli

A Rainbow of Students' Emotions in Primary School

Anja Vrečko

OŠ Šmarje pri Jelšah
anja.vrecko@os-smarje.si

Povzetek

V prispevku smo se najprej posvetili teoretičnim osnovam, kaj sploh čustva so, katera so tista osnovna čustva in kako nastanejo kompleksna. Z zelo pestro mavrico čustev se srečajo že otroci v predšolskem obdobju, v času odraščanja in času najstništva oz. mladostništva pa je intenzivnost čustev zelo visoka. V času kapitalizma moramo biti ljudje čim bolj odzivni in uspešni, zato ves čas hitimo in tako pozabljamo nase in na svoja čustva. Zgodi se, da včasih niti sami ne vemo, kaj v določenem trenutku čutimo. Učenci, ki se šele spoznavajo z določenimi čustvi, pa so še tako toliko bolj zmedeni. Strokovno-izobraževalno osebje na šolah bi moralo poleg staršev učencem pomagati s čustveno pismenostjo. Učenci bi tako prepoznali svoja čustva, znali bi povedati, kaj čutijo. Nadalje bi morali razvijati njihove sprejemljive sposobnosti izražanja čustev. S tem bi šoloobvezne otroke opremili ne samo s čustveno inteligentnostjo ter boljšim samospoznavanjem, boljšo samopodobo, ampak bi zgradili tudi kvalitetnejše medosebne odnose (tako med učenci kot med učenci in učitelji), hkrati pa bi posledično gradili tudi boljši učni uspeh. Pri tem že govorimo o čuječnosti, ki je v našem šolskem sistemu zelo pogrešljiva. Vse preveč poudarjamo šolski učni uspeh ter inteligenčni količnik, premalo pa poudarjamo čustva, ki so prav tako povezana z razumom in lahko vplivajo na pridobljen učni uspeh ter na mnoge druge veščine in spretnosti. Slednje smo v prispevku ponazorili s konkretno študijo primera.

Ključne besede: čuječnost, čustva, čustvena inteligenca, izražanje čustev.

Abstract

Firstly, we focused on the theoretical bases in this paper, what feelings actually are, which are the basic emotions and how complex emotions can arise. Children of preschool age already meet a very diverse rainbow of emotions, during teenager hood and adolescence there is a very high intensity of emotions. In the time of capitalism all people need to be responsive as possible and successful as well, so we are in a hurry all the time and so we often forget about our emotions. It even happens sometimes that we do not know what we feel at that specific moment. And students, who are getting familiar with certain emotions, are even more confused. Professional and educational staff in schools should help the students with emotional literacy besides their parents. In that way students should recognize their emotions and could be able to say what they feel. Furthermore, students could develop their ability to express their emotions. This would equip school children not only with emotional intelligence and better self-knowledge and self-esteem, but would also build a higher quality of interpersonal relations (among pupils as well as pupils and teachers), what would consequently build a better learning success. And at this point we are already talking about mindfulness, which is dispensable in our school system. All of us emphasize school academic achievement and IQ too much, but there is a lack of emphasizing the emotions, which are also linked with common sense and can affect the acquired academic success as well as many other skills and competences. This was illustrated by a concrete case study in the article.

Keywords: emotions, emotional intelligence, expressing feelings, mindfulness.

1 Uvod

Učenci se v osnovni šoli razvijajo ter osebno oblikujejo in brusijo svoje karakterne poteze. Iz ozadja odraščanja ves čas stopajo v ospredje tako pozitivna kot negativna čustva, ki so lahko bolj ali manj intenzivna. Otroci se torej spreminjajo v najstnike, mladostnike in ob tem spoznavajo mavrico čustev. Pri spoznavanju in sprejemanju čustev so jim v veliko oporo starši, vrstniki ter seveda učitelji, svetovalni delavci. Mladi bi naj odrasli v samozavestne in stabilne člane družbe, a je v to potrebno vložiti veliko truda, predvsem čustvenega. Naloga širše družbe ter ustanov, kot so vrtci in šole, pa je, da otroke in najstnike naučimo sprejemati to mavrico čustev oz. jih učimo strpnosti do različno mislečih, s tem pa hkrati spoštovati pravico do drugačnosti.

Čas, v katerem živimo, je poln perfekcionizma in hrepenenja po najboljšem, čas kapitalizma nam postavlja zmeraj višje, skoraj neuresničljive standarde. Obdobje, v katerem živimo, več kot očitno vpliva tudi na čustva. Le-ta bi naj bila prav tako najboljša. Ljudje ne upamo več javno izraziti negativnih čustev, kot so jeza, trma, žalost, razočaranje ipd. Druga skrajnost današnjega časa pa je ta, da pozitivna, vesela čustva povsod javno objavljamo (razni Facebook profili, Instagram ipd. mediji) ter ob tem hkrati pričakujemo pozitivno sprejemanje drugih. Omenjeni problem se kaže tudi v osnovnih šolah pri učencih, saj slednji ne želijo ali ne upajo pristopiti do odrasle osebe, kot je učitelj ali svetovalni delavec in povedati iskreno na glas, da jih obdajajo slaba čustva in občutki ter zakaj. Odprte, iskrene pogovore med učencem in odraslo osebo zamenja zahrbtno zmerjanje, udarjanje ob steno ter uničevanje šolske lastnine.

Ob vsem navedenem se poraja vprašanje kvalitetnih medosebnih odnosov tako med učenci kot tudi med učenci in učitelji. Prav tako nas preganja vprašanje, zakaj nekateri učenci bolje prenesejo stresne situacije, medtem ko nekateri obupajo že ob misli nanjo. Sprašujemo pa se tudi, zakaj se določeni učenci med sabo ne morejo ujeti, si niso simpatični, kljub temu da devet let skupaj posedajo v enaki šolski klopi.

Martinčičeva (2011) pravi, da živimo in ustvarjamo v času, zaznamovanem s hitrimi spremembami. Ocenjujejo nas po novih merilih kot na primer: kako obvladujemo sebe in svoje odnose z drugimi, kako obvladujemo svoja čustva. Danes je tako potrebno pri otrocih in mladostnikih razvijati več kot samo sprejemljivo čustveno izražanje, potrebno jih je obogatiti tudi z drugačno vrsto bistroumnosti, ki jo imenujemo čustvena inteligenca (Martinčič, 2011).

Naš namen in cilj obravnavane teme je v prvi vrsti ta, da bi našli način, kako otroke in mladostnike obogatiti z besediščem čustev oz. s tako imenovano čustveno pismenostjo ter jih nadalje voditi po poti prepoznavanja svojih čustev ter sprejemljivega izražanja le-teh.

2 Čustva

Slovar slovenskega knjižnega jezika razlaga čustvo kot dušeni proces ali stanje, ki je posledica odnosa med človekom in okoljem (SSKJ, 2000).

Goleman (1997) pa navaja slednjo definicijo čustva: to je vsako razburjenje ali beganje uma, občutka, hrepenenja; vsako vihravo ali vznemirjeno duševno stanje. Ko govorimo o čustvu, posredno vključujemo občutek in vse zanj značilne misli, duševna in biološka stanja ter pripravljenost za dejanje. Čustev je namreč več sto, skupaj s sestavljenimi čustvi, njihovimi različicami, preoblikovanji in odtenki. V čustvih je tako več pretanjenosti, kot imamo besed zanje (Goleman, 1997, str. 339).

Sopomenka za besedo čustva je *emocija*, ki v angleškem jeziku nakazuje na omenjeno lastnost čustev; »*emotion*« lahko namreč vsebinsko pretvorimo v »*a moveaway*«, kar pomeni začasen odmik od normalnega delovanja. Vse emocije so namreč predhodno in časovno omejeno stanje v organizmu. Vrednostni odnos, ki ga vzpostavimo, ni trajen pogled na objekt, ampak odraža tudi naše trenutno stanje in je zato spremenljiv. Tako lahko do iste osebe ob različnih dogodkih čutimo različna čustva (Čigon, 2012).

Osnovna čustva so prirojena in univerzalna, kar pomeni, da se pojavljajo v vseh kulturah. Poznamo osem osnovnih čustev, ki jih lahko predstavljamo v parih: veselje – žalost, strah – jeza, sprejemanje – zavračanje (gnus) in pričakovanje – presenečenje. To so ločena čustva, ki pa v vsakdanjem življenju nastopajo pomešana med seboj ter tako nastajajo sestavljena čustva, kot so: ljubezen, sovraštvo, ponos, krivda idr. Slednja pridobimo kasneje v življenju in so odvisna tako od kulture kot družbe, v kateri živimo (Čigon, 2012).

Čigonova (2012) pravi, da je najpomembnejša funkcija čustev prilagoditev, torej približevanje stvarem, ki v nas izzovejo pozitivna čustva ter oddaljevanje in izogibanje stvarem, ki zbudijo negativna čustva. Čustva v tem primeru na nas delujejo kot motivi. Hkrati pa imajo čustva pomembno vlogo pri komunikaciji in uravnavanju socialnih odnosov. Čustveni izrazi in vedenje posameznika, ki doživlja določeno čustvo, služijo drugim ljudem kot informacija, na podlagi katere lahko uravnavajo svoje vedenje.

2.1 Izražanje čustev

Kanoy (2014) navaja, da smo ljudje ustvarjeni za doživljanje čustev in če jih zatiramo, pomeni, da delujemo v nasprotni smeri z naravnimi biološkimi danostmi. Ljudje izražamo čustva besedno in nebesedno. Slednje navadno obsega kar 90 odstotkov celotnega izražanja in se kaže z očesnim stikom, izrazom obraza, tonom glasu, telesno držo, kretnjami in oblikami vedenja, kot so udarci in objemi. Besedno pa izražamo vrsto temeljnih čustev, kot so veselje, presenečenje, jeza, strah, žalost, sram, gnus. Idealno je, kadar se naše besedno izražanje čustev ujema z nebesednim. Vendar se to ne zgodi vedno. Mnogi ljudje se izogibajo vsakršnemu govorjenju o čustvih, ki pa jih lahko toliko zgovorneje izražajo nebesedno (Kanoy, 2014, str. 91–94).

Če otroci ne smejo besedno izražati svojih čustev, težje regulirajo oz. obvladujejo svoje vedenje. Pri tem je pomembna vloga odraslih v tem, da jih naučimo sprejemati besedno in nebesedno izražanje čustev. Otroci in mladostniki namreč vsak dan doživljajo mavrico čustev, naloga vseh nas odraslih pa je, da jim pomagamo ta čustva primerno izraziti. Učenje naj bo preprosto, umirjeno in nevtravno; poimenovanje čustev naj ne bo nič bolj zapleteno, kot če bi povedali naslov televizijske oddaje. Odrasli moramo poimenovati čustva, kadar se pogovarjamo z otroki in mladostniki. Zanje je namreč zdravo, če vidijo, kako izražamo jezo, strah ali žalost, ob enem pa jim razložimo, zakaj se tako počutimo. Otrokom in mladostnikom pomagajmo razumeti, kaj doživljajo, hkrati pa jim dajmo zgled, kako se o teh občutkih pogovarjati. Šele nato sledi zadnji korak, učenje, kaj s temi občutki in čustvi storiti (Kanoy, 2014, str. 95–96).

Omembe vredno je dejstvo, da lahko isto stvar doživljamo različno. Nekaj, česar se sami nismo nikoli bali, lahko otroku ali mladostniku zbuja strah. Stvari, ki nas razjezijo, njih morda puščajo ravnodušne. Čustva in njihovi sprožilci so stvar posameznika (Kanoy, 2014, str. 97).

Kanoy (2014) pravi, da lahko otroke in mladostnike najlažje naučimo izražati čustva z »jaz-sporočilom«. Formula je čisto enostavna: *Čutim* (vstavite čustvo), *ker* (opišite, kaj je nekdo storil, da se je v vas zbudilo to čustvo). Tako lahko že učenci v prvi triadi povedo na

primer: »Jezem sem, ker si mi vrgel torbo na tla« in s tem izrazijo svoje čustvo na sprejemljiv način. Pri jezi je potrebno poudariti tudi dejstvo, da ni nič narobe, če je učenec jezen na učitelja, trenerja. To dejstvo moramo sprejeti in ni prav, če mu rečemo, da se na to osebo ne sme jeziti, ker zanj predstavlja avtoriteto. S tem učenca samo še bolj zmedemo, saj se sme namreč na odrasle tudi jeziti, tudi oni delajo napake.

Učence oz. otroke in mladostnike moramo spodbujati k izražanju čustev, saj so slednja dejstvo in jih kot takšna moramo spoštovati. Če se bojimo priznati čustva pri sebi ali pri drugih, postanejo ta še močnejša in negativne posledice še bolj verjetne. Pri tem pa izražanje čustev vsekakor ne pomeni čustvene preobčutljivosti. Ravno nasprotno, bolj ko zmore nekdo besedno izraziti čustva, manj možnosti je, da bo kasneje eksplodiral (Kanoy, 2014, str. 103).

2.2 Povezava med čustvi in razumom

Čustva se vedno pojavijo z nekim razlogom, nikoli pa ne same od sebe. Razlog je lahko včasih razviden, včasih pa tudi ne. Če navedemo v primeru: kadar učenec dobi negativno oceno, ve, zakaj je žalosten; če nekdo učenec ne upošteva, vedo, zakaj so jezni, žalostni, prizadeti. Čustvo se vedno pojavi kot odziv na določene zaznave, predstave in pričakovanja v umu. Ko se pojavi neki občutek, je to povabilo duševnosti, da razišče življenjske vzorce. Razlogi, da je učenec ob negativni oceni jezen ali nekdo drug žalosten, so odvisni od tega, kakšne so pretekle izkušnje (iz otroštva). Na dogodke smo se namreč naučili odzivati na določen način.

Če se v nas pojavi jeza, ki je v otroštvu nismo smeli izražati, jo bomo zadrževali zase in to dejanje bo zavestno. Če pa jezo potlačimo avtomatično, se neizražena čustvena energija lahko pokaže v pretiranem odzivu ali nenadzorovanem čustvenem izbruhu. Pokaže se lahko tudi kot psihosomatsko obolenje.

Človek se kot razumsko bitje s pomočjo čustev uči pravilnega odziva na različne življenjske situacije. Kdaj je naš odziv na določeno situacijo pravilen, vemo le mi sami, saj imamo takrat občutek notranjega zadovoljstva in miru (Novak Škarja, 2004, str. 6–7).

2.3 Medosebni odnosi

Veščine medosebnih odnosov so za otroke in mladostnike pomembne, saj jim pomagajo navezati stik z nekom, ki ga komaj poznajo, zgraditi odnos z njim in razvijati vzajemnost, zaupanje in ranljivost v svojih najtesnejših odnosih. Nekateri otroci in mladostniki hitro obvladajo umetnost odnosov. Za druge, sploh če so že po naravi bolj sramežljivi, če nimajo možnosti, da bi opazovali zdrave odnose, ali pa jih ni nihče naučil učinkovitih odnosnih veščin, je izziv precej večji (Kanoy, 2014, str. 131–131).

V času najstništva in mladostništva postanejo učenci bolj pozorni na zaupanje in lojalnost, na seznam lastnosti, značilnih za prijatelja, pa dodajo še čustveno bližino. V tem času postanejo prijatelji središče otrokovega življenja in zamenjajo starše kot osebo, h kateri greš potožiti svoje stiske. Prijateljstva v času najstništva so intenzivna, pogosto prinašajo izdajo in druge boleče lekcije. Pri teh letih se najstniki učijo, kako si pridobiti in ohranjati zaupanje, sklepati kompromise, biti ranljiv in celiti prijateljstva, kadar doživijo udarec (Kanoy, 2014, str. 139–140).

2.4 Čustvena inteligenca in čuječnost

Pri tem izhajamo iz misli, ki je zapisana v knjigi Mali princ:

»Kdor hoče videti, mora gledati s srcem. Bistvo je vedno očem nevidno.«

Antoine de Saint-Exupery

Biti čustveno inteligenčen v najširšem pomenu besede pomeni, da znamo v življenju vzpostaviti pravilne odnose. Najprej so to odnosi do samega sebe in do soljudi, do živih bitij, do narave, do stvari, dogodkov in nazadnje do tistega, kar je preseženo v človeku in zunaj njega. Pravilen odnos je torej tisti odnos, ki vsem vključenim subjektom omogoča, da se spreminjajo, se učijo in postajajo boljši (Novak Škarja, 2004, str. 6).

Čustveno inteligentni ljudje se ne kažejo le navzven kot skrbni starši, priljubljeni učitelji, dobri prijatelji, temveč so taki tudi navznoter (v odnosu do sebe).

Schillingova (2000) navaja, da je čustvena inteligenca sposobnost pridobivanja in uporabe informacij čustvene narave, čustvovanja in čustvenega odzivanja ter obnašanja. Čustvena inteligenca je sposobnost sprejemanja odločitev, sposobnost obvladovanja in razumevanja čustev ter stresov (jeza, žalost, trma idr), sposobnost braniti se pred nevarnostmi. Del čustvene inteligence je tudi prevzemanje odgovornosti za svoje odločitve in dejanja ter njihovih posledic in je hkrati tudi spoštovanje do samega sebe, do svojih talentov in sposobnosti ter talentov in sposobnosti drugih ljudi, nazadnje pa tudi razvijanje ljubečih in sočutnih odnosov.

Kanoy (2014) pravi, da je namen čustvene inteligence preprosto pomagati ljudem, da se boljše zavedajo svojih čustev in tega, zakaj jih doživljajo, nato pa jih učinkovito nadalje uporabijo v svojih odzivih in odnosih.

Čustvena inteligenca in čuječnost sta med seboj tesno povezani, saj lahko otrok ali mladostnik s pravilnim vadenjem čuječnosti krepi tudi čustveno inteligenčne veščine, zlasti odpornost proti stresu. Slednjega pa otroci in mladostniki v današnjem času doživljajo vse več: zaradi tekmovanja, kdo bo boljši, razveze staršev, ekonomske stiske, staršev, ki so čustveno odsotni, ker je eden od njih prezaposlen ali bolan. V zadnjih petdesetih letih se je pritisk na otroke in mladostnike dramatično povečal, saj lahko že pri štirih letih začnejo trenirati tekmovalne športe. Poleg tega je na voljo dobresedno na stotine dejavnosti, ki se jih lahko udeležujejo, in mnogi starši jih samo razvažajo od ene do druge, ne da bi preverili, ali so otroci res navdušeni nad njimi. Zaradi tega norega urnika doživljajo povečan stres oboji. Pri tem pa jim lahko pride na pomoč čuječnost, da se laže upočasnijo in umirijo (Kanoy, 2014, str. 266).

Raziskav, ki bi se ukvarjale z vplivom čuječnosti na otroke, je še razmeroma malo. Nekaj prvih rezultatov kaže, da bi ta tehnika otrokom lahko koristila na več načinov, od zmanjšanja anksioznosti in depresije, trdnjega spanca, večje zbranosti in osredotočenosti, manjše agresivnosti do boljšega prenašanja kroničnih bolezni. Iz šol, v katerih so uvedli programe čuječnosti, so poročali o manj pretepih na igriščih in boljšem obvladovanju impulzov (Kanoy, 2014, str. 268).

2.5 Študija primera: vpliv čustev na samopodobo in učni uspeh

V študiji primera bomo izhajali iz konkretne osebe, ene izmed učenk na redni osnovni šoli z več kot 900 vpisanih učencev. Učenka Nuša je bila skozi vsa šolska leta marljiva, dokaj tiha, prijazna in uspešna učenka. Ker šola v današnjem času od učencev zahteva predvsem razvijanje učnih sposobnosti in osvajanje znanja, vse manj pa se poudarjajo učenčeve čustvene spretnosti, so slednje tudi pri učenki Nuši zatajile v 8. razredu redne šole. Deklica je v času svojega najstništva podlegla pritiskom okolice oz. zbadanju svojih vrstnikov ter želela izoblikovati silhueto, ki velja v obdobju kapitalizma za normalno, popolno. Tako je v nekaj mescih izgubila približno deset kilogramov svoje teže. Kljub temu pa zaradi tega v šoli ni bila srečnejša. Njen uspeh je začel počasi padati, pri nekaterih predmetih je padel celo za več kot samo eno oceno. Učenka je začela zmeraj pogosteje izostajati od pouka, posebej v času pred preizkusi znanja in na dneve preizkusov znanja. Nuša je s tem sebi povzročila še več dodatnega dela, saj je morala nadomestiti vse zamujeno in tako sama sebe izpostavila še dodatni dozi kortizola, ki je posledično vplival na njeno utrujenost ter odpornost proti boleznim (velikokrat je bila namreč prehlajena). Učenka Nuša je čedalje bolj podlegala bremenom šole ter lastnemu neuspehu. Vzrok za slednje ni bil v pomanjkanju njene inteligentnosti, pač pa v motenem nadzoru nad čustvenim življenjem. Omeniti velja, da je Nuša v šoli zelo poredko omenjala svojo mater, od katere verjetno ni prejela povsem zdrave in vse potrebne čustvene opore. Splošno znano je, da se je otrokom in mladostnikom lažje spopadati s stresom, če imajo ob tem podporo prijateljev ali družinskih članov ter dovolj časa, da se naučijo šolsko snov. Nuša se je vedno bolj zapirala vase. Ko sva začeli skupaj delati za njen boljši učni uspeh, je komaj kaj spregovorila z mano; odgovarjala je le na potrebna šolska vprašanja. Na vseh nadaljnjih snidenjih skozi šolsko leto sva postopoma začeli vzpostavljati prijetnejši odnos. Deklica je vmes celo odgovorila na kakšno vprašanje, ki se ni navezovalo na šolsko snov. Pravzaprav je dekllica začela prihajati k meni zmeraj pogosteje že zaradi manjše učne nejasnosti. Učno snov sva precej hitro razložili, da ji je bila slednja razumljiva. Na koncu takšnih srečanj sem začela opazovati, kako se učenka vedno bolj obotavlja in kar ni bilo tiste njene želje, da bi se vrnila v razred k ostalim sošolcem in nadaljevala s poukom. Sprva sem imela občutek, da se Nuša izmika pouku, kakšnemu nenapovedanemu spraševanju ipd. Šele po nekaj najinih nadaljnjih srečanjih sem ugotovila, da se učenka želi pogovoriti še o čem drugem in ne samo o učni snovi. Izenada njeni odgovori na moja precej osebna vprašanja, ki sem ji jih postavila, niso bili tako kratki in odrezavi. Začeli sva pogovor o sestrskih odnosih, saj sva se obe našli v tem. Videla sem, da je dekllici všeč, če sem sama podala primer svoje življenjske prakse. Kako lepo je bilo občasno videti nasmešek na njenem obrazu. Navadno sva na nadaljnjih srečanjih že kar med učno razlago podelili druga drugi kakšne zanimive osebne dogodivščine in s tem gradili obojestransko zaupanje. Tako sem ugotovila, da ima izredno nizko samopodobo, slabo zaupanje vase in zaradi predhodnega zbadanja vrstnikov tudi slabo zaupanje do okolice. Nuša je sicer imela svoj krog prijateljic, vendar je bil njihov odnos dokaj površinski, brez intenzitete. Sčasoma sem torej uspela pridobiti njeno zaupanje in tako ugotovila, da je na njeno samopodobo močno vplivala razredna skupnost, v kateri se oblikujejo različni statusi, položaji otrok. Nuša ni bila dekllica, ki bi nosila vrhunske znamke, čeprav je bila zmeraj lepo oblečena. Ker pa so žal zaradi tega ene deklice bolj priljubljene kot druge, to pomembno vpliva na njihovo samopodobo. Nuša se je zaradi slednjega začela vedno bolj zapirati vase in temu so se samo še pridružili neuspehi v šoli. Učenka je namreč povedala, da je bila večina učiteljev zelo nenaklonjena njenim prošnjam ter pojasnilom, zakaj bi želela na učno snov odgovarjati v naslednjem terminu. Učenka je tako pred večjo količino snovi, ko so jo čakali pisni ali ustni preizkusi znanja, sama sebe prepričala, da nič ne zna. Ker je bila pod stresom, se je težje zbrala in osredotočila na nalogo, ki je bila pred njo. Težko je priklicala naučeno

snov iz spomina in posledično je bila še pod večjim stresom. Ugotovili sva, da ji zelo pomaga, če se o učni snovi pogovarja in jo predebatira. Ob tem sem nevede vpeljevala čuječno učenje. Ob usvajanju angleškega besedišča sem jo nekega dne izzvala, naj mi našteje dogodke, osebe in stvari, za katere je hvaležna, da so se ji pripetili v preteklem tednu, in sicer najprej v slovenščini, nato pa bova vse prevedli še v angleščino. Njeno samopodobo sem gradila preko dogodkov, ki se jih je veselila. Slednje mi je večinoma omenjala kar med obravnavo snovi. Vedno sem jo takoj po tem vprašala, če mi morda lahko pojasni, kakšna bo realizacija tega dogodka, ki se ga veseli. Ob tem sem si zabeležila tri stvari, ki so jo opisovale (npr. družabnost, smeh, prijaznost, nežnost idr.) ter ji ob koncu srečanja slednje pokazala. Večkrat sem ji povedala, da se s tem pogleda v ogledalo, v dejstvo, kako jo družba vidi. Z Nušo se torej nisva učili učne snovi zgolj z vprašanji in odgovori, temveč sva se o slednji dejansko pogovarjali, saj sva v učenje vpletali mnoge vsakdanje stvari. Nuša je počasi navezala tudi tesnejši stik s svojo sošolko in tako ob koncu šolskega leta z njo celo debatirala in poglobljala učno snov. Prav tako se je dvignila njena samopodoba. Tisto najpomembnejše, kar sem želela deklici predati, je bilo dejstvo, da se je začela zavedati svojih uspehov, pa ne samo učnih, temveč tudi ostalih, življenjskih uspehov. Želela sem, da se zaveda svojih čustev, da sama sebi prizna, da je žalostna in to tudi pokaže oz. izrazi na primeren način. Nuša je pridobila na svoji samozavesti, na hodniku sem jo srečevala nasmejana, v družbi prijateljice in sošolk. Pomagala sem ji ozavestiti čustveno inteligentnost in sedaj bo lahko sama gradila slednjo še višje. Na koncu bi želela izpostaviti zgolj dejstvo, kako premalo smo učitelji in svetovalni delavci še zmeraj pozorni na čustvena stanja učencev, naših otrok in mladostnikov. Premalo se zavedamo, kako slednja vplivajo ne samo na med vrstniške odnose, temveč tudi na učni uspeh ter predvsem na dožemanje samega sebe.

3 Zaključek

Razvijajoča osebnost otrok in mladostnikov se odvija pred očmi učiteljev in svetovalnih delavcev tekom njihovega šoloobveznega obdobja. V času odraščanja so torej učenci zaupani vzgojno-izobraževalnim osebam v šoli, ki bi načeloma morale pomagati staršem tudi s čustveno oporo učencem. Ker je tudi šolski sistem podlegel kapitalizmu in je v večji meri cenjen le učni uspeh, ki je merljiv z ocenami, se vse bolj pozablja na čustveno plat učencev. Pozabljamo, da je čustvena inteligenca (emocionalni količnik/EQ) tista (in ne razumski inteligenčni količnik /IQ) komponenta, ki v skupini vrstnikov poraja prijateljstva, ki lahko nadalje močno vplivajo na občutek spoštovanja do samega sebe. S pomočjo čustvene inteligence lahko damo učitelji in svetovalni delavci učencem občutek, da ob svojih vzponih in padcih niso sami, da ob slabih ocenah ne krivijo sebe z izjavami, češ da so neumni. Naučimo jih, da takrat raje pomislijo na izjavo »premalo sem se učil«. V šolah bi morali učence v večji meri opremiti z znanjem, kako prepoznati svoja čustva in kako jih nadalje sprejemljivo izraziti. Vendar pa žal današnji trend kaže na ravno nasprotno dejstvo, in sicer da učenci niso čustveno opismeni niti z osnovnim znanjem o poimenovanju čustev. Na področju čustvene inteligentnosti ter čuječnosti se bo na naših šolah lahko še ogromno naredilo.

4. Literatura

- Čigon, E. (2012). *Čustva, občutki in razpoloženja*. Projekt Kako si. Društvo študentov psihologije Slovenije. Pridobljeno s <http://kakosi.si/wp-content/uploads/2012/10/%C4%8Custva-ob%C4%8Dutki-in-razpolo%C5%BEenja-bro%C5%A1ura.pdf>
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kanoy, K. (2014). *Čustvena inteligenca pri otrocih*. Ljubljana: Založba Vita.
- Martinčič, R. (2011). *Čustvena inteligenca pri vodenju ljudi*. Pridobljeno s <http://cvu.gess.si/gobecnews/data/cvzu/index.html>
- Novak Škarja, B. (2004). Razvijanje čustvene inteligence. *Vzgoja*, 6(23), 6–7.
- Saint-Exupery, A. de (2015). *Mali princ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Schilling, D. (2000). *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence*. Ljubljana: Založba inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2000). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Pridobljeno s http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=%C4%8Dustvo&hs=1

Kratka predstavitev avtorice

Anja Vrečko je diplomirana pedagoginja in geografinja. Zaposlena je na osnovni šoli Šmarje pri Jelšah in opravlja delo svetovalne delavke, poučuje geografijo ter koordinira in izvaja delo v podaljšanem bivanju. Tako je večino časa v stiku z učenci tako predmetne kot razredne stopnje.

Čuječnost in elementi gibalno plesne terapije pri svetovalnem delu

Mindfulness and Elements of Dance Movement Therapy in Counselling Work

Alenka Vrbančič Simonič

Vrtec Ivana Glinška Maribor
alenka.v-simonic@guest.arnes.si

Povzetek

Vsaka praksa čuječnosti vključuje tudi telo ter hkrati tudi prepoznavanje funkcionalne in izrazne enotnosti duha in telesa s tem pa tudi »presejanje nasprotja med »res extensa« in »res cogitans««. Praksa čuječnosti, ki vključuje telo, neizbežno vključuje tudi gibanje. Prav gibanje, vključno s temeljnimi vzorci telesnih povezav, ki imajo nevrofiziološko osnovo, lahko posamezniku bistveno pomaga pri izboljšanju njegovega počutja, tudi k izboljšanju njegovega delovanja in izboljšanju vsakdanjega življenja. Gibalno plesna terapija skozi prakso "čuječega" gibanja izboljša zavedanje notranjih kot tudi zunanjih pojavov in dogajanj. Osrednji mehanizmi delovanja v čuječnosti (posebej sprejemanje in samoregulacija) so prisotni tudi v metodah in procesu gibalno plesne terapije. Laban - Bartenieff osnove in druge vaje kinestetičnega zavedanja pomagajo pri usmerjanju pozornosti - tudi s tem, da podpirajo procese samoregulacije. Navedeni mehanizmi in metode gibalno plesne terapije predstavljajo zato pomemben element svetovalnega dela z otroki in odraslimi ter pripomorejo k učinkovitosti slednjega.

Ključne besede: čuječnost, gibalno plesna terapija, kinestetično zavedanje, kinestetična empatija, svetovalno delo.

Abstract

Mindfulness approaches include alertness and are based on recognition of the functional and expressive unity and interrelationship of body and mind. Mindfulness also overcome the conflict or opposition between "res extensa" and "res cogitans". Each mindful practice includes body and bodily functions (breathing, rhythmic patterns- of heart beat, pulsation; movement of body fluids ...). The practice of alertness, which includes body, inevitably also involves movement as a basic means of expression and communication with the environment. Dance movement therapy through the practice of "mindful" (alert, conscious) movement in the context of safe therapeutic relationship and safe therapeutic environment can contribute to improve awareness of the internal as well as external phenomena and event developments.

Dance movement therapy has many similarities with Mindfulness approaches. Central mechanisms of action in alertness (particularly acceptance and self-regulation) are also present in the methods and process of Dance movement therapy. Basic patterns of body movement integration have a neurological foundation. The physical and emotional state of the individual is directly related to the spine, centeredness and balancing of the body. Kinaesthetic information is processing through joints and muscles but is connected to the nerves along the spinal cord. Laban – Bartenieff fundamentals and other movement and kinaesthetic activities increase the kinaesthetic sensitivity and awareness, but also support the integration of different senses (movement – proprioception, vestibular, touch, visual, auditory and also smell). Kinaesthetic exercises also develop attention and concentration and support the processes of self-regulation, which is very important for individual functioning and well-being.

The specified mechanisms and methods of dance movement therapy are therefore, an important element of the counselling work with children and adults and contribute to the efficiency of the latter.

Key words: counselling work, dance movement therapy, empathy, kinaesthetically awareness, mindfulness.

1. Uvod

Za angleško besedo »mindfulness« se je v slovenščini zaenkrat uveljavil prevod »čuječnost« (o razlogih in dilemah glede prevoda angleške besede »mindfulness« v »čuječnost« podrobneje piše M. Černetič, 2005). Mindfulness ali čuječnost lahko opredelimo kot ne-presojajoče zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku (Kabat Zin, 1990). Mindfulness oziroma čuječnost je torej neke vrste »tekoče stanje« (stanje in hkrati dogajanje/tok zavesti). Vključuje tako zavedanje notranjih kot tudi zunanjih pojavov in dogajanj, usmerjanje pozornosti in procese samoregulacije ter pomeni odprto, aktivno pozornost in zavest o sedanjosti. Ko smo čuječi, opazujemo svoje telo, misli in čustva kot tudi zunanje dogajanje iz distance, brez obsojanja in opredeljevanja ali so dobri ali so slabi, tudi brez poskusov, da bi jih zadržali ali se jim izognili. Čuječnost vključuje torej tudi neko »ne-navezanost« in pomeni v svojem temelju tudi posebno naravnost (Kabat Zin, 1990). Za slednjo pa je ključno ne-presojanje, potrpežljivost, odprtost in neobremenjenost s prejšnjimi izkušnjami in vedenjem- t.i. »um začetnika«, značilnost slednjega je tudi zaupanje in neprizadevanje v povezavi s sprejemanjem in prepuščanjem (»letting go«) (Kabat Zin, 1990; prim. tudi Černetič, 2005). Zavestno, a tekoče in nenasilno usmerjanje pozornosti (meditacija) in budnost ter prijazna, sočutna skrb, omogočajo celostno doživljanje, ki vključuje tako telo kot tudi emocije, kognicijo in nenazadnje- tudi odnose.

»Mindfulness « oziroma čuječnost ima tako mnoge skupne točke s temeljnim principi gibalno-plesne terapije. Zavedanje sedanjosti oziroma čuječa prisotnost omogoča "utelešenje" (*embodiment*) :»oživljen občutek sebe v svetu«. Lahko rečemo, da je čuječnost v gibalno plesni terapiji , tudi kot "zavest priče " , uporabljena kot pot do utelešenja, ki se odraža kot večja stopnja telesnega in duševnega blagostanja.

2. Čuječnost, telo, gibanje in emocije

Koncept "čuječnosti " že glede na svoj izvor (budistična tradicija) temelji v " *body – mind* " enotnosti. Praksa čuječnosti vključuje torej tudi telo ter hkrati tudi prepoznavanje funkcionalne in izrazne enotnosti duha in telesa, s tem pa tudi preseganje nasprotja med »res extensa« in »res cogitans« (prim. Descartes, 2004, tudi Husserl 1989, 2005). Ali kot pravi Shunryu Suzuki: » *Naše telo in duh nista dvoje in nista eno*« (po Moore in Yamamoto, 1989).

Vsaka praksa čuječnosti zato neizbežno vključuje tudi telo, s tem pa tudi gibanje. Človeško telo se namreč ves čas giblje, to gibanje je ritmično zasnovano in sproža v človeku arhetipske sile. Telo v gibanju vibrira z določeno frekvenco, amplitudo, obliko valovanja. (Zagorc, 1992). Dihanje in bitje srca sta osnovna ritma: izločanje endokrinih žlez, aktivnost kardiovaskularnih funkcij, delovanje možganov so fiziološke funkcije, ki ritmično kolebajo.

Telo kot jedrno točko človekove identitete skozi čuječnost v gibanju spoznavamo drugače: na novo, sveže, neobremenjeno. Skozi raziskovanje različnih načinov gibanja odkrivamo tudi različne načine »biti v svetu«. Temu sledi spoznanje, da identiteta v svojem bistvu ni in ne more biti stalnost, fiksna točka. Podvržena je namreč spremembam, interakciji: ritmu izmenjave med posameznikom in svetom, med različnimi skupinami, med različnimi telesi. Skozi čuječo prisotnost v gibanju posameznik doživi samega sebe skozi negotovost, iskanje,

odprtost ...- skozi proces nenehne spremembe. Identiteta torej ni nekaj, kar se zgodi in oblikuje enkrat za vselej, pač pa pomeni razvoj in je gibanje. Identiteta, ki presega dihotomije duh – telo, kot tudi narava – kultura ne izhaja niti iz »jaz« niti iz »ti« ali »mi« pač pa iz »sem«. Hkrati izhaja iz nasprotja, iz polarnosti, iz gibanja med različnimi poli človekove eksistence. Je dinamična in je način tu- biti. Ni neka dokončna resnica, pač pa je gibanje, je ritem človekove biti v svetu.

Z gibanjem je povezan tudi razvoj emocij. Emocije, ki se kažejo tudi v izrazni govorici telesa, so v subjektu globoko organsko zasidrane (Hackney, 2002, Tortora, 2006, Moore in Yamamoto, 1989). Različne raziskave o razvoju emocij so pokazale, da emocije izvirajo najprej iz proprioceptivnih občutkov ugodja in neugodja oziroma iz organskih procesov širjenja in ožanja, ki so prisotni že v zarodku. Wilhelm Reich pa npr. predpostavlja funkcionalno enotnost fizičnega in psihičnega in pripisuje izvor emocij gibanju protoplazme, podobno razmišlja tudi Aleksander Lowen. Gibanje vegetativnih tokov oziroma vzbujenje poteka v dveh smereh: od središča navzven (ekspanzivno gibanje - centrifugalno) in navznoter (proti središču, centripetalno) (Kovačev 1997: 164).

Primarni življenjski "utrip", proces širjenja in krčenja, je na neki drugi ravni ekvivalent reakcijam približevanja in izogibanja, je torej povezan z ugodjem in neugodjem kot tudi z navezanostjo, ki je po Bowlbyju (po Buzov 1989: 38-39) osnova emocionalnega doživljanja. Po rojstvu se namreč emocije razvijajo v interakciji z drugimi, predvsem z materjo oziroma prvim pomembnim Drugim (skrbnikom). Ta interakcija poteka v prvi vrsti s pomočjo neverbalne govorice oziroma "porajajočega se jezika telesa" (prim. Rutten Saris, 1992). Neposredne izkušnje, zaznave in vtisi najzgodnejšega otroštva se povežejo v sklope in s pomočjo asociativnih povezav sčasoma z razvojem jezika nastanejo konceptualne strukture oziroma pojmovni sklopi. Oblikujejo se različni mehanizmi in strukture. Nekatera doživetja, občutki, čustva, ki jih ne uspemo predelati in jih potlačimo, se akumulirajo ter rezultirajo v področjih napetosti v telesu, tudi kot prekinitvev oziroma blokada temeljnih telesnih povezav. Slednje lahko pomembno ovira tako funkcionalnost kot izraznost gibanja in /ali se odraža tudi v kot porušeno ravnovesje, moten pretok energije in manjša vitalnost, otežen dostop do virov, bolečina ali bolezen.

Skozi različne ustvarjalno - gibalne dejavnosti se lahko ob ustrezni notranji naravnosti, ki temelji v čuječem zavestnem gibanju in vključuje usmerjeno pozornost ter aktivno sprejemanje, soočimo s vsebinami, čustvi, spomini, dogodki, ki se jim sicer izogibamo ali jih potlačimo. To dvigne raven afektivnega vzbujenja s tem pa se ob potrpežljivem in sprejemajočem opazovanju notranjega dogajanja povečuje tudi emocionalna toleranca (prim. Černetič, 2005-mehanizmi delovanja v čuječnosti).

3. Gibanje, transformacija in osnovne teoretične predpostavke gibalno plesne terapije

Duševnost in telesnost sta torej medsebojno učinkujoč sistem nevronske mreže, soodvisen v funkcioniranju in operiranju, kar dokazuje tudi vrsta raziskav v zadnji dvajsetih do tridesetih letih (prim tudi Berrol, 1990; po Kroflič, 1999). To pomeni, da funkcionalno vsi vidiki vedenja - fizično, kognitivno in psihosocialno - učinkujejo drug na drugega. Gibanje, še posebej namensko gibanje torej vpliva na delovanje možganov oziroma na samo biokemijo kortikalnega funkcioniranja.

»Ugotovljeno je, da telesna aktivnost, telesne vaje učinkujejo na monoaminski sistem nevrotansmitorjev, na sistematično nastajanje bioaminov, ki so povezani z razpoloženjem, saj npr. zmanjšujejo anksioznost za določen čas, kar lahko služi v terapiji in za preventivo zdravih osebam.« (Kroflič, 1999: 26)

Način gibanja, ritem, gibi delov telesa in gibi celega telesa, sama telesna drža – vse to torej odraža naše emocionalno doživljanje. Izraža pa tudi našo osebnost, del te pa je tudi emocionalni spomin in z njim torej različni emocionalni procesi in strukture. S tem je povezano naše počutje in doživljanje, tudi količina, raven in kvaliteta energije ter naša samopodoba. Slednji so povezani tudi z našimi pričakovanji, stališči in mišljenjem, vse to pa ključno sooblikuje naše vsakodnevne socialne interakcije in komunikacijo ter odnose v družini, šoli, pri delu. Vpliva na vloge, ki jih prevzemamo, odraža se v stopnji naše navezanosti in pripadnosti, zanesljivosti, odgovornosti in ustvarjalnosti.

Vse navedeno predstavlja tudi temeljna teoretična izhodišča gibalno plesne terapije. Za gibalno plesno terapijo so namreč ob razvojnih teorijah, teorijah o gibanju ter komunikaciji temeljna predvsem spoznanja o povezanosti duha in telesa in tu je stična točka gibalno plesne terapije s prakticiranjem čuječnosti.

Telesnost in duševnost sta v konstantni interakciji, gibanje odraža osebnost in je tudi izraz in pokazatelj nezavednih procesov, podobno kot npr. sanje in drugi psihološki pojavi. Gibalno plesna teorija se nadalje opira tudi na vrsto teorij (Freud, Reich, Jung, D. Stern, M. Mahler, Winnicott, Kestenberg...), ki poudarjajo vlogo zgodnje nebesedne interakcije med otrokom in materjo. Za učinkovitost procesa terapije/pomoči je zato ključen tudi odnos med terapevtom in pacientom/klientom. Poudarek pri terapevtovem odzivanju je na neverbalni ravni: terapevt se odziva skozi zrcaljenje, sinhronizacijo, interakcijo s pacientovim/klientovim gibanjem. Poudarek na neverbalnih dimenzijah osebnostnega razvoja se v gibalno plesni terapiji odraža z uporabo tehnike »zrcaljenja« (mirroring). (Berrol 1992, North, 1972, Chaiklin in Schmais 1979, Meekums 1990, vsi po Meekums, 2002; Stanton Jones, 1992, Bartenieff, 1980, Laban 2002, Kestenberg Amighi et. al. 1999, Payne, 1992, Kroflič, 1999). Gibalno plesna terapija pa se opira tudi na teorije o ustvarjalnosti, ki so podlaga različnih smeri umetnostnih terapij. Ustvarjanje z gibanjem namreč omogoča odkrivanje novih načinov »biti v svetu«.

4. Osnovni vzorci telesnih povezav v gibanju, kinestetično zavedanje in kinestetična empatija

Osrednji mehanizmi delovanja v čuječnosti (še posebej sprejemanje in samoregulacija) so prisotni tudi v metodah in procesu gibalno plesne terapije. V gibalno plesni terapiji govorimo o *kinestetičnem videnju in kinestetični empatiji*, ki se razvija v procesu in skozi »zavest priče« (Cruz in Berrol, 2004; Moore in Yamamoto, 1988; Hervey, 2000; Tortora, 2006; Pallaro, 1999). Mnogi gibalno plesni terapevti se pri svojem delu naslanjajo tudi na disciplino »avtentičnega gibanja« (Pallaro, 1999, Tortora, 2006), ki se posebej osredotoča na odnos med »gibalcem« in »pričo«. Mary Starks Whitehouse, začetnica discipline avtentičnega gibanja v zvezi s tem govori tudi o Dau telesa (*Tao of the Body*) in navaja staro daoistično modrost, ki pravi: »Gravitacija je temelj lahkotnosti, in mirovanje je vladar gibanja.« (v Pallaro, 1999)

Disciplina avtentičnega gibanja se sicer uporablja pri delu z odraslimi, mnogi gibalno plesni terapevti pa pri svojem delu izhajajo iz lastne izkušnje in prakse avtentičnega gibanja ter na podlagi slednjega gradijo svoj način dela z otroki (prim Tortora, 2006, str. 219 -254). Za oblikovanje ustreznega dialoga v odnosu »gibalec – priča« je potrebna posebna naravnost, neke vrste »neposredna oziroma čuječa prisotnost«, ki izhaja iz »ne-vedenja« oziroma pomeni tudi nek proces »opuščenja vedenja«. S. Tortora tako npr. v svoji knjigi »The Dancing Dialogue« (2006) piše: »Delujoč kot opazujoča in utelešena priča, terapevt vzdržuje čuječe zavedanje (*conscious awareness*) izkušnje v interakciji - tako zase kot za otroka. Skozi to in takšno utelešenje se otrok lahko uči o akcijah, o tem kako se jih občuti,

kako komunicirajo, in kako vplivajo na okolje. Skozi to in takšno izkušnjo otrok razvije občutek prisotnosti in ponotranji »notranjo pričo«. (Tortora, 2006: 226).

Kot »čuječa priča« je terapevt simultano pozoren na to, kako osebno občuti in doživlja izkušnjo ter hkrati na to, kako slednjo občuti otrok/klient – pri tem pa opušča (reducira) prepričanje ali predpostavko, da je slednje mogoče zagotovo vedeti. Ohranja torej držo odprtosti (ne – vedenja), kar je podobno temu, kar pravi Shunryu Suzuki, avtor knjige Zen Mind. Beginner's Mind : »Če je tvoj um prazen, je vedno pripravljen na karkoli, je odprt za vse. V »umu začetnika « so mnoge možnosti, v umu strokovnjaka jih je le malo«. (citirano pridobljeno s spleta www.goodreads.com/author/quotes/62707.Shunryu_Suzuki, 31.7.2016)

Pozornost na telo v gibalno plesni terapiji zajema različne vaje nebesednega zavedanja povezane z opazovanjem dihanja, položaji telesa, gibanje delov telesa. Vključene so tudi različne vaje za razvoj celotnega čutnega zavedanja, predvsem pa gre za taktilne in kinestetično – vestibularne ter proprioceptivne dejavnosti. Slednje vključujejo pozornost na tok dihanja, stopnjo mišične napetosti, držo telesa in ravnotežje, zaporedja ter gibanje iz centra. Povečano čuječe zavedanje teh elementov omogoča posamezniku, da odkrije »nevtalne, ugodne ravni aktivnosti « kot tudi področja v telesu, kjer se zadržuje oziroma kopiči nelagodje, stres, bolečina. Tekom izvajanja vaj za nebesedno zavedanje spoznavamo, kako na nas vpliva prostor, drugi ljudje; kako se odzivamo na različne dražljaje, kako procesiramo informacije, kaj ob tem občutimo. Vaje za razvoj čuječnosti v procesu gibalno plesne terapije pogosto izvajamo tudi v paru in v skupini, vedno pa je osnova najprej »obrat k samemu sebi«. Vaje nebesednega zavedanja so tudi bistveni sestavni del vsakodnevnih osebne prakse gibalno plesnega terapevta. Prvi korak pri razvoju gibalno plesno terapevtske prakse je namreč samo-opazovanje in razvoj zavedanja lastnega neverbalnega stila.

V tradiciji gibalno-plesno terapevtske stroke so pomembna osnova za razvoj »čuječega gibanja« tudi »Laban Bartenieff osnove (*Laban Bartenieff Fundamentals*«) V nadaljevanju povežam 12 temeljnih principov Laban Bartenieff osnov (Hackney, 2002):

-Celostna telesna povezanost (*Total Body Connectivity*): Celotno telo je povezano, vsi deli so v odnosu. Sprememba v enem delu spremeni celotno povezavo. Opazovanje, zavedanje in prepoznavanje odnosov med deli telesa omogoča diferenciacijo delov in hkrati integracijo celote.

-Podpora dihanja: Dihanje prinaša življenje in gibanje. Je fiziološka podpora za vse življenjske procese in posledično za vsa gibanja. Dih oživlja.

- Ozemljitev: Zemlja zagotavlja podporo, temelj za bivanje in gibanje. Človeška bitja se gibljejo v odnosu do zemlje in gravitacije.

-Razvoj: Temeljne telesne povezave se vzpostavijo skozi specifične razvojne faze v zgodnjem obdobju življenja. Ti temeljni vzorci telesno – gibalnih povezav se integrirajo in so tudi v odrasli dobi aktivni kot »vzorci celostne telesne povezanosti«. Slednje vključuje to, kar B.B Cohen v sistemu Body Mind Centering imenuje »temeljni nevrološki vzorci« (*The Basic Neurological Patterns*«). Irmgard Bartenieff se je globoko zavedala tudi zgodnjega razvoja in je slednje opisala tudi v svojem neobjavljenem rokopisu iz leta 1979 (*The Art of body Movement as a Key to perception*).

-Namera: Na organske povezave vpliva namera. Namera organizira živčno-mišični sistem. Jasnost namere omogoča telesu, da najde motorični vzorec, ki izpolni namero.

- Kompleksnost: Gibanje je večplastno. V vsakem gibanju se hkrati dogaja več stvari. Vsaka gibalna akcija ali dogodek je celosten sistem, aktivira celoten sistem, na visoki ravni organizacije in v interakciji različnih elementov gibanja (telesa, sile, oblike, prostora).

- Notranje- zunanje: Notranji impulzi so izraženi v zunanjih oblikah. Udeležnost v zunanjem svetu povratno vpliva na notranje izkustvo. Zunanje odraža notranje in notranje odraža zunanje.

-Funkcionalnost – ekspresivnost: Funkcionalnost in izraznost gibanja sta v tesnem odnosu.. Integracija obojega v specifičnem kontekstu ustvarja pomene.

- Stabilnost- mobilnost: Nenehno prehajanje med obojim omogoča učinkovito gibanje.

- Napor /naprezanje/poraba energije – vračanje energije/rekuperacija : je aktivni naraven cikel telesa, da se znova napolni in ohranja gibalno vitalnost.

- Fraziranje: Gibanje se vedno dogaja v frazah. Priprava in iniciacija določata celoten potek akcije v frazi. Kinetična veriga mišičnih akcij se določi v trenutku iniciacije, ki sekvencionira mišično zaporedje, ki sledi vseskozi do zaključka fraze.

- Osebna edinstvenost : vsak človek ima svoj, edinstven nebesedni gibalni vzorec oziroma »nebesedni podpis«.

5. Čuječa prisotnost v gibanju v vsakodnevni praksi svetovalnega dela v vrtcu

Na podlagi specifične usposobljenosti lahko kot gibalno- plesna terapevka v vsakodnevni praksi svetovalne delavke v vrtcu odraslim (staršem, vzgojiteljicam) pomagam pri sproščanju napetosti in tudi pri čuječem opazovanju, spoznavanju ter integraciji različnih vidikov neke problemske situacije. Moja vloga v procesu vzgoje in izobraževanja je pogosto podporna in povezovalna - v smislu, da skušam odraslim približati svet otrok in njihovih potreb; da bi jih bolje razumeli in da bi se na potrebe otrok tudi ustrezno in učinkovito odzivali. V takšni praksi svetovalnega dela je tako že glede na razvojne potrebe predšolskih otrok v ospredju osredotočenost na telo in nebesedne vidike komunikacije. Za »utelešeno« svetovanje pa je ključno tudi poznavanje temeljnih razvojnih vzorcev, ki vključujejo tudi vse tri ravni oziroma sisteme koordinacije človekovega gibanja (povezava zgoraj – spodaj, spredaj – zadaj, levo – desno) ter tudi vključevanje spoznanj edukacijske kineziologije (npr. dejavnosti iz sistema Brain Gym, Bloombergova ritmična gibanja, integracija refleksov po metodi S. Masgutove). Kot gibalno – plesna terapevka imam torej na voljo širok razpon različnih vaj in dejavnosti, ki so primerne za raziskovanje lastne percepcije in doživljanja, hkrati pa odraslim skozi gibanje približajo doživljanje in perspektivo otroka ter služijo kot osnova za empatično komunikacijo z otroki. Zato zainteresiranim staršem in vzgojiteljicam na podlagi ozaveščanja lastnega nebesednega stila in poznavanja temeljnih vzorcev telesnih povezav v svetovalnem procesu predstavim »kratke meditacije v gibanju«.

Kratke »gibalne meditacije« služijo kot osnova za oblikovanje in prepoznavanje gibalnega profila (telesna drža, kakšno je razmerje med posameznimi deli telesa, od kje izvira gibanje . iz centra ali obrobja telesa; uporaba prostora in oblikovanje, uporaba sile /energije, ritem, fraze, kvalitete gibanja) ter s tem povezane gibalne metafore. Kinestetične dejavnosti v procesu svetovanja nadgradim z uporabo drugih ustvarjalnih medijev (risanje, uporaba glasbe, tudi drama), kar v nadaljevanju olajša prepoznavanje pomenov v gibanju. Gibanje podpiram in razvijamo z uporabo različnih materialov (žoge različnih velikosti in barv, barvice, papir, fotografije, tkanine, enostavna ritmična in druga glasbila) in igro vlog. V zaključnem delu procesa svetovanja gibalne izkušnje povežemo tudi z ubesedenjem izkušnje in morebitnega uvida.

Že najbolj enostavne in kratke vaje nebesednega zavedanja pri svetovalnem delu z odraslimi pomembno pripomorejo k razvoju svetovalnega odnosa, po drugi strani pa tudi k večji učinkovitosti svetovalnega procesa. Ključne so vaje za opazovanje in raziskovanje toka dihanja (pozornost na dihanje – je tekoče, ga morda zadržujem; opazujemo vdih, izdih premore ter občutke povezane z dihanje). V povezavi z dihanjem opazujemo in raziskujemo tudi ravni mišičnih napetosti (pozornost usmerimo v tiste dele telesa, kjer čutimo napetost in opazujemo, ali je slednja povezana s specifično emocijo, mislimi,..). Opazujemo pretirano krčevitost mišic, ki ostaja tudi potem, ko npr. takšen napor/naprežanje za izvedbo neke akcije ni potreben. Vaje izvajamo na mestu in tudi v gibanju po prostoru, sede, stoje ali leže. Opazujemo svoje telo in dihamo skozi področja, kjer zaznamo napetost. Predstavljamo si podobo nečesa, kar nas sprošča. Nadalje je poudarek še opazovanju in ozaveščanju telesne drže in ravnotežja (kakšno je razmerje med posameznimi deli telesa ter kako ustvarjam stabilnost s prenosi teže). Raziskujemo tudi zaporedja gibanja, s poudarkom na gibanju iz centra telesa za ozaveščanje in razvoj koordinacije gibanja in sicer začeni s hojo po prostoru na različne načine, nato z ozaveščanjem delov telesa v gibanju, razteznimi vajami, dvigovanjem in spuščanjem, rotacijami, spiralnim gibanjem in zaključnim umirjanjem. Pri izvajanju zaporedij sledim protokolu gibanja glede na Labanovo analizo gibanja.

Vaje nebesednega zavedanja in kinestetično zavedanje ter empatijo redno uporabljam tudi kot temelj za pripravo in tudi v samem procesu svetovalnega opazovanja otrok pri njihovem vključevanju v vsakodnevne dejavnosti. V svoji praksi svetovalnega dela pa vaje nebesednega zavedanja in kinestetično zavedanje ter empatijo veliko uporabljam tudi pri neposrednem delu z otroki. Pri delu z otroki velja iz vidika čuječnosti posebej izpostaviti *razvoj občutka jaza* v povezavi s procesi *samoregulacije*. Občutek jaza se rodi skozi »porajajoči se jezik telesa« (Rutten Sarris, 1992). Z gibanjem in skozi gibanje, še posebej ustvarjalno gibanje, ne le pridobivamo in razvijamo znanje o svetu, ampak najprej in predvsem tudi vedenje o sebi. Gibanje je torej temelj samozavedanja in podobe o sebi. Pomembno je, kako se posameznik zaveda svojega telesa, ali ima orientacijo na lastnem telesu in ali nenehno pridobiva izkušnje, s katerimi razvija podobo o sebi. Kot poudarja M. Frostig (1970,1989, prim. tudi Kroflič, 1999), ima gibanje, še posebej ustvarjalno gibanje, večkratno vrednost za razvoj hkratnega zavedanja sebe in okolja. Ob tem, da razvija občutek jaza in individualnosti, hkrati tudi omogoča komunikacijo tega jaza z zunanjim svetom. Z uporabo metod gibalno plesne terapije torej pri otrocih razvijamo ne le gibanje, pač pa tudi opazovanje in razumevanje gibanja in jih učimo o načinu, kako gibanje izraža pomen skozi kvalitete prostora, teže, časa in toka, prav tako pa tudi s pomočjo ritma, oblike in simbolične vsebine (prim. Stanton Jones ,1992, prim. Laban, 2002, Bartenieff, 2002, Hackney, 2002). Ob gibalnih sposobnostih in razvoju občutka jaza in samopodobe pa se skozi ustvarjalno gibanje in ples razvijajo tudi druge funkcije in sposobnosti (prim. Simonič, 2010):

-Zavedanje prostora in časa: Otroci tekom igralnih uric skozi ustvarjalno gibanje neposredno doživljajo čas in prostor, to doživljanje pa ustvarja predstavo o času in prostoru. Svet spoznavajo na osnovi občutka časa in prostora, na to se vežejo stvari in dogodki: razvoj gibanja torej pomeni več povezav in večje dožemanje sveta .

- Razvoj govora: Gibanje in razvoj gibanja spodbuja tako receptivni kot ekspresivni govor. S pomočjo gibalnih dejavnosti spodbujamo spontano govorno izražanje, hkrati pa govor razvijamo z nenavadnimi, novimi izvirnimi povezavami giba in zvoka, z izvorno rabo glasov, ustvarjanjem novih besed, sporočil.

-Razvoj višjih spoznavnih funkcij: Z gibanjem razvijamo najprej koncentracijo in pozornost, nato pomnjenje in druge funkcije. Otrok s pomočjo opazovanja gibanja izvaja gibanje, tako ugotavlja, kaj je za to gibanje značilno, to bistvo skuša prenesti v gibanje

svojega telesa in se tako izraža na neverbalni način. Tako razvija svojo sposobnost komunikacije s svetom.

- **Razvoj ustvarjalnosti in razvoj spoprijemalnih strategij:** Z razvojem ustvarjalnosti kot sposobnosti, naravnosti in stališča razvijamo individualnost. Posameznik si gibe oziroma gibanje izmišlja ne glede na vzorce iz okolja, torej se svobodno izraža in oblikuje. Na eni strani je to povezano s premagovanjem napetosti, razreševanjem problemov, na drugi strani pa z občutjem ugodja, zadovoljstvom, radostjo. Oboje zadeva tudi razvoj spoprijemalnih strategij, ki so za dobro počutje in za področje duševnega zdravja ključne.

- **Emocionalni in socialni razvoj:** Z gibanjem zadovoljujemo temeljne potrebe na več ravneh, celostno. Gibanje omogoča izražanje emocij, razvija tudi prepoznavanje emocij in celoten proces emocionalnega sporazumevanja. Posameznik razvija zavest o sebi in drugih, uči se postavljati meje in hkrati povezati se z drugimi, »premoščati mostove«. Še posebej gibalna dejavnost v skupini zagotavlja doživljanje spodbud in razvoj.

Elementi in metode gibalno plesne terapije pri delu z otroki ob sočasni integrativni rabi dramskih, glasbenih in likovnih prvin služijo za ustvarjanje in prehode med različnimi prostori igre in vsakodnevnega življenja. Z lastnim telesom (UTELEŠENJE) tudi ob pomoči medija, s pomočjo *PROJEKCIJE* in *IGRE VLOG*, ustvarjamo ter oblikujemo prostor igre, ki je tudi tranzicijski prostor (Winnicott,1991;Jennings, 1998,1999).

Tekom igralnih uric se pri otrocih *gibanje, ki temelji v senzomotorični igri in dejavnostih za razvoj senzorne integracije*, postopoma razvija v druge vrste in načine igre (Kranowitz,2005; Linden, 2008; Tortora 2006). Mnoge dejavnosti *temeljijo v najzgodnejši interakciji otroka s skrbnikom /npr. uglaševanje, izmenjava, zrcaljenje,..*). V tej prvi fazi »utelešenja« so pomembni vsi čuti in dejavnosti pomagajo graditi emocionalno stabilnost, razvijamo pa tudi pozornost, nivo aktivnosti ter motorično planiranje. V prvi fazi izvajanja dejavnosti tako pogosto prevladujejo gibalne igre, v katerih je otrok najprej z odraslim, kasneje pa tudi z vrstnikom, v intenzivnem fizičnem kontaktu - varen, a lahko tudi »meri moči« (gibanje »z«, »proti« - Sherborne,1993). Pomembna je tudi uporaba različnih pripomočkov: npr. različne žoge, škatle, šali, rutke, obroči, blago različnih kvalitete, tuneli, tudi mali ritmični instrumenti.

Posebej spremljam *značilne ritme in načine gibanja* (akcije), ki se pojavljajo pri posamezniku ali v skupini (npr. skakanje, potiskanje, udarjanje, zibanje, zvijanje...) ter razvoj teh v interakciji in prostoru (prim. Bartenieff, 2002;Tortora, 2006). Posebno pozornost namenjam *naravnim in razvojnim oblikam gibanja za razvoj temeljnih vzorcev telesnih povezav* (prim tudi Hackney,2002), ki ji razvijam s pomočjo plesnih *prvin in elementov znotraj temeljnih kategorij gibanja (telo, prostor, čas, kvaliteta gibanja)*. Znotraj kategorije telo pogosto raziskujemo najprej *različna gibanja delov telesa in celega telesa na mestu*, nato pa tudi kot *lokomotorna gibanja* (koraki, hoja, tek, skoki, »hopsanje«, drsanje, ...) . Preko *raziskovanja in osvajanja prostora* (gibanjem v osebni prostoru in prehodi v medosebni in širši prostor) otrok spoznava in raziskuje *ravni, oblike, smeri, usmerjenost, vzorce, poti in tudi odnose*.

Gibanje celega telesa in posameznih delov telesa ter gibanje po prostoru razvijam tudi z *uporabo ritmičnih struktur*. Prstne igre, »bibarije«, izštevanke povezujem z dejavnostmi *gibanja delov in celega telesa*. Vsako gibanje ima ritem, svoj čas in trajanje - ritmično gibanje se razvija z uglaševanjem in nato tudi raziskovanjem pulza, poudarkov, hitrosti in trajanja gibanja. Kombinacija teh elementov producira ritmične vzorce in se postopoma

razvija v ustvarjalno gibanje. Gibljemo se kot živali, pošasti, vozila, naravni elementi (voda, veter,...-gibanja, izkušnje iz narave). Elemente taktilne integracije povezujem s petjem in poimenovanje različnih delov telesa. Otrokom predstavim zgodbe, ki vključujejo zvok in gibanje (*gibalne zgodbe ob glasbeni, zvočni spremljavi*), uporabljam tudi različne vizualne spodbude).

6. Zaključek

V svetovalnem procesu, tako z otroki kot z odraslimi, potekajo vaje kinestetičnega zavedanja v kontinuumu, kjer je najprej v ospredju uglaševanja in zrcaljenje. Ko torej najprej sami s seboj in nato drug z drugim začutimo svoje telo in se »uglasimo«, postopoma razvijamo dialog. Počasi vstopamo v osebni prostor drugega, raziskujemo in opazujemo, kaj se dogaja, ko se gibljemo po prostoru, ko se približujemo in oddaljujemo drug od drugega. Postopoma razširjamo gibanje. Nebesedno izmenjavo dopolnimo, nadgradimo z besedno (najprej npr. vokalno, lahko tudi uporaba še kakšnega medija –npr. likovnega, nato prehod k zgodbi/ pripovedovanju- lahko ob pomoči lutke, vključevanje dramskih prvin)

V procesu gibalno -plesne terapije oziroma v procesu svetovanja, ki temelji na principih "čuječega gibanja", tako otroci kot tudi odrasli najprej »začutimo sami sebe« in vzpostavimo »stik s seboj«. Odrasli ob tovrstni podpori v svetovalnem odnosu lažje ozavešimo svoje občutke, čustva, misli, prepričanja, stališča. Kinestetično zavedanje in kinestetična empatija nam bistveno pomaga pri vzpostavljanju, ohranjanju in razvijanju stika z otroki. Na osnovi ozaveščanja načina gibanja in delovanja ter s pomočjo ustvarjalnega procesa v gibanju nam »čuječa prisotnost v gibanju« omogoča tudi odkrivanje in učenje novih načinov delovanja in komuniciranja z otroki in tudi med seboj. Slednje ima pomemben vpliv predvsem na prakso vsakodnevnega vzgojnega delovanja, predvsem na oblikovanje bolj avtentičnih odnosov. Za otroke pa predstavljajo gibalne dejavnosti in igre temelj za razvoj različnih funkcij, predvsem pa jih učinkovito podpirajo pri razvoju »občutka jaza« ter pozitivne samopodobe.

»Čuječa prisotnost v gibanju« tako pri otrocih kot pri odraslih pomembno pripomore k razvoju zaupanja in samozaupanja, ki podpira razvoj komunikacijskih spretnosti ter razvoj zmogljivosti za obvladovanje nalog vsakdanjega življenja s tem pa tudi razvoj samo-učinkovitosti. Vse to pa povratno pozitivno vpliva na počutje in doživljanje v povezavi z drugimi značilnostmi »notranjega psihičnega stanja (vitalnost - količina, raven in kvaliteta energije; emocije in drugi psihični odzivi; samopodoba -v povezavi s samozaupanjem, samo-iniciativnostjo, motivacijo; radovednost, ustvarjalnost (kot stališči, kot naravnost). Navedeno pripomore tako k osebni rasti kot tudi k bolj učinkovitemu reševanju problemov. Koristi in blagodejnih učinkov »čuječe prisotnosti v gibanju« smo deležni vsi udeleženci svetovalnega procesa.

7. Literatura:

- Bartenieff, I. (2002). *Body Movement. Coping with the environment*. London: Routledge.
- Best, P. (2003). *Dance Movement Therapy (thesis for participants) in delavnica Metode in tehnike gibalno-plesne terapije (izvedba P. Best)*, 2003. Ljubljana: Podiplomski specialistični študij PZU-UT, Pedagoška fakulteta v Ljubljani
- Buzov, Ivan. 1989. Psihoanaliza žalovanja. Zagreb: JUMENA – Jugoslavenska medicinska naklada
- Descartes, R. (2004). *Meditacije o prvi filozofiji, v kateri je dokazano bivanje božje in različnost človeške duše in telesa*. Ljubljana: Slovenska Matica

- Černetič, M. (2005): Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja, v Psihološka obzorja, 14,2, str.73-92; Društvo psihologov
- Čigon, T., Krajnc, I. in Vidmar, S., v Žgur, E. (ur) (2011): *Kako lahko pomagam.*; CIRIUS Vipava, 2011, pridobljeno s spleta http://www.sousslo.net/usd/program4/program4_kako-lahko-pomagam.pdf
- Husserl, E. (1989). *Kriza evropskega človeštva in filozofija*. Maribor: Obzorja. HUSSERL, E. (2005). *Kriza evropske znanosti in transcedentalna fenomenologija*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Hackney, P. (2002). *Making connections. Total body integration through Bartenieff fundamentals*. New York, London: Routledge
- Kabat zin, J., 1990. *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*; New York, Dell Publishing.
- Kovačev, A.N. (1997). *Govorica telesa: izraznost roke med naravo in kulturo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Kestenberg Amighi, J; Loman, S; Lewis, P; Sossin, K.M. (1994): *The meaning of movement. Developmental and Clinical Perspectives of the Kestenberg Movement Profile*. New York, London: Brunner – Routledge.
- Kranowitz, C.S. (2005). *The Out of Sync Child*. New York: A Skylight Press Book, A Perigee Book- Penguin Book.
- Kroflič, B., Gobec, D. (1992) *Ustvarjalni gib in plesna vzgoja za najmlajše (metodični priročnik za vzgojitelje predšolskih otrok, učitelje in mentorje)*. Novo mesto : Pedagoška obzorja, 1992
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib - tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
- Laban, R. (2002). *Mojstrstvo gibanja*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.
- Langer, Susanne. 1973. *Feeling and form*. London: Routledge & Kegan Paul
- Linder, T. (2008). *Transdisciplinary Play –Based Intervention 2*, Baltimore, Maryland: Paul Brooks Publishing .
- Jennings, S. (1998). *Introduction to Drama Therapy*. London: Jessica Kingsley
- Jennings, S. (1999). *Introduction to Developmental Play Therapy*. London: Jessica Kingsley.
- Meekums, B. (2002). *Dance Movement Therapy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Moore, C. L., Yamamoto, K. (1988). *Beyond Words. Movement Observation and Analysis*. New York: Routledge.
- Rutten –Saris, M. (1992). *Porajajoči se jezik telesa*. Assen : Van Gorcum.
- Sherborne, V. (1993). *Developmental movement for children : mainstream, special needs and pre-school*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tortora, S. (2006). *The Dancing Dialogue. Using the Communicative Power of Movement with Young Children*. Baltimore, Maryland: Paul Brooks Publishing .
- Vrbančič Simonič, A. (2010): *Ustvarjalno gibanje in ples kot podpora dejavnosti v programu psihosocialne rehabilitacije*. Specialistično delo. Ljubljana : Pedagoška fakulteta
- Pallaro, P et al, 1999: *Authentic Movement: Essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan C., 1999*,
- Winnicott, 1971. *Playing and reality*. London and New York: Routledge

Kratka predstavitev avtorja

Alenka Vrbančič Simonič je zaposlena kot svetovalna delavka v Vrtcu Ivana Glinška Maribor. Je univerzitetna diplomirana pedagoginja in filozofinja, specialistka gibalno plesne terapije, z zaključenim dodatnim strokovnim izpopolnjevanjem s področja specialne in socialne pedagogike. Ima več kot 15 let delovnih izkušenj z uvajanjem gibalno plesne terapije in prvin integrativne umetnostne terapije na področja vzgoje in izobraževanja, socialnega varstva in zdravstva, za različne ciljne skupine. Je članica Slovenskega združenja umetnostnih terapevtov.

Multisenzorično doživljanje – izvir ustvarjalnosti

Multisensoric Experience – Source of Creativity

Maja Jakofčič

*Vrtec Hansa Christiana Andersena
maja.jakofcic@siol.net*

Povzetek

Predšolski otrok doživlja svet in naravo okoli sebe celostno. V vrtcu Andersen, enoti Lastovica, izvajajo izvedbeni kurikulum konvergentne pedagogike Michaela in Božene Wambach. Ta zajema človeka kot celoto, tako njegov intelekt, kot tudi telo in duševnost. Z neposrednim doživljanjem preko lastnega telesa - čutnega in čustvenega doživljanja - bogati svoj notranji svet in ima s tem možnost, da se razvija v ustvarjalnega človeka. Menijo, da bo le tak otrok kos izzivom sodobnega sveta. Prikazani primeri dejavnosti izhajajo iz multisenzoričnega doživljanja narave in naravnega pojava in razvijajo umetniško, medosebno in govorno ustvarjalnost predšolskega otroka.

Ključne besede: domišljija, multisenzorično doživljanje, narava, ustvarjalnost.

Abstract

Preschool child sees world around him as a whole. At Lastovica unit of Kindergarden Andersen curriculum of convergent pedagogics by Michael and Božen Wambach is being used. A man is considered to be the whole of his intellect, body and the psyche. By experiencing with his own body – physically and emotionally – he makes his inner world richer thus creating a possibility to develop into a creative person. It is believed that only such child would be in position to tackle the challenges of the modern world. Demonstrated examples of activities are related to multisensoric experiencing of nature and natural phenomena and develop artistic, interpersonal and narration creativity of preschool child.

Key words: creativity, imagination, multisensoric experiencing, nature.

1. Uvod

»Tukaj in zdaj« je pogosta asociacija, ki se poraja ob pojmu čuječnost. Sam pojem je nov, zgodovinsko gledano pa se ga uporablja že vsaj dva tisoč let. V budizmu je to skupek psihologije in filozofije, s poudarkom na etiki in meditaciji. Prevod iz angleškega pojma *mindfulness* za nas ni ravno natančen, je pa najboljši približek.

Na zahodu je pojem največkrat opredeljen po Jonu Kabat-Zinnu, ki čuječnost opredeljuje kot »namerno, nepresojajoče usmerjanje pozornosti v sedanji trenutek, na določen način« ali kot »zavedanje, ki ga porodi namerno, nepresojajoče usmerjanje pozornosti v sedanji trenutek« (Globevnik, 2015). Povedano bolj enostavno: kaj počnemo in kako to počnemo. Dejavnosti se zavedamo in jo sprejemamo takšno kot je, se ji ne skušamo izogniti, brez analize ali vprašanj, zakaj tako je.

V sodobnem svetu se čuječnost uporablja kot metoda za lažje premagovanje psihološkega stresa in za osebno rast. Posledice čuječnosti naj bi bile pozitivne na različnih področjih, kot

so: medosebni odnosi (s samim seboj, v družini, na delovnem mestu), zmanjševanje stresa, depresije, boljše starševstvo in vzgoja.

V dobi računalnikov in družbenih omrežij je vedno težje vzgajati otroke, ki bi cenili naravo in tudi iz nje črpali znanje, vse njene pozitivne danosti. Predšolski otrok doživlja svet celostno, z vsemi čutili (multisenzorično). Na to se dostikrat pozabi. V vrtcu Andersen - enoti Lastovica čim več vzgojnih dejavnosti izvajajo v naravnem okolju. Otrokom omogočajo, da naravo opazujejo, tipajo, vonjajo, doživljajo z vsemi čutili npr. gozd, travnik, vodo, pesek, mivko, blato, kamenje, veter. Tako bogatijo svoj notranji svet, se umirijo, pridobivajo nova spoznanja in iz tega razvijajo ustvarjalnost. V naravi jim omogočajo opazovanje, svobodno ustvarjalno igro, raziskovanje, manipuliranje z naravnimi materiali. V enoti se trudijo, da se narava in gibanje čim bolj vklopita v vsakdanje življenje otrok. Vzgojitelji želijo vzgojiti ustvarjalnega otroka, ki se bo znašel v družbenemu okolju, v katerem bo živel in deloval.

Velik pomen pri temu ima ustvarjalnost. Poznajo različne oblike ustvarjalnosti: tehnološka, ekonomska, znanstvena, umetniška (likovna, plesna, glasbena...). Ustvarjalnost je povezana tudi z razvojem možganskih polovic oz. kako ti dve polovici medsebojno sodelujeta, se dopolnjujeta.

2. Fiziološka osnova ustvarjalnosti

Veliki možgani so sestavljeni iz leve in desne polovice. Na levi strani se dogajajo miselni procesi (logika, zaporedje, linearnost), analiza, odvíja se govor, pisanje, branje, matematične funkcije. Ta stran je razumsko analitična, gre za zaporedno obdelavo informacij. Na desni strani pa se odvíja neverbalno razumevanje in izražanje, je center za ustvarjalnost, ritem, za vizualne predstave in globino, prepoznavanje obrazov in vzorcev. Ta stran sočasno obdeluje informacije ter miselne operacije sinteze. Pomembno je, da sta obe polovici možganov povezani in približno sorazmerno razviti.

V Resoluciji Evropskega parlamenta iz leta 2008 so zapisali, da je potrebno učence osnovne in srednje šole vzgajati v državljane s kritičnim umom. Osveščeni naj bi bili, kaj se po svetu dogaja, ter bi o tem imeli svoje mnenje. Čeravno se to nanaša na šolarje, se proces učenja začne že pri najmlajših.

3. Na kakšen način sodi sem čuječnost?

Poleg zakonsko zavezujočega kurikula se v enoti odvíja program konvergentne pedagogike, ki sta jo v Sloveniji predstavila in uvedla Božena in Michael Wambach. Je pedagogika, ki je prilagojena vsem dejavnostim učenja na različnih področjih. Učenje je sestavljeno iz več delov: iz lastnih izkušenj, predznanja, kognitivnih in čustveno motivacijskih dejavnikov.

Konvergentno pedagogiko sestavlja tudi izraz telesa ob glasbi (v nadaljevanju ITG). Z ITG-jem otrok gradi svojo osebnost tako, da povezuje dejanja in misli, fizičen del s psihološkim. Z njim spodbujajo in razvijajo čutni svet, posledično tudi abstraktno mišljenje. Otrokom pomaga razvijati miselne slike s čimer se spodbuja domišljija. Z znanimi elementi se iščejo nove rešitve problemov. ITG nudi otroku možnost razvijati svoj potencial (Wambach, 1999).

Opisan bo primer iz prakse, kjer je multisenzorično doživetje naravnega pojava in narave osnova za razvijanje govorne, medosebne, plesne in likovne ustvarjalnosti otrok. Po

konvergentni pedagogiki vsa področja dejavnosti težijo k istemu cilju, v tem primeru razvijanje domišljije in ustvarjalnosti.

Kurikularno področje narave »...postopno razvija naravoslovne pojme, naravoslovno mišljenje, sklepanje, zmožnosti za uvidevanje in reševanje problemov, postavljanje hipotez, klasificiranja, iskanja ter povzemanja bistva in pomena ter oblikovanja konceptov« (Kurikulum za vrtce, 1999).

1. cilj: multisenzorno doživljanje

Dejavnost: multisenzorno doživljanje vetra in travnika

Vsebina: veter, travnik

Potek: Otroci hodijo po travniku, občutijo travnik, trave, veter. Ležijo na travniku in opazujejo nebo (slika 1), različne oblike oblakov, njihovo premikanje, osredotočijo se na gibanje oblakov in vetra, na gibanje in mirovanje trav. Občutijo božajoči piš vetra na svojem telesu, preko kože na dlaneh, obrazu. Vonjajo travniške rastline, jih dotikajo, občutijo nežne gibajoče bilke. Opazujejo gibanje trav, ki jih upogiba veter. Grizljajo in okušajo kislice (slika 2). Se kotalijo, uživajo.



Slika 1: opazovanje neba, oblakov, občutenje vetra



Slika 2: okušanje kislice

»Umetnost otroku omogoča udejanjenje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo že v otrokovem igrivem raziskovanju in spoznavanju sveta, ki je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin na vseh področjih dejavnosti« (Kurikulum za vrtce, 1999).

2. cilj: razvijanje domišljije z zamišljanjem in plesnim ustvarjanjem razvijanje medosebne ustvarjalnosti

Dejavnost: plesna improvizacija

Vsebina: veter, travnik

Sredstva: glasba z zgoščenke 5. ritmov – Peer Gynt Suite No. 2, Op. 55: IV. Solveig's Song

Potek: Otroci ležijo na tleh. Poslušajo glasbo z zaprtimi očmi. Podoživljajo občutke s travnika. Razporedijo se po prostoru in v nežnem ritmu zaplešejo ples trav v vetru. Vsak na svoj način – originalno – gibalno ustvarja: s položajem telesa, mišičnim tonusom, različnimi gibi in položaji rok, nog, glave, mimiko obraza (slika 3). Na svoj način se giba po prostoru in gibalno ustvarja. Z mimiko in gestami neverbalno komunicira z ostalimi otroki, ki jih med plesom srečuje. Fleksibilno prehaja iz gibanja vetra v gibanje trav. Pripoveduje o tem, kaj so doživeli.



Slika 3: gibalno ustvarjanje ob glasbi

3. cilj: razvijanje likovne ustvarjalnosti

Dejavnost: risanje ob glasbi

Vsebina: veter, travnik

Sredstva: risalni list, svinčnik, glasba

Potek: Otroci se razporedijo po prostoru. Vsak dobi papir in svinčnik (svinčnik omogoča večje izražanje doživetega kot množica barvnikov). Ob predvajani glasbi vsak na svoj način riše doživeto vsebino (slika 4). Izdelke razstavijo.



Slika 4: risanje ob glasbi

4. cilj: razvijanje domišljije, govorne in medosebne ustvarjalnosti, kreativno mišljenje

Dejavnost: izmišljanje zgodbe

Vsebina: zgodba o ...

Potek: Manjša skupina otrok si začne izmišljati zgodbico. Ideja enega spodbudi idejo drugega. Ideje posameznih članov skupine se oblikujejo v celoto. Vzgojitelj jo povezuje v smiselno celoto z vprašanji in lastnim navdušenjem nad otroškimi idejami. Vzgojitelj zgodbico zapiše in prebere ostalim otrokom. Vzgojitelj pomaga pri oblikovanju zgodbe, da ima zgodba uvod, jedro-zaplet in zaključek.

Zgodba: Zgodbica o Marjetici

Nekoč je na travniku živela ena rožica. Sonce je močno sijalo. Nežno je pihal veter. Rožica je cvetela. Ime ji je bilo Marjetica. Igrala se je z drugimi rožami.

Prišla je nevihta. Streljale so strele. Ker se je rožica ustrašila, se je njen cvet zaprl. Nevihte je bilo konec in cvet se je spet odprl. Cvet se je spremenil v regratovo lučko in zapihal je veter. Pereščki so potovali na drug travnik. Ta travnik je bil v Afriki, kjer živijo gepardi. Perešček se je zaprl in zopet je zrasla Marjetica. Ker ni imela vode, je ovenela. Začel je padati dež. Rožica je spet zrasla.

Ko se je spremenila v regratovo lučko, je odpotovala nazaj na svoj travnik. Vse rožice okoli nje so jo spraševale, kje se je potepala. In Marjetica jim je vsak dan pripovedovala o svojih dogodivščinah.

4. Zaključek

Otrok, ki je čuječ, je čustveno bogat in notranje pomirjen, je radoveden, odprt za nove rešitve, zaupa vase in v svoje sposobnosti, je bolj odporen proti socialnim pritiskom in se zmore »pobрати« pri porazih. Spodbujen je v avtonomnosti, aktivnosti, pripravljenosti in iskanju lastnih ustvarjalnih rešitev.

Vzgojitelji v vrtcu se trudijo preko praktičnih in strokovnih pogovorov in prikazov osveščati starše in v sodelovanju z njimi uporabljati nova pedagoška, psihološka, znanstvena spoznanja in »zdravo kmečko pamet«, ki so jo poznali že naši predniki. Otrokom želijo omogočiti doživljanje naravnih – vsaj v mestih – okolij, kjer jih skorajda več ne vidijo: na travniku, v gozdu, ob in v potoku, v lužah, na drevju, na kamenčkih. V igri v doživljanju in raziskovanju naravnega okolja naj pridobivajo izkušnje, predstave in se osebno bogatijo.

To je dolgotrajen proces, vendar je vredno truda, če imajo pred seboj jasen cilj: vzgajati ustvarjalnega otroka, ki bo kos izzivom sedanjega sveta.

5. Literatura

Bahovec, E. D. [et al.] (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Globevnik, M. (2015) Kvalitativna analiza doživljanja posledic vadbe čuječnosti med mladostniki. v Zalta, A., Ditrich, T. (ur.) Čuječnost: Tradicija in sodobni pristopi. Poligrafi, let. 20 (2015), št. 77-78, 95-123.

Wambach, M., Wambach, B. (1999). Drugačna šola. Konvergentna pedagogika v osnovni šoli. Ljubljana: DZS, d.d. 1. natis

Wambach, M., Wambach, B. (1996). Konvergentna pedagogika v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kaj je čuječnost.

http://www.potnaprej.si/index.php?option=com_content&view=article&id=61%3Akaj-je-ujenost&catid=38%3Aneopredeljeno&Itemid=2

Leva in desna, obstajata dve. <http://www.bisernica.si/leva-in-desna-obstajata-obe/>

Posebnost leve in desne možganske poloble. <http://glavopokonci.ltfe.org/posebnosti.asp>

Razlike med poloblama.

https://sl.wikipedia.org/wiki/%C4%8Clove%C5%A1ki_mo%C5%BEGani#Razlike_med_poloblama

Resolucija Evropskega parlamenta z dne 18. decembra 2008 o vseživljenjskem učenju za znanje, ustvarjalnost in inovacije – izvajanje delovnega programa "Izobraževanje in usposabljanje 2010" (2008/2102(INI)). <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0625+0+DOC+XML+V0//SL&language=SL>

Kratka predstavitev avtorja

Maja Jakofčič je obiskovala Gimnazijo Ledina in diplomirala na Fakulteti za družbene vede, smer politologija-obramboslovje. Leta 2004 se je zaposlila kot pomočnica vzgojiteljice v vrtcu Hansa Christiana Andersena in 2014 zaključila prekvalifikacijo za vzgojiteljico na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Trenutno opravlja delo vzgojiteljice v enoti Lastovica.

Gradnja socialnih mrež v osnovni šoli

Building Social Networks in Primary Schools

Natalija Kozar

*Osnovna šola Antona Ingoliča Spodnja Polskava
natalija.kozar@ingoliceva.si*

Povzetek

Vsak učitelj se pri svojem vsakdanjem delu z učenci srečuje z mnogimi težavami – slabi medsebojni odnosi, nestrpnost, nezdrava tekmovalnost, pomanjkanje motivacije za delo, nizka koncentracija, nervoza, strah, disciplinske težave pri pouku, nasilje, psihosomatske bolezni in celo druge odvisnosti. Pogosto se učitelj ob vseh teh težavah počuti nemočnega. A težave so tu! Z njimi se mora soočiti in jih reševati. Da bi lahko prispevali k celostnemu razvoju otroka, ga moramo opolnomočiti, da bo težavo pri sebi prepoznal in si o njej upal spregovoriti na primeren način. V kolikšni meri bodo to zmogli, je v glavnem odvisno od njihovih socialnih veščin. Prispevek je nastal iz potrebe po spodbudnih pristopih v razredu, kjer učitelj s svojo strokovnostjo in karizmo ustvarja pozitivne odnose ter občutek pomembnosti vsakega člana skupine. Prikazuje nekaj veščin, s katerimi prispevamo k prijetnemu in sodelujočemu ozračju posameznega razreda.

Ključne besede: medsebojni odnosi, motivacija, socialne veščine, soustvarjanje, šolska svetovalna služba, učitelj.

Abstract

Every teacher has to face with many difficulties in his daily work with students – bad mutual relationships, intolerance, unhealthy competitions, lack of motivation to work, low concentration, nervousness, fear, problems with the discipline in the classroom, violence, psychosomatic disease and even other addictions. Teacher having these problems often feels helpless. But the problems are here and he has to face with them. The problems must be solved! In order to contribute to the overall development of the child, we must empower the teacher to recognize a problem in himself and dare to speak about it in an appropriate way. The extent to which the teacher is able, mainly depends on his social skills.

This contribution arose from the need for encouraging approaches in the classroom, where the teacher with his professionalism and charisma creates positive relationships and a sense of the importance of each group member. It shows some of the skills that contribute to a pleasant and cooperative atmosphere of a particular class.

Keywords: co-creation, motivation, mutual relationships, school counsellors, social skills, teacher.

1. Uvod

Človek je pajek, ki plete nitke v mreži življenja. Je edinstveno bitje z lastno osebnostjo in z lastnimi vzorci vedenja, hkrati pa je del celote, kateri pripada. Kot posameznik v tej celoti oziroma družbi je različen od ostalih posameznikov, hkrati pa jim mora biti toliko podoben, da ga družba, v kateri biva, sprejema.

Vrednost in pomembnost socialnih veščin se najbolj pokaže v trenutkih njihove odsotnosti in v primerih, ko način izvedbe ali vsebina le-teh naletita na nerazumevanje. Vedenje je nekaj, česar se moramo ljudje naučiti, kar nam z rojstvom ni dano. Posebne veščine, znanja, zlasti pa pozitivne izkušnje reševanja sporov, so sestavni del socialne opremljenosti in so še posebno dobrodošle pri mladih, saj se lahko izoblikujejo v pozitiven vzorec reševanja problemov. Vedno, ko rešujemo konflikte na miren način, stopi na mesto izsiljevanja, groženj, verbalnega ali fizičnega nasilja, mirno in konstruktivno sodelovanje pri iskanju skupne rešitve (Metelko Lisec, 2004).

Naši otroci bodo morali živeti v še bolj nacionalno, kulturno in versko "pisani" skupnosti, pa ne le doma, v domačem okolju, temveč tudi takrat, ko se bodo morebiti tudi sami znašli v vlogi priseljence v drugi državi. Kako se bodo znašli, živeli, ohranili samobitnost in se hkrati življenjsko vključili v tuje okolje, je odvisno tudi od nas in našega vzgojnega dela z njimi.

Trening socialnih veščin je treniranje že usvojenih veščin in učenje oziroma treniranje novih veščin, ki jih uporabljamo v vsakodnevem življenju. Gre za učenje tistih veščin, ki jih človek lahko uporabi pri razreševanju osebnih težav (Rozman, 2006).

Svetovalna služba v osnovni šoli ima pri razvijanju oziroma krepitvi socialnih veščin pomembno vlogo, saj pri učencih z različnimi oblikami dela (delavnicami, tabori ...) pomaga razvijati in uporabljati pozitivne načine reševanja sporov z vrstniki, pravila lepega vedenja in pozitivne vedenjske vzorce.

2. Teoretična izhodišča

2.1 Socialni in moralni razvoj v srednjem otroštvu

Otrok v obdobju srednjega otroštva (od sedmega do desetega leta starosti) ni več popolnoma podrejen avtoritetam. Večinoma je še ubogljiv, vendar se pod to ubogljivostjo včasih že kažejo znaki, da skuša otrok izoblikovati lastno stališče do nekega moralnega in socialnega vprašanja. V začetku srednjega otroštva se močno okrepi težnja po druženju z vrstniki, otroci si začnejo pridobivati enakopravni položaj v odnosih s starši in starejšimi otroki. Otroci s starši vse pogosteje sodelujejo pri postavljanju pravil in skupaj z njimi odločajo o njihovih spremembah. Tako začnejo socialna in moralna pravila doživljati kot nekaj, kar je posledica medosebnega dogovarjanja (Zupančič in Justin, 1991).

V srednjem otroštvu je socialna skupina pomemben kontekst za razvoj socialnih spretnosti. Otroci v srednjem otroštvu vrstniške skupine, imenovane tudi klike, oblikujejo načrtno in na osnovi razvojno celovitih kriterijih, kot so npr. osebnostni oz. psihološki kriteriji, skupne namere in cilji (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

V obdobju srednjega otroštva so otroci že »prerasli« prvo stopnjo predkonvencionalnega moralnega presojanja po Kohlbergu, tj. stopnjo poslušnosti in strahu pred kaznijo ter na začetku presojujejo na drugi stopnji, instrumentalno relativistični. Na tej stopnji ostane otrokova glediščna točka konkretna in individualistična, vendar zdaj razume, da imajo ljudje različne potrebe in interese, ki pogosto nasprotujejo potrebam in interesom drugih. Interese drugih ljudi pa otrok v svoji moralni sodbi upošteva le takrat, ko meni, da je to zanj uporabno. Pravičnost otrok na tej stopnji pojmuje kot sistem medosebne izmenjave koristi med konkretnimi posamezniki, tistimi, ki so vpleteni v neko konkretno situacijo, in sicer po načelu »Ti meni, jaz tebi« (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Kot člen vrstniške skupine imajo korist vsi udeleženci. Z vrstniškim učenjem, ki poteka v določeni vrstniški skupini, otroci

pridobijo samozavest, samospoštovanje in vrsto novih znanj. Otrok na prijeten način prejme dragoceno informacijo od nekoga, ki ga pozna in mu zaupa (Crolla, 2003).

Proti koncu srednjega otroštva v otrokovem moralnem presojanju zasledimo nekatere razlage, ki jim lahko pripišemo konvencionalno usmerjenost (raven), otroci se postopno približujejo tretji stopnji moralnega presojanja, tj. stopnja medsebojnega ujemanja. Individualne potrebe na tej ravni niso več tako pomembne. Pomembnejša postanejo socialna pričakovanja, pravice drugih ljudi, pravila in norme skupine ljudi, predvsem pa posameznikova potreba, da se njegovo ravnanje sklada s temi pričakovanji, pravili in normami, da podpira, ohranja in zagovarja tisto, kar sprejema večja skupina ljudi. Motivacija za moralna dejanja postaja notranja, nadzor pa na konvencionalni ravni še ostaja zunanji (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Pri presojanju pravilnosti in nepravilnosti nekega dejanja se opira predvsem na pojmovanje skupine, ki ji pripada. Če njegova referenčna skupina neko vedenje odobrava, potem je tako ravnanje pravilno, in obratno, če ga ne odobrava, je napačno. Prepričanja torej močno vplivajo na vedenje posameznika, saj ga motivirajo in oblikujejo to, kar počne. Težko se je česarkoli naučiti, če ne verjamemo, da bo prijetno in bomo s tem kaj pridobili. Kar posameznik počne, ohranja njegovo presojo in krepi tisto, kar verjame (O'Connor in Seymour, 1996).

Razvoj moralnega presojanja v otroštvu se pozitivno povezuje z naslednjimi spoznavnimi dejavniki: otrokovo inteligentnostjo, sposobnostjo logičnega mišljenja in zavzemanja socialne perspektive. Poleg navedenega na razvoj otrokovega sklepanja na moralnem področju vplivajo tudi značilnosti okolja, v katerem se razvija. Ta dejavnika sta predvsem otrokove priložnosti za sodelovanje v vrstniških skupinah, kar ga spodbuja k zavzemanju glediščnih točk drugih in k njihovemu usklajevanju, komunikaciji z drugimi, odločanju in odgovornosti v skupini ter slog družinske vzgoje (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

2.2 Socialne veščine

Za socialne veščine se pogosto uporablja tudi pojem »življenjske veščine«. Socialne veščine večinoma razumemo v kontekstu interakcije med posameznikom in drugimi ljudmi. So torej veščine, s katerimi posameznik uresničuje svoje namene, ki ga vodijo, da lahko zadovoljuje svoje potrebe v socialnem okolju (Rozman, 2006). Gre za funkcionalno pismenost, komunikacijske sposobnosti, veščine kritičnega razmišljanja, spretnost reševanja problemov itd. Veščine so pravzaprav orodja, ki pomagajo človeku zapletene procese življenja v sodobni družbi obvladovati in razreševati dosledno, uspešno, ustvarjalno in učinkovito ter orodja, ki mu pomagajo, da ravna in se odloča v skladu s svojim prepričanjem in s svojo vestjo (Metelko Lisec, 2004).

Gresham in Elliot (v: Rozman, 2006) definirata socialne veščine v okviru vrstniških skupin kot tista vedenja, ki posamezniku v določeni situaciji omogočajo predvideti in doseči naslednje cilje:

- vrstniško sprejetost in priljubljenost,
- mnenja pomembnih drugih o vedenju,
- druga socialna vedenja, za katera je znano, da so močno povezana z vrstniško sprejetostjo ali mnenjem pomembnih drugih.

Avtorji socialne veščine delijo na osnovne in napredne. Med osnovne socialne veščine uvrščajo poslušanje, začenjanje pogovora, pogovarjanje (nadaljevanje pogovora), predstavljanje (sebe) in dajanje komplimentov. Napredne socialne veščine so prošnja za pomoč, pridružitve skupini, opravičevanje, poznavanje svojih čustev, spoprijemanje z jezo,

samonagrajevanje, deljenje z drugimi, samokontrola, odzivanje na zbadanje, izogibanje sporom, odzivanje na prepričevanje ter sprejemanje odločitev (Hinshaw, 1992).

2.2.1 Trening socialnih veščin

Pri treningu socialnih veščin (v nadaljevanju TSV) gre za učenje norm in pravil, za učenje reflektiranja lastnega vedenja, za upoštevanje tistega, s katerim smo v odnosu ter za odgovorno ravnanje. Omogoči mu prevzemanje odgovornosti zase in učenje neodvisnega življenja. Gre torej za spodbujanje občutka pripadnosti skupnosti in ne za spodbujanje ter razvoj individualizma. TSV omogoča izkušnjo grajenja in vzdrževanja socialnih mrež (Rozman, 2006).

Socialne veščine so definirane kot zmožnost za uspešno razreševanje mnogih osebnih težav v vsakodnevem življenju. Skupina se ne kategorizira vnaprej. Ni vnaprej pripravljenih ugotovitev, posameznij jih definira sam. Trenira, uči se veščin, ki mu bodo pomagale pri vsakodnevem življenju, kar pa je močno odvisno od tega, kakšno življenje posameznik živi, kje živi in kakšne so njegove potrebe.

Rozman (2006) navaja, da je TSV močno povezan z učenjem teorije in vedenja, vendar je pomembno, da ta poteka na praktičen način. Trening socialnih veščin ne stoji na teoretičnih predpostavkah o tem, zakaj smo ljudje takšni, kot smo, zakaj se tako vedemo ali zakaj smo uspešni oziroma neuspešni v naših življenjih. Cilji treninga socialnih veščin so povezani z odnosi (sprejemanje drugačnosti, komunikacije, širitev mreže, učenje v skupnosti, učenje tolerantnosti, sprejemanje različnih mnenj), s krepitvijo sebe (samoevalvacija, soočanje s seboj, prevzemanje odgovornosti, soočanje s krizami in drugo) ter povezani s spoznavanjem konkretnih veščin in tem (pogovori o različnih temah, uporaba veščin za boljše delovanje, preprečevanje težav, konstruktivno reševanje konfliktov, opremljanje s konkretnimi veščinami: kuhanje, skrb zase).

Trening socialnih veščin lahko poteka v obliki tabora, sklopov delavnic in drugih oblik srečevanj, kot so individualno delo, ki je dopolnjeno s skupinskim delom. Nikakor pa ni vsak tabor, delavnica in kontinuirano srečevanje z mladimi tudi TSV. Kljub temu, da TSV ni točno določena forma, ki bi vsebovala točno določene načine dela, je dovolj dobro definiran preko ciljev, socialnih veščin in strokovnega ozadja, ki naj ga imajo izvajalci. Šele ko neki tabor, sklop delavnic in delovanje izvajalcev sledi tem smernicam, govorimo o izvajanju TSV (Rozman, 2006).

TSV razdelimo v tri faze: fazo priprave, fazo izvedbe in fazo evalvacije. Vsaka od faz je enako pomembna. Za izvedbo so potrebna teoretična znanja in praktične podlage. Skupina naj bo takšna, da je možno v njej aktivno sodelovanje vseh. Po teoriji o skupinski dinamiki naj ne bo večja od 18 udeležencev. Evalvacija poteka v dveh delih: evalvacija z udeleženci in evalvacija izvajalca samega oziroma izvajalskega tima. Evalvacija naj bi potekala tako, da imajo udeleženci možnost evalvirati sebe in svoje počutje, oceniti svoj prispevek, skupinsko dinamiko in predlagati spremembe TSV. Potrebno se je vprašati, koliko so bili cilji TSV uresničeni, kako bi jih lahko dosegli bolje, kako smo v TSV vključili učenje socialnih veščin, kako so udeleženci okrepili svojo socialno mrežo in koliko so bili udeleženci v aktivni vlogi.

2.2.2 Vloga svetovalne službe pri razvijanju socialnih veščin

Za vsakega otroka je pričetek šolanja zelo pomemben življenjski korak. Šola pa ni namenjena le usvajanju znanja, temveč predstavlja tudi pomemben življenjski prostor, kjer se otrok uči živeti z drugimi. Ob tem prihaja tudi do raznih težav, zapletov, konfliktnih situacij

in stisk otroka. Otroka je potrebno naučiti ene najpomembnejših veščin življenja – v pravem trenutku poiskati pomoč. Pri tem je pomemben način dela svetovalne službe (Čačinovič Vogrinčič, 1998).

Svetovalna služba mora pri učencih vzbuditi občutek, da je v enaki meri dostopna za vsakega posameznika, mu pripravljena prisluhni in pomagati ter ga naučiti pozitivnega reševanja konfliktov, v katerih se znajde. Najuspešnejši način, da svetovalna služba doseže te cilje, so različne organizirane oblike dela, kjer učenci sami aktivno sodelujejo in informacije, ki jih pridobijo, uspešno uporabljajo v vsakdanjih situacijah. Take organizirane oblike dela so delavnice, tabori, individualno delo, ki je kombinirano s skupinskim ipd.

Svetovalna služba je zelo uspešna pri razvijanju oziroma izboljševanju posameznih socialnih veščin preko delavnic. Delavnico organizira tako, da je vključeno delo v majhnih skupinah, delo v parih, socialne igre, diskusije, asociacije in ustvarjalni mediji (film, kamera, knjige idr.). Učenci se na ta način učijo poslušati drug drugega, razumevati in se vživljati v drugega, sprejemati in reševati konfliktne situacije ter graditi odnose sodelovanja in ne tekmovalnosti.

Zelo pomemben je prvi stik svetovalne službe s posameznim učencem. Z njim mora namreč vzpostaviti enakopraven in neposredn stik. Vsakega posameznika mora spoznati in se vanj vživeti. Na ta način spozna, kako otrok funkcionira in reagira v skupini. Osamljeni učenci na ta način dobijo priložnost, da se pogovarjajo in spoznajo sošolce. Otroci, ki so preveč vsiljivi, se podredijo pravilom skupine.

Sodelovanje učencev tekom delavnice mora biti aktivno, saj na ta način učenec dobljene informacije učinkovito prenese v podobne vsakdanje situacije. Če v delavnici posameznika uprizorita prepir in seveda pozitivno razrešitev konflikta, si bodo učenci tako situacijo bolje zapomnili, kot pa če jo vodja delavnice opiše le z besedami. S takim načinom dela je svetovalna služba pri razvijanju oziroma krepitvi posameznih socialnih veščin vsekakor uspešna.

2.2.3 Aktivna oblika učenja socialnih veščin

Delavnica, kot uspešna metoda izkustvenega učenja, je sklop smiselno postavljenih iger, katerih namen je preko izkustva pristopiti k določeni tematiki. V delavnici so igre postavljene tako, da izvajalec na začetku s spoznavnimi ali sprostitvenimi igrami poskrbi za ugodno in spodbudno klimo. V uvodu predstavimo temo delavnice, način dela in se dogovorimo za časovni okvir (Rozman, 2006).

V delavnicah z mladimi se obravnavajo teme, ki so posameznikom v določenem razvojnem obdobju blizu in so potrebne posebne pozornosti. Delavnice so torej zgrajene izkustveno, to pomeni, da preko različnih izkustvenih tehnik (socialnih iger, iger vlog, nedokončanih zgodb, vodenih fantazij, simulacijskih iger, asociacij, vprašalnikov, literature, dela v parih, dela s pripomočki, risanjem ...) poskušamo osmišljati lastna dejanja v danem trenutku, nato pa to prenesti v realna okolja zunaj delavnice oziroma zunaj določene igre (Rozman, 2006).

Delavnice ne vsebujejo konkretnih receptov za reševanje problemov, temveč predstavljajo psihosocialno okolje, v okviru katerega se eksperimentira in išče optimalno rešitev za problem ter za spreminjanje in nadgradnjo obstoječih vzorcev vedenja in mišljenja. Pri vodenju delavnice je pomembno, da pri posameznih igrah oziroma drugih izkustvenih tehnikah pred njihovim izvajanjem podamo ravno dovolj navodil, da smo razumljeni in dodamo akcijo dovolj hitro, da smo aktivni. Tako je tudi pri podajanju teorije o določeni tematiki. Teorija, ki je prikazana življenjsko, izkušensko, metaforično ali aktivno, bo naletela na veliko več odprtih ušes.

Pri načrtovanju treninga sem sledila splošnim smernicam za poučevanje. Vsaka delavnica se je pričela z razmislekom o dosedanjih izkušnjah učencev z določeno temo. Taka oblika učencem osvetli, zakaj bi bilo določeno socialno veščino koristno razvijati. Učenci na podlagi lastne izkušnje spoznajo, v kolikšni meri določeno veščino že uporabljajo. Predstavim jim morebitno teorijo in smernice za ravnanje v omenjenih situacijah. Sledi vaja v na novo naučeni veščini. Delavnico zaokrožim s končno diskusijo, ki olajša prenos naučenih veščin v vsakdanje življenje. Vsaki delavnici sledi pregled tega, kar smo počeli, povratna informacija učencev ter želje in predlogi za naslednja srečanja.

DELAVNICA 1: Navezovanje stikov

Delavnica se začne z uvodno diskusijo o navezovanju stikov in razmislekom o prednostih spoznavanja ljudi. Sledi igra z žogo, pri kateri učenci komunicirajo zgolj s pomočjo očesnega kontakta. Aktivnost je namenjena usmerjanju pozornosti na ljudi okrog sebe in prepoznavanju pomena očesnega kontakta pri navezovanju stikov. Naslednja aktivnost preko zgodbe o fantu njihovih let spodbuja razmislek o možnih načinih spoznavanja ljudi. Učenci spoznavajo možne ovire in lastne zadržke pri navezovanju stikov. Ugotavljajo še, kako sami navezujejo stike z različnimi profili ljudi. Delavnica se nadaljuje z aktivnostjo v parih, v katerih učenci ugotavljajo, kaj je zanje še sprejemljiva fizična bližina in kdaj ta postane vdor v osebni prostor. Ob koncu se določijo pravila, ki bodo veljala v skupini skozi celoten trening.

DELAVNICA 2: Kontrola čustev

Delavnica se prične z uvodno diskusijo, v kateri razmišljamo o pomenu obvladovanja čustev za dobre medosebne odnose. Sledi aktivnost, ki je namenjena refleksiji lastnih strategij obvladovanja jeze ter razmisleku o možnih (bolj konstruktivnih) alternativah. Izvajalec v sodelovanju z razrednikom odigra dve krajši situaciji, kjer učenci prepoznavajo razlike med manj in bolj konstruktivno komunikacijo. Predstavim jim »jaz sporočila« kot konstruktiven način izražanja čustev, učenci pa tvorjenje le-teh v nadaljevanju vadijo. Sledi aktivnost, ki je namenjena spodbujanju razumevanja med fanti in dekleti. Učenci zapišejo vprašanja za nasprotni spol, na katera bi želeli dobiti odgovor. Vprašanja se nanašajo na odnose med spoloma. S tem, ko od vrstnikov dobijo odgovore na vprašanja, pridobijo vpogled v čustvovanje in razmišljanje nasprotnega spola. Delavnico popestrim z ustvarjalnim mišljenjem, ko učenci razmišljajo o stereotipih, npr. zakaj imajo fantje v večini kratke lase, deklice pa dolge. V diskusiji argumentirajo pozitivne in negativne plati dolžine las med fanti in dekleti. Delavnica se zaključi s tem, da si vsak učenec izbere tri naučene strategije za obvladovanje jeze in se zaveže, da jih bo v naslednjih tednih preizkusil.

DELAVNICA 3: Za in proti

Večji del delavnice zajema daljša aktivnost, pri kateri učenci najprej zavzamejo eno stališče in zanj iščejo argumente. Nato dobijo navodilo, naj pričnejo zagovarjati nasprotno stališče. Na koncu zavzamejo tisto stališče, ki je zanje najbolj smiselno. Namen aktivnosti je ozaveščanje pomembnosti menjavanja perspektive za celostno razumevanje situacije in morebitne ovire (fiksacija na določeno stališče).

DELAVNICA 4: Humor in zbadanje

Delavnica se prične s pripovedovanjem šal. Aktivnost udeležence sprosti in osvetli različne vrste primerne humorja. Sledi razumevanje zbadanja drugih, počutje ob tem ter empatija v druge učence. V diskusiji učenci skozi samorazkrivanje in poslušanje drugih spoznavajo, kako se začnejo in prenašajo govornice ter kakšen je njihov vpliv na subjektivno blagostanje posameznika. Na podlagi lastne izkušnje ozavešajo, kako pri njih poteka proces odpuščanja

ter kakšna je razlika med odpuščanjem in pozabljanjem. Sledi aktivnost, pri kateri učenci z igro vlog vadijo učinkovite odzive poniževanja. Ob tem pa spoznajo možne intervencije v primeru, da so priča zbadanju nekoga drugega.

DELAVNICA 5: Zaupanje

Delavnica se prične s strukturirano aktivnostjo, ki preko timskega dela osvetli pomen medsebojnega zaupanja in podpore. Učenci znotraj majhne skupine dosežejo skupinski cilj. Hkrati mora vsakdo zaupati sočlanom, da bodo kompetentno opravili svoj del naloge. Naslednja aktivnost je namenjena razvijanju zaupanja celotni skupini. Eden od učencev se z zaprtimi očmi prepusti skupini, naloga vseh ostalih pa je, da mu zagotovijo varnost in prijetno izkušnjo. Aktivnost ponovimo tolikokrat, da pridejo na vrsto vsi učenci. Spoznavajo, kako se prijateljstvo in zaupanje ustvari in kako se poruši. Na koncu ob likovni dejavnosti razmišljajo, kdo so njihovi prijatelji, katere lastnosti so jim pomembne ter kakšni so sami v vlogi prijatelja.

DELAVNICA 6: Pohvale

Učenci so razdeljeni v dve skupini. Ena skupina razmišlja o dajanju komplimentov in pohval (zakaj jih dajati in na kakšen način), druga o njihovem sprejemanju. Izdelamo si »Zlato knjigo«. Knjiga vsebuje toliko strani kot je v razredu udeležencev. Ko se učenci že dobro poznajo, v to knjigo za vsakega zapišejo pohvalo. Knjiga ostane posamezniku v spomin. Aktivnost pripomore k ustvarjanju prijetnega razpoloženja v skupini in ugodno vpliva na medosebne odnose ter samozavest udeležencev.

3. Zaključek

Številne raziskave so pokazale pomembnost socialnih veščin v dobi odraščanja. Socialno pomembni posamezniki so prijateljski, imajo pozitivno samopodobo in dobre komunikacijske veščine. Polega tega imajo boljše akademske dosežke in večjo verjetnost za uspešen zaključek šolanja (Peklaj idr., 2009). Na drugi strani je primanjkljaj v socialnih veščinah pri otrocih in mladostnikih dejavnik tveganja za prestopniško vedenje, depresijo ali socialni umik ter druge resne čustvene in vedenjske težave. Posamezniki s slabšimi socialnimi veščinami pogosteje izostajajo iz šole, celo pogosteje opustijo šolanje. Od vrstnikov zavrjnjeni fantje so pogosteje agresivni in antisocialni. Medtem so zavrjnena dekleta pogosteje plaha, osamljena in nesrečna ter imajo negativno samopodobo (Papalia, Olds in Feldman, 2003).

Učitelji in strokovni delavci šole poudarjamo, da je čas osnovnošolskega izobraževanja izjemno pomemben za (načrtno) učenje, razvoj in vzdrževanje socialnih veščin. Socialne veščine pomagajo razreševati določene razvojne naloge in oblikovati lastno identiteto. Predstavlja namreč okolje, v katerem udeleženci vedo, da jim je nekdo pripravljen prisluhniti brez vrednotenja. Šola mora biti prostor, ki učencem poleg ustavljenih oblik dela nudi priložnosti za spoznavanje in vajo socialnih veščin tako v samem razredu kot tudi izven njega. Zato je pridobivanje izkušenj v sodelovanju z zunanjimi institucijami še kako pomembno: domovi za upokojence, mladinska društva, prostovoljno delo ...

Zoran Maksimović (1991) priporoča posameznikom, ki se ukvarajo z mladino, da iz spomina priključijo svoje izkušnje ob prehodu skozi svoja mladostniška dogajanja. Morda nam ne bodo jasni načini, kako so mladi danes hrupni, prepričan pa je, da nam bo postalo nekoliko bolj očitno, kaj želijo s tem hrupom doseči (Maksimović, 1991).

4. Literatura

- Crolla, V. (2003). Socialno vključevanje. *T-KIT*, 2003(8), 49–50.
- Čačinovič Vogrinčič, G. in avtorji (1998). *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli. Kurikularna komisija za svetovalno delo in oddelčno skupnost*. Ljubljana.
- Hinshaw, S. P. (1992). Academic achievement, attention deficits and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 893–903.
- Metelko Lisec, T. (2004). Socialne veščine - Orodje za vejo socialno uspešnost. *Sodobna pedagogika*, 2004(1), 97–112.
- Maksimović, Z. (1991). *Mladinska delavnica: psihološki primarnopreventivni program, namenjen mladostnikom zgodnjega obdobja*. Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri Društvu psiholog Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Rokus.
- O'Connor, J. in Seymour, J. (1996). *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja*. Žalec: Založba Sledi.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. in Feldman, R. D. (2003). *Otrokov svet: otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.
- Peklaj, C., Kalin J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Rozman, U. (2006). *Trening socialnih veščin*. Nova Gorica: Educa.
- Zupančič, M. in Justin, J. (1991). *Otrok, pravila, vrednote*. Radovljica: Didakta.

Kratka predstavitev avtorja

Avtorica: **Natalija Kozar**

Izobrazba: profesorica socialne pedagogike

Položaj: svetovalna delavka na OŠ Antona Ingoliča Spodnja Polskava, svetovalka

Področje dela: naloge po smernicah svetovalnega dela, veliko projektnega dela, inovacijskih projektov, individualnega dela z učenci, posebej s težavami v socialni integraciji.

Biti ali imeti?

To Be or to Have?

Renata Jurečič

OŠ Podbočje

renata.jurecic@gmail.com

Povzetek

Današnja družba, ki teži k »Imeti!«, prej ali slej potrebuje transformacijo v družbo »Biti!«. Posledice potrošniške družbe, ki je zaznamovana z naglico, težnjo k popolnosti ter opravljanju več opravil naenkrat, se kažejo kot stres, s katerim se čedalje bolj soočajo tudi otroci že v svojih najzgodnejših letih. V vzgojno-izobraževalni sistem bo tako potrebno poleg učenja dejstev, spretnosti in veščin, vnašati tudi učenje razumevanja samega sebe, spoštovanja sebe in drugih, usmerjanja pozornosti na »tukaj in sedaj« ter se tako učiti črpati moč iz svojih lastnih notranjih virov. Meditacija, prakticiranje čuječnosti ter sprostitevna vadba s preprostimi in igrivimi tehnikami, ki sem jih opisala v prispevku, omogočajo otrokom, da se povežejo s sabo ter v vsakodnevnem življenju z njimi krepijo osredotočenost, koncentracijo, vztrajnost, samozavest, samozavedanje in še veliko več. Učitelji imajo dovolj priložnosti, da sprostivne tehnike vključijo v pouk, saj so primerne za začetek vsakega šolskega dneva, za izvajanje med odmori ali zgolj kot umiritev pred različnimi stresnimi dogodki (npr. ocenjevanji znanja, govornimi nastopi, tekmovanji ...). In prav zavedanje, da ne moremo vedno vplivati na potek dogodkov, lahko pa vedno vplivamo na svoje misli, besede in dejanja, bo postopoma prispevalo k prehodu iz »družbe imeti« v »družbo biti«.

Ključne besede: čuječnost, meditacija, osredotočenost, sprostivne tehnike, stres, usmerjena pozornost.

Abstract

The society of today, which strives *to have*, needs a transformation into the society of *to be* sooner or later. The consequences of a consumer society, which is marked by hurry, by aspiration for perfection, as well as by multitasking, manifest themselves as stress, that even children face in their earliest years more and more often. Therefore, it will be necessary to include into the educational system, besides learning facts and skills, also learning of understanding yourself, of respecting yourself and others, of directing attention to *here and now* and this way learning to get the strength from your own inner sources. Meditation, practising alertness and relaxation workout with simple and playful techniques, which I described in the article, enable the children to connect with themselves and strengthen their focus, concentration, endurance, self-confidence, self-awareness and much more, in their everyday lives. The teachers have enough opportunities to include the relaxation techniques into the lessons, because the techniques are suitable to be executed at the start of each school day, between breaks or simply just as a calming down before various stressful events (e.g. assessments, oral presentations, competitions etc.). And precisely this awareness of the fact that we cannot always influence the course of events, but we can always influence our thoughts, words and actions, will gradually contribute to the transition from *the society of to have* into *the society of to be*.

Key words: alertness, directed attention, focus, meditation, relaxation techniques, stress.

1. Uvod

Na star način, s starimi vrednotami in stališči, napredek v današnji družbi ni več možen. Čas in prostor v katerem danes živimo, od nas zahtevata, da negujemo stik z lastnim notranjim svetom, krepimo odpornost na stres, razvijamo mentalno higieno, samostojnost in polno odgovornost za to, kar počnemo, utrjujemo prilagodljivost ter sposobnost za sodelovanje in dialog.

Vizionarska napoved Erika Fromma (1976), kako se bo »družba imeti« prelevila v »družbo biti«, postaja vse bolj jasna. Prekomerna težnja naše družbe predvsem k »Imeti!«, tudi »Imeti znanje!«, ne prinaša polnega življenja. Brez vzgoje in izobraževanja za »Biti!« tvegamo, da otroci odraščajo v osiromašene tujce drugim in samim sebi, ki ne poznajo in zato zanemarjajo bogastva svojih notranjih zmogljivosti. David Fontana (1996/97), ki primerja »vzgojo za vedeti« z »vzgojo za biti«, meni, da bi se morali le ti dopolnjevati. Formalno vzgojno - izobraževalni sistem upošteva le prvo, to je, učiti otroke dejstev, oblik in spretnosti, medtem ko vzgoja in izobraževanje za »biti« pomeni, učiti otroke razumevanja in spoštovanja samih sebe, sodoživljanja drugih, skrbi za okolje, v katerem živimo, ohranjanja občutljivosti za notranji svet sanj, razmišljanj in domišljije. Avtor ugotavlja, da smo brez kakovosti, ki jo je mnogo težje opredeliti in uresničevati kot kvantitativne dosežke, zgolj stroji za kovanje dobička, zreducirani na brezsrčne formule.

Posledice pehanja za materialnimi vrednotami (kamor sodijo tudi ocene) se tudi pri otrocih pogosto izražajo v sebični napetosti, zaskrbljenost, splošnem nezadovoljstvu ali celo boleznih. Ti znaki stresa pri otrocih so lahko različni. Youngsova (2001) ugotavlja, da se le ti kažejo na treh ravneh; fizični, čustveni in vedenjski ravni. Sama sem stres pri otrocih v razredu zaznala najpogosteje kot: glavobol, živčnost, potne roke, napetost, pogosto tiščanje na stranišče, govorne težave v stanju vznemirjenosti (jecljanje), jok, agresivno vedenje, težave z zbranoostjo, starši pa so poročali o pritoževanju okrog šole, strahovih in nočnih morah. Vse to pa ima močan vpliv na učno uspešnost in posledično tudi na slabši šolski uspeh. To pa ponovno pripelje do znižanja samospoštovanja, občutka manjvrednosti ter brezupnega videnja prihodnosti in krog je sklenjen.

Ker strokovnjaki ugotavljajo, da je za otroke in mladostnike prav šola najpogostejši stresni dejavnik, Helena Jeriček Klanšček iz Nacionalnega inštituta za javno zdravje poudarja, da je pomembno, da otroke naučimo soočenja s stresom, sproščanja ter zavedanja svojih misli, čustev in reakcij.

Tudi sama spoznavam, da je prav otrok v obdobju 8. - 9. leta starosti, ko zakoraka v 3. razred osnovne šole, zaradi prehoda iz opisnega na številčno ocenjevanje znanja še bolj izpostavljen stresu. Številke so za starše in posledično tudi za otroke bolj konkretne in otroke takoj rangirajo v določene skupine (odlično, prav dobro, dobro, zadostno, nezadostno). Poleg akademskih pritiskov (ustno in pisno ocenjevanje znanja), ki postanejo torej v 3. razredu nekoliko večji, se otrok spopada tudi z zbadanjem sovrstnikov (sploh če je učno manj uspešen), pričakovanji staršev (ki so v tem obdobju še precej visoka), s telesnimi spremembami, razvojem jaza, samozavestjo, samopodobo itd, prav tako pa moramo tu upoštevati tudi razmere doma (slabi odnosi med starši, premalo časa za otroke, nezanimanje) ter značilnosti posameznega otroka (občutljivost, introvertiranost, plašnost ...). To pa je za posameznega otroka precej velik zalogaj in pri njem lahko povzroči veliko stresa.

Zelo pomembno je, kako se otrok v šoli počuti in doživljanje šole se od posameznika do posameznika razlikuje. Po mnenju Klanščkove in Bajtove (2015) pa so za večino otrok stresne v šoli predvsem naslednje situacija: prvi šolski dan, spraševanje in preizkusi znanja,

ponavljajoče se slabe ocene in neuspehi, govorne vaje in nastopi, duševno in telesno nasilje vrstnikov, konfliktni odnosi z učitelji, stalno spreminjanje učnih načrtov, pravil, meril, pogojev.

Zato bi se morali vsi, ki smo kakor koli povezani s šolstvom, zavedati, da ne potrebujemo le »abecede in poštevance«, pač pa sposobnost črpati življenjsko moč iz svojih lastnih notranjih virov. Razvijati nekaj, kar potencialno že obstaja, prinašati na dan, in ne samo vnašati »v« (Fontana, 1996/97). Zato sem vedno znova iskala načine, kako stres pri otrocih vsaj omiliti, če že ne odpraviti. Šport in gibanje predstavljata določeno metodo spopadanja s stresom, zato sem jih spodbujala, da so čim bolj športno aktivni, vendar vzrokov stresa ne odpravljata. Ugotovila sem, da ima to moč le meditacija, sproščanje ter zavestno dihanje, zato sem v svoje učne ure že pred leti tu in tam namenila nekaj minut sproščnemu dihanju in umirjanju, predvsem za umiritev uma pred raznimi govornimi nastopi ter pisnimi in ustnimi ocenjevanji znanja.

V šolskem letu 2015/16 pa sem, čisto po naključju (čeprav vsi vemo, da naključji ni in se vse zgodi z namenom), spoznala gospo Andrejo Les, univ. dipl. psih., ki kot samostojna podjetnica v občini Brežice deluje že od leta 1993, v zadnjih letih pa svojo aktivnost usmerja na področje izobraževanja za potrebe današnjega življenja. V komplementarnem pristopu združuje znanje starodavnih, tradicionalnih metod z znanjem sodobnih, modernih tehnik in psihologije. Pripravljena je bila sodelovati z mano in z mojim razredom otrok ter nas naučiti nekaj preprostih in igrivih tehnik sproščanja. Ta sprostitvena vadba otroke spodbuja k raziskovanju in občutenju lastnega notranjega sveta, poživi samozavedanje, seznanji z možnostjo izbire celostnega vedenja in razvojem mentalne higiene.

2. Sprostitvena vadba s tretješolci

Ko sem se odločila, da z učenci tudi v praksi preizkusim nekatere tehnike za blažitev stresnih situacij, sem se pri tem soočila še z eno nalogo; sporočiti staršem, da bodo učenci občasno v šoli meditirali, trebušno dihali, se sproščali. Vsi vemo, da dobro šolsko vzdušje sooblikujejo tako učitelji kot učenci in tudi njihovi starši, zato se zavedam, da sem pri svojem delu lahko veliko bolj uspešna, če sodelujem s starši ter se tako skupaj spopademo z vse večjimi življenjskimi in družbenimi preobremenitvami, ki pestijo njihove otroke. Kljub temu, da ima meditacija veliko blagodejnih vplivov na posameznika, pa je še vedno veliko ljudi nezaupljivih, ko slišijo besedo »meditacija«. Zato sem starše na roditeljskem sestanku seznanila z nekaterimi dejstvi o meditaciji, ki jih navajata tudi Williams in Penman (2015) in sicer, da meditacija ni religija, da nam pri meditaciji ni potrebno sedeti na tleh s prekrižanimi nogami (čeprav lahko tudi to naredimo, če želimo), da urjenje čuječnosti ne zahteva veliko časa, treba pa je biti potrpežljiv in vztrajen, da meditacija ni zapletena ter pri njej ne doživljamo »uspeha« oz. »neuspeha«. Prav tako sem poudarila, da z vajami ne bomo premagali, ustavili ali obvladali stresa, pač pa se bomo s stresom spoprijeli, soočili tukaj in zdaj, postajali bolj čuječi, se začeli zavedati svojih misli, čustev, občutkov ter reakcij, zdravnih učinkov smeha (z jogo smeha) ter tako postopoma začeli uravnovežati življenje vseh nas. Starši so idejo o uvajanju novosti v pouk sprejeli z navdušenjem in so se strinjali, da jih po lastni presoji uporabim, ko vidim, da posameznika ali skupino »stresa stres«.

Z ga. Andrejo Les sva se dogovorili, da v času podaljšanega bivanja učencem predstavi tehnike sproščanja, njihov namen ter pozitivne učinke, ki jih z njimi dosežemo. Učilnico podaljšanega bivanja, ki je odmaknjena od ostalih šolskih učilnic in je zato posledično oddaljena tudi od šolskega hrupa, sva pripravili tako, da sva odmaknili stole, dodali mirno,

pomirjajočo, meditativno glasbo ter nekoliko zatemnili prostor, da je bilo vzdušje prijetnejše. Učenci so se posedli v krog ter z zanimanjem prisluhnili ga. Andreji, ki jih je prevzela predvsem s svojo umirjenostjo ter nazorno predstavitvijo vaj.

V nadaljevanju bom na kratko predstavila nekaj vaj, ki jih je ga. Andreja naučila otrok in katere smo nato v naslednjih mesecih bolj ali manj redno izvajali pred večjimi stresnimi obremenitvami ali pa kar tako, za sproščanje, na željo otrok. Za izvajanje vaj smo porabili zgolj nekaj minut, naenkrat pa smo izvedli le eno do dve vaji.

Vaja: Opazujmo svoje dihanje

Učenci naj se čim udobneje namestijo na stolu, hrbtenica naj bo zravnana, glava dvignjena, stopal na tleh, roke naj počivajo na stegnih. Prosimo jih, naj zaprejo oči in jih spodbudimo, da se začnejo zavedati svojega dihanja. Prosimo jih, naj kazalec nežno položijo na konico svojega nosu in rečemo: »Počasi vdihni skozi nos in izdihni skozi usta. Občuti, kako hladen svež zrak prihaja v tvoj nos. Zdaj počasi izdihni skozi usta. Občuti topel zrak, ki gre ven skozi usta.« Če se pri dihanju učenci preveč naprezajo, jih nežno opomnimo, naj dihajo mirno in počasi. Pomaga tudi, če jim sami pokažemo, kako naj to storijo. Prosimo jih, naj naredijo pet takšnih vdihov in izdihov. Z umirjenim glasom nadaljujemo: »Še vedno imaš zaprte oči, dihaš mirno in počasi, v svojem lastnem ritmu. Roko nežno položiš na svoja stegna. Počasi vdihneš skozi nos. Čutiš svež zrak, ki prihaja v tvoj nos. Počasi izdihni skozi usta. Čutiš topel zrak, ki gre ven skozi usta.« Če nekaj trenutkov dodamo: »Ko boš pripravljen, počasi odpri oči.« Vajo končamo s pogovorom o pomembnosti dihanja. Nato nadaljujemo z drugimi dihalnimi vajami.

Vaja: Trebušno dihanje

Ponovno prosimo učence naj se udobno namestijo na stolu. Tokrat naj eno roko položijo na trebuh, drugo na prsni koš. Prosimo jih, naj zaprejo oči. Z umirjenim glasom dajemo navodila: »Vdihni skozi nos in izdihni skozi usta. Tvoje dihanje je mirno in sproščeno.« Spodbudimo jih, naj občutijo, katera roka se premika, ko počasi in mirno vdihujejo skozi nos in izdihujejo skozi usta. Vsakdo naj diha v svojem lastnem ritmu. Dodamo: »Predstavljaš si, da je v tvojem trebuščku balon. Globoko in počasi vdihni skozi nos, da se balonček v tvojem trebuščku počasi napihne. Potem počasi izdihni skozi usta, da bo balonček postajal vse manjši in manjši, dokler v tvojem trebuščku ne bo več zraka.« Spodbudimo jih: »Vdihni – trebuh se dviga. Izdihni – trebuh se spušča.« Če nekaj trenutkov vajo zaključimo z navodilom: »Pomigaj s prsti na nogah in počasi odpri oči.« Vajo končamo s pogovorom. Učenci naj ozavestijo, kako se počutijo. Razložimo jim, da je za stanje sproščenosti značilno globlje, trebušno dihanje. V napetem stanju je težko trebušno dihati. Predlagajmo, da si lahko pomagajo s trebušnim dihanjem, kadarkoli bodo začutili notranjo napetost ali z drugimi besedami strah. Tiste, ki jim ni uspelo začutiti premika roke na trebuhu ali pa so imeli težave z napihovanjem balončka, umirimo s pojasnilom, naj poskusijo vajo doma v ležečem položaju, preden zaspijo.

Vaja: Drevo

Učenci naj stojijo vzravnano, stopala so v širini bokov, roke dvignejo nad glavo - v obliki črke »Y«. Pokažemo, kako. Prosimo jih, da zaprejo oči. Z nežnim, umirjenim glasom jih vodimo skozi vizualizacijo: »Predstavljam si, da smo mogočna drevesa. Iz naših stopal poganjajo močne korenine, globoko v zemljo. Te korenine nas čvrsto držijo na tleh. Naše noge so močno steblo, naše roke pa košata krošnja. Čutimo, kako smo s stopali trdno pripeti na zemljo, z rokami pa se dotikamo neba. Zdaj zapiha rahel veter in se nežno dotakne vej.

Občutimo, kako veter odnaša vse skrbi, strahove in napetosti, ki nas težijo. Z nogami smo čvrsto na tleh, medtem, ko vetru pustimo, da razpiha vse, kar nas obremenjuje.«

Vaja: Tuširanje

Učenci naj stojijo vzravnano. S stegnjenimi rokami ob telesu in dlanmi obrnjenimi stran od telesa zajamejo zrak visoko nad glavo. »Predstavljajmo si, da iz zraka zajamemo energijo.« Obrnejo dlani proti glavi, migajo s prsti in hkrati spuščajo roke ob telesu navzdol. »Predstavljajmo si, da srebrne in zlate kapljice spirajo iz nas vse, kar nas obremenjuje, vse skrbi, vso jezo, žalost, razočaranje.« Vajo lahko podkrepimo, da učence prosimo, naj pri dvigu rok vdihujejo in pri spustu izdihujejo. Učenci lahko vadijo tudi v parih. Nedejaven učenec stoji vzravnano, z zaprtimi očmi. Drugi ga »tušira«. Nato vlogi zamenjata.

Vaja: Mavrična meditacija

Otroci naj se udobno, a vzravnano namestijo in zaprejo oči. Z mirnim glasom vodimo vizualizacijo: »Globoko vdihni ... in izdihni. Začuti, kako se tvoje telo sprošča ... Dihaš globoko in počasi Predstavljaj si, da je tvoje telo obdano z rdečo svetlobo. Vdihni rdečo svetlobo in začuti, kako te polni z energijo. Zdaj si predstavljaj, da te obdaja oranžna svetloba. Vdihni oranžno svetlobo in začuti, kako te napolni z veseljem. Predstavljaj si, kako se oranžna svetloba počasi spremeni v rumeno. Tvoje telo je obdano z rumeno svetlobo. Vdihni rumeno svetlobo in začuti, kako ti daje moč. Zdaj si predstavljaj, da te obdaja čudovita zelena svetloba. Vdihni zeleno svetlobo in začuti, kako te izpolnjuje s prijateljstvom. Predstavljaj si, da se zelena svetloba počasi spremeni v svetlo modro. Tvoje telo je obdano s svetlo modro svetlobo. Vdihni svetlo modro svetlobo in začuti, kako te preplavlja z mirom. Zdaj si predstavljaj, da te obdaja indigo svetloba. Vdihni indigo svetlobo in začuti, kako te nežno objema z milino. Indigo svetloba se počasi spremeni v vijolično. Celo tvoje telo je obdano z vijolično svetlobo. Vdihni vijolično svetlobo in začuti, kako te polni z ljubeznijo. Pomigaj s prsti na rokah in nogah in počasi odpri oči.«

Za sprostitev telesa in duha so vodene vizualizacije zelo priporočljive. Na ta način s sproščujočimi, pomirjujočimi, pozitivnimi mislimi in podobami preženemo misli, ki nas vznemirjajo. Pri vizualizaciji sva z ga. Andrejo skušali vključiti čim več čutil; vonj, tip, zvok in okus. Otroke sva opozorili, da je učenje vseh teh tehnik lahko naporno in da potrebuje veliko ponovitev. Zato sva jih prosili, naj bodo s seboj potrpežljivi in v kolikor se jim vsilijo nezaželene misli, naj se z njimi ne obremenjujejo, pač pa jih le neobsojajoče opazujejo oz. skušajo preusmeriti svojo pozornost nazaj na dihanje.

3. Zaključek

Otroci v starostnem obdobju prve triade so idealna ciljna skupina, saj zelo spretno vsrkavajo energijo okoli sebe, zato ne potrebujejo dolgih teoretičnih razlag o super učinkih meditacije in sproščanja na telo in um, vse kar potrebujejo je le okolje, kjer bo izvajanje vaj ob konkretnih, preprostih in jasnih navodilih normalno in zabavno. Seveda moramo spretnosti za obvladovanje stresa čim pogosteje vključevati v svoje vsakodnevno življenje, koliko nam bodo le te pomagale pa je odvisno od angažiranosti, predanosti in zavezanosti posameznika. Zato sem otroke spodbujala, da z vajami poskusijo tudi doma, saj nam v šoli zaradi časovne stiske, prenatrpanosti učnih vsebin, hrupnega okolja ali pa zgolj nezainteresiranosti vseh otrok ni uspelo vaj izvajati vsakodnevno, kot bi si želela.

Kljub temu sem po štirimesečnem izvajanju opisanih vaj pri učencih opazila nekatere pozitivne učinke. Vsi učenci so bili mnenja, da se po izvajanju vaj počutijo bolj sproščene. Nekateri so izgubili, drugi pa zmanjšali strah pred nastopanjem oz. ocenjevanjem znanja. Naučili so se večje samokontrole in samozavedanja, postali so samozavestnejši ter bolj spoštljivi do sebe in drugih. Vse naštetu pa je vplivalo tudi na boljšo koncentracijo pri pouku ter posledično na boljši učni uspeh.

V šoli vidim zelo veliko možnosti za uporabo različnih sprostitvenih tehnik, njihova vpeljava v pouk pa je odvisne od podpore vodstva ter iznajdljivosti in ustvarjalnosti učitelja. Tako lahko učitelj te tehnike uporabi pred ali med poukom, v jutranjem varstvu, v podaljšanem bivanju, med glavnim odmorom ali rekreativnim odmorom, učencem jih lahko ponudi kot krožek, lahko jih izvaja v okviru šolskih taborov, šol v naravi, programov za nadarjene učence, med izvajanjem individualiziranega programa za učence s posebnimi potrebami, zlasti s tistimi, ki se težko umirijo in imajo težave s koncentracijo in zbranostjo, kot hipno sprostitvev med učno uro, lahko pa tudi kot delavnice za starše, kjer tehnike sproščanja izvajajo starši skupaj z njihovimi otroci.

Mislim, da ni pomembno, koliko je otrok star in koliko izkušenj ima z meditacijo, da bi z njo začel, pomembno je, da začne in vztraja. Zato vem, da bom z začetim vztrajala tudi sam, saj se strinjam, da sta um in telo tesno povezana in ko umirimo telo, umirimo tudi stanje svojega duha (Youngs, 2001). Prepričana sem, da bomo le na tak način stopili iz razvojnega obdobja »družbe imeti« v višje razvojno obdobje »družbe biti«.

4. Viri in literatura

Fontana, D. (1996/97). *Childhood and an education for being*. Caduceus 34.

Fromm, E. (1976). *To have or to be?*. New York: Harper and Row.

Klanšček, J. H., Bajt, M. (2015). *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj: priročnik za učitelje in svetovalne delavce*. Pridobljeno s http://www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/ko_ucenca_strese_stres_2015.pdf

Preston, M. (2014). *Zakaj bi morali meditacijo učiti v šolah*. Pridobljeno s <http://www.taichi-qigong.si/zadnji-clanki/zakaj-bi-morali-meditacijo-uciti-v-solah/>

Youngs, B. B. (2001). *Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje: priročnik za uspešnejše odzivanje na stres*. Ljubljana: Educy.

Williams, M., Penman, D. (2015). *Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.

Kratka predstavitev avtorja

Renata Jurečič, prof. razrednega pouka. Na OŠ Podbočje poučuje že od leta 1998. Vrsto let je poučevala v 5. razredu, zadnje dve leti pa poučuje 3. razred. Pri svojem delu se redno izpopolnjuje in izobražuje iz različnih področji, ki jih potrebuje pri svojem strokovnem napredovanju ter osebno rasti. Ima naziv svetovalca.

Ustvarjanje v ritmu in gibu

Learning through the Rhythm and Movement

Nevenka Dolenc

Osnovna šola Trnovo, Ljubljana
Višja strokovna šola za kozmetiko in velnes Ljubljana
nevenka.dolenc@ostrnovo.si
nevenka.osredkar@gmail.com

Povzetek

V prispevku je predstavljena obogatitvena dejavnost Ustvarjanje v ritmu in gibu. Dejavnost je bila izvedena v skupini učencev četrtega razreda, ki so v šolskem letu 2015/16 obiskovali podaljšano bivanje. Pomembno pri tej obogatitveni dejavnosti je bilo, da smo večkrat skozi ustvarjanje ali gib utrjevali tekočo učno snov 4. razreda. Tako so učenci trenutno aktualne obravnavane tematike v dopoldanskem času prenesli iz lista in papirja v gib. S tem smo razvijali kritično mišljenje, reševali konflikte, soustvarjali klimo. Imeli smo možnost medsebojnega komuniciranja in razvijali socialno komunikacijske spretnosti. Temelj vsega je bilo spodbujanje kreativnega razmišljanja, ki ga zagovarja tudi doktor Ranko Rajović.

Ključne besede: gibanje, kreativno razmišljanje, NTC učenje, poučevanje, športna animacija otrok, telovadba za možgane, učenje.

Abstract

This written contribution presents enrichment activity Creating through rhythm and movement. This activity was carried out in a group of fourth grade students who were in the school year 2015/16 attending an extended stay – after school activities. Children were learning and creating through rhythm and movement all the important morning lessons that were transformed from a piece of paper into a movement and rhythm in the afternoon. By doing these activities we developed critical thinking, resolved conflicts, helped create the positive climate in the classroom. We had the possibility of mutual communication and we have developed social-communicational skills. The foundation of all was to promote creative thinking in which doctor Ranko Rajovic also believes in.

Keywords: brain gym, creative thinking, learning, movement, NTC learning, sports entertainment of children, teaching.

1. Uvod

V šolskem letu 2015/16 sem enkrat tedensko, z učenci 4. razreda v podaljšanem bivanju, vodila obogatitveno dejavnost *Ustvarjanje v ritmu in gibu*. V skupini je bilo 30 učencev, vendar so nekateri v tem času obiskovali tudi druge interesne dejavnosti, tako da število učencev ni bilo vedno enako. Zato je redno interesno dejavnost obiskovalo cca. 25 učencev.

Namen interesne dejavnosti je bil izražati se skozi gib in ritem. Imeli smo tudi poudarek na ustvarjalni žilici. Pomembno pri tej obogatitveni dejavnosti je bilo, da smo večkrat skozi ustvarjanje, ritem in gib utrjevali tekočo učno snov 4. razreda. Tako so učenci trenutno

aktualne obravnavane tematike v dopoldanskem času prenesli iz lista in papirja v gib. Prva dva meseca sta bila naporna, ker so otroci dejansko dobili priložnost samoustvarjanja, iskanje lastnih idej, tako individualno kot tudi skupinsko. Tak način dela zanje ni bilo vsakdanje. Zato so potrebovali več časa. In uspelo jim je. Želela sem, da se v otrocih prebudi ustvarjalni in gibalni duh. Verjamem, da samoizražanje vodi, razvija ljudi, ki bodo znali kot odrasli razmišljati samostojno, brez zadržkov.

Poudarjen je bil razvoj tako na učnem in kot tudi na socialnem področju, pri čemer so učenci razvijali produktivno mišljenje ter so bili celostno, miselno in čustveno aktivni. Razvijali smo tudi čuječnost otrok. Otroci so se, ne glede na aktivnosti ostalih skupin, lahko popolnoma posvetili dani nalogi.

1.1 Pomembnost giba

Preden vam razkrijem svoje delo, naj vas osvetlim, da sem po izobrazbi profesorica športne vzgoje. Tako kot ima vsak človek svoja poslanstva, je moje poslanstvo poleg poučevanja, biti mati. Na Fakulteti za šport sem diplomirala pred 20 leti, usmerjala sem Specialno športno vzgojo z izbirnim predmetom Elementarna športna vzgoja (gibanje od 0 do 9 let). Že v času študija sem spoznala, da je gibanje v zgodnjem otroštvu za razvoj možganov zelo pomembno. Vendar mislim, da sem dejansko pomembnost gibalnega razvoja otrok dojela, ko sem sama postala mati. Zato sem s svojo hčerko izvajala dinamično telovadbo, telovadbo za možgane, masažo že ko je bila dojenčica. Seveda takoj ko je hčerka shodila, smo voziček pospravili. Saj je tudi hoja ena vrste telovadba za možgane - desna noga in leva roka se gibljeta naprej, drugi dve okončini nazaj – to je bila konstantna aktivacija obeh možganskih hemisfer. Moja izobrazbena pot je zavila zato tudi v obdobje prekvalifikacije za vzgojiteljico. In prav na praksi sem se seznanila z deli Ranka Rajovića [2] in njegovim NCT učenjem. Zato sem že v šolskem letu 2014/15 imela obogatitveno dejavnost s poudarkom na telovadbi za možgane in NTC učenjem. Običajno smo imeli v uvodnem delu za ogrevanje telesa telovadbo za možgane, kjer je bil poudarek na križnih gibih s ciljem spodbujate delovanje možganov [1]. Glavni del je bil osredotočen v igre z žogo, različnimi teki po črtah, skoki s kolebnico. Obogatitveno dejavnost smo običajno zaključevali z masažami hrbta, tišino in pozdravom sonca. V šolskem letu 2015/16 žal nisem imela na razpolago telovadnice, zato smo kar v učilnici utrjevali učno snov skozi gib in ritem. In pri otrocih se je izkazalo kot napredek v dojetanju učne snovi. Moj cilj te obogatitvene dejavnosti je bil, da vključim vanjo vse splošne predmete 4. razreda, ki so se jih otroci učili v tekočem šolskem letu. Zato smo izvajali dejavnosti v ritmu in gibu. Ritem in gib pa sta tako in tako povezana – gibanje s srčnim utripom, ples z glasbo, risanje s fino motoriko ...

Dejstvo je, da je gibanje dejavnost, s katero začne otrok že v prenatalnem obdobju, izredno pomembna in hitro napredujoča predvsem v prvih letih otrokovega življenja. Zato je zelo pomembno, da otroku nudimo gibalne izzive, v katerih bo užival, s katerimi bo razvijal motorične sposobnosti in s tem vplival na celostni razvoj. Tako bo otrok ustvaril pozitiven odnos do gibanja in poskrbel za zdravo telo in boljše psihično počutje in nezavedno tudi za nastajanje novih nevronske povezav. Kot strokovni delavci poleg varnosti poskrbimo, da se otrok aktivno uči v spodbudnem učnem okolju. Če mu zagotovimo dovolj priložnosti in ga vodimo znotraj njegovih zmožnosti, bo svoje prirojene dispozicije razvil v največji meri [3].

Nevroznanstvenica Wendy Suzuki zagovarja močno povezanost med športno aktivnostjo, učenjem, spominom in miselnimi sposobnostmi. Skozi aktivnostjo se naši možgani spreminjajo. Z vadbo postane naše telo bolj živahno in naši možgani delujejo bolj kvalitetno.

Hkrati zadnje raziskave kažejo, da vadba vpliva na razvoj hipokampusa, ki je odgovoren za dolgotrajen spomin, ustvarjalnost in domišljijo [4].

1.2 Cilji obogatitvene dejavnosti

Glavni cilj dejavnosti je bil, da smo pridobljeno znanje rednih dopoldanskih ur, prenesli v gib in ritem v času podaljšanega bivanja. Ker so utrjevali učno snov v gibu, so dejansko prenesli informacije iz svinčnika in papirja v telo. To je bila za njih popolnoma nova oblika dela, ki so jo izvrstno opravljali.

Otroci so se imeli možnost vključevati v dejavnosti tako individualno kot timsko. Predvsem v timskih nalogah so s tem razvijali kritično mišljenje, reševali konflikte, soustvarjali klimo. Imeli možnost medsebojnega komuniciranja in razvijali socialno komunikacijske spretnosti.

S tem smo povezovali tudi teorijo s prakso. Vrhunec vsega je bilo spodbujanje kreativnega razmišljanja, ki ga zagovarja g. Ranko Rajović [2].

2. Kratek pregled programa izvedene obogatitvene dejavnosti v povezavi s splošnimi predmeti

2.1 Matematika

Začeli smo z preprostejšimi nalogami, zato smo gibalne dejavnosti začeli z matematiko. Dejansko smo matematično snov najlažje prenesli iz lista in svinčnika v gib.



Slika 1: Prikaz števila 2



Slika 2: Število $\frac{1}{2}$

Otroci so prikazovali števila tako v skupini kot individualno. Prikazovali so jih s celim telesom in včasih samo s prsti na rokah. Odločitev je bila njihova.



Slika 3: Poltrak

Opomba: Otrok, ki stoji, prikazuje točko in otrok, ki se točke drži, skupaj z njim predstavlja poltrak.



Slika 4: *Simetričen lik*

S simetrijo, simetralo, zrcalno sliko smo se ukvarjali kar nekaj časa. Ko smo tak način dela osvojili, smo tudi lažje prešli na utrjevanje učne snovi drugih predmetov.

2.2 Slovenščina

V obdobju učenja zlogov, sem otroke spodbudila k pisanju pesmic.

2.2.1 Dva primera otroških pesmi

Lopata

Lopata, lopata zaplešiva zdaj,
naj naju koklja brcne v skrivni raj.
A kaj, ko koklja ni kmet,
jo je brcnil v smeti,
kaj pa lopata,
pač ne bova šla.
Avtorja: Mark in Tom 4.r.

Zajček

Zajček Bine poje vse maline,
Ko pa prdne, vse okol pogine.
Avtor: Matevž 4.r.

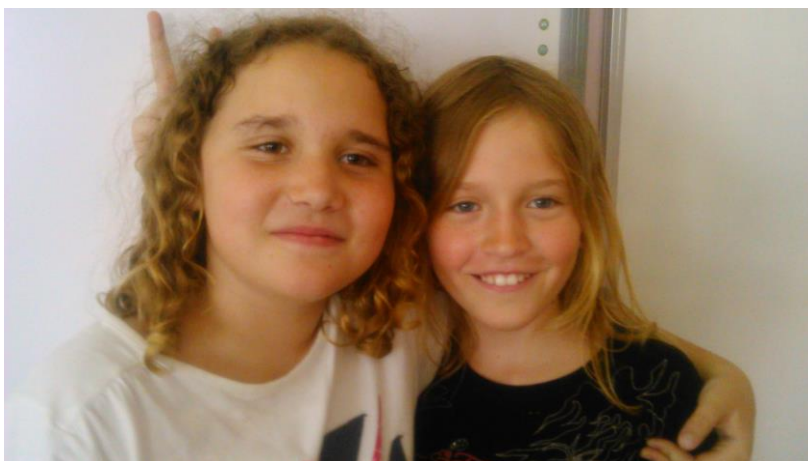
Napisanih je bilo več pesni, katere so napisali individualno ali skupini. Otroci so vse pesmi seveda prikazali tudi v gibu. Priznati moram, da so bili nekateri otroci zelo izvirni.

2.3 Družba

2.3.1 Izražanje čustev



Slika 5: *Jeza*



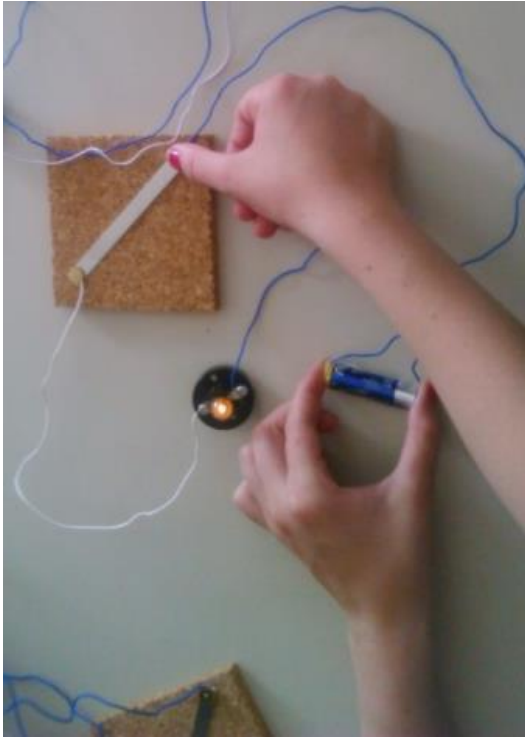
Slika 6: *Veseljje*

Čustva nismo prikazovali samo z obrazno mimiko, temveč tudi z deli telesa, s celim telesom, posamezno ali v skupini.

2.4 Naravoslovje in tehnika

2.4.1 Električni krog

Se še spomnite stikala, žice in žarnice?



Slika 7: *Enostaven električni krog*



Slika 8: *Električni krog gibu*

2.5 Glasba



Slika: 9: Petje pesmi v solmizacijskih zlogih.

Za petje solmizacijskih zlogov smo izbrali enostavno otroško pesem Sijaj, sijaj sončece. Najprej smo jo ponovili z besedilom, nato s spremljavo glasbil, ki jih igrajo naši učenci in na koncu tudi v gibu.

2.6 Šport



Slika: 10: Ustvarjanje koreografije

Učenci so zelo radi ustvarjali in tudi prikazovali svoje koreografije.

2. 7 Medpredmetno povezovanje: glasba in likovna

Otroci so risali ob glasbi Dunajskega valčka, ki so se ga učili pri redni uri športa v dopoldanskem času.



Slika 11: *Risanje ob glasbi dunajskega valčka*

Otroke je bilo resnično prijetno opazovati. Vsak je našel del neporisanega plakata in se vključil v skupino. Učenci so celo iskali možnosti drugih pisal po učilnici in ne le iz njihovih peresnic. Zato so uporabili tudi krede za tablo. Tako so svoje izdelke celo popestrili.

2. 8 Medpredmetno povezovanje z deli in celoto (matematika) ter z ustvarjanjem (likovna)



Slika 12: *Sestavljanke* (Avtorica risbe: Anastazija 4. razred)

Tudi pri risanju otroci urijo fino motoriko prstov. Sestavljanke smo najprej narisali, nato dodali mrežo, ki smo jo na koncu razrezali. Za zabavo smo delčke sestavljali v celotno sliko.

3. Zaključek

Obogatitvena dejavnost utrjevanja učne snovi skozi gib je pozitivno vplivala na razvoj otrok. Postali so bolj odprti za izrekanje in delitev idej. Otroci so sicer potrebovali nekaj časa, da so se privadili na drug način dela. Vendar je bilo na koncu izrazito izražena samoiniciativnost, pogosto so predlagali svoje ideje, skupina se je med seboj bistveno bolj povezala, vidno so reševali naloge na bolj sproščen in timski način. Hkrati jim ni bilo nerodno pred drugimi niti se izpostavljati, kaj šele predlagati nevsakdanje ideje. Otroci so se tekočim temam posvečali v popolnosti. Zato niso razmišljali v čem drugem, temveč o tem, kar so ustvarjali v danem trenutku. Velikokrat je bilo opaziti, kot da skozi igro utrjujejo učno snov. Zato lahko rečemo, da je bila čuječnost zelo prisotna.

Za zaključek naše obogatitvene dejavnosti smo skupaj z otroki naredili predstavitev za 3. razrede. S tem smo jim prikazali, kaj jih čaka v 4. razredu. Za starše pa smo pripravili kratek predstavitevni film.

Naši otroci so svoje predznanje s to dejavnostjo nadgradili. Naučili so se svobodnega ustvarjanja kot posamezniki in v skupini. Postali so bolj sproščeni, veseli in željni znanja.

4. Literatura

E. Denninson, G. in E. Denninson, P. (2007). *Telovadba za možgane*. Ljubljana: Rokus Klett

Rajovič, R. (2013). *Iq otroka – skrb staršev* (Ljubljana: Mensa Slovenija)

Stenovec, L. (2015). *Pomen zgodnje stimulacije možganov v povezavi z NTC učenjem*

(Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta na Primorskem). Pridobljeno s

<https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=6726>

Suzuki, W. (2011). *Exercise and the Brain* (konferenca Florida, Orlando). Pridobljeno s

<https://www.youtube.com/watch?v=LdDnPYr6R0o>

Predstavitve avtorja

Nevenka Dolenc, rojena 6. Novembra 1973 v Kranju. Po končani osnovni šoli v Radovljici je uspešno zaključila Gimnazijo Kranj in 11. novembra, leta 1998 diplomirala na Fakulteti za šport v Ljubljani. Na začetku je bila zaposlena v Centru šolskih in obšolskih dejavnosti. Nato je precej let poučevala na srednjih šolah športno vzgojo. Zadnja leta si je pridobila izkušnje tudi kot vzgojiteljica v vrtcu in kot učiteljica na osnovni šoli. Veliko se je izobraževala na področju čustvene inteligence, alternativne medicine, kitajske tradicionalne medicine, hatha joge, sprostitvenih tehnik in v gibanju predšolskega otroka. Izkušnje ima tudi na področju poučevanja uporabne masaže doma, sprostitvenih tehnik, telovadbe za predšolske otroke. Objavila in predstavila je že več kot 25 prispevkov iz področja športa ter poučevanja na različnih mednarodnih kongresih in konferencah.

Učiteljeva osebna in strokovna rast s pomočjo projektov in čuječnosti

Teacher's Personal and Professional Growth via Projects and Mindfulness

Laura Kerin Jevtić

Gimnazija Celje - Center
laura.kerin.jevtic@gcc.si

Povzetek

Prispevek govori o vplivu dveh projektov na učiteljico angleščine in modula tuji jezik za otroke, ki je novost v srednjem strokovnem programu predšolska vzgoja in se od šolskega leta 2015/16 izvaja le na Gimnaziji Celje – Center.

Prvi projekt, ki ključno vpliva na izvajalko in strokovni modul, je inovacijski projekt Z medpredmetnim povezovanjem do učnega načrta za *tuji jezik za otroke z elementi integracije* (TJO). Izvajalka strokovnega modula je hkrati vodja projekta, katerega cilj je oblikovati medpredmetno oblikovan učni načrt za na novo oblikovani modul, kar predstavlja svojevrsten izziv. Izvajalka želi v učni načrt vpeljati tudi elemente čuječnosti, z namenom izboljšati mentalno prisotnost dijakov in tako izboljšati medosebne odnose ter učne dosežke. Pričakovano je tesno in pogosto sodelovanje s kolegi, ki poučujejo v programu predšolska vzgoja in kvaliteten učni načrt novega strokovnega modula TJO. Drugi projekt je dvoletni mednarodni projekt Erasmus+ KA1: Izobraževalno središče GCC – z roko v roki po nove pristope, v katerem sodeluje večje število učiteljev Gimnazije Celje – Center. Učitelji se bodo v okviru projekta udeležili različnih aktivnosti: strukturirani tečaji v Angliji, Nemčiji in na Finskem ter senčenje na delovnem mestu na Islandiji in Poljskem, vključno s primeri dobre prakse uporabe čuječnosti v razredu. V prispevku je podrobneje predstavljena prva aktivnost projekta in sicer metodološki tečaj za učitelje angleškega jezika ter njen vpliv na udeleženko, njen način poučevanja in posledično na dijake.

Ključne besede: Erasmus+, inovacijski projekt, medpredmetno povezovanje, novost, tuji jezik za otroke.

Abstract

Paper discusses the influence of two projects on the teacher of English and Tuji jezik za otroke / Foreign language for Children. The latter is a novelty in secondary school programme for pre-school teachers and has been implemented only at Gimnazija Celje – Center since the academic year 2015/16. The first project that is expected to have a strong influence on the teacher of the new subject as well as the subject itself is the innovation project named Z medpredmetnim povezovanjem do učnega načrta za *tuji jezik za otroke z elementi integracije* / Using cross-curricular planning to develop a core curriculum for Foreign language for Children with elements of integration. The teacher of TJO is also the project leader. The main objective of the project is to develop a curriculum for TJO based on cross-curriculum co-ordination which is a unique challenge. The teacher aims to incorporate elements of mindfulness into the curriculum in order to raise students' mental awareness. Consequently, relationships among students are expected to improve, as well as their academic performance. A firm and frequent co-operation between colleagues is expected resulting in a curriculum of a great quality. The second project is a two-year international project Erasmus+ KA1: GCC Educational Centre – hand in hand in search of new methodology. Several teachers involved in the project are going to participate in structured courses in Finland, Germany and the UK and are going to experience job

shadowing in Iceland and Poland, including good practice of mindfulness in schools. This paper presents the first activity of the project which is a structured methodology course for English teachers and its influence on the participant teacher, her style of teaching and consequently on her students.

Key words: cross-curricular teaching, early language teaching, Erasmus+, innovation project, novelty.

1. Uvod

Narava učiteljskega poklica zahteva, da se učitelj nenehno prilagaja številnim spremembam. Za uspešno prilagajanje in hkrati ohranjanje avtonomije je potrebno kvalitetno strokovno ozadje in zadovoljna osebnost. Slednje dosežemo z jasno vizijo in cilji, za doseganje katerih smo notranje motivirani. Vsekakor se moramo učitelji ob tem zavedati dejstva, da moramo zaradi specifičnosti našega poklica pri doseganju zastavljenih ciljev sodelovati z drugimi. S sodelovanjem in podporo sodelavcev in vodstva šole bodo naši cilji lažje dosegljivi. A ne samo to. Cilji, ki jih dosežemo s sodelovanjem so mnogo več kot le dosežen cilj. Ideje drugih nam širijo obzorja, nas bogatijo in nam pomagajo videti drugo perspektivo. Dodana vrednost sodelovanja so zagotovo boljša povezanost med sodelavci in kvalitetnejše sodelovanje na več nivojih – znotraj šole, znotraj lokalne skupnosti in znotraj evropske unije.

Poleg sodelovanja je za uspešno prilagajanje nenadnim spremembam 21. stoletja potrebno tudi permanentno izobraževanje, še posebej v učiteljskem poklicu (Vzgoja in izobraževanje, 1 / 2015). Biti dober učitelj ne pomeni diplomirati in hoditi v službo. Dober učitelj ne preneha išče nove možnosti za izobraževanje – za širjenje profesionalnega znanja in za osebno rast. Oboje je namreč pomembno, da ostaneš v koraku s časom in z generacijami, ki jih poučuješ.

Vse zgoraj naštetu je dosegljivo na različne načine. Eden izmed njih je sodelovanje v ali vodenje različnih nacionalnih ali mednarodnih projektov, ki ponujajo bogat nabor znanj in pomagajo videti široko sliko. Omogočajo pogled izven okvirjev, učitelja bogatijo, nudijo seznanjanje s sodobnimi načini poučevanja ter preizkušanje le-tej in posledično pozitivno vplivajo na dvig kvalitete pouka. Pomembno je, da se posameznik loti tiste dejavnosti, ki jo sam začuti kot njemu primerno in zanimivo. Čuječ posameznik ne izvaja aktivnosti zato, da bi ga drugi bolj spoštovali, ampak zato, da krepki zavedanje samega sebe v danem trenutku in s tem dviguje kvaliteta lastnega življenja in posredno tudi življenja drugih. (Penman, D., Williams, M., 2015)

2. Tuji jezik za otroka – novost v srednjem strokovnem izobraževanju vzgojitelj predšolskih otrok

2.1 Kaj je TJO?

Tuji jezik za otroka je v slovenskem izobraževalnem prostoru novost. Ideja se je porodila zaradi dejstva, da ni prilagojenega učbenika za angleščino za srednješolski program predšolska vzgoja. Slednje je posledica majhnosti slovenskega prostora in unikatnosti programa predšolska vzgoja. Posledica le-tega je, da manjkajo vsebine, ki bi dijakom približale in osmislile angleščino. Nekaj, kar bi jim dalo občutek uporabnosti naučenega. Dodajanje besedil, predvsem dijakom, ki se pripravljajo na maturo iz angleščine, je stanje rahlo izboljšalo, vendar to še zdaleč ne zadostuje. Zaskrbljujoče je dejstvo, da ima jezikovno uspešen dijak tudi po opravljeni maturi težave s pogovorom o strokovni tematiki. Poleg tega, je potrebno bodoče vzgojitelje seznaniti s primernimi načini zgodnjega poučevanja tujega jezika. Pripravila sem program, letno pripravo in k sodelovanju povabila zunanje sodelavce, strokovnjake zgodnjega poučevanja tujega jezika. Kot bo jasno v nadaljevanju, tuji jezik za otroka ni zgolj eden izmed predmetov ampak mnogo več. Povezuje del izobraževalne vertikale – od otrok in vzgojiteljev v vrtcih, do naših dijakov, učiteljev in zunanjih sodelavcev.

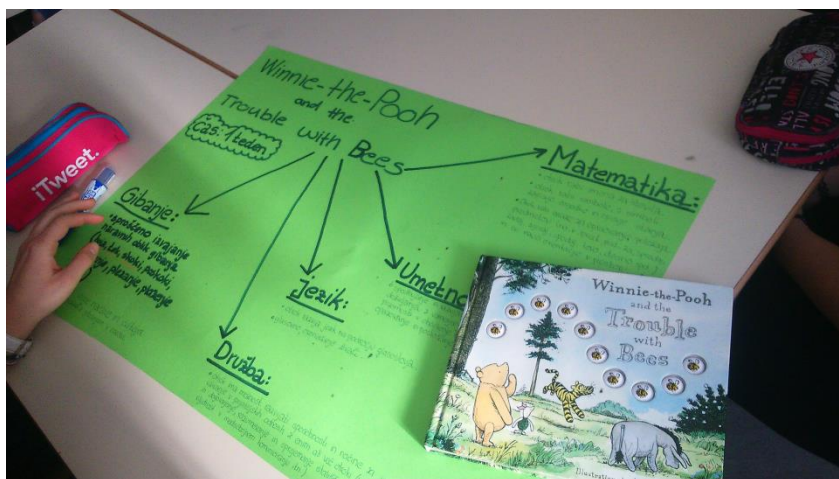
2. 2 Priprava predmeta

Postaviti na noge svoj predmet je svojevrsten izziv. Dobra plat je, da lahko uresničiš vse, kar si želiš – sam si zastaviš cilje in izbereš vsebine, ki se ti zdijo primerne. Hkrati pa je to nekoliko zastrašujoče in dostikrat se vprašaš, ali greš v pravo smer. Pripravila sem učni načrt, letno pripravo, si zamislila načine ocenjevanja in spisala kriterije ocenjevanja. Prva tretjina ur je namenjena pridobivanju besedišča preko dodatnih besedil, nalog in diskusij o določeni strokovni temi. Znanje slednjega sem preverila in ocenila s pisno nalogo. Drugi dve tretjini ur sta namenjeni načrtovanju zgodnjega poučevanja tujega jezika, delavnicam z gostujočimi strokovnjaki zgodnjega poučevanja ter hospitacijam v bližnjih vrtcih oziroma vrtcih, v katerih dijaki opravljajo prakso. Dijaki delo načrtujejo v skupinah (5–6 dijakov). Za načrtovanje imajo 6–8 ur časa, nato svoje ideje in aktivnosti predstavijo razredu in pridobijo ustno oceno. Pri tem so ocenjeni iz štirih področij: kreativnost, sodelovanje s skupino, izvedba aktivnosti in znanje angleškega jezika.

2. 3 Tuji jezik za otroka kot dopolnjevanje splošno sporazumevalnega predmeta angleščina

Ker je srednješolski program predšolske vzgoje edinstven, Slovenija pa majhna, tržišče ni dovolj veliko, da bi (tuje) založbe natisnile programu prilagojen učbenik za angleščino. Dijaki se torej štiri leta učijo splošno-sporazumevalno angleščino, pri strokovni terminologiji pa ostajajo šibki. S kolegi dodajamo ustrezne dodatne članke in dijaki pripravljajo govorne nastope, kjer mora biti izbrana tema povezana z otrokom. Vendar to ni dovolj. Resnost težav in pomanjkanje strokovne terminologije se kaže predvsem pri dijakih, ki so se odločili za program Erasmus+. Za tri tedne odpotujejo v angleško govorečo državo, kjer se aktivno vključijo v vzgojno-izobraževalni proces v vrtcu. Tako se seznanjajo z njihovimi načini dela ter pridobivajo dragocene izkušnje. Slednje je nemogoče, če dijaki niso ustrezno jezikovno opremljeni. Eden izmed ciljev predmeta je pripraviti dijake na komunikacijo v angleščini z drugimi tujejezičnimi vzgojitelji. Obravnavamo teme, kot so: šolski sistem(i), pomen komunikacije v vzgoji, odvajanje od dude, navajanje na plenico, razvoj jezika, principi poučevanja tujega jezika, igrače, igra, razvojne stopnje otrok itd.

2. 4 Dijaki v vlogi učitelja



Slika 1: Načrt dela ene izmed skupin

Dijaki, razdeljeni v skupine od 5 do 6 dijakov, izberejo slikanico po lastnem izboru in v skladu s Kurikulom oddelka v vrtcu določijo področja, cilje in posledično ustrezne aktivnosti, s katerimi bi dosegli zastavljene cilje. Način načrtovanja, kjer morajo upoštevati vsa področja Kurikula, je dijakom nov in jim predstavlja izziv.

Tako se dijaki marsikaj naučijo: sodelovanja s skupino, načrtovanja poučevanja tujega jezika in načrtovanja na splošno. Predmet tuji jezik za otroka tako preseže svoje okvirje in da dijakom širok

nabor znanj, ki jim bodo koristila pri samostojnem načrtovanju dela v vrtcu. V pomoč pri načrtovanju so jim teoretične smernice zgodnjega poučevanja tujega jezika, ki jih obravnavamo v prvi tretjini ur, ter delavnice s strokovnjaki na tem področju. Vsekakor odigrajo pomembno vlogo tudi znanje, pridobljeno pri ostalih strokovnih predmetih, in izkušnje iz prakse. Za načrtovanje imajo 6–8 ur časa, ki ga po potrebi prilagodimo. Potem je na vrsti predstavitev ostalim članom razreda. Pri tem nekaj dijakov prevzame vlogo otrok, tako da skupina dejansko izvede aktivnosti, kot da so pred njimi resnični 5-letniki. Dijaki se, po začetni zadregi pred novo situacijo, odlično znajdejo v svoji vlogi. Njihov odziv je zelo pozitiven. Menijo, da se s takšnim načinom načrtovanja veliko naučijo, ne zgolj pri tujem jeziku, ampak širše. Navdušeni so nad skupinskim delom in nekateri tudi nad dejstvom, da še nikoli niso prebrali toliko tujejezičnih pravljič in so sedaj ugotovili, da jim je to v velik užitek. Nadvse so zadovoljni z gostujočimi strokovnjaki in cenijo nova znanja.

2.5 Mnenje dijakov in izvajalke o strokovnem modulu

Ob koncu šolskega leta je izvajalka strokovnega modula izvedla anketo med dijaki. Tu je zapisanih nekaj njihovih vtisov:

- „Veliko sem se naučil, predvsem uskladiti svoje mnenje s skupino.“
- „Najbolj mi je všeč delo v skupinah. Ugotovila sem, da pregovor Več glav, več ve resnično drži.“
- „Angleščine ne maram najbolj, a pri Tujem jeziku za otroka mi gre. Je zanimivo in uporabno.“
- „Takšen način načrtovanja mi bo koristil, ko bom vzgojiteljica, čeprav ne bom nikoli učila angleščine, ker mi ne gre.“
- „Fino je, da z nami delajo ljudje, ki tudi sami dejansko učijo najmlajše. Takšnim bolj verjamem.“
- „Res krasno, da smo predelali toliko strokovnih tem. Mislim, da mi bo koristilo, ko bom na praksi na Malti.“
- „Priznam, da je tak način načrtovanja kar naporen, a zdi se mi, da se splača.“
- „Po dolgih letih sem spet prebrala pravljičico v angleškem jeziku. Sem že pozabila, kako zelo mi je to všeč.“
- „Komaj čakam, da te naše ideje izvedem z 'mojimi tamalimi' na praksi.“

Mnenje izvajalke strokovnega modula: "Ko sem v začetku leta 2015 pričela z načrtovanjem modula *tuji jezik za otroka*, si nisem upala niti predstavljati, da bo predmet tako hitro prerastel svoje okvirje. Navdušuje me zanimanje dijakov, predvsem tistih, ki jim angleščina ni ravno ljub predmet in imajo pri njem težave. Veseli me, da tudi ti dijaki zaznajo širšo korist načrtovanja poučevanja, ki se ga lotevajo pri predmetu *tuji jezik za otroka*. Upam, da bodo ohranili pozitiven odnos do načrtovanja v timu, ker jim bo to v njihovem poklicu zelo koristilo. Nikakor ni cilj predmeta usposobiti dijake za poučevanje angleščine. Do tja jih čaka še dolga pot. Vsekakor pa se mi zdi nujno potrebno, da bodoči vzgojitelj v 21. stoletju pozna najnovejše metode poučevanja tujega jezika in je usposobljen za osnovno tujejezično komunikacijo o strokovnih temah."

2. 6 Inovacijski projekt: Z medpredmetnim povezovanjem do učnega načrta za tuji jezik za otroka z elementi integracije – novost v srednjem strokovnem programu predšolska vzgoja.

V šolskem letu 2015/16 smo pričeli z izvajanjem modula *tuji jezik za otroka*, ki je novost v slovenskem izobraževalnem prostoru v srednjem strokovnem programu Predšolska vzgoja in ga trenutno izvajamo le na naši šoli – Gimnaziji Celje - Center. Potrebo po tem predmetu smo začutili, ker se poučevanje tujega jezika pomika po izobraževalni vertikali navzdol (Bela knjiga, 2011, p. 35; Učni načrt, 2013). Menimo, da je le še vprašanje časa, kdaj bo tuji jezik vpeljan v Kurikulum za vrtce (1999, p. 5, 6). Zato se nam zdi smiselno, da se bodoči vzgojitelji in učitelji razrednega pouka s sodobnimi pristopi poučevanja tujega jezika v otroštvu seznanijo že na srednješolski ravni, saj bodo nekateri usvojeno znanje potrebovali pri študiju in kasnejši zaposlitvi v vrtcu ali osnovni šoli. Izvajanje modula TJO se je izkazalo za zelo uspešno in prav pri tem modulu se je pokazala potreba po medpredmetnem povezovanju oz. poučevanju enakih vsebin pri več strokovnih predmetih hkrati.

Dijaki predšolske vzgoje pri teh predmetih načrtujejo učne ure in izdelujejo didaktične materiale, igrače, s pomočjo katerih otrokom približajo želeno vsebino in lažje dosežejo zastavljene cilje. Želimo vpeljati vsebinsko smiselno načrtovanje, tako da se bodo dijaki pri vseh predmetih osredotočili na načrtovanje podobnih vsebin, a z različnih zornih kotov. Ker je metoda integracije vse bolj v veljavi tako v Evropi kot globalno (Marsh, idr., 2001; Wolff in Marsh, 2002; Wode, 2003, Lipavic Oštir, idr., 2010), se nam zdi smiselno, da se bodoči vzgojitelji in učitelji z njo seznanijo že pred vstopom na fakulteto in jo tudi v praksi uporabijo (Bela knjiga, 2011, Pižorn, et al., 2009). Izvajalka predmeta bo v nov učni načrt vpeljala tudi elemente čuječnosti in sicer iz dveh zornih kotov. Čuječnost bo uporabljena kot ena izmed strategij poučevanja, hkrati pa bodo dijaki z osnovami čuječnosti seznanjeni tudi vsebinsko. Raziskave dokazujejo, da čuječnost izboljša odnose med učenci, med učenci in učitelji, ima pozitiven vpliv na podajanje in razumevanje navodil in na obvladovanje razreda ter zviša učne dosežke učencev (Albrecht, N. J., et al., 2012, Meiklejohn, J., 2012). Glede na to, da poučujemo bodoče pomočnike vzgojiteljev in potencialne vzgojitelje ter učitelje, je še toliko pomembneje, da jih seznanimo s čuječnostjo.

Pričakujemo, da se bo izboljšala kvaliteta strokovnih predmetov, predvsem modula TJO, saj bomo cilje in vsebine predmeta načrtovali v skladu s Kurikulom za vrtce (1999) ter cilji in vsebinami ostalih strokovnih predmetov. Le-to bomo učitelji preverili z merskimi instrumenti, ki jih bomo v sklopu vseh strokovnih predmetov sami razvili. Poleg tega bomo primerjali nov, medpredmetno oblikovan Katalog znanja za TJO (2016) s Katalogom znanja (interno gradivo, 2015), ki smo ga oblikovali v prejšnjem letu. Cilji in vsebine novega Kataloga znanja (2016) bodo prilagojeni ciljem in vsebinam ostalih strokovnih predmetov, medtem ko je prvi Katalog (2015) oblikovala izvajalka predmeta TJO samostojno.

3. Erasmus+ KA1: Izobraževalno središče GCC – Z roko v roki po nove pristope

3.1 Opis projekta

Z željo, da se s šolskim delom čim bolj približamo sodobnim potrebam učeče se skupnosti in našim dijakom zagotovimo konkurenčnost na evropskem trgu dela, se zavedamo, da moramo za te izzive usposobiti najprej sebe – učitelje. Kompetence in znanja bomo pridobili v okviru strukturiranih tečajev v Veliki Britaniji, Nemčiji in na Finskem ter s spremljavo pedagoških praks kolegov iz Poljske in Islandije. Poudarek želimo dati izkustvenemu učenju v času projekta in tudi po zaključku, saj želimo z ostalimi udeleženci ohraniti stike za prihodnje projekte (mobilnost dijakov, eTwinning, job shadowing ipd).

V projektu sodelujejo učitelji iz strokovnih aktivov matematike, tujih jezikov in družboslovja (pedagogika, psihologija, sociologija). Vsi so pripravljeni deliti evropsko idejo med kolege in dijake, nameravajo vnesti evropsko dimenzijo v svoje delo in poučevanje in bodo pridobljena znanja in kompetence razširili znotraj šole in tudi zainteresirani javnosti.

3.2 Aktivnost 1: Metodološki tečaj za učitelje angleščine

Prva aktivnost našega dvoletnega projekta je bil metodološki tečaj za učitelje angleščine na jezikovni šoli LanguageLink v Londonu, ki je potekal od 26. 6. 2016 – 1. 7. 2016. Tečaj odlikujejo majhne skupine in prilagoditev vsebin željam in potrebam tečajnikov. Naloga udeležencev pred tečajem je bila prebrati seznam možnih vsebin in posredovati svoje mnenje in morebitne dodatne predloge.

Tečaj je bil zelo praktično naravn. Do podrobnosti smo spoznali delo z vsakodnevno dostopnim materialom, kot so časopisi, revije in reklame. Izkusili smo medpredmetno povezovanje tujega jezika z zgodovino, geografijo in sociologijo. Učili smo se, kako v obravnavanje in/ali ponovitev določenih slovničnih struktur in tematskih sklopov vključiti muzeje in umetnostne galerije. Zanimivo in poučno je bilo tudi spoznanje, kako se angleški jezik spreminja pod vplivom družbeno - ekonomskih sprememb 21.stoletja. Dodana vrednost takšnemu tečaju je zagotovo navezava stikov s kolegi iz

ostalnih evropskih držav. Vsem udeležencem je skupna ljubezen do jezika in poučevanja. Bili smo enotnega mnenja, da tečaji v tujini bogatijo tako učiteljevo strokovnost kot tudi osebnost.

Ne glede na državo, se učitelji spopadamo s podobnimi težavami: zahtevna birokracija, nemotivirani dijaki, slab ugled učiteljskega poklica, izčrpanost itd. Na srečo udeležencev, je bil eden izmed učiteljev izkušen na področju čuječnosti. Čeprav v osnovnem programu tečaja čuječnost ni bila zajeta, smo se po dogovorili, da ji namenimo nekaj ur. Učitelj nas je prepričal, da nam bodo osnove koristile, hkrati pa poudaril, da moramo kasneje z izobraževanjem nadaljevati, če želimo postati večji čuječnosti in jo uporabiti v razredu. Najuporabnejši se zdita tehniki vodenja STOP (stop/ustavi se, take a breath / vdihni, observe / opazuj, proceed / nadaljaj) in RAIN (recognize / prepoznavaj, accept / sprejmi, investigate emotions with non-attachment / objektivno preuči svoje občutke) (Yaron, 2015). Z uporabo teh dveh tehnik se naučimo samo-obvladovanja in nadzora nad nepremišljenimi, impulzivnimi dejanji ali besedami. Ozavestimo tudi dejstvo, da nas negativna čustva, ki jih v nekem trenutku občutimo, ne determinirajo, ne določajo naše osebnosti. Slednje je nujno potrebno naučiti dijake, ki se zaradi neuspehov, nesoglasji s sošolci ali starši, počutijo manjvredne.

3. 3. Vpliv Aktivnosti 1

Udeležba na metodološkem tečaju je pozitivno vplivala na mojo motivacijo za delo, nadgradnjo strokovnih in jezikovnih kompetenc ter pripravljenost za bodoče medkulturno sodelovanje. Učitelji, ki so vodili metodološki tečaj, so izjemno dobro obvladali motivacijske tehnike, katere bom tudi sama uporabila s svojimi dijaki. Učitelj, ki je predstavil čuječnost, me je navdušil, da se bom zagotovo tudi sama na tem področju bolje izobrazila in znanje po svojih najboljših močeh uporabila v razredu. V prihodnje bom v pouk zagotovo vpletla več dela s časopisnimi članki in ostalimi tiskanimi mediji. Trudila se bom za boljše medpredmetno povezovanje in ga izkoristila za obogatitev in pestrost pouka angleškega jezika in modula TJO. Ker sem na lastni koži izkusila pozitivne vplive praktičnega učenja v vsakdanjih situacijah (t. i. real-life role play: muzej, gledališče, javni prevoz) bom le-to omogočila tudi svojim dijakom. Slednje je mogoče predvsem pri modulu TJO za katerega ni predpisanega kataloga znanja ampak ga oblikujemo sami. Kot marsikje, je neprecenljiv neformalni pečat, ki ga takšne aktivnosti pustijo. To so stiki, ki sem jih navezala z učitelji iz vse Evrope in jih bom poskusila uporabiti pri prihodnjih projektih (Erasmus+ KA1/2, eTwinning, mobilnost dijakov itd.).

4. Zaključek

Vpliv obeh projektov je izredno pozitiven. Skupno obema projektoma je združevanje kolegov, tako znotraj šole kot tudi povezovanje s kolegi iz nekaterih evropskih držav. Sodelovanje je v učiteljskem poklicu vedno dobrodošlo. Izmenjava praks in mnenj širi obzorja in poraja nove ideje, kar je ključnega pomena za uspešno in učinkovito poučevanje dijakov tega hitro spreminjajočega se časa. Poleg tega, oba projekta neposredno omogočata kvalitetno izvajanje novega strokovnega modula v 3. letniku programa predšolska vzgoja. Pravzaprav se projekta krasno dopolnjujeta. Cilji in vsebine modula so načrtovani medpredmetno v okviru inovacijskega projekta, v okviru strukturiranega metodološkega tečaja pa sem pridobila znanja, ki jih bom uporabila pri podajanju teh medpredmetno načrtovanih vsebin.

Zgoraj naštetimi pozitivni učinki so bili nekako pričakovani in bi veljalo za neuspeh, če jih ne bi bilo. Presenetljiv pa je element čuječnosti. Le-to ni bilo načrtovano, ampak sem se s čuječnostjo seznanila povsem naključno, spontano. Poleg konkretnega, formalnega in neposrednega vpliva projektov, torej ni zanemarljiv neformalen in posreden vpliv. Dolgoročno gledano je ravno to tisto, kar pusti največji in najdalgotrajnejši pečat. Tesno sodelovanje in usklajevanje s kolegi ni enostavno. Terja veliko časa, potrpežljivosti in vztrajnosti. Na tej točki ima sodelujoči dve možnosti: obupa in gre ali vztraja in osebnostno raste. Pridobi veččine timskega dela v (medkulturnem) timu, ki se jih pogosto zave mnogo kasneje, nekaterih morda niti ne v celoti. Dodana vrednost odhoda v tujino je učiteljevo laže in učinkoviteje razumevanje drugih kultur in le-to osveščenost širi med dijake.

5. Viri in literatura

- Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., Cohen, M. 2012. Mindfully Teaching in the classroom: a Literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (12).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ilc Rutar, Z. ur., 2015. Vzgoja in izobraževanje, letnik XLVI, številka 1. Ljubljana: Zavod Republike Slovenija za šolstvo.
- Katalog znanja strokovnega modula Tuji jezik za otroka, 2015, interno gradivo.
- Kurikulum za vrtce, 1999, Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- Marsh, David. 2002. CLIL/EMILE - The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. DG Education & Culture, European Commission.
- Marsh, David et al. 2001. Integrating Competencies for Working Life. UNICOM: Jyväskylä.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L. et al. 2012. *Mindfulness*. 3: 291.
- Lipavac Oštir, 2010 (file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/Pot_URN-NBN-SI-DOC-WDKV8UZD%20(1).pdf) pridobljeno: 28. 5. 2016.
- Pevec, K. ur., 2009. Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Slika 1: Načrt dela ene izmed skupin. 2016. Lastni arhiv.
- Učni načrt. Program OŠ. Tuji jezik v 2. in 3. razredu, 2013, Ljubljana.
(http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2_in_3_razred_OS.pdf) pridobljeno: 21. 5. 2016.
- Učni načrt. Program OŠ. Tuji jezik v 1. razredu. Neobvezni izbirni predmet, 2013, Ljubljana
(http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf) pridobljeno: 21. 5. 2016.
- Williams, M., Penman, D. 2015. Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu. Tržič: Učila International

Kratka predstavitev avtorice

Laura Kerin Jevtič je univerzitetna diplomirana profesorica angleščine in pedagogike. Od leta 2010 poučuje angleščino v programu gimnazija in programu pomočnik vzgojitelja predšolskih otrok na Gimnaziji Celje – Center. Pred zaposlitvijo na Gimnaziji Celje - Center je bila zaposlena na Osnovni šoli Antona Aškercia Rimske Toplice in Osnovni šoli Vransko - Tabor, že kot študentka pa je sodelovala z Ljudsko univerzo Velenje in jezikovno šolo SamaNavitas. Tako je pridobila izkušnje s poučevanjem vseh generacij – od predšolskih otrok do odraslih, svoje znanje pa izpopolnjuje na seminarjih po Sloveniji in tujini. V šolskem letu 2015/16 je pričela s poučevanjem novega strokovnega modula v programu predšolska vzgoja – tuji jezik za otroka. Je vodja inovacijskega projekta Z medpredmetnim povezovanjem do učnega načrta za tuji jezik za otroka z elementi integracije – novost v srednjem strokovnem programu predšolska vzgoja, koordinatorica in organizatorica strokovnih posvetov učiteljev tujega jezika v zgodnjem obdobju pod okriljem Izobraževalnega središča Gimnazije Celje – Center ter članica Erasmus+ projekta Z roko v roki po nove pristope.

“Nekoč so zvezde ljudem govorile”

“The Stars once Spoke to Human Beings”

Ira Zorko

ira.zorko@guest.arnes.si

Povzetek

Kaj naj bo danes v vse bolj zaostrenih družbenih in okoljskih razmerah ter ob naraščajoči in nepregledni množici informacij temelj in vsebina obveznega poučevanja? Kakšna naj bo danes vloga učitelja in kakšen njegov odnos do učenca? Ali nam lahko spoznanja, do katerih je v svojih naravoslovnih raziskavah prihajal Goethe in so del zahodne modrosti o človeku (Antroposophia), pomagajo najti pot do zdravega spoznanja in mišljenja; takšnega, ki bo učencu in vsakemu od nas omogočal, da se etično živo in človeško igrivo upremo neumornim klicem novodobnih Siren in lažje krmarimo svoje življenje med Scilami in Karibdami našega časa? Avtor vidi današnjo šolo kot prostor zavetja, v katerem lahko ob dobrem zgledu, iskrenosti in zaupanju zorijo nove generacije človeštva. Curriculum, vsebina takšne šole, niso več posamezna znanja in predmeti, ampak njeni učenci ter njihov odnos do teh predmetov. Pomembno vlogo igrajo tudi odnosi med otroci, starši in učitelji. V prispevku so podani osnovni pogoji za imaginativno in intuitivno spoznavanje ter praktične vaje mišljenja, kot jih je za potrebni duševni ter duhovni razvoj človeka priporočal Rudolf Steiner. Te naj pomagajo učitelju, da bo lažje opravljal svoje aktualno viteško poslanstvo in zaščitil pred civilizacijskim zmajem tisto deviško silo, ki priteka na svet skozi otroškost in vsakemu posameznemu učencu pomagal do potrebne avtonomije, utemeljene na zdravi človeški presoji.

Ključne besede: Goethe, praktično izobraževanje mišljenja, Steiner, vaje, Waldorska pedagogika, zdrava človeška presoja.

Abstract

What should be the foundation and content of a mandatory curriculum today, under the continuously deteriorating social and environmental circumstances and in the presence of an overwhelmingly growing number of information? What should be the role of the teacher today and their relationship with the student? Can the findings from Goethe's natural-scientific research, now constituting part of the wisdom about Man (Antroposophia) help us find a way towards a healthy insight and thinking, that will enable the students as well as ourselves to resist the alluring calls of modern Sirens in an ethically alive and humanly playful manner, and will help us find the right path for our lives between the Scillas and Karibdas of our time? The author sees the contemporary school as a sheltering space in which new generation of humanity can mature following a good example, with sincerity and in trust. The curriculum, the content of teaching in such a school is no longer knowledge and subject matters, but its students and their attitude towards the subject. An important role in this process is played by the relationships between children, parents and teachers. The article proposes basic concepts for an imaginative and intuitive learning and describes practice exercises in thinking, as proposed by Rudolf Steiner in view of a proper development of human soul and spirit. The aim of the exercises is to assist the teacher in their chivalrous mission and protect the virgin force that is coming onto the world through the age of a child from the dragon of civilisation, thus helping every individual student to reach the necessary autonomy rooted in a healthy common sense.

Key words: common sense, exercises, Goethe, practical training of the mind, Steiner, Waldorf pedagogic.

1. Uvod

Vsak dan lahko opazamo, kako dramatično in hitro, pa vendar tudi pričakovano se spreminjajo razmere v sodobnih družbah, do kakšnih novih izzivov, nasprotij in spopadov prihaja vsak dan med človekom in njegovim okoljem ter neposredno med ljudmi, družbenimi skupinami in kulturami. Hkrati lahko vidimo, kako neuspešni so pri oblikovanju družbenega življenja in nadzora preštevila birokratska pravila in postopki, ki temeljijo na ločenih pristojnostih in za katere lahko vidimo, da v številnih življenjskih situacijah ne vzdržijo zdrave človeške presoje. Še več, s svojimi vnaprej danimi, parcialnimi in togimi okvirji jo pogosto že vnaprej onemogočajo. S preprečevanjem zdravega človeškega mišljenja pa izginja tudi spontanost in avtentičnost, ki si ju danes v družbi skorajda ne smemo in ne moremo več privoščiti. Kakor tudi ne priznanja napak in zmot, pa če so še tako očitne. In zdi se da Sokrat, če bi se po kakšnem čudežu pojavil med nami, ne bi imel prav velikih težav pri dokazovanju, kako se ravno takrat, ko mislimo, da imamo prav, najbolj motimo. Saj tudi v nas samih in to kljub temu, da vse delamo, kot mislimo, da je najboljše in da nam ne primanjkuje ne bistrosti in ne zavzetosti in smo tudi materialno in tehnično dobro preskrbljeni, prevladujejo občutki in znamenja, da gre, gledano celovito, vendarle vse bolj ali manj narobe. Ali je torej le naključje, da se tudi pri otrocih pojavlja vedno več vedenjskih motenj in nenavadnih občutljivosti? Pred kratkim smo v Ljubljani naleteli na vrtec, v katerem zaposleni na podlagi inšpekcijske odredbe pazijo, da cvetlice v travi ne bi zacvetele in privabile čebel, ker je čisto mogoče, da je kateri od otrok alergičen na njihove pike. Prav tako so na priporočilo varnostnika dali posekati drevesa, saj ni jasno, kdaj bi katera od vej lahko padla na otroka. In kdo bi kljub absurdnostim teh ukrepov ugovarjal takšnim racionalnim argumentom in pa varnostniku, ki je za takšne stvari edini pristojen, tvegala konflikt ter prevzemal na svoja pleča dodatno in nepredvidljivo odgovornost? Ob teh erozivnih procesih, ki jih lahko opazujemo v velikem in malem, lahko vidimo tudi, kako zelo so se ob pospešenem tehnološkem razvoju spremenile okoliščine, v katerih delujejo šole. Če je še v prvih desetletjih po drugi svetovni vojni veljalo, da je šola domala edini kraj, kjer lahko nekdo pride v stik z zakladnico človeškega znanja, kulture in umetnosti, so danes to znanje in ti zakladi vse več in vse mlajšim ljudem dostopni bolj kot kdarkoli. Vendar je to znanje popolnoma razdrobljeno, specializirano in pomešano z nasilno poplavo dvomljivih in pristranskih informacij biblijskih razsežnosti. Šola, ki je še včeraj svetila kot svetilnik redkega znanja, je na tem, da postane nekakšen zaveten, izoliran prostor, nekaj podobnega Noetovi barki. Morda pa je njena nova naloga, da v tem redkem zavetju gradi splave na Titaniku? In če menimo, da v teh naraščujoče kaotičnih okoliščinah najbolj pomaga zdrav premislek, ali ne bi bilo potemtakem smiselno, da bi si šola danes za svoj glavni cilj zastavila prav to, namreč da svoje sile usmeri v pomoč pri razvoju otroka na način, da bo ta v svojem življenju sposoben zdrave človeške presoje in to v vsakršnih, še tako nepredvidljivih okoliščinah? Da bo znal vzpostaviti zdrav odnos do vselej novih življenjskih situacij, do znanja in informacij, ki mu skozi elektronsko tablico pritekajo v oči in žile, in med njimi večje in odgovorno krmariti? Ampak kaj pa je zdrava človeška presoja in kako je danes sploh mogoče priti do nje? Ali ni to nekaj, čemur danes pravzaprav nihče več ne zaupa in v kar nihče več ne verjame?

Namen prispevka je, da nas v tej splošni družbeni negotovosti in naraščajočem pomanjkanju medsebojnega zaupanja s pomočjo naših vrlih prednikov ter lastnih izkušenj avtorja poskuša spodbuditi in ohrabriti za takšno motrenje življenjskih procesov in še posebej procesov izobraževanja, ki ima sposobnost, da vsakega od nas oplemeniti z uvidi, ki odpirajo upanja ter zdrave možnosti poučevanja in samopoučevanja. Pri tem si bom kot komplement tradiciji čuječnosti, ki prihaja k nam z vzhoda, pomagal z Gothejevim in antropozofskim pogledom na svet, ki ga bom poskušal v nadaljevanju skupaj z nekaterimi praktičnimi vajami

na kratko predstaviti. Ali je preveč, če rečemo, da bi si želeli, da se ga nekako poskušamo spomniti?

2. Kratke osnove Goethejevega pogled na svet

Naj se za začetek spomnimo, da je bil za Goetheja človek najpopolnejši instrument spoznavanja sveta, ki ga ne more nadomestiti noben znanstveni aparat, nobena ideologija, nobena institucija. (Naj le na hitro omenimo, da imamo simbol takšnega človeka Ljubljančani za vzgled postavljen prav v središču svojega mesta. Rečemo mu Robbov vodnjak. Tudi zanj lahko rečemo, da nas nikoli, vkolikor mu le namenimo svojo živo pozornost, ne pušča žejne.) Goethe je danes v šolskih učbenikih prisoten kot velikan nemške poezije, weimarski klasik in predstavnik nemške predromantike, varno spravljen pred radovednostjo učencev. Njegova misel v mladih človeških srcih večinoma ne povzroča kakšnega viharja. Še manj živo je danes v družbi prisotno Goethejevo obsežno naravoslovno delo, za katerega je rekel, da predstavlja njegov resnični dosežek za prihodnost človeštva in s pomočjo katerega lahko globlje in lažje proniknemo v njegovo umetnost. Te njegove dosežke in uvide nam je v polni meri predstavil Rudolf Steiner, potem ko je kot mlad raziskovalec dobil nalogo, da uredi pesnikovo naravoslovno zapuščino in napiše predgovor k tako zbranemu delu (Steiner, 2012).

Ko je Goethe zapisal, da je človek sam najpopolnejši znanstveni inštrument, je to govoril iz lastnih izkušenj (Zajonc, 1988). Za razliko od številnih sodobnikov, ki so že takrat za svoje raziskave uporabljali vse bolj zapletene aparature in se posvečali abstraktnim mislim, njegove ugotovitve temeljijo na predanem zrenju narave in preprostih, vsakomur dostopnih preizkusih. Ugotovil je, da se pristne in trajne misli porodijo takrat, ko po pozornem opazovanju zunanjih fenomenov pride do miselnega vzgiba v človekovi notranjosti. To nas spomni na za današnji čas morda nenavadno Platonovo izjavo, da je človekovo učenje le oblika spominjanja (Platon, 2004). Ampak tudi Goethe je na podlagi svojih spoznanj zagovarjal in delil staro prepričanje mnogih, da je v človeku, v njegovi notranjosti nekaj, kar ga tesno povezuje z zunanjim svetom, da je človek pomanjšana slika sveta in da v njem, kot v semenu, počiva kal njegovega bodočega razvoja. Tako kot je za oko zapisal, da ne bi moglo videti svetlobe, če v njem ne bi bilo sončeve narave, tako po njem vsak pojav, ki je v naravi pravilno opazovan, prebuja v nas nov organ notranjega razumevanja (uvidevanja). Ko se nekdo nauči jasneje gledati, hkrati vidi tudi globlje! Ob takšnem spoznavanju se po njegovem razvijata empatija, skrb in spoštovanje. Ni si toliko prizadeval za odkrivanje novega, to je prihajalo sproti, ampak za odpiranje novih pogledov, za opazovanje narave na način, ki privede do spoznanj o globljih zakonitostih. Danes živimo v času, ki si obupno, tudi za ceno nesmislov in škandalov prizadeva izmišljati novo, hkrati pa priznava, da je na vseh področjih in tudi v umetnosti komaj še mogoče ustvariti kaj resnično svežega in novega. Morda pa rešitev ne leži v izmišljanju, ampak v spoznavanju in odkrivanju? Grki so za modrost spoznanja uporabljali besedo *Alethea*, ki pomeni neskrito, nekaj kar je odkrito, razodeto. Takšen preobrat je v enem od kritičnih trenutkov svojega življenja doživel tudi arhitekt Plečnik in zapisal stavek, ki veliko govori tudi učiteljem: *»Kamen hočem obdelati tako, da ne bom oskrunil njegove narave. Doslej sem delal obratno. Upam, da mislim logično – to je pravilno. Zato obljubljam, da bom poskusil iz kamna potegniti dušo, ne pa dajati kamnu dušo.«*

Do sedaj zapisane misli imajo lahko izjemen pomen za proces izobraževanja. V antropozofiji in v waldorfski pedagogiki, ki se razvija na temelju teh spoznanj, velja, da je vsak otrok človeštvo v malem in v svojem zgodnjem razvoju dejansko ponovi vse faze razvoja človeške zavesti, vse do trenutka odraslosti, ko naj bi bil sposoben za nov korak v evoluciji človeštva. Spomnimo se na odkritja Jeana Gebserja (Gebser, 1985, 1991) o postopnem razvoju človeške zavesti na način, kot prirašča kambij na drevesu. Da bi do tega

zdravega in naravnega razvoja lahko prišlo, se je seveda potrebno otresti mišljenja, da je pedagogika zgolj oblika posredovanja določenih znanj in veščin. Veliko pomembnejše je spoznanje, da je v otroku in otroškosti prisotno nekaj, kar v svoji latentni obliki presega vse, kar si na podlagi obstoječih znanj lahko predstavljamo. Da pa bi se to, kar dremlje v otroku, lahko razvilo, je potrebno, da se organsko, ob pravem času in na pravi način vzpostavi zdrav odnos do vsebin sveta. Tako kot pri vzgoji rastlin so tudi tu pomembni letni časi, čas in zaporedje dogodkov. Danes je šola v veliki skušnjavi, da otroka prezgodaj in na umeten način izpostavi prepihu zavajajočih impulzov in oblikam pouka, za katerega še ni dozorel. To aktualno dilemo lahko razberemo tudi iz dialoga med Heglom in Goethejem, kot ga je zapisal Goethejev biograf (Eckerman, 1959).

3. Na čem krepiti zdravo mišljenje in presojo?

“V osnovi”, je rekel Hegel, “dialektika ni nič drugega kot nadzorovan in načrtno vzgojen duh, ki je kot dar v vsakem človeku in ki pokaže svojo veličino v sposobnosti ločevanja resničnega od lažnega”. “Če se le ne bi”, ga je prekinil Goethe, “te intelektualne vede in veščine redno zlorabljuje za to, da se resnično prikaže kot lažno in lažno za resnično”. “Domnevam, da se te stvari dogajajo”, je odgovoril Hegel, “a le s strani ljudi, ki so intelektualno bolni”. “Zato dajem prednost proučevanju narave”, je rekel Goethe, “ki ne dovoli, da bi se takšne bolezni pojavile”. Kaj bi danes oba rekla nad izkrivljeno podobo življenja, kot ga vsiljuje komercializacija vseh vidikov bivanja? Zaradi takšne že uvodoma opisane kompleksnosti sveta se lahko vprašamo, kateri svet imamo v mislih, ko se poskušamo približati globljim uvidom in spoznanjem. Je to svet narave ali umeten, z interesi oblikovan svet, kot ga ustvarja sodoben človek, in ki z napredkom tehnologije dobiva še dodatno virtualno dimezijo. Spomnimo se nesrečnega mladeniča na strehi berlinske stolpnice iz filma *Nebo nad Berlinom* in pretresljivega, neuspešnega poskusa angela, da bi mu pomagal v dilemi odločanja, ko simbolno razpet med vrtečo neonsko podobo reklame za Mercedes in zvezdo večernico omahuje nad breznom. “This is the time and this is the record of the time”. “To je čas in to je posnetek časa,” (Anderson, 1982) nam je pred leti govorila s svoje plošče ameriška pesnica in glasbenica Laurie Anderson in nas opozarjala na to, da smo še ne tako dolgo nazaj lahko slišali glasbo samo, ko smo bili v prisotnosti nekoga, ki jo je tisti trenutek igral ali pel. Rudolf Steiner je nekoč kot možno oviro za duhovni napredek človeštva navedel izum gramofona. Avto se mu ni zdel problematičen, saj je ohranjal kontinuiteto prostora in časa. Zaradi množice virtualnih vsebin pa lahko izgubimo občutek za avtentični čas, za kozmično dogajanje, za kodo potujočega trenutka sozvenenja sveta, kot bi dejal severno ameriški staroselec, Indijanec iz plemena Navajo, Manson. Če je bilo nekdanje človekovo spoznanje zastrto le z majo, imamo danes opraviti z vse bolj gosto tančico, ki se razpreda pred iluzijo materialnega sveta. Biti danes v stiku z mineralom, z rastlino in sočlovekom, z velikim umetniškim delom, z otroštvom, ki priteka na svet na Goethejev način, je postala prava redkost, ki si jo privoščijo le še največji zaljubljenici in častilci življenja. Poskušajmo začutiti razliko med tem dvema svetovoma in stopimo v želji po spoznanju pred drevo, pred Plečnikov steber ali pred reklamni pano. Henry David Thoreau je že v Prešernovih časih opazil, da je človek postal orodje svojih orodij. Heisenberg je kasneje rekel, da ga naša civilizacija spominja na ogromno železno ladjo, tako veliko, da se naši kompasi ne ravnavo več po zvezdi severnici ampak po njenem trupu. V tem kontekstu bi morda lahko dodali še naslednjo Goethejevo misel, da “*ne moremo dalje, če ne vemo kam gremo*”. In zopet smo pri podobi, ki bi lahko postala ideal sodobne šole: učencu, ki skozi proces izobraževanja postaja zavestni krmar svojega življenja in v katerem zori kompas, ki ga bo znova tesno in odgovorno povezal z naravo stvarstva in dinamično družbeno situacijo.

4. Pogoji za zdrav razvoj mišljenja

Da bi spoznal samega sebe in svojo vlogo v svetu je za človeka po Goetheju potrebno, da upošteva nakatera pravila, ki se, kot bomo videli, berejo kot temeljni bonton stvarstva. Kot ovire je Goethe našteval nepotrpežljivost, samozadovoljnost, togost, ozkogledost, domnevnost, netaktnost, nepremišljenost, nestalnost... Da pa bi človek lahko postopoma zgradil most med veličastnim uzrtjem zunanje narave in vznemirjajočim zrenjem svoje nemirne duše so potrebna razpoloženja, ki jih v enem od svojih številnih predavanj Rudolf Steiner (Steiner, 1947) takole opiše. Na sam začetek, podobno kot so to storili že stari Grki, postavlja *čudenje*. To čudenje je zanj kot seme, klica, ki kot klic vodi v smeri pravega poklica in poklicanosti. Steiner primerja človeka, ki se odloča le na podlagi priložnosti in pričakovanih drugih ter brez iskrenega čudenja do življenja, s človekom, ki je vzgojo vrtnice zamenjal za papirnati cvet. Čudenju sledi *občutek globokega spoštovanja*, ki v nadaljevanju opazovanja preide v *sozvočje s harmonijo, polno modrosti*. Do tega občutka pa človek ne pride zlahka, pri tem ga močno otežuje prepričanje, da lahko sam v vsakem trenutku pride vsemu do dna. To svojo prevzetnost in nepotrpežljivost mora zdraviti z jasnim spoznanjem, da se kljub vsej svoji ostroumnosti lahko na ta način vselej samo moti v odnosu do temeljnih resnic sveta. Spomnimo se ob tem na Karla Popperja in njegove prepričljive utemeljitve, da je znanstveno le tisto kar je ovrgljivo. Potreben je čas, da človek dozori za spoznanja, ta pridejo šele, ko se vzdrži lastnih sodb in presojanj in mu tako le ta lahko pridejo svobodno naproti. Goethe pravi da je najvišje razumevanje tisto po katerem so vsa dejstva v resnici teorija: »*Nikoli ne bi smeli presojati ali postavljati hipotez glede zunanjih fenomenov, kajti fenomeni so teorije, ki sami izražajo svoje ideje, v kolikor smo na pravi način dozoreli za njihove vtise.*« V zadnji fazi spoznavanja gre torej za *predajo*, za modrost zaupanja v to, da se bo resnica, v kolikor ne bomo pohlepni in ji bomo dali čas in priložnost, razodela v svoji neskritosti. Seveda naše praktično življenje zahteva od nas, da se vsak trenutek opredeljujemo in odločamo, vendar je pomembno, da se zavedamo, da je naše spoznavanje ob tem nepopolno in je le neke vrste vaja. Rudolf Steiner je poleg pravkar opisanega temeljnega bontona spoznavanja v svojih delih podal še številne druge vaje in metode, s katerim si lahko krepimo naše sposobnosti za zdravo mišljenje in presojo (Steiner, 2008). Najprej pogledjmo nekaj, kar sam imenuje splošne zahteve, ki si jih mora postaviti vsakdo, kdor hoče razviti v sebi skrite duševno duhovne sile. Tem zahtevam je dal naslov »*Vaje ob strani življenja*« (Nebenübungen). Navajamo jih v povzetku in prevodu Sama Simčiča (Simčič, 2013). Uvodoma Steiner pojasni, kako nobenih sil ni mogoče človeku dati; mogoče je le sile, ki so v njem, popeljati v razvoj. Ne razvijajo se same, ker obstajajo zanje zunanje in notranje ovire. Zunanje ovire odpravimo z naslednjimi pravili, notranje pa s posebnimi navodili o meditaciji in koncentraciji.

1. VAJA *Jasno mišljenje - kontrola misli.*

Vzemimo si najmanj pet minut prostega časa na dan in razmišljajmo o neki kar se da nepomembni misli, ki nas že od začetka sploh ne zanima, tako da logično povežemo vse, kar je o tem mogoče misliti. Pomembno je, da je to nepomemben predmet mišljenja, kajti ravno prisila, s katero se lotimo tega, da dolgo vztrajamo pri tem predmetu, je to, kar prebujajo sposobnosti, ki dremajo v duši. Po nekem času opazi duša občutek trdnosti in gotovosti. Ne smemo pa si predstavljati, da nas bo ta občutek silno prevzel. Ne, to je povsem nežen, subtilen občutek, ki mu je treba prisluhniti. Treba je povsem v tišini prisluškovati in tedaj zaznamo ta občutek. Ta nastane predvsem v sprednjem delu glave. Ko to opazimo, ga v mislih izlijmo v možgane in v hrbtni mozeg. Nato se nam polagoma razkrije, da s sprednjega dela glave sevajo žarki prav do hrbtnega mozga.

2. VAJA *Zavestno opravilo.*

Ob tem si moramo izbrati neko dejanje (opravilo), ki si ga sami izmislimo. Kdor si kot to dejavnost zastavi, da bo zalival neko rožo, kakor da mu je to zaukazano, počne to brez cilja. To dejanje mora izhajati iz lastne pobude, torej si ga moramo sami izmisliti. Pri tej vaji kmalu opazimo nekaj kakor: »lahko nekaj storim«, »bolj si prizadevam kot prej«, »čutim, da moram nekaj storiti«. To občutimo v vsem zgornjem delu telesa. Nato skušamo tok tega občutka spustiti k srcu.

3. VAJA *Vzvišenost nad radostjo in bolečino.*

Nekdo naenkrat izbruhne v jok. Tedaj je čas, da opravimo to vajo. Z vso močjo se prisilimo, da nas jok drugega čustveno ne preplavi. Isto velja tudi za smeh. Poskusimo, ko nam je do smeha, da se ne smejemo, temveč ostanemo mirni. To naj ne pomeni, da se ne smemo več smejati, temveč se moramo obvladati in postati gospodar nad smehom in jokom. In ko smo se nekajkrat premagali, zaznamo kmalu tudi občutek miru in ravnodušnosti. Spustimo tok tega občutka po vsem telesu; najprej naj se izlije iz srca v lakti in dlani, to pa preko rok seva v dejanje. Nato spustimo ta tok v noge in nazadnje naj steče po glavi. Ta vaja zahteva resno opazovanje samega sebe, kar izvajamo najmanj četrtr ure dnevno.

4. VAJA *Pozitivnost.*

Treba je v vsem slabem najti zrnce dobrega, v vsem grdem kanček lepote, v zločincu iskrico božanskosti. Potem dobimo občutek, kot da se širimo preko svoje kože. Nekoga se nenehno kritizira. Poskusimo v njem poiskati in najti vsaj tri dobre lastnosti.

5. VAJA *Nepristranskost.*

Bodimo gibčni, sposobni lotiti se še česa novega. Če nam nekdo pripoveduje, kar menimo, da ni resnično, mora v našem srcu še vedno biti kotiček, kjer si rečemo: mogoče pa ima prav. – To nas ne more pripeljati do nekritičnosti, saj lahko zadevo še preverimo. Prevzame nas občutek, da k nam priteka nekaj od zunaj. To vsrkamo z očmi, ušesi in z vso kožo.

6. VAJA *Ravnotežje.*

Vseh teh pet vaj moramo priversti v harmonijo, tako da jih vse enako upoštevamo. Za vsako vajo vzamemo po en dan v tednu. Pomembno je, da jih opravljamo v tem vrstnem redu.

Dodajamo še vaje, ki jih je Steiner podal v knjižici *Praktično izobraževanje mišljenja* (Steiner, 2007). To so vaje za tisto, kar je možno v vsakem trenutku spremeniti v čutenje in občutenje, in nam omogočajo, da se z gotovostjo soočamo z življenjem in stojimo na trdnih temeljih. Ljudje včasih, pravi duhovito Steiner, stojimo v vagonu in mislimo, da ga porivamo naprej.

1. VAJA *O razumevanju reči, ki jih še ne razumemo - spremembe v naravi.*

Danes skrbno opazujemo neko dogajanje v svetu, ki nam je dostopno, na primer vreme. Opazujemo jutranjo ali večerno razporeditev oblakov, način kako je vzšlo ali zašlo sonce. Ustvarimo si natančno sliko tistega, kar smo opazovali. To sliko poskušamo v sebi zadržati v vseh podrobnostih, od te predstave zadržimo v sebi največ, kar je mogoče in si jo skušajmo ohraniti za jutri. Jutri, približno ob istem ali tudi ob drugem času, bomo spet opazovali vremenske razmere in spet si bomo poskušali ustvariti natančno sliko razmer. Potem moramo pustiti, da te slike stojijo ena poleg druge in počasi prehajajo ena v drugo. Ta vaja nam pomaga, da se osredotočamo na posameznosti in ne na splošnosti.

2. VAJA *O razumevanju vsakodnevnih dogodkov okoli nas - predvidevanje prihodnosti.*

V sedanosti si poiščimo dogodke, ki jim potem v mislih sledimo v prihodnost, in počakamo, kaj se zgodi. To lahko počnemo s tem, kar delajo ljudje in z drugimi reči. Kjer pač nekaj razumemo, tam si poskušajmo ustvariti sliko o tem, kaj se bo po našem mnenju zgodilo. Če nastopi pričakovano, je bilo naše mišljenje pravilno in to je dobro. Če se je zgodilo nekaj drugega, potem premislimo napako in poskušajmo z mirnim opazovanjem popraviti naše misli. Če smo prav zadeli, se moramo še posebej izogibati bahanja z našo prerokbo!

3. VAJA *O razumevanju vsakodnevnih dogodkov okoli nas – sklepanje o preteklosti.*

Dogodkom, ki smo jim priča, danes sledimo nazaj, od danes na včeraj, konstruiramo si vzroke, ki jih ne poznamo. Rečemo si: ker se je zgodilo to, verjamem, da se je to včeraj ali predvčerajšnjim s tem ali onim pripravljalo. Potem se poučimo o tem, kar se je dejansko zgodilo in tako spoznamo, če smo prav mislili. Če smo si naredili napačno predstavo, potem si poskusimo napake razjasniti in ugotoviti, kako se je razvijal miselni proces in kako je zadeva dejansko potekala. Počasi pridobivamo občutek, kot bi se naše mišljenje gibalo znotraj stvari.

4. VAJA *Da se ob pravem trenutku spomnimo pravega.*

Ko imamo pol ure časa, da se spočijemo, si moramo reči: Tako pogosto kot imam čas, bom premišljeval o nečem, kar si bom sam izbral. Zdaj bom premišljeval o nečem, kar sem doživel pred recimo dvema letoma, svoje tedanje doživetje bom zgolj s svojo voljo vnesel v svoj mišljenje in o tem premišljeval morda ne več kot 5 minut. Vse ostalo – proč za pet minut. Izberimo nekaj, kar je bilo izven običajnega poteka dneva. Lahko tudi današnjega. Na ta način lahko premišljujemo tudi o stavku iz knjige. Naše mišljenje bo postalo gibljivo in zlahka se bomo v pravem trenutku spomnili pravega.

5. VAJA *Vplivanje na spomin.*

Rečemo si: povsem natančno se bom spomnil človeka, ki sem ga videl včeraj, kaj je imel oblečeno in kaj je bilo okoli njega. Natančno si naslikamo sliko tega človeka, njegov suknjič, gumbe, barvo čevljev... Običajno tega ne bomo zmogli. To, česar se niti po intenzivnem vživljanju v spomin ne moremo spomniti, nadomestimo z izmišljenim, toliko, da zapolnimo celoto. Slika bo seveda deloma napačna, ampak trud nas bo postopoma privedel do tega, da bomo od sedaj dalje bolj natančno opazovali. Ko bomo to naredili petdesetič, bomo enainpetdesetič popolnoma natančno vedeli, kako je izgledal tisti, ki smo ga srečali in kaj je imel na sebi. Z vajo si izostrimo svoj čut za opazovanje in si s tem hkrati pridobimo izboljšanje zvestobe našega spomina.

6. VAJA *V mišljenju zavestno ohranjajmo več možnih rešitev.*

Ko smo pred tem, da moramo nekaj izvesti, potem ne hitimo k eni rešitvi. Poskušajmo si predstavljati, če bi stvar izpeljali na tak ali drugačen ali morda na tretji način. Vzdržimo se končne odločitve, jasno si predstavimo možnosti in o njih razmislimo, potem pa povsem nehajmo premišljevat o tem. Če lahko, potem ne ukrepamo do naslednjega dne, stvar prespimo. Stvari imajo v sebi notranjo nujnost, zato pustimo, da ta notranja nujnost lahko v nas deluje. Ne bodimo prenagljeni v našem mišljenju, ne hitimo k hitrim zaključkom in rezultatom, imejmo potrpljenje.

Vaje delajmo na zdravih stvareh, to so takšne stvari, pri katerih človeška kultura najmanj sodeluje, ki so najmanj preobrnjene, to so objekti narave!

5. Zaključek

Iz doslej povedanega smo lahko zaslutili, kako so duševna razpoloženja, ki so potrebna za globlje spoznavanje, podobna tistim, ki jih kot starši in učitelji potrebujemo pri otrocih, ko želimo, da se svobodno prebudi in razvije njihov notranji potencial. Videli smo, kako je za celovit odgovor, za vsako trajno spoznanje, ki noče biti samo točno, ampak tudi resnično, potrebna posebna vrsta nevsiljivosti, naklonjeno ozračje zaupanja. To je precej in bistveno drugače od danes povsod prisotne animacije! Da bi se otrok lahko izrazil in občutil v svoji živosti mora imeti priložnost, da se svobodno odziva v tem, kar je in do tega kar je. To, kar potrebuje v prvih sedmih letih svojega življenja, je predvsem zdrav, torej pristen in naraven zgled. Šele v naslednjem sedemletnem obdobju zraste v njem potreba po avtoriteti, ki pa mora znova biti naravna in plemenita, zdravo utemeljena, ne v zunanosti, ampak v človeku samem in v njegovem odnosu do sveta. In šele v zadnjih sedmih letih pred odraslostjo potrebuje ljudi kot zrcalo sveta, da se v njemu lahko zagleda in prepozna. Za začetek je torej potrebna spoštljivost v soobstajanju, ki pušča odprta vrata čudenju. Svobodna soočenost obstoječega. Da bi si okrepili ta naraven in zdrav občutek čudenja, spoštovanja in harmonije, je potrebna čuječnost. Končni namen in cilj znanosti po Goetheju ni nič drugega kot kultura - preobrazba znanstvenika. Ali ne bi mogli nekaj podobnega reči tudi za pedagogiko kot tudi za življenje samo? Da je cilj življenja kot šole razvoj in preobrazba človeka. Tudi učitelja. Vse ostalo so, če pogledamo s tega zornega kota, bolj ali manj minljiva znamenja ob poti. Mislim, da je ob tem nepotrebno poudariti, da takšno gledanje postavlja v drugačno luč vlogo in pomen pedagoga. Njegova primarna naloga ni v tem, da učencu prenese predpisano znanje, včasih se je reklo, upam, da to ni več v rabi, da vbije znanje učencem v glavo. Tega ne more storiti niti učenec sam sebi. Naloga enega in drugega je v tem, da prideta na takšen način v bližino znanja, da razvijeta takšen odnos, takšno vedenje do podane vsebine, do matematike, do jezika, do površja in globine Zemlje, do zvezd na nebu in etičnega temelja v sebi, da se to notranje vedenje, ki v vsakem človeku spi kot njegov notranji potencial prebudi, in odzove na obstoječa znanja in občutja v novem in svežem spoznanju. Učitelj ne more učencu ničesar dati, lahko pa mu s svojim zgledom in znanjem bistveno pomaga pri okoliščinah, v katerih se učenec lahko svobodno razvije. V tej luči je vsaka prenagljena presoja, vsaka obsodba, vsak stavek, v katerem se učencu trajno odreka sposobnost spoznanja, resen in nepotreben prekršek proti osnovnim principom življenja in temeljni človeškosti. Tudi pri učitelju je zato najpomembnejši njegov odnos do znanja in do učenca in ko je to potrebno, tudi odnos do svoje lastne nevednosti pred učencem. Učitelj mora biti odprt in predan pričakovanju svežega in novega, ki počasi, a vztrajno priteka skozi vsako novo generacijo otrok v človeštvo! Lahko rečemo, da je otroško tisto, kar je v človeku še nerojeno, da je otroško tista devica iz pravljice, ki se odvija v nekoč cvetočem in danes nesrečnem Damasku, ki jo hoče družba po svojem običaju in prekletstvu žrtvovati zmaju in ki potrebuje viteza, ki potrebuje učitelja v nas in v šoli, ki je dodolj ponižen, zaupljiv in predan, da prosi zvezde za pomoč v neenakopravnem boju, premaga strašnega zmaja in po srečni odrešitvi odide mirno dalje po svoji poti.

Upam, da se v dosedaj povedanem skrivajo nekateri možni odgovori na uganko, kako je mogoče, da današnja šola otroke, ki so od rojstva popolnoma prežeti z radovednostjo, že po nekaj tednih ali mesecih utruje v dolgočasju? Če želimo ohranjati otroško zaupljivost in radovednost, morajo biti naše šole šole presenečenja in to predvsem za učitelje same, prostor, kjer se ob prisotnosti obstoječega znanja uči in poraja novo življenje! Biti v bližini tega porajanja in še več, omogočiti ga s svojo srčno prisotnostjo in zaupanjem v skrivnost življenja je velik privilegij učitelja. To je pogled, ki v bistvenem vrača učitelja k njemu samemu kot zdravorazumskemu in čutečemu človeškemu bitju, k njegovi zdravi človeški presoji! Po eni strani ga marsičesa razbremenjuje, razbremenjuje ga akta stvarjenja, hkrati pa ga zavezuje k

vsem elementarnim človeškim vrlinam. Spodbuja našo samovzgojo. Naj nam ne bo le v tolažbo, ampak v resničen navdih v preizkušnjah vsakdanjega življenja.

Naj zaključim z mislijo za Goetheja morda najpomembnejšega prijatelja Schillerja, da je človek popolnoma človek le, kadar se igra (Schiller, 1795). Želim nam, da najdevamo v tej vrli in usodni igri življenja svoje polno veselje in odgovornost.

Nekoč so zvezde ljudem govorile,
Njihovo molčanje je usoda sveta.
Zaznava te nemosti je lahko
boleča za Zemljane.

A v tem mirnem molku zori,
kar ljudje zvezdam govorijo.
Zaznava izrečenega lahko
okrepi duhovnega človeka.

Rudolf Steiner (Sterne sprachen einst zu Menschen, prevod I.Z.)

6. Literatura in viri

- Anderson, L., "From the Air", *Big Science* (1982)
- Eckerman, J. P. Pogovori z Goethejem. CZ, Ljubljana (1959)
- Gebser, J. *The ever present Origin*. Athens: Ohio University Press (1985, 1991)
- Heisenberg, W., *Der Wunsch des Kapitäns, nicht im Kreis zu fahren* (1955)
- Platon, Faidon, 76 a-c, *Zbrana dela* (2004)
- Popper, K., *The Logic of Scientific Discovery*, Routhledge, London (2002)
- Schiller, F., *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795)
- Seamon, D., Zajonc, A. *Light and Cognition: Goethean studies as a Science of the Future. Goethe's way of Science: A Phenomenology of Nature* (229-313). New York: State University of New York Press (1988)
- Simčič, S. Vaje ob strani življenja, *Svitanje letnik IX*, št. 2 in 3, Ljubljana (2013)
- Steiner, R.. *Kako doseči spoznanja višjih svetov*. Prevod: S. Simčič, Ajda Vrzenec, (2008)
- Steiner, R. *Osnove spoznavne teorije Goethejevega pogleda na svet s posebnim oziroma na Schillerja*. Prevod Janko Urbanc. Garbo Unique, Ljubljana (2012)
- Steiner, R. *Praktično izobraževanje mišljenja*. Prevod: B. Šmit et al. KUD Sredina, Ljubljana (2007)
- Steiner, R. *The World of Senses and the World of the Spirit*, London (1947)
- Wenders, W. *Der Himmel über Berlin*, Berlin (1987)

Kratka predstavitev avtorja

Ira Zorko je diplomirani arhitekt, urbanist in pedagog, učitelj permakulture in Bothmer gimnastike. Na svojih predavanjih in delavnicah skuša ljudi ohrabriti za avtonomno življenje v harmoniji z naravnimi cikli ter potrpežljive in trajne medsebojne odnose. Arhitekturo ter likovnost doživlja in razume kot posebno obliko mišljenja, zato vsakogar spodbuja k skrbnemu branju prostora in poglobljenemu doživetju umetnosti.

Koncept čuječnosti: izziv za pedagoško stroko ali popularna kultura?

Mindfulness: A Challenge for Teaching, or Popular Culture?

Anja Smolič

OŠ Danile Kumar
smolica@os-danilekumar.si

Povzetek

Hitre spremembe v sodobni družbi vodijo v iskanje novih/učinkovitejših pristopov v pedagoškem delu. Ker se šole/vrtci srečujejo z novimi izzivi pri vzgoji posameznika in oblikovanju kvalitetnega oz. produktivnega učnega procesa, so pogosto dovzetni za nove, alternativne pristope (eden izmed njih je koncept čuječnosti), ki v množtvu tako strokovnega kot laičnega tiska obljublajo učinkovite rezultate – motiviranega posameznika, višje učne dosežke, enostavnejšo vzpostavitev discipline, pozitivno ozračje v razredu ... Ker koncept čuječnosti izhaja iz popolnoma drugačnega kulturno-zgodovinskega konteksta kot postmoderna zahodna družba, ga je brez dobrega poznavanja izvirne ideje in kritičnega ovrednotenja nemogoče smiselno umestiti v mišljenje in način življenja posameznikov v sodobnem kapitalizmu. Ena glavnih značilnosti teorije čuječnosti, ki gre v koraku s sodobnim individualizmom, je obračanje k sebi oz. trenutno notranje in zunanje doživljanje posameznika, pogosto pa se pozablja na aktivno sooblikovanje skupnega dobrega. Pomembno je spodbujati dialog in odpirati razprave, na kakšen način, če sploh, je umestitev koncepta čuječnosti v šolsko prakso primerna in kateri so pristopi, ki bi koncept čuječnosti potencialno lahko dopolnjevali. Manko etične dimenzije je lahko presežen s konkretnimi (refleksivnimi) interakcijami, empatijo in spoštljivo komunikacijo med posamezniki, kar poudarja odnosna pedagogika.

Ključni pojmi: čuječnost, individualizacija, iskanje smisla, odnosna pedagogika, sodobnost, šolska skupnost.

Abstract

Rapid changes in modern society lead teachers in pursuit of new/more efficient education methods. Since schools/kindergartens are faced with new challenges in education practice and in the creation of a quality and productive learning process, they are often susceptible to new/alternative approaches (one of them is the concept of mindfulness), which in the abundance of professional and laic literature raise expectations of effective results – a motivated individual, higher educational attainment, easier instatement of discipline, positive climate in the classroom ... Because mindfulness originates in a completely different cultural and historical context as the postmodern western society, its principles ought not be upheld by the modern capitalist subject without thorough understanding of the concept and devoid of critical thinking. One of the main features of the theory of mindfulness, boding well with modern individualism, is self-analysis, the theory however overlooks active co-creation of common good. It is important to encourage dialogue and support the debate on how, if at all, the concept of mindfulness is appropriate in education practice. The lack of ethical dimension can be surpassed with concrete (reflective) interactions, empathy and respectful communication between individuals, as highlighted by relational pedagogy.

Key words: individualization, mindfulness, modernity, relational pedagogy, school community, search for meaning.

1. Uvod

Heterogenost in nastajanje razlik v pluralni družbi današnjega časa je posledica širših družbenih sprememb, kot so spremenjeni življenjski stili, različne družinske oblike, porast individualizacije, povečana potrošnja, preobrazba intimnosti, spremenjeni stili vzgoje, izguba klasične avtoritete, razmah IKT itd.. Vzporedno s hitrimi spremembami družbe se spreminja tudi delo v državnih institucijah, med katerimi so vzgojno-izobraževalne temeljne pri (so)oblikovanju mladih generacij. Ker se šole/vrtci srečujejo z novimi izzivi sodobnosti pri vzgoji posameznika in oblikovanju kvalitetnega oz. produktivnega učnega procesa, so pogosto dovzetni tudi za nove, alternativne pristope (eden izmed njih je koncept čuječnosti), ki v poplavi tako strokovnega kot laičnega tiska obljublajo učinkovite rezultate – motiviranega posameznika, višje učne dosežke, enostavnejšo vzpostavitev discipline, pozitivno ozračje v razredu ... Ena glavnih značilnosti teorije čuječnosti, po Kabat-Zinnu, je usmerjati pozornost v sedanji trenutek, osredotočenje nase (Globevnik 2015). Pri tem pa se vprašamo ali je etična dimenzija, aktivno delovanje za skupno dobro, v ozadju? V storilnostno naravnani postmoderni družbi je razvoj etične države posameznika, solidarnosti, pripoznanje različnosti, spoštljivega vstopanja v odnose s sočlovekom in aktivno sooblikovanje skupnosti v kateri živimo ključnega pomena pri preseganju individualističnega egoizma.

Umestitev koncepta čuječnosti v vsakodnevno šolsko prakso ni tako preprosta naloga, saj izhajamo iz povsem drugačnega kulturno-zgodovinskega konteksta, vzgoje in psiholoških obzorij, kot izvorni snovalci koncepta. Postavlja se vprašanje ali v zahodni družbi obstaja povezava med sočasnim vzponom kapitalizma, individualizma ter psihoterapevtskimi storitvami, med katerimi so tudi na čuječnost vezane terapije? Predvsem v ospredje sili vprašanje ali so v pedagogiki spremembe v smeri vpeljevanja praks čuječnosti smiselne, so tovrstni pristopi primerni za šolski prostor in dosego celostnega razvoja, avtonomije, samostojnosti, odgovornosti, kritičnosti posameznika ter vzpostavljanja ravnotežja med razvijanjem individualnosti in altruističnim delom za skupnost oz. skupno dobro? Alternativa pomanjkljivostim teorije čuječnosti (predstavljenim npr. tudi v znanstveni monografiji *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi*, urednici Zalta in Ditrich) se ponuja v odnosni pedagogiki (Bingham in Sidorkin).

2. Čuječnost: razumevanje izvirnega nauka ali razvoj pop kulture?

Normativna definicija v okviru pojmovanja zahodne/sekularne čuječnosti ne obstaja, se pa v tekstih pogosto navaja definicija J. Kabat-Zinna, da gre za »namerno nepresojajoče usmerjanje pozornosti v sedanji trenutek na določen način« (Globevnik 2015, str. 95). Sodobni koncepti čuječnosti izhajajo iz »budistične moderne«, s tem izrazom pa označujejo nove oblike budizma, ki so se pred približno 150 leti začele razvijati v Aziji kot odziv na kolonizacijske in modernizacijske pritiske Zahoda ter se pomembno razlikovale od tradicionalnih oblik. Reformatorji so bili pod močnim vplivom zahodnih vrednot in idej ter so posledično tradicionalni budizem preoblikovali v duhu porazsvetljskega krščanstva, pri čemer so še posebej velik poudarek dajali *individualizmu* (primat osebne odrešitve), *racionalizmu* (odstranitev nadnaravnih prvin), *univerzalizmu* (možnost odrešitve za vse, laizacija) in *tekstualizmu* (sistematično prebiranje palijskega kanona). Budistična praksa naj bi pripeljala do osvoboditve od trpljenja in vpetosti v zablode s pomočjo intuitivnega uvida, razumevanja in modrosti (Ditrich 2015, str. 13-14). Popularizacija in sekularizacija čuječnosti se je začela v 2. polovici 20. stoletja, v zadnjih dveh desetletjih pa je čuječnost postala tudi

predmet znanstvenih raziskav, ki pogosto ugotavljajo pomanjkanje znanstvenih teoretičnih modelov za njeno delovanje. V osemdesetih letih se praksa pod imenom *mindfulness* začela uvajati v terapevtska okolja in kasneje v nove sekularne kontekste kot sredstvo za izboljšanje počutja, povečano produktivnost na delovnem mestu oz. v šoli itd. ter je na ta način popolnoma izvzeta iz budističnih okvirjev. Ob tem pa so se njene predstavitve, definicije ter praktične metode še nadalje (pre)oblikovale in poenostavljale na preprosto metodo osredotočene pozornosti doživljanja vsakdanjega trenutka brez presojanja (prav tam).

Izvorno je čuječnost vpeta v religiozni, filozofski in etični kontekst. V želji po lažjem razumevanju in sprejemanju praks pa pogosto prihaja do poenostavitev in umikanja izvornih zamisli, kar potencialno lahko vodi do napačnih interpretacij (Arzenšek 2015, str. 88-89). Popularnost čuječnosti v zahodni kulturi izvira predvsem iz velikega števila empiričnih podatkov, ki kažejo, da ima lahko čuječnost pozitiven vpliv na psihološko blagostanje. Manjka sicer podatkov o dolgoročnih učinkih izvajanja čuječih praks, saj so večinoma udeleženci programov čuječnosti spremljani le za čas ko so vključeni v program ali kratek čas po tem (prav tam). Različni teoretiki razumejo koncept čuječnosti na različne načine. Trenutno nima noben od psihometričnih pripomočkov, ki merijo stopnjo čuječnosti, odličnih psihometričnih lastnosti. Namen čuječnosti ni v tem, da bi iskali prijetne občutke in odrivali neprijetne, pač pa da bi se brez obsojanja zavedali celotne izkušnje v nekem trenutku, paradoksalno brez pretiranega prizadevanja za doseg določenega cilja (prav tam, str. 87). Da bi praksa čuječnosti sploh lahko prodrla v terapevtske, znanstvene in posledično tudi laične kroge, jo je bilo treba predstaviti v obliki, ki jo je zahodna družba lahko razumela. In v tem kontekstu je čuječnostna meditacija, osiromašena študija poglobljenih tekstov, primerna (Vörös 2015, str. 161).

Posamezniki v zahodni, racionalno osredotočeni in storilnostno naravnani družbi iščejo umiritev, usmerjeno pozornost v trenutek, samospoznavanje in občutenje telesa – vse to so tehnike čuječnosti, ki nam pomagajo kvalitetnejše živeti v danem trenutku, ne pa način mišljenja in življenja. Sprašujem se, ali poznamo zgodovinski kontekst, kulturo in tradicijo v kateri je koncept čuječnosti nastajal in živel, ali ga (sicer osiromašenega) brez večjih težav umeščamo v prosti trg izbir razvitega sveta?

3. Proces individualizacije posameznika in družbe

Družbene spremembe, ekonomska kriza in spremenjena intimna razmerja so vplivala na to, da so se posamezniki začeli ukvarjati predvsem s sabo, šele nato s širšimi družbenimi vprašanji. V času individualizma posamezniki racionalno premislijo o »stroških« in koristih svojega delovanja.

Današnji individualizem je posledica umika tradicije iz naših življenj, k čemer prispevajo procesi globalizacije, delovanje trga, država blaginje itd. Svoja življenja je potrebno aktivno živeti, sooblikovati družbeni prostor, ne pa se zgolj predajati tradicionalnim preverjenim postopkom (Giddens 2000, str. 43). Razredne in družinske vezi se v procesih individualizacije ne razveljavijo, temveč le pomaknejo v ozadje, ob tem pa nastajajo nove odvisnosti, ki kažejo na bistvena protislovja v individualizacijskem procesu. Posameznik se sicer osvobaja tradicionalnih in preskrbovalnih vezi, a to zamenja s prisilami trga dela in potrošnje ter kontrolo, ki jo posedujeta. Ravno v takih razmerah postaja individualna osamosvojitve vedno bolj nemogoča, saj sekundarne institucije naredijo posameznika za igračo trgov različnih dimenzij in potrošnje. Gre za zunanjo standardizacijo in upravljanje, kar stanovska in

družinska določenost še ni poznala (Beck 2001, str. 192). Lastno motiviranje in samoorganizacija sta pomembni področji, od katerih sodobni kapitalizem živi. Identitete so medijsko in potrošniško pogojene tako, da je avtonomnost, ki naj bi jo individualizacija prinašala, zgolj simulacija. Življenjski potek individualiziranega posameznika se sprevrača v svoje nasprotje in vodi v vse večjo odvisnost od družbenih institucij, ki naj bi nudile podporo, v bistvu pa vodijo v tržno vodene vzorce življenja (Nastran Ule 2003, str. 24–25). Zdi se nam, da smo svobodni, avtonomni in razsvetljeni upravljalci svojih življenj, a smo hkrati, ustrezno s kapitalistično ideologijo, vodeni in manipulirani.

Zaradi odgovornosti, ki jo povzročajo izbire, in strahu pred napačnimi odločitvami med množico vseh se ljudje obračajo na strokovnjake, da bi jih sprejeli zanje, tako na področju zdravja, izobraževanja, partnerstva in starševstva (Salecl 2011, str. 9). To je industrija samopomoči, kjer človek sam izbere, ali bo žrtev ali se bo rešil. S pripomočki nadzira sebe, svoje življenje, negativne dogodke, okoliščine, premaguje ovire in spodbuja pozitivno mišljenje. Bistveno pri vsem skupaj pa je, da sistem samopomoči v resnici ne deluje, saj končnega rezultata, srečnejše in bolj poduhovljene družbe, ni (prav tam, str. 29–30). V takem okolju cvetijo službe svetovalcev in terapevtov ter v posamezniku še bolj krepijo občutke nekompetentnosti in nemoči. Ni več podpore in opore v razširjenih socialnih mrežah, saj se jih ne vzdržuje. Posameznik je prepuščen samemu sebi, ne more se nasloniti na izkušnje starejših, vse mora preizkusiti sam. Iz iluzije, da je vse odvisno od posameznika, izvirajo krize, s katerimi se je potrebno spopasti v vseh prehodih. V poplavi informacij in možnosti nam je svetovanje in pomoč pri izbiri v olajšanje in razbremenitev.

Prikazan je paradoks sodobne pluralne družbe, ki se je osvobodila tradicionalnih obvez, kjer je bilo s strani »socialnih stabilizatorjev«, kot so npr. Cerkev, družina, šola, več nadzora. Pri tem pa posamezniki pogosto spregledajo, da so se klasične avtoritete le preselile na druga področja, ki še zdaleč ne osvobajajo, le našo podrejenost vzdržujejo na manj viden način. Npr. psihoterapevtska pomoč, tečaji za samospoznavanje in samoaktualizacijo, pop priročniki, različni strokovnjaki, za katere se zdi, da bolj vedo kaj so za nas smiselne izbire, kot mi sami ...

4. Terapevtski pristop in šolski prostor?

Terapevtski diskurz in različni strokovnjaki so čustva odprli javnosti (Illouz 2010). Terapevtska pripoved je v nestabilnem in konfliktnem stičišču med trgom in jezikom pravic, ki strukturira civilno družbo. Poglavitni način izražanja sebe v današnjem času je izražanje svojega trpljenja v podpornih skupinah, pogovornih oddajah, terapijah, sodiščih ali intimnih razmerjih. Tovrstna forma mora postati del rutinskega delovanja institucij, ki obvladujejo državo in trg (prav tam, str. 74). Tržne zapovedi o samospremembi in samouresničitvi ter po drugi strani ekonomske koristi zajemajo večino družbenih odnosov, ki so prežete z lingvističnim upravljanjem intimnosti in samoemancipacije ter kot take predstavljajo paradoks (prav tam, str. 131).

Čuječnost je vstopila v terapevtske vode, ko je J. Kombat-Zinn leta 1979 zasnoval program MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction), kjer gre za program omejevanja učinka stresa in se izvaja skozi 8-tedensko serijo vodenih praks. Glavni namen je 8-tedensko učenje meditacije, cilj pa regulacija lastnih čustev (Globevnik 2015, str. 95). Intervencija sestoji iz različnih vaj za razvijanje čuječnosti, meditacijske tehnike, kot so npr. čuječe opazovanje, dihanje, čuječa hoja in »body scan«/vodeno občutenje telesa. Na čuječnost vezane terapije so se izkazale kot koristne pri zdravljenju različnih težav, npr. ublažitvi anksioznosti, depresij in stresa ter soočenju z različnimi kliničnimi in nekliničnimi težavami (prav tam, str. 96). Porast

zanimanja za čuječnost v psihoterapiji lahko razumemo kot odraz določenega manjka oz. potreb v sodobni družbi kot celoti, ki se izraža v stiskah in porastu tesnob. Potreba po tem, da se pozornost usmeri tudi na telo, telesna občutja in predelovanje čustev preko telesnih strategij (Škodlar in Srakar 2015, str. 60-61). Tako lahko iz določene perspektive vpeljavo eksotičnih in okrnjenih konceptov čuječnosti v psihoterapiji in šolstvu razumemo kot poskus umiritve posameznika in lažjega vodenja le-tega ...

Uporaba čuječnosti v psihoterapiji je prinesla vrsto metod in tehnik, ki so enostavne in izvedljive za širok krog ljudi z različnimi psihološkimi stiskami in jih lahko redno vadijo tudi zunaj psihoterapevtskih obravnav (prav tam, str. 62). Če se navežemo na šolski prostor se nam zastavi pomembno vprašanje, kaj želi pedagog/učitelj z uporabo čuječih tehnik doseči? Ali ga zanima vzpostavitev prijetne ozračja v razredu, uspešnejše učno delo, pozitivno razreševanje stisk ali pa ga zanima celostno psihofizično počutje, življenjske spremembe, duhovno izpopolnjevanje in notranji samorefleksijski cilji, razvoj etične držbe posameznika v odnosu do sveta in bližnjih ali zgolj možnost umiritve in usmerjene pozornosti? Če kot učitelji/pedagogi želimo doseči le zastavljeni (uporabni) cilj – npr. umiriti razred, potem ima čuječnost zgolj instrumentalno vlogo, ki kot taka ni v skladu z budističnimi in splošnimi etičnimi standardi. Usmerjeni smo predvsem na spremembo vedenja, trening, ki ne vodi k poglobljenemu razmisleku, samorefleksiji ali k interakciji s svetom ...

Gotovo imajo čuječe tehnike v šolskem prostoru pozitivne kratkoročne učinke, pri vzpostavljanju usmerjene pozornosti, občutenju telesa, premagovanju stresa ipd. Nimajo pa nujno navezave na soočenje z bivanjskimi vprašanji ter iskanjem smisla, ki v odtujeni sodobni družbi pomemben vzgojni cilj. V šolskem prostoru je pomembno spodbujati razvoj individualnosti, samospoznavanje in samouresničevanje, kot tudi vstopati v odnose z drugimi, jih graditi in se posledično predvsem ob stiku z drugim/drugačnim spoznavati. Zgolj spodbujanje umika vase, v dani trenutek, v svojo notranjost, v sodelovanju s podpornimi službami, ki posamezniku pomagajo graditi lastno individualno biografijo, ne privede do aktivnega sooblikovanja odnosa do družbe in sveta v katerem živimo. Po Durkheimu družba ni preprosta zbirka posameznikov, pri čemer vsak neodvisno deluje glede na lastno psihološko ali duševno stanje, saj imajo kolektivni načini delovanja in mišljenja realnost zunaj posameznikov (Haralambos 1999).

5. Kako vzpostaviti ravnotežje med individualno samouresničitvijo in pripadnostjo skupnosti?

Eden ključnih nezaželenih stranskih učinkov sodobne uporabe čuječnosti (v psihoterapiji) je odsotnost pomembnosti etične dimenzije, ki je bistveni del celotnega budističnega razumevanja čuječnosti, saj čuječnost vedno spremlja odsotnost pohlepa, sovraštva in nevedenja. Kot takšna naj ne bi stala ob boku stremljenju po večjem užitku, zaslužku, boljšemu uspehu na delovnem mestu itd. Pomembna je želja po spremembi, hrepenenje po ohranjanju trenutne doživljajske vsebine (Škodlar in Srakar 2015, str. 68). Koncept čuječnosti se v šoli izkaže kot koristen takrat, ko želi učitelj pripraviti razred na delo, ga umiriti, pozitivno vplivati na usmerjeno pozornost – pri čemer so posebne pozornosti pogosto deležni otroci, ki zaradi najrazličnejših lastnosti odstopajo od večine (npr. otroci s posebnimi potrebami, otroci iz drugačnih kulturnih/religioznih okolij v primerjavi z večinskim ...).

Kateri teoretični koncept v sodobni šoli lahko pomaga preseči pomanjkljivo etično dimenzijo sodobnega razumevanja čuječnosti? Individualizem je potrebno presegati z

vpletenostjo v konkretne odnose ter iz tega izhajajočim odgovornim delovanjem in presojanjem. V ospredju so spoštljiva komunikacija, aktivno poslušanje, vživljanje v položaj drugega, participacija v različnih odnosih in zavedanje, da je zgolj racionalni razmislek in/ali umik vase v danem trenutku premalo.

Ena izmed možnih alternativ v šolskem prostoru je odnosna pedagogika, ki preko vzgoje teži k osebnemu osamosvajanju in iskanju subjektivne dimenzije smisla, pri tem pa opozarja, da odnosi niso nujno dobri in da medčloveška odnosnost kot taka še ni etična vrednota (npr. prevlada je enako odnosna kot ljubezen) (Bingham in Sidorkin v Kroflič 2010, str. 266–267). C. Rinaldi izpostavi idejo, da se želja po iskanju smisla življenja rodi z otrokom in je konstitutivna lastnost človeka od najzgodnejših let naprej, pri čemer gre za zadovoljevanje potreb na intelektualnem, afektivnem, estetskem in komunikacijskem področju (Rinaldi v Kroflič 2010, str. 267). Poslušanje drugega kot element pripoznanja omogoča transformacijo notranjega in osebnega sveta v skupni svet, dvignjen iz anonimnosti, ter nudi rešitev (eksistencialne) negotovosti in osamljenosti (prav tam). Gre za etično in politično dimenzijo, kjer je srečanje z drugačnostjo na individualni in kolektivni ravni predvsem priložnost za samospoznavanje ter osebnostno rast. V tem procesu mladi med ponujenimi konstrukcijami smisla izberejo take, ki dopuščajo možnost individualnosti in krepijo povezanost kljub osebnim ter kulturnim raznolikostim (Kroflič 2010). Odnosna pedagogika, poudarja pomen močnih empatičnih odnosov, pripoznanje drugega kot drugačnega in reflektivne interakcije. Aktivno oblikovanje in spreminjanje sveta zadeva skupnost in ne zgolj posameznika, zato je pomembno gojiti občutek pripadnosti in medsebojnega zaupanja tudi v šolski skupnosti.

Poenoten model moderne racionalnosti in individualizma se je razširil na vsa področja človekovega delovanja, vključno z etičnim. V postmodernejši sodobnosti ne moremo več vsega staviti le na razum ali racionalno utemeljena pravila, saj imamo v pluralni in kompleksni družbi vsak svojo individualno življenjsko zgodbo, v kateri vsak išče svoj lasten individualni smisel in teorija/prakse čuječnosti nam pri tem lahko pomagajo. Ne moremo pa zrelativizirati pomena različnih interakcij in vstopanja v medosebne odnose v skupnosti, s čimer gradimo bližino drug z drugim. Da skupnost uspešno deluje, je torej potreben umik vase, umiritev in usmerjena pozornost, ter hkrati preseganje oz. širitev le-tega pogleda. Potrebna je zaveza skupnosti, emocionalna povezanost, vzpostavitev zaupanja med člani, do česar lahko privede le aktivno vstopanje v odnose. V postmodernem času smo »prisiljeni« v stalno samorefleksijo, preoblikovanje svojih pogledov (in pogledov drugih), saj so stanje sveta permanentne spremembe in negotovost. Z vstopanjem v realne in aktivne odnose, npr. v družinski, šolski ali vrstniški skupnosti, tudi iskanje smisla za posameznika postane bolj konkretno in lažje dobi oprijemljivejšo obliko pri sledenju skupnemu dobremu.

6. Zaključek

Nastajanje razlik ter potreba po spremenjenih vzorcih mišljenja in delovanja v pluralni sodobnosti, se kaže zaradi vsesplošnih družbenih sprememb in imata pomemben vpliv tudi na razvoj novih pedagoških praks ter posledično na učečega se posameznika. Hitrim spremembam v zasebnosti in javnem prostoru se mora prilagajati tudi vzgoja v šoli, ki je za šolajočo se mladino eno temeljnih okolij oblikovanja identitete, kjer naj bi se posameznik naučil kritično in odgovorno poskrbeti zase in sočasno razvil občutljivost do soljudi. Zaradi množstva možnosti se v nenehni težnji po »najboljši izbiri«, tako v zasebnem kot poklicnem/v našem primeru šolskem življenju, pojavljajo občutki negotovosti ter hkrati nuja po iskanju novih pristopov, ki bi vodili do boljših vzgojno-izobraževalnih rezultatov oz. celostnega razvoja mladih generacij. Z oblikovanjem lastne identitete se v iskanju odgovora na vprašanje, kdo sem in kako hočem delovati, soočamo tekom celotnega življenja. Eden izmed

pristopov k temu je teorija (in praksa) čuječnosti, ki poleg izstopajočega poudarka na racionalnosti v zahodnih družbah, daje pozitiven predznak tudi vzpostavitvi občutenja sebe v danem trenutku in svoje duhovne in telesne plati; etična dimenzija in vstopanje v raznolikost sveta, pa se nujno razvija v interakcijah z drugimi.

Razvoj sodobne družbe, hitrih sprememb in raznolikih izzivov, je naklonjen k iskanju hitrih in učinkovitih pristopov tudi v šolstvu. Če se kot pedagogi navdušimo nad le nekaterimi praksami in materiali čuječnosti, kot je osredotočanje na različne čute - »čutna pot« za dotik različnih materialov, zvončki, »body scan«, itd. še ne pomeni, da vzgajamo čuječega posameznika, saj gre le za tehnike umiritve in usmerjene pozornosti, ne pa za način mišljenja in odnos do sveta in sočloveka. Koncepta čuječnosti, ki (potencialno) v svoji okrnjeni obliki služi kot sprostitevno, koncentracijsko in osebnostno potrditveno orodje, pa vseeno ne moremo preprosto zavreči. Po eni strani ga lahko razumemo kot potencialno učinkovito orodje, ki bi učence spodbujalo k manj stresnemu šolskemu okolju in predvsem manj stresni življenjski drži. Po drugi strani pa se - kot sem tekom članka večkrat nakazala - pri tem odpirajo raznovrstna vprašanja in pomisleki. Sprva je zagotovo vprašljiv sam postmodernistični pristop h konceptu, ki povzema le določene fragmente iz širšega kulturno-religioznega ozadja. Ti lahko zato v uporabi delujejo nekompatibilno - če ne celo protislovno. Poleg tega pa opozarjam na pomanjkanje etične dimenzije pri uporabi koncepta čuječnosti na področju psihoterapije, šolstva, itn., ki se kaže predvsem v spodbudi k umiritvi, osredotočenju na svojo pozornost v danem trenutku, kar pa še ni zadosten pogoj, da posameznik čuteče in prosocialno deluje in sooblikuje družbo v kateri živi.

Vsekakor ne moremo pričakovati, da vsak element pouka in šole nasploh vsebuje etično dimenzijo. Gre zgolj za to, da v kolikor uporaba koncepta čuječnosti v šolah služi kot sredstvo spodbujanja koncentracije in zaježitve stresa, obstaja možnost, da je prav izolacija posameznikov in medsebojna konkurenčnost tisto kar spodbuja dodatni stres in nelagodje. S tem dopuščam možnost neuspeha koncepta čuječnosti v šolstvu in se nagibam k uporabi pristopov (odnosne pedagogike), ki temeljijo na vzpostavitvi odnosa z drugo osebo, spoštljivi komunikaciji in konstrukciji smisla, ki spodbuja individualnost vsakega posameznika, obenem pa krepi povezanost med člani šolske skupnosti.

Čuječa misel se prilagaja sodobnemu času in gotovo je edino mogoče in izvedljivo, da se razlikuje od samostanske izvedbe meditacije budističnih menihov. Pomembno pa je, da se učitelji kot predstavniki pedagoške stroke ne zadovoljimo zgolj s poljudno literaturo »pop« psihologije, opravljanjem hitrih in instant tečajev čuječnosti, saj ne ponujajo zadostne znanstvene točnosti, pomembne tako za celostni razvoj posameznikov kot za razvoj teorije čuječnosti ter da z učenci aktivno sooblikujemo šolski prostor z vstopanjem v dialog in odnose.

7. Literatura

Beck, U. (2001). *Družba tveganja na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.

Arzenšek, A. (2015). Čuječnost kot psihološka intervencija v psihološkem svetovanju. V: *Poligrafi*, letnik 20, št. 77/78, str. 75–94.

Ditrich, T. (2015). Predstavitve sati v zgodnjem budizmu. V: *Poligrafi*, letnik 20, št. 77/78, str. 13–34.

Giddens, A. (2000). *Preobrazba intimnosti. Spolnost, ljubezen in erotika v sodobnih družbah*. Ljubljana: /*cf.

- Globevnik, M. (2015). Kvalitativna analiza doživljanja posledic vadbe čuječnosti med mladostniki. V: *Poligrafi, letnik 20, št. 77/78*, str. 95–120.
- Haralambos, M. in Holborn, M. (1999). *Sociologija. Teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- Illouz, E. (2010). *Hladne intimnosti. Oblikovanje čustvenega kapitalizma*. Ljubljana: Krtina.
- Kroflič, R. (2010). Pluralna šola in iskanje osebnega smisla. V: *Nova revija, letnik 29, št. 336–338*, str. 260–272.
- Salecl, R. (2011). *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Škodlar, B. in Srakar, D. (2015). Čuječnost v psihoterapiji. V: *Poligrafi, letnik 20, št. 77/78*, str. 59–73.
- Ule, M. in Kuhar, M. (2003). *Mladi, družina, starševstvo. Spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: FDV.
- Vörös, S. (2015). Sedenje z demoni: Čuječnost kot eksistencialno – transformativna praksa. V: *Poligrafi, letnik 20, št. 77/78*, str. 139–169.

Kratka predstavitev avtorja

Anja Smolič je univerzitetna diplomirana pedagoginja in profesorica sociologije, zaposlena v svetovalni službi OŠ Danile Kumar. Sodeluje tudi s Pedagoško fakulteto kot asistentka pri predmetu Načini vzpostavljanja discipline. Rada ima svoj poklic.

Ustvarjalnost se ne konča z zvonjenjem šolskega zvonca ali česa čuječnost ne »čuje«

Creativity does not End with the Ringing of the School Bell or what Mindfulness can not Hear

Sanja Obaha

*Srednja trgovska šola Maribor, Slovenija
sanja.obaha@guest.arnes.si*

Povzetek

Zaradi sodobnega načina življenja in izredno hitrega napredka tehnologije se spreminjajo tudi metode in načini učnega procesa v šoli. Otroci so večkrat dolgočasni in potrebujejo dodatno motivacijo. Pri svojem delu se srečujem z dijaki srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega izobraževanja in udeleženci izobraževanja odraslih. V vseh teh skupinah kot učiteljica uporabljam različne metode dela, da bi razbila občasno monotonost vsakdanjega izobraževanja.

V prispevku je prikazan potek dveh projektnih dni v Srednji trgovski šoli Maribor in dokaz, da otroške ustvarjalnosti ne more zmotiti niti šolski zvonec – čuječnost ga je premagala.

Ob delu, pri katerem so se dijaki tudi zabavali, so bili poleg končnega rezultata izpolnjeni tudi drugi cilji: medsebojno sodelovanje, ustvarjanje besedne umetnosti, razvijanje kreativnosti in ročnih spretnosti, spoznavanje različnih tehnik dramske igre, uporaba spleta za hitro pridobivanje koristnih informacij in javno nastopanje.

S tem smo dokazali, da lahko dijaki poklicnih in strokovnih programov kvalitetno in samostojno izvedejo marsikaj, če le imajo izčrpna navodila, odlične mentorje in veliko dobre volje.

Ključne besede: čuječnost, dijaki, projektni dan, ustvarjalnost, zabava.

Abstract

Modern lifestyle and extremely rapid technology development are changing methods and teaching processes in school. Students are easily bored and need additional motivation. As a teacher of students in vocational secondary education, technical secondary education, and of participants in adult education programs, I employ various teaching methods to make a break from the occasional monotony of everyday education.

In this presentation I am going to present two project days at Commercial High School (Srednja trgovska šola Maribor) and prove that child's productivity cannot be defined by the school bell – mindfulness overpowered school bell.

Working while still having fun accomplished, in addition to the final goal, also other objectives: cooperation, creating literary art, developing creativity and manual skills, learning about different dramatic techniques, using the internet as to quickly obtain useful information, and performing in public.

Our project proves students of technical and vocational secondary education are under detailed guidance, with the help of excellent tutors and with a lot of goodwill more than capable of creative and independent work.

Key Words: creativity, entertainment, mindfulness, project day, students.

1. Uvod

Ustvarjalnost je vrlina, ki vodi človeka naprej, spreminja svet in našo prihodnost.

V življenju večkrat želimo biti originalni, drugačni, zato iščemo nove poti do cilja, pri tem pa uporabljamo svoje znanje, izkušnje, predvsem pa svojo domišljijo. Tudi učitelj mora biti zelo ustvarjalen, da lahko spreminja metode svojega dela v želji priti do cilja s čim večjo motivacijo in pridobljenim znanjem, po drugi strani pa s tem tudi izzove in prepozna otroško ustvarjalnost, ki otrokom omogoča pridobivanje znanja na drugačen in zanimivejši način.

Učitelj si večkrat zastavlja vprašanje, kako naj naredi učno uro čimbolj zanimivo, zato mora vključiti v svoje delo veliko domišljije, priprav, dodatnega dela in ustvarjalnosti. Ob tem bi ga morala spremljati misel, da se otroci v šoli večkrat dolgočasijo, saj od pet do osem ur vsak dan presedijo v učilnicah, kjer največkrat samo poslušajo in si zapisujejo snov. Ker otroci potrebujejo nekaj, kar bi razbilo vsakdanjo šolsko monotonost, gledano seveda z njihovimi očmi, je izziv za učitelja toliko večji, lahko pa privede tudi do odličnega rezultata.

»Že dolga leta stojim na katedru, vendar si prizadevam, da ne bi pozabila, kako je bilo tedaj, ko sem sedela v klopi. Spominjam se dvomov, stisk, utrujenosti, predvsem pa tudi veselja in drobnih radosti, zaradi katerih so šolska leta nepozabno življenjsko obdobje.« (Kunaver, 1998)

Tradicionalne učne metode, kot so predavanje, demonstracija, delo s tekstom, zajemajo le del kroga izkustvenega učenja. Običajno poudarjajo pridobivanje sistematičnega abstraktnega znanja kot najvišji cilj, medtem ko so celovito doživljanje in osebne izkušnje učencev le sredstvo za doseg tega cilja. Metode izkustvenega učenja pa izzivajo, upoštevajo in utrjujejo posameznikove izkušnje, tako čutne kot čustvene, kot bistveno sestavino učenja. (Marentič Požarnik, 2000)

Učitelj torej potrebuje nekaj drugačnega. Občasno mora razbiti slabo motiviranost otrok v razredu, v njih zbuditi zanimanje in ustvarjalnost. V njih mora zbuditi čuječnost. Sodoben način življenja nam to marsikdaj onemogoča, tudi v šoli nas včasih sredi dela zmoti šolski zvonec, zato otroci marsikdaj ne morejo izraziti svojih čustev, svojih misli, svoje ustvarjalnosti, ker so z mislimi že v prihodnosti: pri naslednji uri, na šolskem igrišču ob koncu pouka ali seveda pri računalniški igri ...

A učitelji znamo prisluhnti otrokom, s katerimi preživimo cele dopoldneve in znamo poiskati rešitve, ki zadovoljijo otroke na eni in šolsko politiko na drugi strani. Ena od rešitev so projektni dnevi, kjer lahko z nekoliko drugačnimi načini in metodami dela v otrocih zbudimo čuječnost v toliki meri, da se danega trenutka zavedajo tako, da ne slišijo šolskega zvonca, ki bi jih omejeval v trenutku »tukaj in zdaj«. Namesto bežanja iz razreda nadaljujejo s svojim zanimivim delom, ki jih dopolnjuje in nadgrajuje.

2. Projektna dneva

Pri svojem delu kot učiteljica slovenščine v Srednji trgovski šoli Maribor občasno poskušam učno uro izpeljati na način, ki bi dodatno motiviral, morda tudi šokiral ali celo zabaval dijake. Nekajkrat mi je to uspelo, čeprav sem ob vseh pravilnikih morala dodatno upoštevati še dijake s posebnimi potrebami, dijake različnih kultur, dijake z disciplinskimi

težavami in dijake, ki imajo težave pri sporazumevanju v slovenščini. Nikakor pa ne jaz in ne dijaki ne moremo pozabiti dni, ko smo skupaj ustvarjali več ur, ne da bi nas pri tem zmotil šolski zvonec. V prispevku bom podala dva primera projektnih dni, ko so dijaki sami sebe pozitivno presenetili z zagnanostjo, ustvarjalnostjo in domišljijo ter bili nad svojimi rezultati prijetno presenečeni in hkrati motivirani za naprej – za naslednje ustvarjanje.

3. Od ideje do izvedbe lutkovne predstave v nekaj urah

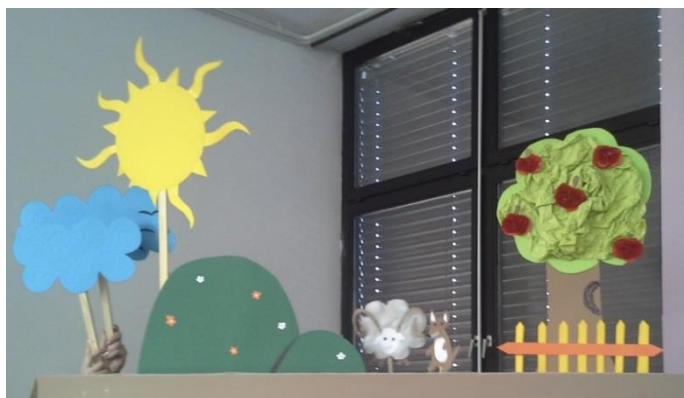
V prispevku želim prikazati, kako lahko tudi dijaki, ki se izobražujejo v strokovnih in poklicnih programih, v štirih urah ustvarijo lutkovno predstavo in jo zaigrajo v javnosti.

V naši šoli sem se odločila izpeljati projekt Naše gledališče. Priznati moram, da so se ideje mnogi učitelji ustrašili in večina je bila prepričana, da dijaki zaradi velikega izziva ne bodo opravili vseh nalog. A smo na koncu tega dne bili vsi učitelji in ravnateljica prijetno presenečeni ob javnih izvedbah lutkovnih predstav, ki so jih oblikovali vsi dijaki naše šole.

Dijaki so namreč na začetku tega dne dobili navodila, kako bo potekalo delo. V projektni dan so bili vključeni vsi dijaki naše šole, delo je potekalo po posameznih razredih. Najprej so dijaki morali prebrati nekaj kratkih zgodbic in se skupaj odločiti, katero dramsko besedilo bodo preoblikovali na svoj način, pri katerem ni bilo nobenih omejitev glede oseb, dogajanj, časa in prostora, in tako pripravili osnovo za svojo lutkovno predstavo. Nato so se po svojih željah, sposobnostih in ustvarjalnosti sami odločili, v kateri skupini bodo ustvarjali. Tako so bili dijaki v vsakem razredu razdeljeni v naslednje skupine:

- prvo skupino so sestavljali **pisci igre**; to so bili dijaki, ki imajo domišljijo za pisanje in sestavljanje besedil, saj so morali po izbrani zgodbi napisati dramsko podlago za igro;
- v drugi skupini so bili **igralci**, torej dijaki, ki znajo glasno in doživeto brati oz. igrati; ti so si razdelili vloge, se jih naučili igrati in pri tem uporabljati lutko; ob tem ni zanemarljiv podatek, da so dijaki lahko bili skriti za kuliso in da jih gledalci ne bodo videli;
- tretjo skupino so sestavljali **ustvarjalci lutk**, ki so s pomočjo danega materiala (kuhalnic, papirnatega materiala in različnih pisal) izdelali lutke;
- v četrti skupini so bili **ustvarjalci scene**, ki so izdelali različne dodatke za popestritev scene.

Dijaki so morali pri tem delu medsebojno dobro sodelovati, saj končni cilj je bil, da čez štiri ure izvedejo lutkovno predstavo pred občinstvom v posebnem za to pripravljenem prostoru s kuliso za lutkovno predstavo, kar pomeni, da morajo v tem času sestaviti ali preoblikovati dramsko besedilo, izdelati lutke in sceno, se naučiti zaigrati in izvesti predstavo. Na voljo so imeli material za izdelavo, dostop do spleta, učitelja - mentorja, ki jih je samo usmerjal, ter svojo domišljijo. Po skupnem delu se je začelo tekmovanje, kjer je vsak razred v večjem prostoru s pripravljeno kuliso izvedel svojo lutkovno predstavo pred občinstvom vseh dijakov in učiteljev ter ocenjevalno komisijo (slika 1).



Slika 1: Lutkovna predstava

Rezultat je bil vrhunski. Dijaki so s pomočjo izčrpnih navodil za delo, nenehnega medsebojnega sodelovanja, brskanja po spletu z željo čim hitreje pridobiti nove izvirne ideje za igro ustvarili od pet- do desetminutne lutkovne predstave, ki so navduševale gledalce, prav tako pa tudi same nastopajoče, od katerih so nekateri prvič nastopili v javnosti. Najboljši razredi so bili nagrajeni z lepimi nagradami. Ob koncu projektnega dneva je dijake pohvalila ravnateljica, ki je skupaj z nami vsemi bila presenečena ob tem, kaj naši dijaki v tako kratkem času zmorejo ustvariti. Ob koncu prireditve je ravnateljica dijake vprašala, če si želijo še več takšnega »pouka« in enoglasno so ji pritrdili in sami sebi zaploskali. Ob tem smo tudi učitelji ostali brez besed – seveda nekoliko tudi ponosni, da so vsi cilji bili celo preseženi.

S tem smo skupaj dokazali, da lahko vsi dijaki poklicnih in strokovnih programov kvalitetno in samostojno izvedejo marsikaj, če le imajo izčrpana navodila, odlične mentorje in veliko dobre volje.

Ob delu, pri katerem so se dijaki tudi zabavali, so bili poleg končnega rezultata izpolnjeni tudi naslednji cilji: medsebojno sodelovanje, ustvarjanje besedne umetnosti, razvijanje kreativnosti in ročnih spretnosti, spoznavanje različnih tehnik dramske igre, uporaba spleta za hitro pridobivanje koristnih informacij in javno nastopanje.

4. Drevo življenja

Nekega zimskega dne sem ob cesti opazila polomljeno podrtó drevo, ki je počasi izgubljalo življenje. Hitro se mi je utrnula misel, da bi ga lahko uporabili v šoli in mu vdahnili novo življenje, novo energijo, ki mu jo bodo dali naši dijaki. Tako smo skupaj izvedli projektni dan Drevo življenja.

- V vsakem razredu so se dijaki po svoji presoji razdelili v tri skupine, in sicer:
- prva skupina je s pomočjo šablon in papirja izdelovala drevesne liste;
 - druga skupina je v različnih knjigah in spletnih straneh iskala verze in misli o življenju in pozitivnih vrednotah ali pa so posamezniki sami sestavljali svoje verze in misli, ki so jih napisali na papirnate drevesne liste;
 - v tretji skupini so dijaki izdelovali papirnate cvetove.

Po končanem delu v skupinah je vsak dijak izdelal svoj zeleni list in nanj zapisal svoje sporočilo ali misel in svoje ime (slika 2). Vse izdelke - liste in cvetove – so dijaki izmenično po razredih pritrdili na drevo, ki je po svojem življenju v naravi krasilo avlo naše šole. Tako

so mu dijaki počasi vdahnili novo življenje, tokrat s svojo energijo ustvarjalnosti in domišljije. Na koncu smo se vsi zbrali pri drevesu in nekaj dijakov je prebralo misli in verze o drevesu in življenju.



Slika 2: sporočila in misli na drevesu življenja

Pomemben je tudi podatek, da so mnogi učitelji predvidevali, da to drevo v avli ne bo dolgo stalo, saj se bo vsak dan mimo njega sprehodilo veliko število različnih dijakov, a to drevo je stalo nedotaknjeno sredi avle še pol leta, dokler ga po poletnih počitnicah nismo pospravili v klet in ga za podoben namen uporabili naslednje leto.

To drevo so dijaki sami ustvarili - s svojimi idejami in po svojih sposobnostih, zato jih je vsako jutro pozdravilo ob vstopu v šolo nedotaknjeno – s svojimi barvnimi cvetovi, ki so sredi zime priklicali pomlad, ob koncu šolskega leta pa spominjali na pisano poletje (slika 3).



Slika 3: Drevo življenja

Moram poudariti tudi to, da imamo v naši šoli zelo veliko dijakov z različnimi posebnimi potrebami. Ko so dijaki s škarjami izrezovali liste, mi je dijak s posebnimi potrebami povedal, da ne zna rezati s škarjami. Ker ta dan ni bil vezan na določeno uro oz. šolski zvonec, sem si vzela čas in skupaj z njim poskušala izrezati list. Po nekaj poskusih mu je uspelo izrezati list, na katerega je napisal svoje ime in ga ponosno pritrtil na drevo, saj je prvič sam izrezal svoj izdelek.

Ustvarjalnost, volja, domišljija in seveda čas lahko v vsakem dijaku premaknejo mejo njegovih sposobnosti, v njem lahko prebudimo tiste trenutke, ki ga naredijo srečnejšega, samozavestnejšega in zadovoljnega.

Na ta način otroci razvijajo čuječnost; s tem ko se v polni meri zavedajo sebe in okolice, postanejo čuječni.

»Ti se tako že zgodaj naučijo opazovati sebe na sprejemajoč način, spremljati svoje misli in čustva ter se nanje tudi ustrezno odzvati. Otrok tako postane tudi samozavestnejši, čustveno zrelejši, hkrati pa ima jasnejše misli.«

V obeh projektnih dnevih so bili cilji preseženi, a ne samo vzgojno-izobraževalni, ampak tudi cilji, ki oblikujejo pozitivno osebnost z zavedanjem, da posameznik v določenem okolju in času lahko doseže veliko več, kot je sprva upal. Večina dijakov je v obeh primerih navdušena zapustila šolske prostore, mnogi so spraševali, kdaj bomo spet imeli takšne dneve ... Rezultati dela, navdušenje, samozavestno nastopanje in želja po novi ustvarjalnosti – vse to navdušuje in izpopolnjuje tudi učitelja in na tak način čuječnost premaga tudi čas, na katerega se velikokrat izgovarjamo, ter nam pomaga ustvarjalno uživati »tukaj in zdaj«.

5. Zaključek

Sodobno življenje je vsakodnevno vezano na čas bolj kot kdajkoli prej. Tudi vsakodnevno doseganje ciljev pri posameznih učnih urah je vezano na šolski zvonec, zato so dnevi, ko se lahko vsak posameznik izrazi na svoj način, ne glede na čas in prostor, toliko bolj dragoceni, saj takrat ustvarjalnost ne pozna meja.

Pri svojem delu se učitelji srečujemo z zelo različnimi osebnosti, ki imajo v sebi tisoče različnih zgodb ali kot pravi Tone Pavček »vsak človek je zase svet«. Učiteljeva naloga ni samo izobraževati in vzgajati, treba je znati tudi približati se in prisluhniti, saj bomo tako hitreje in učinkoviteje dosegli zastavljene cilje.

Si dovolimo, želimo, upamo razprostreti krila in poleteti iz “cone udobja”? Če nenehno počnete tisto, kar ste vedno počeli, boste vedno dobivali tisto, kar vedno dobivate. (Motivator, 2016)

Učitelji se vsako leto srečamo z novo generacijo, zato moramo tudi v svoje delo uvajati novosti. Upati si moramo več – s svojo ustvarjalnostjo in domišljijo v otrocih prebuditi zanimanje za lastno ustvarjalnost, ki ni vezana na virtualni svet, ampak na svet, v katerem resnično živijo, da se bodo v polni meri zavedali sedanosti vsakega trenutka, da bodo »tukaj in zdaj« s svojimi mislimi, željami in sposobnostmi, saj bodo le tako lahko premagovali ovire sodobnega življenja in se znali veseliti trenutkov, ki jih izpopolnjujejo in nadgrajujejo.

In tako učitelji skupaj z učenci dosegamo, da čuječnost marsičesa ne čuje (sliši) – ne samo šolskega zvonca, ko pride na plan naša ustvarjalnost, ampak tudi vsega tistega, kar nam preprečuje, da z izkušnjami preteklosti čuječno živimo sedanost za srečnejšo prihodnost.

6. Literatura

Kunaver, D. (1998). *Učim se učiti*. Ljubljana: Samozaložba D. Kunaver

Marentič Požarnik, B. (2000) *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS

Wilson, A. R. (1995) *Fostering A Sense of Wonder During the Early Childhood Years*. Dayton: Greyden Press

Motivator. Pridobljeno 20. 7. 2016 na <http://www.motivator-potencialov.si/bistre-misli-bistrih-glav>

Bansi – Čuječnost, kaj je to? Pridobljeno 5. 9. 2016 na <https://otroski.rtv slo.si/bansi/prispevek/2490>

Kratka predstavitev avtorice

Sanja Obaha, prof. slovenskega jezika s književnostjo in sociologije, naziv: svetovalka

20 let poučuje v Srednji trgovski šoli Maribor v različnih programih: ekonomski tehnik, aranžerski tehnik, trgovec, administrator ter v izobraževanju odraslih v različnih programih. Pri svojem delu se srečuje z različnimi dijaki in slušatelji, zato mora pridobivanje učnih snovi večkrat prilagoditi posameznikom. Trudi se, da bi dijaki na več načinov in v okviru različnih metod pridobili znanje, ob tem pa tudi vsaj malo uživali.

Njeno delo zajema tudi organiziranje in izvedbo različnih projektnih dni, strokovnih ekskurzij ter drugih interesnih dejavnosti, mentorstvo dijakom na tekmovanjih, organizacijo tekmovanj, raznih šolskih in izvenšolskih prireditev ter koordinatorstvo projekta PISA.

Priložnosti v mednarodnih projektih za vzgojo za trajnostni razvoj v zunanjem okolju na OŠ Domžale

International Project Opportunities in Education for Sustainable Development in the External Environment at Primary School Domžale

Katarina Vodopivec Kolar

*Osnovna šola Domžale
kvk.sola@gmail.com*

Povzetek

Vzgoja za trajnostni razvoj (VITR) spada med ključne cilje sodobnega pedagoškega procesa z namenom usposabljanja učencev, da bodo globlje razumeli okoljske pojave in probleme, njihove vzroke in načine reševanja. Na Osnovni šoli Domžale poskušamo vzgojo za trajnostni razvoj čim širše vključiti v celotni kurikulum šole v okviru različnih nacionalnih in tudi mednarodnih projektov, kar bo v prispevku podrobneje predstavljeno. Dolgoročno se trudimo vsi učitelji preko različnih oblik medpredmetnega sodelovanja krepiti akcijsko kompetenco učencev, da gradijo pozitiven odnos do ohranjanja narave. Osrednje mesto vzgoje za trajnostni razvoj na šoli predstavlja šolski ekovrt, »učilnica na prostem«, kjer z urejanjem in spoznavanjem narave v zunanjem okolju učenci usvajajo temelj VITR – vzpostavitev pristnega stika z naravo, ki jim bo dolgoročno omogočal občutenje in spoštovanje ter ohranjanje narave za zanamce. V šolskem letu 2015/16 smo pristopili v eTwinning projekt: Vrtimo se na vrtu, v sklopu katerega se trudimo naše pozitivne izkušnje internacionalizirati ter izmenjati pozitivne prakse tudi s partnerji v Sloveniji in tujini. V prihodnje bomo izvajali tudi Erasmus plus, KA1, program mobilnosti šolskega osebja na temo VITR, želimo pridobiti še dodatne usmeritve, kako različne oblike projektne in sodelovalnega učenja za varovanje okolja v zunanjem okolju vključiti v celotni kurikulum šole, kar je ključno za vzgojo pozitivnega odnosa mladih do okolja v sedanjosti za prihodnost.

Ključne besede: mednarodni projekti, okoljski projekti na OŠ Domžale, učenje v zunanjem okolju, učilnica na prostem, VITR – vzgoja za trajnostni razvoj.

Abstract

Education for Sustainable Development (ESD) is one of the key goals of contemporary educational process, an education to train students to get a deeper understanding of the environmental phenomena and problems, their causes and ways of solving them. At Primary school Domžale we try to incorporate education for sustainable development as broadly as possible into the entire school curriculum with different national and international projects, which is outlined in this article in more detail. As teachers we all try to strengthen the action competence of pupils through various forms of project work in the long term so students can build a positive attitude towards nature conservation. The school garden is an integral part of education for sustainable development at our school as an "outdoor classroom" where by learning about nature in the external environment the students can acquire the foundations of ESD and establish a genuine contact with nature, which will enable a long-term feeling of respect and conservation for the generations to come. Students can learn about the natural laws through connecting and being in touch with nature. In the school year 2015/16 we began an eTwinning project: *Rolling in the garden (Vrtimo se na vrtu)*, where we try to internationalize and exchange our positive experiences and positive practices with partners in Slovenia and abroad. In the

future, we will implement the Erasmus + KA1 school staff mobility project on ESD into the existing project, as we would like to obtain further guidance on how to include collaborative learning for the environmental protection in the local environment into the school curriculum, considering that in our opinion outdoor learning is the key to raising young people with a positive attitude towards the environment at present and for the future.

Keywords: Environmental projects at Primary School Domžale, ESD - Education for Sustainability, International projects, Outdoor Classroom, Outdoor Education.

1. Uvod

Vzgoja za trajnostni razvoj (VITR) spada med ključne cilje sodobnega pedagoškega procesa. Pojmujemo jo kot vzgojo za odgovornost do vseh živih bitij in vzgojo za trajnostno prihodnost (po Unesco). Kar pomeni, da ne gre v prvi vrsti za posredovanje številnih novih znanj v smislu spoznavanja okolja, ampak za usposabljanje učencev, da bodo globlje razumeli okoljske pojave in probleme, njihove vzroke in načine reševanja.

Osnovna šola Domžale posebno pozornost namenja okoljevarstvenim vsebinam in tako poglobljeno izpolnjuje vizijo šole za vzgojo v smeri trajnostne vzdržnosti narave in družbe za prihodnje generacije. Od leta 2003 smo aktivni člani mednarodnega programa *Ekošola kot način življenja*, vključeni smo tudi v nacionalne programe *Šolski ekovrt*, *Planetu Zemlja prijazna šola* in *Zdrava šola*. V šolskem 2015/16 letu smo se vključili v enoletni mednarodni **eTwinning projekt: Vrtimo se na vrtu**, kjer v sodelovanju s še nekaj drugimi šolami in vrtci iz Hrvaške in Slovenije širimo izkušnje urejanja "učilnice na prostem" z učenci. V šolskem letu 2015/16 smo intenzivno pripravljali prijavo na razpis **Erasmus plus**, kjer smo izhajali iz naših bogatih izkušenj vzgoje za trajnostni razvoj in bili uspešni pri odobritvi ter finančni podpori projekta. V nadaljnjih dveh letih bomo tako uspešno sodelovali v **mednarodnem projektu mobilnosti šolskega osebja** v različna geografska območja Evrope in spoznavali različne pristope vzgoje za trajnostni razvoj in učenje na prostem ter vključitve le-tega v kurikulum šolskih sistemov po Evropi. Projekt je poimenovan **Mednarodna dimenzija sodelovalnega učenja vzgoje za trajnostni razvoj v naravnem okolju**. Obenem na šoli že poteka dveletni Erasmus plus projekt mobilnosti šolskega osebja: **Inovativni pristopi pri poučevanju**, ki medpredmetno povezuje različne inovativne pedagoške pristope, tudi na področju vzgoje za trajnostni razvoj in poučevanja v naravi.

V prispevku bomo predstavili holistični inovativni pristop in usmerjenost šole k vzgoji za trajnostni razvoj, ki ga preko različnih oblik projektnega in medpredmetnega sodelovanja aktivno izvajamo v sklopu različnih projektov. Zato smo naše bogate izkušnje na tem področju razširili tudi na mednarodno sodelovanje, kar bi radi predstavili širši pedagoški javnosti, saj je priložnosti za strokovni razvoj pedagoškega kadra v projektih EU precej.

2. Predstavitev mednarodnih projektov na OŠ Domžale, ki vključujejo vzgojo za trajnostni razvoj

2.1 Vrtimo se na vrtu – eTwinning projekt

Posebno mesto vzgoje za trajnostni razvoj na Osnovni šoli Domžale predstavlja šolski ekovrt, ki smo ga leta 2010 začeli urejati in ga vsako leto nadgrajujemo (ureditev kompostnika, zbiralnika za vodo, spiralne zeliščne grede, zasaditev sadovnjaka, postavitve hotela za žuželke) ter ga vključujemo v pedagoško delo šole na vseh ravneh. Šolski ekovrt učenci v okviru različnih krožkov in izbirnih predmetov obdelujejo v skladu s pravili

ekološkega kmetovanja in tako urijo delovno vzgojo. Tako sami urejajo antropogeni ekosistem v okolici šole, »učilnico na prostem«, kjer se vsi učenci lahko učijo naravnih zakonitosti v zunanjem okolju ob neposredni bližini šole ter poglobljajo pomen samooskrbe ter pridelave zdravih živil, ki jih uporabljajo pri pripravi različnih jedi. Obenem predstavlja ta učilnica na prostem tudi mesto sproščanja in uživanja učencev ob stiku z naravo (OPB, bralna značka, druženje z učenci sosednjih šol: npr. gostovanje učencev s posebnimi potrebami in izmenjava izkušenj z obdelovanjem vrta). V prihodnje načrtujemo izvajanje tudi različnih meditativnih delavnic in delavnic sproščanja za učence v okviru projekta Zdrava šola, predvsem ob čutnem spoznavanju zeliščne spiralne grede, ki ponuja paletu različnih dišavníc.



Slika 1.: Zeliščna spiralna greda, urejanje vrta



Slika 2.: Šolski sadovnjak, urejanje vrta

Šolski ekovrt v okviru različnih učnih vsebin oblikujejo različne skupine učencev. Najbolj zagnano in redno sodelujejo učenke 6. in 7. razreda, ki obiskujejo krožek šolski ekovrt, saj tedensko skrbijo za urejanje vrta, sajenje, obiranje plodov, zalivanje, odstranjevanje plevela. Dekleta so že večča dela in z velikim veseljem poprimajo za vrtno orodje. Izkazale so se tudi kot mentorice mlajšim učencem razredne stopnje, ki so včasih obiskali šolski ekovrt, saj so v okviru pouka pri NIT vzgojili vrtné sadike, ki so jih posadili na vrt in zanje skrbeli ter se ob tem učili, kaj je potrebno za uspešno rast rastlin. Šolski vrt je tudi zelo primerno učno okolje za izvajanje izbirnih predmetov, ko so skupine učencev manjše. Tako učenci izbirnega predmeta **okoljska vzgoja** iz 8. in 9. razreda vestno pomagajo pri težjih opravilih – pri kompostiranju vrta z lastnim kompostom, zasaditvi dreves, sodelovali so pri demonstraciji strokovnjaka pri obrezovanju sadnega drevja. Na vrtu se izvajajo tudi ure izbirnih predmetov **rastline in človek** ter **izbirnih predmetov s področja gospodinjstva**, saj učenci teh predmetov pridelano zelenjavo porabijo pri pripravi zdravih obrokov: solat, juh, sirupov idr. Učenci tehničnega izbirnega predmeta **obdelava gradiv: les** so v celoletnem projektne delu izdelali hotel za žuželke, ki dopolnjuje naš šolski ekovrt. Ekovrt kot učilnico na prostem uporabimo pogosto tudi pri pouku naravoslovja v 6. in 7. razredu, predvsem pri obravnavanju vsebin iz ekologije; pri spoznavanju različnih ekosistemov, vplivu človeka na okolje ter kot praktičen prikaz zgradbe in delovanja različnih rastlin ter povezanosti živih biti v prehranjevalnih spletih.

Veseli nas, da se na vrtu vedno pogosteje zadržujejo tudi učenci razredne stopnje ter spoznavajo različne uporabne rastline, dišavnice, zgradbo rastlin, pomen različnih vrtnih živali, spoznavajo biotsko pestrost in pomen vrta kot človekovega delovnega okolja, kar je vključeno v vse naravoslovne predmete na razredni in predmetni stopnji.

V šolskem letu 2015/16 smo na OŠ Domžale pristopili v mednarodni **eTwinning projekt: Vrtimo se na vrtu**, v sklopu katerega se trudimo naše pozitivne izkušnje urejanja šolskega ekovrta po načelih biodinamičnega vrtnarjenja internacionalizirati ter izmenjati pozitivne prakse tudi s partnerji v Sloveniji in tujini. Mesečno z uporabo IKT-tehnologije oblikujemo časopis o delu na vrtu ter si tako izmenjujemo izkušnje z vrtni ter šolami iz

Slovenije in Hrvaške. Oblikovali smo zanimive učne liste, prikazali različne načine vključitve šolskega ekovrta tudi v druge šolske predmete in aktivnosti. Spletna različica mesečnega izvoda časopisa je dostopna na: <http://www.os-domzale.si/etwinning-projekt-vrtimo-se-na-vrtu/>.

Menimo, da je naše dosedanje pedagoško delo na šolskem ekovrtu zgleden primer vzgoje za trajnostni razvoj z aktivno participacijo učencev v zunanjem okolju s poudarkom na medpredmetnem povezovanju in sodelovanju na nivoju celotne šole. Ob opazovanju narave in obdelovanju vrta po načelih biodinamičnega vrtnarjenja učenci izkustveno usvojijo dragocene izkušnje, kako oblikovati antropogeni ekosistem. S krepitvijo delovne vzgoje se jim večja zavest o varovanju in spoštovanju narave, kar je osrednji poudarek vzgoje za trajnostni razvoj. Zato te naše pozitivne izkušnje z veseljem delimo kot primer dobre prakse tudi širše v mednarodno okolje. Npr.: objava na mednarodnem blogu: <https://codesdomzale.wordpress.com/collaboration/sodelovanje/>.

2.2 Inovativni pristopi pri procesu poučevanja vzgoje za trajnostni razvoj

Osnovna šola Domžale je v šolskem letu 2015/16 začela dvoletni Erasmus plus projekt mobilnosti šolskega osebja z naslovom **Inovativni pristopi pri procesu poučevanja**. Na šoli želimo s tem projektom pridobiti nova znanja pri vpeljevanju inovacij v proces poučevanja in predstavljanju ter uporabi novih pristopov in metodologij pri poučevanju. Izbrane mobilnosti pedagoškega osebja vključujejo seminar vodenja kolektiva, dobre inovativne pedagoške pristope pri poučevanju tujih jezikov (CLIL, kreativne metodologije), naravoslovnih vsebin (terensko raziskovanje, učenje na prostem, naravoslovni tabori itd.) ter didaktične in metodološke pristope, ki se navezujejo na inovativne pristope pri poučevanju različnih predmetov na vseh stopnjah.

V sklopu spoznavanja inovativnih pristopov vzgoje za trajnostni razvoj se je vodja okoljevarstvenih projektov ter učiteljica naravoslovja udeležila interaktivne delavnice na Škotskem v aprilu 2016, kjer je bil ključni poudarek na pouku na prostem (*Experimental Outdoor Learning*). Nova spoznanja in kompetence bo lahko uporabila v okviru pouka naravoslovnih predmetov in dejavnosti ter okoljevarstvenih projektov, ki jih na šoli vodi.

Zelo aktivne delavnice učenja na prostem na Škotskem so se udeležili učitelji različnih profilov (razredni učitelji, naravoslovni učitelji osnovnih, srednjih in višjih šol ter poučevalci odraslih in učiteljev) iz različnih koncev Evrope: Finske, Danske, Latvije, Francije, Italije ter Slovenije, ki so si med seboj delili dragocene izkušnje poučevanja na prostem. Strokovni sodelavci iz Velike Britanije so predstavili različne vidike vključevanja pouka na prostem v vsakodnevni učni proces, saj so izhajali iz prenovljenega kurikulumuma škotskih šol, ki daje velik poudarek vzgoji in učenju za trajnostni razvoj – ki ga lahko učitelji zasledujejo predvsem z neposrednim stikom z naravo – torej poučevanju v naravnem okolju.

Kljub precej deževnemu in mrzlemu vremenu so udeleženci mednarodne delavnice večino časa preživeli na prostem, v gozdu in ob reki ob posestvu Kindrogan (okolica mesteca Pitlorchy) ter preko čutnega zaznavanja narave (preko uporabe vseh čutil) in razmišljanja o pomenu narave za vsakega posameznika, predvsem učitelja, ki poučuje otroke o naravi in pomenu njenega ohranjanja za zanamce, poskušali čim bolj ponotranjiti pomen vrednot trajnostnega razvoja. Aktivnosti so bile strukturirane od čustvenega preko čutnega in izkustvenega dojemanja narave do racionalnega in znanstvenega raziskovanja: koncept: ROKA – SRCE – GLAVA. Nekaj delavnic je prikazanih na spodnjih shemah.

Delavnica na prostem:
SRCE: KAKO SE POČUTIM V NARAVI?

Vsak posameznik si v gozdu izbere miren kotiček in se par minut popolnoma umiri na izbranem mestu (**meditacija**).

Posameznik poskuša razbrati, kakšne občutke mu izbrani kotiček v gozdu izzove in to opiše kot:

- IZBRAN PRIDEVNIK OBČUTKA,
- IZBRAN OPIS KOTIČKA,
- IZBRANA LEPA MISEL.



Naključno se zberejo po 3 posamezniki in si delijo svoje opise občutkov.
Iz vseh besed poskušajo oblikovati **SKUPNO POVED**.

Celotna skupina predstavi vse povedi – NASTANE POEZIJA V GOZDU!



Slika 3.: Delavnica SRCE – čustveno zaznavanje narave

Delavnica na prostem:
ROKA: NARAVNE UMETNINE

Skupina na podlagi določenega zapisa (lahko izbrani okoljevarstveni CILJ ali MISEL) oblikuje umetnino iz naravnih materialov ter jo pojasni.

Skupina izdelava umetnino, ki je **POZITIVNA ALTERNATIVA** izbrani okoljevarstveni fotografiji z negativno podobo.




Slika 4.: Delavnica ROKA – IZKUSTVENO zaznavanje narave

Predstavljene so bile različne tehnike preživetja v naravi, oblike sodelovalnega učenja (teambuildinga) v naravnem okolju, tudi z adrenalinskimi popestritvami, izpostavljena je bila terapevtska vloga učenja in poučevanja na prostem, predvsem za »nemirne« učence, ki jih sedenje v učilnicah utesnjuje. Strokovna ekskurzija po barvitem škotskem visokogorju, poglobljena z raziskovalnimi ekološkimi terenskimi metodami (vzorčenje različnih vrst rastlinja na visokem šotnem barju in primerjava biotske pestrosti na degradiranem območju smučišča v primerjavi z neokrnjeno naravo), je vsakega naravoslovca zelo prevzela.

Delavnica na prostem:
GLAVA: RAZISKOVANJE V NARAVI

1. BIOTSKA PESTROST NA IZBRANEM KVADRANTU

- Izmeriš dva enaka kvadranta na dveh različnih območjih
 - Kvantitativno: šteješ različne reprezentativne rastline, primerjava – ugotavljanje vzrokov za razliko,
 - določanje rastlin z določevalnimi ključi,
 - merjenje različne lastnosti zemlje, zraka, vodnatosti, ...učenje o neživih dejavnikih okolja na izbranem območju,
 - primerjava naravnih in umetnih ekosistemov, degradiranih in neokrnjenih terenov ...




2. VZORČENJE ORGANIZMOV V STOJEČI IN TEKOČI VODI

- Nabiranje organizmov ter določanje z določevalnimi ključi,
- BIOINDIKACIJA onesnaženosti vodnega vira s prisotnostjo reprezentativnih organizmov (slikovni določevalni ključi),
- meritve neživih dejavnikov vode (temperatura, pH, prisotnost nitratov, fosfatov, ... pribori: kovček za določane kvalitete vode),
- pomen ustreznega vračanja organizmov v naravno okolje.



Slika 5.: Delavnica GLAVA – znanstveno raziskovanje narave

SODELOVALNO UČENJE

ŽOGICA IN ŽLEB
Skupina naj prenese žogico na neko razdaljo v najkrajšem možnem času.



PALICA IN PRST
Skupina naj s prstom počasi postavi palico na tla.



KVADRAT IN ENAKOSTRANIČNI TRIKOTNIK
Skupina naj z zvezanimi očmi oblikuje kvadrat ali enakostranični trikotnik iz vrvi.



NAJHITREJE SKOZI PNEVMATIKO
Skupina naj ugotovi, kako najhitreje vsi pridejo skozi pnevmatiko.



Slika 6.: SODELOVALNO UČENJE – delavnice teambuildinga

Vtisi udeležence na prvi mobilnosti so bili zelo pozitivni, saj je dobila potrditev, da učenje na prostem, ki ga na OŠ Domžale že izvaja pri izbirnem predmetu okoljska vzgoja ter pri krožku šolski ekovrt, ko usmerja učence k pristnemu stiku z naravo, vodi v pravo smer za vzgojo za trajnostni razvoj. V naravnem okolju je z učenci lažje vzpostaviti čuječ stik z naravo, jim omogočiti, da naravo začutijo, spoznajo in vzljubijo – in tako tudi trajno zgradijo pozitiven odnos do njenega varovanja in ohranjanja.

Ob neposrednem stiku z naravo ter z izkustvenim učenjem v zunanjem okolju učenci najbolje začutijo pomen in moč naravne energije, ki jo lahko poglobijo tudi z različnimi meditativnimi tehnikami in tako vzpostavljamo čuječnost v stiku z naravo. Ta izziv se nam zdi v prihodnje zelo pomemben pri vzgoji učencev, ključen za njihovo lastno umirjanje in čuječnost, zato bomo različne meditativne tehnike v naravnem okolju, če bo le mogoče, v prihodnje vključili tudi v projekt Zdrave šole, v katerega se je OŠ Domžale letos vključila.

2.3 Mednarodna dimenzija sodelovalnega učenja vzgoje za trajnostni razvoj v naravnem okolju

V lokalnem okolju je trajnostno delovanje OŠ Domžale že zelo prepoznavno in cenjeno, zato želimo naše pozitivne izkušnje internacionalizirati ter predstaviti naše primere dobrih praks VITR (vzgoje za trajnostni razvoj) tudi partnerjem v tujini. Želimo pa pridobiti še dodatne usmeritve, kako vključevati VITR v celotni kurikulum šole, saj menimo, da je to področje ključno za vzgojo pozitivnega odnosa mladih do okolja v sedanjosti za prihodnost. Prav s tem namenom smo se vključili v Erasmus plus projekt mednarodne mobilnosti pedagoškega osebja, ki poudarja vzgojo za trajnostni razvoj. Udeleženci mobilnosti bodo odšli na različna geografska območja, kjer bodo spoznavali različne oblike učenja na prostem, nove izkušnje pa bodo posredovali sodelavcem preko različnih izobraževanj in delavnic. Pričakujemo, da bodo vsi zaposleni OŠ Domžale ob predajanju izkušenj kolektivu pridobili veliko novih idej in priložnosti, kako še naprej uspešno zasledovati cilje vzgoje za trajnostni razvoj skozi celotni kurikulum. Želimo, da bi naši učenci še naprej in še bolj entuziastično sodelovali v vseh okoljevarstvenih projektih ter tako širili duh ohranjanja okolja za znanjce tudi staršem in širše v celotno lokalno skupnost.

Pripravljenost in sposobnost zavzetega in odgovornega ravnanja v okolju, ki bo zagotavljalo kakovostno in zdravo življenje in bo hkrati ohranjalo možnosti za zadovoljevanje življenjskih potreb tudi prihodnjim generacijam ter upoštevalo obremenilne sposobnosti ekosistema, je ključni cilj vzgoje za trajnostni razvoj, ki se ga na šoli vsi zaposleni trudimo uresničevati. To področje je zelo obširno, zato so vedno dobrodošli novi pristopi in oblike pedagoškega dela, ki jih želimo z različnimi mobilnostmi pridobiti. Gre za različne oblike terenskega raziskovanja, učenja v različnem zunanjem okolju s poudarkom na varovanju kulturne in naravne dediščine v posameznih geografskih predelih, sodelovalno učenje in krepitev pozitivnih medosebnih odnosov, problemsko učenje, uporaba IKT-tehnologije, raziskovanje pisnih in elektronskih virov, okoljevarstveno novinarstvo, izvajanje različnih trajnostnih aktivnosti, meditacija v naravi, spodbujane čuječnost idr.).

Mobilnost pedagoških delavcev nam bo omogočila spoznati, kakšne so učne prakse in delovno okolje drugje v EU, v okviru različnih geografskih območij, da bi lahko pridobljeno znanje in nove kompetence uporabili pri svojem delu. Vsekakor bomo nove izkušnje delili s kolegi na šoli ter širše in predvsem vključevali nove pristope v pedagoškem procesu, z namenom omogočiti učencem razširitev obzorij in jih še dodatno spodbuditi, da bi razvijali kritično mišljenje in aktivno participacijo v družbi v smeri trajnostne vzdržnosti. Najbolj intenzivno preko različnih terenskih raziskovalnih taborov v različnih zunanjih okoljih ter preko različnih projektnih dni (tak primer je zelo odmeven in uspešen vsakoletni EKODAN), v okviru aktivnih in drugačnih ur pouka (tudi v zunanjem okolju), projektnih pristopov v okviru izbirnih predmetov in krožkov. S tem bomo poskušali na čim več učencev prenesti načela aktivne participacije za varovanje okolja ter ohranjanja pozitivnih medosebnih odnosov ob zavedanju smernic trajnostne vzgoje.

V okviru različnih mobilnosti želimo spoznati tudi nove partnerje za morebitno nadaljnje sodelovanje v novih evropskih projektih (Erasmus + KA2, eTwinning) na področju vzgoje za trajnostni razvoj s področja osnovnega šolstva in tudi drugih institucij. Tako bi nadgradili našo dosedanjo okoljevarstveno usmeritev šole, učenci in učitelji bi poglobili poznavanje tujih jezikov ter izmenjali dragocene mednarodne izkušnje. Želimo si nadgraditi tudi načine sodelovanja z lokalno skupnostjo (promocija, pridobivanje sredstev za trajnostne investicije šole) in spoznati dobre prakse v širšem evropskem prostoru.

Zato je naša želja, da dobimo v mednarodnih mobilnostih in sodelovanjih na področju trajnostne vzgoje čim več idej in spoznamo različne možnosti, kako bi vse te cilje in aktivnosti lahko razvijali ob spoznavanju dela drugih partnerjev. Želimo izvedeti, kako oni vključujejo vzgojo za trajnostni razvoj v svoje kurikulume in vzgojne prakse.

3. Zaključek

Na Osnovni šoli Domžale se zavedamo, da ni mogoče prenašati kompleksnosti pomena in kompetenc o trajnostnem delovanju v okolju na učence preko klasičnih (frontalnih in za učence pasivnih) oblik pouka. Pomembno je dolgoročno vzgajanje učencev s pozitivnim aktivnim zgledom. Zato je najlažje posredovati pomen trajnostne vzgoje in načina življenja preko projektnega in sodelovalnega učenja, še najbolj učinkovito v zunanem okolju ob neposrednem stiku z naravo, da jo začutijo in izkustveno spoznajo. Kajti le, če bodo mlade generacije, za katere pogosto menimo, da so v digitalni dobi odtujene od narave, ponovno vzpostavile pristen stik z naravo, jo bodo lažje vzljubile in tako tudi obvarovale za prihodnost.

Dolgoročni trajnostni cilj na OŠ Domžale je tako spodbujati mlado generacijo otrok za življenje v skladu s trajnostnim razvojem, da razvijejo ustrezne delovne in intelektualne kompetence pri usposabljanju za zelena delovna mesta – kar se nam zdi ključna dolgoročna vizija vzgoje mladih. Le s prenašanjem pozitivnih trajnostno orientiranih praks na mlajše rodove bomo pripomogli k obvarovanju našega okolja in graditvi pozitivnih medsebojnih odnosov v prihodnosti.

Na OŠ Domžale se veselimo novih aktualnih mednarodnih sodelovanj za izobraževanje pedagoškega osebja v tujini s poudarkom na vzgoji za trajnostni razvoj, saj nova znanja, ideje, kompetence in poznanstva, ki jih posamezni učitelji na takih mednarodnih mobilnostih pridobijo, zelo obogatijo kolektiv ter vnesejo inovativne pristope k poučevanju novih generacij, za katere želimo, da bi živele čim bolj v skladu s smernicami trajnostnega razvoja. Učitelji pa jim želimo biti pozitiven in aktiven zgled.

S tem prispevkom želimo spodbuditi tudi druge kolege, da spoznajo različne možnosti sodelovanja v mednarodnem evropskem prostoru, ki nudi pestro paleto različnih projektov, da si čim bolj razširimo lastna obzorja in posredno čim bolj odprto posredujemo nove izkušnje na učence.

4. 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. 2016.
- 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.
- Predstavitev časopisa eTwinning projekta: Vrtimo se na vrtu*. Pridobljeno s <http://www.os-domzale.si/etwinning-projekt-vrtimo-se-na-vrtu/>, 15. 8. 2016.
- Predstavitev ekošole*. Pridobljeno s <http://www.ekosola.si/predstavitev-ekosole/>, 15. 8. 2016.
- Predstavitev eTwinninga*. Pridobljeno s <https://www.etwinning.net/sl/pub/index.htm>, 15. 8. 2016.
- Predstavitev Erasmus Plus: Učne mobilnosti posameznikov*. Pridobljeno s <http://www.erasmusplus.si/kljucna-aktivnost-1/>, 15. 8. 2016.
- Predstavitev mednarodnega CoDeS bloga o urejanju šolskega vrta na OŠ Domžale*. Pridobljeno s <https://codesdomzale.wordpress.com/collaboration/sodelovanje/>, 15. 8. 2016.
- 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. 2016.
- Svet med vrsticami. Priročnik za učitelje, ki jih zanima globalno učenje*. (2013). Društvo Humanitas. Pridobljeno s <http://www.humanitas.si/?subpageid=255>, 15. 8. 2016.
- Šolski ekovrt*. Pridobljeno s <http://www.solskiekovrt.si/>, 15. 8. 2016.
- 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. 2016.

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 uči naravoslovje v šestem in sedmem razredu, izbirni predmet okoljska vzgoja ter 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 poučevanja*.

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 delu, saj učenci preko izkustvenega učenja naravo bolje spoznajo in začutijo ter jo tako tudi bolj cenijo.

Medgeneracijsko branje in čuječnost

Cross-generation Reading and Mindfulness

Valentina Maver

Gimnazija Bežigrad Ljubljana
Valentina.Maver@gimb.org

Povzetek

Čuječnost je pozorno zavedanje sedanjega trenutka. Gre za namerno namenjanje pozornosti stvarim kakršne so, dogajanju v tem trenutku, brez vrednostnih sodb. Branje omogoča širjenje kulturnih in socialnopsiholoških kompetenc. Na kulturnem področju izbor branega teksta omogoča spoznavanje novih literarnih del in avtorjev. Pri čustveno motivacijskih procesih spodbuja medgeneracijsko druženje pozitivna čustva do druge starostne skupine ter ob prebranih vsebinah motivira za nadaljnje branje na novo spoznanih avtorjev. Prav tako spodbuja odprto diskusijo o prebranih vsebinah iz različnih zornih kotov, kar pripomore k razvijanju kritičnega mišljenja. Z druženjem in debato se hkrati rušijo stereotipi in predsodki o pripadnikih stare in mlajše generacije.

Ključne besede: čuječnost, debata, medgeneracijsko branje, multikulturalnost, vrednote.

Abstract

A focused awareness of the present moment is called mindfulness. It is about intentional attention paying to things, as they are, to the happening of the present moment, without any moral judgement. Reading enables the spreading of cultural and socio-psychological competences. The choice of the read material on the cultural area enables us to get to know new literary pieces of work and their authors. With emotionally motivational processes it encourages cross-generation interaction, positive emotions towards other age groups and while reading different topics it motivates us for further reading of the authors we have just found out about. It also motivates an open discussion about the read topics from different angles which contributes to the development of critical thinking. While interacting and debating we break the stereotypes and prejudice against the representatives of the older and younger generations.

Keywords: cross-generation reading, debate, mindfulness, multicultural, values.

1. Uvod

Medgeneracijsko branje smo na Gimnaziji Bežigrad uvedli kot enega izmed projektov, ki so jih predlagali dijaki v programu Mednarodne mature (IB), kjer je medgeneracijsko sodelovanje med pomembnejšimi učnimi cilji predmeta CAS (Creativity, Action, Service). Program spodbuja multikulturalnost in deloma smo dodali tudi čuječnost. Če citiram *Guided Meditation Scripts*, smo raziskali lastne vrednote in jih skušali povezati z lastnimi identitetami ter izmenjali mnenja glede na generacijske razlike med udeleženci pogovora. V stiku, ko se zblizamo, steče energija in sproži se moč delovanja vseh vpletenih. Alenka Rebula pravi, da če električna, ki lepo teče, omogoči aktivnost žic, brnenje stroja, luč, premikanje, ustvarjanje, lahko stik v vseh vpletenih dodaja možnosti in ovrednoti, kar vsakdo zmore in je. Žica lahko

opravi svoje delo, stikalo tudi, in vse deluje, da nam je dobro in da kaj ustvarimo v razsvetljenem, ogretem in oživiljenem prostoru, v sproženem pretoku energije za vse, kar bi radi naredili zase ali za drugega. To se nam je zgodilo v obdobju šolskega leta 2015/16, ki je po mnenju vseh sodelujočih bil izpeljan odlično, naše potenciale glede branja smo dodatno obogatili z resničnimi občutji, za nekatere dijake pa je bilo druženje tudi tehnika relaksacije.

2. Medgeneracijsko branje

Prvo poskusno obdobje medgeneracijskega branja smo na Gimnaziji Bežigrad izpeljali v šolskem letu 2014/2015, ko smo v okviru predmeta CAS (Creativity, Action, Service). Gre za predmet v mednarodni maturi, kjer dijaki samostojno opravijo najmanj devet dejavnosti, po tri iz vsake skupine, v skupnem seštevku najmanj 180 ur. Med dejavnostmi v programu spodbijamo k druženju med generacijami in prenosom znanja. Običajno dijaki nekaj časa namenijo najmlajšim in izvedejo posamezne delavnice v vrtcih, učno pomoč nudijo sovrstnikom v programu Mednarodna šola (IB), posebna pozornost pa je namenjena tudi druženju s starostniki, kar smo v preteklosti izvedli z učenjem računalništva ali skupnim druženjem in predstavami ob posameznih državnih praznikih v okviru domov starostnikov v Ljubljani. Z nekaterimi dijaki in dijakinjami Mednarodne mature smo izpeljali tri srečanja, na katere smo povabili stare starše. S tem smo se pridružili evropskemu trendu spodbujanja medgeneracijskega branja literature. Knjige, ki smo jih obravnavali so bili deloma šolska branja in zato je bilo potrebno senzibilizirati obe starostni skupini bralcev za teme in probleme. V bistvu se nam je zgodila maturitetna obravnava, saj so dijaki k pogovoru pristopili preveč analitično in metodološko. Primanjkovalo nam je primerjav iz osebnih izkušenj, obujanj spominov tako, da se nismo dovolj povezali na medgeneracijskem nivoju, kar je bilo mogoče posledica sorodstvenih vezi in iz tega izhajajoča razmerja. V šolskem letu 2015/16 smo izboljšali debato in mogoče tudi izbor knjig. Brali smo vse od mladinskih pustolovskih romanov do japonske književnosti.

Ker so nekateri avtorji bolj priljubljeni med starejšo generacijo, je včasih težko hkrati navdušiti mlajšo, še zlasti, če sledimo enemu izmed ciljev poznavanja literature različnih obdobj, ki mladim niti niso blizu. Na socialnopsihološkem področju medgeneracijsko branje razvija pri kognitivnih procesih koncentracijo, senzorni, kratkoročni in dolgoročni spomin, besedni zaklad, učenje ter mišljenje z usvajanjem in povezovanjem novih vsebin. Običajno so dijaki pripravili vprašanja za iztočnico, ki so vodila do živahne razprave. S pogovorom smo obdelali vse dele knjige, od naslovnice, začetka, konca, vsebine, pa vse do slovničnih napak, nekajkrat smo zgodbo povezali z aktualnimi dogodki v družbi in vedno smo jo ovrednotili. Izpostavila bi predvsem dve deli, ki sta obema skupinama ostali v spominu in sicer Rože za Algernona in Umetnost dirkanja v dežju. Obe zgodbi glavnih junakov se soočata z življenjskimi problemi, ki so primerni za vneto razpravo. Pri Algernonu je bila posebnost način pisanja, ki je imel namensko ogromno slovničnih napak – zanimivo je to, da je bilo starejšim generacijam branje zelo težavno, ker si najstniki med seboj pišejo neslovnično, jim je bil tak jezik celo bližje. Pri Umetnosti dirkanja v dežju pa je bilo najbolj nenavadno, da je bila zgodba pisana iz pasje perspektive. Prišli smo do ugotovitve, da imajo naši ljubljenci tudi čustva, katere ljudje lahko prizadenemo, ker z njimi ne ravnamo kot z bitji določene inteligence.

V romanu Gorana Vojnovića Jugoslavija je osrednja tema iskanje očeta in osebne identitete osrednjega literarnega lika. Izgubo obojega je povzročil razpad Jugoslavije. Dijaki kot udeleženci pogovora tega zgodovinskega dogodka in časa pred njim niso doživeli na lastni koži. V pogovoru so spoznali, zakaj je osrednji lik večino teksta razmišljal, kaj ga je oropalo obojega. Ob psiholoških vprašanjih odraščanja in družinskih odnosih v oficirskih družinah so se tako dijakom, kot starejšim udeležencem, nekako odprle poti k razumevanju drug drugega, k zavedanju sedanjega trenutka v resničnem življenju. Dijaki so pokazali veliko zanimanja, celo preverjali so zgodovinske osebnosti na wikipediji, kar je starejše bralke presenetilo in navdušilo. Ob tem smo se celo dotaknili vprašanja, koliko je v romanu popolnoma izmišljenega in kaj bi utegnilo biti resnično.

Čuječnost psihologija uvršča k procesom pozornosti. Pomeni biti prisoten tukaj in zdaj in sproti uravnnavati in reševati duševne obremenitve (stres, frustracije, konflikte, duševne krize). Knjiga, ki je v nas prebudila pravilnosti reševanja različnih kriz je bila Umetnost dirkanja v dežju. Dijaki so prišli do ugotovitve, da bi najbrž marsikateri pes lahko povedal zgodbo svojega življenja, vključno z zapuščenostjo, osamljenostjo, ki si jo krajšamo z TV programi ali računalniki. Motiv ljubezni in tragedije, skozi pasje (človeške) oči, ki bi se zaradi njegovega sedmega čuta lahko tudi ne zgodila. In ker pričakujemo, da bo smrt nastopila v obliki prometne nesreče, nas konec toliko bolj preseneti in je neke vrste biblijska odrešitev.



Slika 1: Umetnost dirkanja v dežju, debata



Slika 2: Naslovnica Umetnost dirkanja v dežju

Po zaslugi čuječnosti začnemo videvati svet tak, kakršen je, ne takšnega, kakršnega pričakujemo, kakršnega hočemo ali kakršnega se bojimo. Svojega doživljanja se zavedamo z odprtostjo, sprejemanjem in radovednostjo, izkušnjo preprosto opazujemo, ne pa sodimo, napadamo, ji nasprotujemo, ali jo poskušamo razvrednotiti. Ena od tem, kjer je prišla na dan različnost dojetja je bil Norveški gozd. Kaj je prav in kaj narobe? Smrt in travmatični dogodki v življenju japonske mladine, ki išče ljubezen, jo nadomešča s spolnostjo ali le z etničnimi in erotičnimi pogovori. Dijaki so tukaj zelo odkritosrčno in zrelo spregovorili o spolnosti med mladimi v Sloveniji, deloma smo se dotaknili tudi problema samomorilnosti, ki je močno prisoten v japonski kot tudi v slovenski družbi. Ob tej zgodbi se je zgodilo še nekaj zanimivega. Prolog nas popelje v spomine glavnega akterja, ko med pristajanjem letala poslušala Norwegian Wood, skupine Beatle. Dijaki so vsi po vrsti poslušali, če ima besedilo te pesmi kakšen posebni pomen. To so želele narediti tudi gospe, vendar se je izkazalo, da bi bilo preveč naporno poiskati ploščo. Meni osebno na kraj pameti ni padlo, da bi bilo besedilo

pesmi dodatno pomembno za razumevanje same vsebine. Šlo je za vzvod, ko ob določeni situaciji, ki je lahko tudi pesem, na dan privrejo spomini.

Med najmanj napornimi je bila diskusija o knjigi Tima Horvata z naslovom Tretji izvod. Ker je avtor naš dijak, smo ga lahko tudi povabili na debato. Ena izmed gospa je prav pozitivno presenetila s svojo zagretostjo. Knjigo je namreč tako natančno prebrala, da je imela nekaj strani svoje beležke popisane s komentarji in opombami, ki jih je pojasnjevala. Tim je priznal, da je bil to eden izmed zanimivih pogovorov. Zgodba se opira na nekaj zgodovinskih dogodkov druge svetovne vojne in povojnega razleta okrog zahodne meje. Gospe so odraščale in živele v obravnavanem obdobju, zato so v knjigi, opazile stvari, ki jih mladi ali niso opazili ali pa so jih dojeli povsem drugače. Zagotovo pa smo vsi pridobili edinstveno znanje o topografiji Slovenije in še marsikaj dodali k domišljjski pustolovski zgodbi.



Slika 3: Tim Horvat, avtor



Slika 4: Udeleženci debato o Tretjem izvodu

Willitams in Penman (2015) ugotavljata, da čuječno sprejemanje ne pomeni vdanosti v usodo, da ni sprejemanje nesprejemljivega. Omogoča nam mirno doživljati svet, brez vrednostnih sodb, neposredno prek čutov. Daje nam občutek perspektive, zaznamo lahko, kaj je pomembno in kaj ni. Ena izmed dijakinj je komentirala: Bralnega krožka sem se udeležila nekajkrat in vsakič je bilo zanimivo na svojstven način. Že med nami, mladimi so bile opazne razlike pri dojemanju in razlaganju izbrane literature, tako, da je bilo še bolj interesantno poslušati mnenja gospa, ki so sodelovale. Kljub razlikam v letih pa smo vseeno prišli do skupnih zaključkov in spoznanj, zato lahko rečem, da so bile vse debate uspešne.

V okviru Slovenske filantropije smo se udeležili tudi pogovora o migracijah, problemih, ki jih pričakujemo ob beguncih oziroma, kako bi morali pomagati ljudem, ki prihajajo. Nekdanji begunec, ki je v Slovenijo prišel kot mladoletnik iz Afganistana, nam je zelo nazorno opisal svojo pot, pa tudi kasnejše dogodke, ki so botrovali temu, da danes pri 28 končuje študij na Univerzi v Ljubljani. Ostali sogovorniki so večinoma govorili o zgodovini preseljevanja v Slovenijo ali iz nje, posegli smo tudi v obdobje druge svetovne vojne. Zanimivo, da so se dijaki dejansko poistovetili le z mladim beguncem, opisovanje ostalih migracijskih zapletov in zgodovine pa jim ni pustila pretirano pozitivnega vtisa, oziroma so prepoznali ostala dva člana v debati kot trgovca s svojimi spomini, saj je bil razgovor sočasno tudi promocija izida nove knjige. Spremenili smo perspektivo gledanja na čustva in občutke, kar je tudi ena od oblik čuječnosti po mnenju Willitamsa in Penmana (2015).



Slika 5: Konzorcij MK, 25.9.2015

Černetič (2005) ugotavlja, da so ljudje, ki negujejo čuječnost, manj anksiozni in doživljajo manj stresa, hkrati pa so tudi bolj sproščeni, izpolnjeni, srečnejši. Vsi mlajši udeleženci smo ob koncu leta prišli do spoznanja, da so naše starejše bralke zelo kompleksne osebnosti, spoznali smo se tudi z njihovimi drugimi hobiji, ko so nas razveseljevale z manjšimi darili. Če nas čuječnost uči, da so misli samo misli, umski dogodki, nas to preprosto spoznanje osvobodi popačene resničnosti, ki smo si jo ustvarili z neskončnimi skrbmi, tuhtanjem in premlevanjem. Naše gospe so pogosto opozarjale, da vsak čas prinese svoje in da moramo negativna čustva predelati v nam bolj prijetna čustva. Čuječnost na sočuten način postopno odvzame moč negativnim čustvom s tem, ko dopušča, da si priznamo naše strahove, žalost, utrujenost in izčrpanost in nas spodbuja, da smo »odprti« za te občutke. Kadar smo nesrečni, kadar smo v stresu, podoživljamo pretekle dogodke in znova občutimo bolečino, povezano z njimi. In vnaprej doživljamo prihodnje katastrofe in torej vnaprej občutimo njihov vpliv. Čuječnost nam po Willitamsu in Penmanu (2015) omogoča, da spomin vidimo kot spomin in načrtovanje kot načrtovanje. Enega takih trenutkov smo doživeli pri prebiranju knjige Svetloba v Provansi.



Slika 6: O svetlobi v Provansi

Naslov je predlagala ena od starejših udeleženk. Dijaki so pogovor začeli s teoretičnim vprašanjem ali bi se knjiga lahko prebrala kot potopis. Potovanje po Franciji pokaže nekaj, a ne prav dosti lokalnih značilnosti. Ves čas se posveča potnikom, predvsem osrednjemu liku in njegovi rasti (ali celo odraščanju) ob spoznanju zmote izpred desetletij, ki je v osnovi zaznamovala njegovo življenje. Zgodba je (vsaj za fantovski okus) nekoliko posladkana, s srečnim koncem, mestoma zelo življenjska, mestoma preveč

olepšana. Nekaj jezikovnih cvetk jo naredi precej bolj berljivo, a smo iz relativno lahkotne teme s pomočjo posameznih citatov, ki jih je izbrala gospa, dejansko poglobili vsebino in izvedeli življenjske zgodbe izgube partnerjev in sorodnikov zaradi bolezni ter kako so težko vendar srčno nadaljevale s svojim življenjem. Če se zavedamo, da se spominjamo in vemo, da načrtujemo, se lahko izognemo dodatni bolečini, ki je posledica podoživljanja preteklosti in vnaprejšnjega doživljanja prihodnosti. Dobesedno začutili smo lahko veliko življenjsko moč v ženski, ki jo je usoda prikrajšala za sopotnika v mladih letih, nadaljevala je s skrbjo za starše, tako, da je dejansko svoje življenje začela pozno. Ob tem ni izražala nobenega obžalovanja ampak le čisto veselje, kaj vse jo je čakalo, da to odkriva še danes.

3. Zaključek

Dandanes mladi lahko kar hitro izgubijo stik s starejšimi generacijami, sploh, če pri tem ne štejemo družinskih članov. Bodisi je za to krivo pomanjkanje skupnih tem ali časa. Kakršnokoli sodelovanje oziroma druženje med mladimi in starejšimi občani je v obojestransko dobrobit. Medgeneracijsko branje priporočam dijakom, ki jih branje veseli, saj bodo spoznali knjige, ki jih mogoče ne bi prebrali, pa tudi srečali zanimive osebe in dobili vpogled v različna razmišljanja soljudi. Dejstvo je, da konstantna miselna aktivnost, ki presega vsakdanjo rutino in monotonijo, pripomore k boljši kakovosti življenja ter izboljša spomin in druge spoznavne sposobnosti.

4. Literatura

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

Guided Meditation Scripts, Inner health studio. (2008). Pridobljeno s <http://www.innerhealthstudio.com/meditation-scripts.html>

Rebula, A. (2015). Stik in kratek stik. Pridobljeno s <http://www.alenkarebula.com/alenkadrupal/content/stik-kratek-stik>

Willitams, M. in Penman D. (2015): Čuječnost, Učila International, d.o.o., Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorja / About the author

Valentina Maver, diplomirana geografinja in profesorica zgodovine, poučuje geografijo na Gimnaziji Bežigrad več kot 20 let in aktivno vodi dijake pri predmetu CAS na Mednarodni maturi. Uspešno pripravlja dijake na maturo in kot zunanja ocenjevalka sledi trendom razvoja pouka geografije. Sodelovala je pri projektu uvajanja e-vsebin in e-učbenikov in pridobila različne certifikate na področju uporabe IKT.

Valentina Maver, Geography and History teacher, has been teaching Geography at Gimnazija Bežigrad for over 20 years and has actively lead the IB students through the CAS subject. She has been successfully preparing students for the final exam and has been following the trends of teaching Geography as the examiner at the State Examination Center (RIC). She was involved in the project Introducing IT Contents and IT Textbooks and has gained several certificates on the field of IT use.

Statistika v šolskem projektu Zlato jabolko

Practical Application of Statistical Methods in the Golden Apple School Project

Danijela Marolt

*Gimnazija Celje – Center
danijela.marolt@gcc.si*

Povzetek

Projekt Zlato jabolko se že vrsto let izvaja v 2. letniku splošne in umetniške gimnazije. Številni projektni tim pokriva vsa predmetna področja. Glavno vodilo je mladim približati pomen trajnostnega razvoja v avtentičnem okolju, jim približati naravne in kulturne lepote kraja in jim osmisliti teoretične osnove, da dobijo praktično vrednost. Pri tem posebej poudarjamo pomen osredotočene, pristne in zavestne angažiranosti vsakega posameznika v želji, da pridobi dodatno motivacijo za učenje in spoznavanje samega sebe. Prispevek tematskega sklopa Kozjanski park v številkah temelji na neposredni uporabi statističnih metod.

Ključne besede: matematika, narava, praktična vrednost, projekt, statistika.

Abstract

All second year students of the Gimnazija Celje –Center Grammar School take part in the Golden Apple project. The project team includes many teachers and they cover all of the school subjects. The main goal of the project is to familiarise students with the importance of sustainable development in their immediate environment, to get them closer to natural and cultural beauties of Kozjansko and to give them a better understanding of their theoretical knowledge and thereby put it into practice. Mentors stress the importance of focus, authentic and conscious engagement of every individual to get additional motivation for learning and self-acquaintance. The presented contribution to the project is based on the practical application of statistical methods.

Keywords: mathematic, nature, practical usage, school project, statistical method.

1. Uvod

Življenje običajnega najstnika, še posebno tistega, ki odrašča v mestu, je v veliki meri odtujeno od narave, naravnih procesov in dejavnosti. Pogosto so otroci podvrženi stresu in tesnobi kot rezultat vsakodnevnih zahtev v šoli in doma. Rezultat sodobnih družbenih procesov in vzgoje je tako v skrajnem primeru najstnik brez sočutja in empatije do sočloveka, z zelo kratkim intervalom pozornosti in majhno mero notranje motiviranosti.

Na Gimnaziji Celje – Center poskušamo šolski vsakdan razgibati z različnimi dejavnostmi, med drugim tudi s projekti. V drugem letniku je to Zlato jabolko, ki zajema vse dijake splošne in umetniške gimnazije, ki se imajo možnost prijavit na enega od mnogih predmetnih področij, ki jih najbolj privlači oz. zanima. Dejavnosti so izpeljane tako, da lahko vsak posameznik dela po svojih zmožnostih in izkoristi vse svoje potencialne ali pa se poveže v par ali manjšo skupino in tako prispeva k tinskemu duhu. S spremembo okolja in načinom dela

zmanjšamo običajen stres, povečamo pa pozornost in motiviranost. Kajti namen »drugačne šole« ni le pridobiti znanje, ampak tudi nove izkušnje, odprtost do drugačnosti in sprejemanje le – te.

2. Projekt Zlato jabolko

Šolski projekt za gimnazijce 2. letnikov je poimenovan po jabolku, razpoznavnem krajinskem, ekološkem in etnološkem elementu Kozjanskega. Vendar se v svojem proučevanju dijaki ne omejujejo le na sadež. Le-ta postane sinonim za geografsko, sociološko, zgodovinsko, likovno, biološko, kemijsko, plesno, statistično, poetsko in še kakšno raziskovanje omenjenega območja.

Dejavnosti projekta se izvajajo tri dneve.

Prvi dan poteka v Kozjanskem parku s celodnevno ekskurzijo, ki je razdeljena na družboslovni in naravoslovni del.

Na gradu Podsreda doživimo pravo potovanje skozi čas. Sprejmejo nas vitezi, nam predstavijo viteško življenje na gradu in osnove mečevanja. Dijaki se naučijo plesati srednjeveške dvorne plese, predstavijo nam trubadursko liriko, glasbeniki igrajo glasbo tistega časa. V črni grajski kuhinji malicamo najboljši jabolčni zavitek, ki nam ga speče prava "štrudlmojstrica", in pijemo pristen jabolčni sok. Po ogledu kratkega filma in vodenem ogledu gradu izvemo, da je v Podsredi maševal tudi Anton Aškerc, in kako je tamkajšnje bivanje vplivalo na njegovo poezijo. Preteklost in prihodnost Kozjanskega nam z zgodovinskega in s sociološkega zornega kota predstavi profesorja v svojih predavanjih.

Naravoslovni del ekskurzije poteka v visokodebelnem sadovnjaku in na hribu Vetrnik. Sajenje sadnega drevja na tem področju sega v čas vladavine Marije Terezije in daje specifično podobo pokrajini. Na Vetrniku dijaki sodelujejo v delavnicah, na katerih so spoznavali naravnogeografske in družbeno-geografske značilnosti Kozjanskega parka, biodiverzitet, pomen suhih travnišč in mnogoštevilne projekte, ki jih izvajajo (Natura 2000, LIFE ...).

Pred odhodom s Kozjanskega se dijaki razdelijo po izbranih tematskih sklopih. V tem času nekateri imajo možnost obiskati bližnjo ekološko kmetijo in spoznati lepote in tegobe sodobnega kmečkenga življenja. Preostali pa dobijo napotke za nadaljnje delo.

Drugi dan preživimo v šoli z delom po tematskih sklopih.

Tretji dan je namenjen predstavitvam dela tematskih sklopov.

Zaključek projekta je v šolski telovadnici v okviru medšolske dejavnosti 3KONS. Poleg dijakov 2. letnika in mentorjev posameznih tematskih sklopov se ga udeležijo tudi predstavniki Kozjanskega regijskega parka in vodstva šole. Vsaka skupina ima za predstavitev natančno odmerjen čas.

3. Osnove statistike

Naslov tematskega sklopa, Kozjanski park v številkah, skriva uporabo osnovnega znanja statistike. Po prenovljenem učnem načrtu za gimnazije se je ta vsebina iz četrtega letnika

premaknila v prvi. Obravnavamo jo na koncu šolskega leta, tako da nemalokrat izostane iz rednega preverjanja in ocenjevanja znanja prvega letnika. Zato je znanje statistike v začetku 2. letnika obnovljeno.

Za redkokatero matematično učno vsebino lahko trdimo, da je tako primerna za prikaz praktične uporabnosti v nižjih letnikih gimnazijskega šolanja, kot je to statistika. Poleg teoretične podkovanosti, katere začetki segajo v prva leta osnovnošolskega življenja, imajo dijaki tudi dovolj izkušenj iz vsakdanjega življenja: prikazovanje rezultatov statističnih raziskav v medijih, sodelovanje v telefonskih in drugih anketah ... Z lahkoto se jo da tudi povezati s katerikoli interesnim področjem, kar pripomore k medpredmetni povezanosti. S stališča dijakov ima statistika še eno prednost – ne navezuje se na nobeno drugo matematično učno vsebino.

Osnovni statistični pojmi, s katerimi dijaki razpolagajo pri svojem delu, so:

populacija – preučevana množica,

statistična enota – posamezen element populacije,

statistični znaki – značilnosti statističnih enot, ki so lahko krajevni, časovni ali stvarni (opisni ali številski), številski pa se delijo še na zvezne in nezvezne,

statistični parametri – značilnosti populacije kot celote,

vzorec – del populacije (s posebnim poudarkom na slučajnem vzorcu).

Dijaki znajo podatke urejati in grupirati. Poznajo pomen in smisel frekvenčnih razredov, znajo izračunati širino in sredino razreda. Vedo, kaj je to (absolutna) frekvenca, in kako se izračuna relativna frekvenca. Po načelu "ena slika pove več kot tisoč besed" znajo podatke prikazati s histogramom, poligonom, strukturnim krogom, z različnimi piktogrami in diagrami kvartilov. Poznajo razlike med njimi in ustreznost uporabe posameznega načina prikazovanja. Izmed statističnih parametrov znajo izračunati srednje vrednosti. Med njimi najpogosteje uporabljajo aritmetično sredino ali povprečje. Niso pa jim tuji tudi mediana, modus in kvartili. Razpršenost podatkov merijo z variacijskim razmikom, interkvartilnim rangom, varianco in standardnim odklonom.

Pri svojem delu se vsak dijak neposredno seznanja z metodologijo statističnega preučevanja podatkov:

- podatke zbira in se pri tem povezuje z ostalimi tematskimi sklopi,
- loči osnovne statistične pojme in uporablja ustrezno strokovno izrazoslovje,
- podatke zna urediti, grupirati, poljubno grafično prikazati in pri tem uporabiti sodobno tehnologijo,
- za numerične spremenljivke izračuna srednje vrednosti, se do njih tudi kritično odzove in izračuna enega izmed parametrov za merjenje razpršenosti podatkov.

Kot rezultat svojega preučevanja dijak izdelava plakat ali večpredstavno projekcijo. Vrednoten je po posebej izdelanem kriteriju ocenjevanja, ki je opisan v spodnji tabeli (tabela 1).

Tabela 1: *kriteriji ocenjevanja*

| ocena | kriterij |
|----------------|---|
| zadostno (2) | Samostojno poišče ključne informacije za preučevanje. Ob pomoči zbrane podatke uredi in preuči. |
| dobro (3) | Samostojno poišče, uredi in preuči ključne informacije. Pomoč potrebuje pri interpretaciji dobljenih rezultatov. Drži se dogovorjenih rokov. |
| prav dobro (4) | Samostojno poišče, uredi in preuči ključne informacije. Dobljene rezultate samostojno interpretira. Razbere odnose med preučevanimi elementi. Zna napovedati posledice preučevanih podatkov na prihodnost. Izraža se jasno. Drži se dogovorjenih rokov. Izdelek je estetski. |
| odlično (5) | Samostojno poišče, uredi in preuči ključne informacije. Dobljene rezultate samostojno interpretira. Razbere in analizira odnose med preučevanimi elementi. Izpelje posplošitve in jih kritično vrednoti. Zna napovedati posledice, učinke in vplive preučevanih podatkov na prihodnost. Izraža se jasno. Drži se dogovorjenih rokov. Izdelek je estetski. |

Vsi izdelani plakati so prikazani na predstavitvi tematskih sklopov v telovadnici šole, najboljši večpredstavnostni prikaz pa dijaki predstavijo zbranemu občinstvu.

Ocena, ki jo dijaki pridobijo, se vpiše pri matematiki.

4. Zaključek

Šolski projekt Zlato jabolko deluje neprekinjeno z manjšimi modulacijami že vsaj ducat let. Vsakoletna anketa med udeleženci potrjuje kvalitetno zasnovo in odlično izvedbo. Dijaki si želijo sprememb vsakodnevne šolske rutine, hkrati pa so zadosti kritični, da vedo, da jo je potrebno dozirati previdno in po malem. Čeprav pred toliko leti še nismo poznali pojma čuječnosti, pa smo si vsi v procesu prizadevali ravno za zavedanje svojega doživljanja, odprtosti in radovednosti. V projektu ves čas poudarjamo proces spoznavanja, sprejemanja in spremembe, ki naj vodi v osebno rast na vseh področjih delovanja in življenja. Kar pa so osnove čuječnosti kot zdaj potrjuje uspešna praksa širom po svetu.

5. Literatura

Ciglencečki, S., idr. (2002). *Odmaknjena bližina, naravna in kulturna dediščina Kozjanskega parka*. Podsreda, Kozjanski park.

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

Pavlič, G., idr. (2011). *Linea nova, matematika za gimnazije*. Ljubljana. Modrijan. Str. 154–176.

Sajovic, A. (2005). *Pomen naravnega parka za sonaraven razvoj Kozjanskega*. (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Oddelek za geografijo. Ljubljana.

Interno gradivo Kozjanskega parka.

Interno gradivo šolskega projekta Zlato jabolko.

Dostopno na spletnem naslovu: <<http://www.kozjanski-park.si/>>. [Citirano 12. junija 2016; 15.28]

Dostopno na spletnem naslovu: <<http://www.cuječnost.org/>>. [Citirano 17. julija 2016; 22.20]

Kratka predstavitev avtorice

Danijela Marolt, profesorica matematike in fizike, poučuje matematiko na Gimnaziji Celje – Center že 22 let. Poleg dela v razredu, vodi razne obšolske dejavnosti in sodeluje v šolskem projektu Zlato jabolko. Delo z mladimi ji je poslanstvo in užitek, ki presega vsak delovni čas.

**IV
WORKSHOPS
DELAVNICE**



"Implementing Mindfulness in the Early Years and Lower Primary"

Ian Penrose, Meral Soguksu, Liz Hurford

*Istanbul International Community School
ipenrose@iics.k12.tr*

This workshop will cover the implementation of mindfulness in the lower primary grades, from Pre-school to Grade 2 at Istanbul International Community School. We noticed that students were coming to school lacking in focus and unable to be still. As we are bombarded with multiple images and information throughout our day, we are slowly losing our ability to be still and focus. We formed a study group consisting of homeroom and specialist teachers in the lower primary department to inquire into mindfulness and how we could implement it into our daily program in the early years. Using a combination of resources and apps, the mindfulness study group began our mindfulness journey with our students and the results will surprise you. Come along and join us on our mindfulness journey.

Key words: attention, awareness, early years, feelings, focus, implementation, kindness, meditation, mindfulness, smiling mind, still mind, stress.

Bibliography

Youtube videos

Mindfulness for Wellbeing and Peak Performance -Monash University, Melbourne

Mindfulness.org

www.mindfulteachers.org

Rangi Ruru Girls

forhighschoolcounselors.blogspot.com

<http://blogs.psychcentral.com/emotionally-sensitive>

Meena Srinivasan - Planting Seeds:Practicing Mindfulness with Children + Teach, Breathe, Learn:
Mindfulness in and out of the classroom

A handful of Quiet - Thich Nhat Hanh

Spoznajmo čuječnost – predstavitevna delavnica

Mindfulness in Practice – Introductory Workshop

Eva Požar in Žan Rojc

Društvo za razvijanje čuječnosti
info@cuječnost.org

Opis delavnice

Delavnica je namenjena vsem, ki se s čuječnostjo šele spoznavajo, kot tudi tistim, ki jo že prakticirajo. Izkušnja vsake delavnice, vaje in nenazadnje vsakega trenutka je edinstvena in neponovljiva, zato ima vsak udeleženec možnost izvedeti nekaj novega o čuječnosti, o sebi in drugih. Eden najpomembnejših vidikov spoznavanja čuječnosti je praksa sama. Prav tej bomo posvetili večino časa na delavnici, kjer se bomo skupaj podali v izkušnjo različnih vaj, ki so del programov čuječnosti – od zavedanja dihanja, zavedanja telesa, meditativnega gibanja in drugih krajših vaj. Po vajah bo čas namenjen pogovoru v parih, v manjših skupinah in v celi skupini o izkušnji in doživljanju vaj.

Ključne beside: meditacija, meditativno gibanje, praksa čuječnosti, zavedanje dihanja, zavedanje telesa.

Workshop description

This workshop can be attended by those who are completely new to mindfulness practice as well as those who are already familiar with it. Experience of each work shop, practice and nevertheless each moment is unique and each participant has an opportunity to learn something new about mindfulness, themselves and about other people. One of the most important aspects in getting familiar with mindfulness is the practice itself, to which we will dedicate most of the time on this work shop. We will explore different mindfulness meditation practices such as body awareness, awareness of the breath, mindful movement and other shorter exercises. After each practice the time will be set aside for discussions in pairs, small groups and in the whole group about the experience of doing a particular exercise.

Keywords: body awareness, breathe awareness, meditation, mindfulness practice, mindful movement.

Predstavitev izvajalcev

Eva Požar, specializantka psihodinamske psihoterapije. Z meditacijo se je prvič srečala v Indiji leta 2013. Leta 2014 se je udeležila 6-dnevnega izobraževanja za učitelje čuječnosti prve stopnje in od takrat vodi tečaje čuječnosti za različne populacije. Opravljalja je prakso na Univerzi v Bangorju (Wales, VB), na Centre for Mindfulness Researcher and Practice (CMRP), kjer se je udeleževala raznih delavnic za učitelje. Danes programe in delavnice čuječnosti vodi pod supervizijo in sledi smernicam za učitelje tečajev čuječnosti (Good Practice Guidance for Teaching Mindfulness-Based Courses). Pri učiteljih s katerimi je bila v stiku zadnja leta najbolj ceni, da živijo to kar učijo.

Žan Rojc, specializant sistemske psihoterapije. Čuječnost poučuje v okviru standardiziranih uvodnih programov in jo uporablja pri svojem psihoterapevtskem delu s klienti. – tako zase, kot priprava na srečanje in uglaševanje na klienta, kot orodje, s katerim klient postaja sam sebi najboljši terapevt. Čuječnost spoznava in jo razvija od leta 2012, ko se je z njo srečal na programu Celostnega obvladovanja stresa (Inštitut IPISA). Izvedel je že številne tečaje in odmike. Za lastno izpopolnjevanje se redno udeležuje intervizij v okviru Društva za razvijanje čuječnosti in drugih delavnic za učitelje.

Introduction of trainers

Eva Požar, specializing in Psychodynamic Psychotherapy. She first got in touch with meditation in India in 2013. In 2014 she attended Teacher Training Retreat Level 1 for Mindfulness teachers and since then is leading Mindfulness based courses for different populations. She worked in Centre for Mindfulness Researcher and Practice (CMRP), at Bangor University (Wales, UK) where she also attended different workshops for teachers. Programs and workshops she leads are supported by supervision and she follows the UK Good Practice Guidance for Teaching Mindfulness-Based Courses. What she appreciates the most about teachers she has been learning from in the last years is that they live what they teach.

Žan Rojc, systemic psychotherapist in training. He teaches mindfulness in the form of standardized mindfulness based interventions and as a complement to his work in psychotherapy. He finds it a source for getting in tuned with clients and a tool to teach clients how to be themselves the therapist they need. He got to know mindfulness in 2012 when he attended a mindfulness-based stress reduction program and practices ever since. He has led numerous courses and retreats. For his own teacher training he attends intervision groups within the Association for Mindfulness Development (Ljubljana, Slovenia) and different workshops for teachers.

Dve ravni zavedanja: zaznavna in čustvena - čustveno čiščenje

Practising Awareness on Perceptive and Emotional Level – Dealing with Negative Emotions

Lojze Dolinar

*Gimnazija Kranj IB Diploma Programme
dolinar.lojze@siol.net*

Opis delavnice

Delavnica ima namen prikazati ozaveščanje na dveh ravneh: na ravni percepcije in na ravni emocionalnega doživljanja. Prvi del se nanaša na zaznavanje zunanjega sveta. Vaja z rozinami odkriva bogastvo in lepoto dožemanja sveta okoli nas, vseh odtenkov in nians, ki jih pogosto ne zaznavamo več.

Pozornost se v naslednji fazi preusmeri k občutenju in dožemanju lastnega telesa pri čemer igra osrednjo vlogo dihanje.

Drugi del delavnice pa se osredotoča na čustva. Večino negativnih čustev želimo potlačiti, nasprotno pa ta vaja takšna čustva poskuša obuditi, jih ozavestiti nakar sledi sprejetje. Na višjem nivoju jih nato integriramo v našo osebnost in končno doživimo transformacijo kar pomeni, da smo tem čustvom odvzeli negativen naboj.

Trajanje: 45 min

Ključne besede: avtopilot, čustveno čiščenje, čustev skeniranje telesa, integracija negativnih čustev, neposredna uglasitev, transformacija čustev.

Workshop description

The workshop aims to demonstrate awareness on the two levels: perceptive and emotional. The first part addresses perception of the external world. The raisin exercise reveals the multi-faceted richness and beauty of the perceived information mostly overlooked or ignored in the stressful style of living. Additionally, body scanning exercise is included in this part enabling the participants to direct, to sustain or to shift attention away if focused on the body. The next stage sheds some light on the emotional clearing. The vast majority of adverse feelings we tend to suppress or repress. Contrary, the implemented exercise will try firstly to identify the most unacceptable emotions, to encourage the person to accept them in the next step, to integrate them into his/her personality and finally transform them into the harmless content.

Duration: 45 min

Keywords: autopilot, body scan, emotional transformation, integration of negative emotions, tuning in directly.

Literatura / References

Teasdale, J., Williams, M., Segal, Z.; (2014). The Mindful Way Workbook, The Guilford Press, New York

Ruskan, J., (1993). Emotional Clearing, R. Wiler & Co, USA

About the author

Author: **Lojze Dolinar**, studied at University Ljubljana, Profesor of Psychology at Gimnazija Kranj, IB Diploma Programme

The Mindful Teacher

Amy Burke and Kevin Hawkins

MindWell Education
amy@mindwell-education.com
kevin@mindwell-education.com

Workshop description

When we ask parents and teachers what they *really* want for their children, the responses are usually as much about happiness, wellbeing, and resilience as they are about success and academics. If we want to help our children develop the skills and capacities they will need for a fruitful, balanced life, it is crucial that the adults in their lives know how to model these skills effectively.

In this workshop we will explore how developing self-awareness can help us connect more authentically with our students, manage our stress more effectively, and make teaching more enjoyable. Not everybody wants nor needs to be a teacher of mindfulness, but starting from where we are we can all explore what it means to be more mindful and especially how to teach more mindfully. This can be cultivated by bringing greater awareness to our presence of mind, body and emotions.

Drawing on research from social neuroscience we will explore the power and potential of the role of the educator as well as the evidence that *how we teach* is as important as *what we teach*. We will discover how being more mindful – more present - can enhance teaching and learning and promote teacher self-care. We will explore in practical ways how developing greater self awareness can transform our daily experience as adults in a demanding social environment and help us to work more effectively with colleagues, parents and children.

Key words: connection, mindfulness, presence, self-awareness, self-care, social neuroscience, wellbeing.

About the Authors

Kevin Hawkins has worked with adolescents in various contexts for over 30 years - as teacher, school head, and social worker in the UK, Africa, and Europe. He has taught mindfulness to teenagers, teachers and parents since 2008. He is an Adviser to the *Mindfulness in Schools Project* as well as one of their lead teacher trainers. Kevin is also co-founder of [MindWell](#) whose aim is to support school communities in integrating mind, body and heart through mindfulness training and social and emotional learning. Kevin is a regular speaker, writer and presenter on the topics of mindfulness and social and emotional learning in education.

Amy Burke, MA spent 15 years in high schools as a classroom teacher and guidance counselor in Canada and The Netherlands. She is a teacher trainer with the *Mindfulness in Schools Project* and she has also completed mindfulness curriculum training with Dr. Saltzman (*Still Quiet Place*) and Gina Beigel (*MBSR for teenagers*). Amy is also co-founder of [MindWell](#) whose aim is to support school communities in integrating mind, body and heart through mindfulness training and social and emotional learning.

Mindful Teaching and Mindful Learning

David McMurtry

Inspired by Learning
david@inspiredbylearning.eu

Workshop description

This workshop focuses upon two linked themes -

- i) Mindfulness as a cognitive state and its development through effective teaching and learning;
- ii) Teaching mindfulness practice to children and young people and integrating practicing mindfulness into the classroom and curriculum.

The workshop takes a problematic approach, where questions and challenges are raised and discussed, and answers and solutions sought. Examples will be outlined and participants encouraged to share insights from their professional experience and practice.

Questions asked include:

How do/can teachers encourage and facilitate the development of mindful awareness in students?

What are the benefits and challenges in children/young people practicing mindfulness in school? What would developing this practice require and involve?

Key words: Mindfulness practice; mindfulness as a cognitive state; teaching and learning.

Sources

Schoeberlein, D. (2009). *Mindful Teaching and Teaching Mindfulness. A Guide For Anyone Who Teaches Anything*. Boston: Wisdom Publications.

McCown D et al (2010). *Teaching Mindfulness. A Practical Guide For Clinicians and Educators*. London: Springer.

About the Author

Dr. David McMurtry 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](http://inspiredbylearning.eu), a publishing and training business.

V

SPONSORS of the CONFERENCE

SPONZORJI KONFERENCE

Zlati sponzor:

MORO & KUNST d.o.o.



Trgovanje z naložbenim zlatom

Ostali sponzorji:

ARS Proma d.o.o.



ARS Proma d.o.o.

ČIPKA Art 2000 d.o.o.

