

Koristi Bachovih cvetnih plesov v vzgojno-izobraževalnem procesu

Prejeto 20.07.2020 / Sprejeto 25.01.2021

Znanstveni članek

UDK 37.018.54:78+793.3

KLJUČNE BESEDE: emocionalno področje, Bachovi cvetni plesi, glasbena šola, pozornost, koncentracija, učna motivacija

POVZETEK – Na področju izobraževanja opazamo preosorazmeren odnos med znanjem in učno motivacijo. Pri spodbujanju učne motivacije so aktualni alternativni pristopi z umetnostjo. Alternativni pristopi z glasbo in plesom imajo motivacijsko in terapevtsko funkcijo. Bachovi cvetni plesi, ki jih je zasnovala latvijska koreografinja Anastasia Geng, imajo terapevtske učinke pri uravnovešanju telesnih, čustvenih in duhovnih stanj. Zaradi znanstvenih ugotovitev o terapevtskih učinkih na emocionalnem področju pri šolski populaciji smo preučili njihove učinke na področju pozornosti, koncentracije in učne motivacije. V petmesečnem projektu smo na temelju kvantitativne raziskave, ki je vključevala 27 učencev skupinskega pouka, in kvalitativne raziskave z vključeno multiplo študijo primera, ki je zajela 8 učencev instrumentalnega pouka v glasbeni šoli, starih od 7 do 11 let, ugotovili tendence pozitivne rasti na emocionalnem področju, področju pozornosti/koncentracije in pri učni motivaciji. Izjemen pozitiven napredek je izstopal pri višji selektivni pozornosti in daljši časovni koncentraciji, še zlasti pri nastopih in zaključnih izpitih pri instrumentalnem pouku.

Received 20.07.2020 / Accepted 25.01.2021

Scientific paper

UDC 37.018.54:78+793.3

KEYWORDS: attention, concentration, Bach Flower Dances, emotional area, learning motivation, music school

ABSTRACT – In the area of education, a disproportionate relationship between knowledge and learning motivation has been noticed. The use of various artistic genres as an alternative approach can serve as an incentive to stimulate learning motivation. Alternative approaches with music and dance have a motivational and therapeutic function. Bach Flower Dances, designed by Latvian choreographer Anastasia Geng, have therapeutic effects on balancing physical, emotional, and spiritual states. Due to the research findings regarding the therapeutic effects on the emotional level in the school-going population, I examined their effects in the area of attention, concentration and learning motivation. The results of the five-month project, based on quantitative (27 pupils of a group MT lesson) and qualitative research approaches (multiple case studies on a sample of 8 pupils learning to play instruments, aged 7 to 11), showed tendencies towards an increase in the emotional level, attention, concentration, and learning motivation. Extremely positive progress was noticed in a greater selective attention and extended concentration, particularly while playing the instrument.

1 Uvod

Kriza vrednot sodobne družbe se zrcali v vseh plasteh človekovega delovanja, tudi na področju vzgoje in izobraževanja (Nastran Ule, 2013; Juul, 2014). Stanje se odraža v akumuliranju velike količine faktografskih znanj, doživljanje pa je zapostavljeno. Žagar in A. Mlekuž (2019) navajata, da je odnos med znanjem in učno motivacijo preosorazmeren. Učenci poročajo kljub relativno dobrim učnim dosežkom, da jih učna snov ne zanima, da je premalo spodbud za aktivno udejstvovanje pri pouku, pridobljenemu znanju pa ne pripisujejo uporabne vrednosti (Gril, Japelj Pavešić v Žagar, 2019). K. Habe razume glasbo kot učinkovito didaktično orodje in s tem v zvezi poroča o učinkih sistematičnega in načrtnega poslušanja glasbe na učno učinkovitost pri različ-

nih predmetih (Habe, 2018, str. 9). Kundančina in R. Nikolić (2013, str. 97) opozarjata na še vedno prevladujoči šolski trend tradicionalnega tipa poučevanja "ex cathedra" s ciljem akumuliranja in memoriziranja znanja ter preverjanja in ocenjevanja usvojenih dejstev. Strmčnik izpostavlja, "da motivacijsko delovanje bistveno olajša tako šolsko kot domače učenje, praviloma prebuja nova zanimanja in spet novo učno motiviranost" (Strmčnik, 2015, str. 15).

Nizka učna motivacija sproža razmisleke med učitelji, kako oblikovati spodbudno učno okolje, ugodno socialno klimo in kako spodbuditi kakovostno učenje. Različne umetniške zvrsti kot alternativni pristop so lahko podpora pri spodbujanju in ohranjanju učne motivacije (Brooke, 2006). K. Habe (2018, str. 12) poudarja, da je glasba ena izmed umetnosti, ki ima sama po sebi motivacijski naboj, sprostitveno in didaktično funkcijo. V preteklosti je bila neločljivo povezana s plesom, gibalno-plesna dejavnost pa je imela od nekdaj terapevtske učinke. Plesno-terapevtski programi, temelječi na integraciji uma, duha in telesa (Kornblum in Lending Halstein, 2006), se pojavljajo tudi v šolskem prostoru (Karkou, 2010) in so povezani s postravmatskimi stresnimi motnjami (Kornblum in Lending Halstein, 2006), s posebnimi potrebami (Akunna, 2017), z motnjami pozornosti in hiperaktivnosti, s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Akunna, 2017; Bončina, 2017; Jeong in sod., 2009; Tortora, 2010), s preventivnimi programi medvrstniškega nasilja (Koshland, 2010), redkeje pa so ti prisotni pri splošni šolski populaciji (Štih, 2017). Tako bomo predstavili Bachove cvetne plesne in njihove koristi za podporo v učnem procesu pri splošni šolski populaciji.

Edward Bach (1886–1936), britanski zdravnik, ki se je zavedal pomena celostne obravnave osebnosti, je na temelju intuicije preučeval bolezenske simptome na telesni, čustveni in duhovni ravni (Bach, 2009). V 30-ih letih 20. stoletja je odkril zdravilno moč 37 cvetnih esenc, 38. esenca je bila čista izvirska voda. Z njimi je poskušal uravnovesiti bolezenska stanja na čustveni in duhovni ravni pred njihovim pojavom na fizični ravni (Pesek in Čagran, 2010; Ramsell Howard, 2005). Nadaljnji korak je storila latvijska plesalka in koreografinja Anastasia Geng (1922–2002), ki je za 38 Bachovih esenc oblikovala plesne koreografije, imenovane Bachovi cvetni plesi (v nadaljevanju BCP). To so krožni plesi, zasnovani na plesnem izročilu latvijske ljudske dediščine, plešejo se v krogu okoli simbolnega centra (sveče, cvetje ipd.), ki ponazarja center veselja in predstavlja njegov energetski vir. Iz njega plesalci srkajo primanjkljaj energije ali vanj sproščajo odvečno energijo. Plesni koraki so enostavni, plešejo se na latvijsko ali ljudsko glasbo svetovne zapuščine (Geng, 1999).

Število izvedenih raziskav, ki so preučevale učinke BCP, je majhno. A. Pesek in B. Čagran (2010) sta s kvantitativnim pristopom na vzorcu 40 osnovnošolcev, starih 7–8 let, ugotovili linearno naraščanje pozitivnih čustvenih stanj. M. Štih (2017), ki je s kvantitativnim pristopom preučevala razlike v doživljanju med BCP in drugimi krožnimi plesi pri vrtčevskih in šolskih otrocih, je ugotovila, da so pri obeh skupinah otrok bolj priljubljeni BCP, saj jih ti umirijo, sprostijo, medsebojno povežejo, na splošno pa jih krožni plesi motivirajo za nadaljnje delo. Rezultati tuje raziskave A. Selimović (2015) so pokazali na vzorcu, ki je vključeval 14 deset in enajstletnih osnovnošolcev, naraščanje pozitivnih čustvenih stanj pod vplivom BCP. Ker so se predhodniki usmerjali v preučevanje učinkov BCP na emocionalnem področju, bomo v prispevku predstavili njihove koristi tako na področju učne motivacije, pozornosti/koncentracije kot tudi na emocionalnem področju. Predstavili bomo petmesečni projekt *Bachovi cvetni plesi in njihova*

uporaba v glasbeni šoli. Eden izmed ciljev prispevka je tudi razmislek o alternativnem pristopu z glasbo in plesom za spodbujanje učne motivacije na področju izobraževanja.

2 Metodologija

Raziskavo smo izvedli s kvantitativnim in kvalitativnim pristopom. Kvantitativni pristop temelji na deskriptivni in kavalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja. Kvalitativni pristop z multiplo študijo primera je vključeval triangulacijo virov podatkov z učiteljem nauka o glasbi, učitelji inštrumenta ter zunanjimi opazovalci – študenti in pedagoškima mentorjema.

2.1 Raziskovalna vprašanja

Za namen raziskave smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

- Ali in kako BCP podpirajo emocionalno stanje učencev pri skupinskem pouku nauka o glasbi (NGL) in pouku inštrumenta v glasbeni šoli?
- Ali in kako BCP spodbujajo pozornost/koncentracijo pri NGL in pouku inštrumenta v glasbeni šoli?
- Ali in kako BCP spodbujajo učno motivacijo pri NGL in pouku inštrumenta v glasbeni šoli?

2.2 Vzorec

Nenaključni vzorec je vključeval 27 učencev: devet 7-letnikov 1. razreda (33 %), sedem 8-letnikov 2. razreda (26 %), enajst 9-letnikov 3. razreda (40 %). Multipla študija primera vključuje 8 učencev inštrumentov: en 7-letnik (kitara), dva 8-letnika (violončelo, kitara), dva 9-letnika (violončelo, saksofon), dva 10-letnika (kitara, klarinet), en 11-letnik (klarinet). Izbrani učenci so imeli težave pri ohranjanju pozornosti, koncentracije, učne motivacije in stabilnih emocionalnih stanj. Prostovoljno so v raziskavi sodelovali: pet študentov, dva pedagoška in delovna mentorja, učitelj NGL in štirje učitelji inštrumentalnega pouka.

2.3 Opis aplikacije Bachovih cvetnih plesov v glasbeni šoli

V uvodni fazi projekta je potekalo izobraževanje o Bachovi cvetni terapiji in Bachovih cvetnih plesih (BCP), ki je vključevalo delavnice učenja trinajstih izbranih plesnih koreografij za blaženje fizičnih, čustvenih in psiholoških stanj: Al achat (izraelski pozdravni ples), Rožič (premagovanje nizkega samozaupanja), Češnjelika sliva (umska nesproščenosti), Cvetni popek divjega kostanja (vpogled vase, samorefleksija), Jesensko resje (opuščanje egocentrizma), Oljka (telesna, umska izčrpanost), Bor (občutki krivde), Divji kostanj z rdečimi cvetovi (pretirana skrb za sočloveka), Sporiš (proti

preveliki vnemi), Divji kostanj z belimi cvetovi (pretirane ponavljajoče misli), Mešič (neodločnost), Vinska trta (opuščanje uveljavljanja lastne volje), Nedotika (nepotrpežljivost, razdražljivost) in Trepetlika (nerazložljiva bojazen) (Scheffer, 1994). Učenje plesov je bilo povezano z razlagami njihovih temeljnih značilnosti in terapevtskih učinkov. Teoretično in praktično poznavanje BCP je bilo izhodišče za specifično načrtovanje ciljev projekta glede na izražene potrebe posameznih učencev in razredov NGL. V drugi fazi smo izvajali BCP med potekom učnega procesa pri NGL in pouku inštrumenta. BCP so vodili študenti na začetku in/ali med potekom učne ure. Izbor BCP je bil pogojen z njihovimi predvidenimi terapevtskimi učinki v povezavi z izraženimi stanji razreda ali posameznika. V uvodu in/ali med učno uro smo zaplesali dva do tri BCP, vključno s plesom Al achat. Pri individualnem pouku so se ti izvajali solistično, pri NGL so se ti plesali v krogu. V sklepni fazi smo ugotavljali, kakšni so bili učinki BCP na opazovanih področjih.

2.4 Merski inštrumenti in zbiranje podatkov

Za namen raziskave smo zasnovali opazovalni protokol in anketni vprašalnik. S protokolom opazovanj smo spremljali spremembe na treh področjih – motivacija za učni proces, pozornost/koncentracija in emocionalno stanje. Dinamiko razredov pod vplivi BCP so evidentirali zunanji opazovalci med potekom 60-minutnih učnih ur in učitelj NGL po vsaki končani uri. Učitelji inštrumentalnega pouka in zunanji opazovalci so spremljali spremembe pri 8 učencih enkrat tedensko pri 30-minutni uri inštrumenta. Opazovali smo:

- stopnjo učne motivacije na začetku in med potekom ure;
- usmerjanje pozornosti na dejavnosti (Musek in Pečjak, 1997) in zmogljivost oz. dolžino časovne koncentracije (Tancig, 1987);
- emocionalna stanja na začetku in med uro z vključenimi BCP.

Učenci 1., 2. in 3. razreda so presodili na osnovi zaprtih tipov vprašanj, s 3-stopenjsko opisno ocenjevalno lestvico:

- samoznave za učno motivacijo (1 – na učno uro ne želim priti, 2 – najraje ne bi prišel, 3 – veselim se prihoda na učno uro/komaj čakam, da pridem);
- sledenje učiteljevim navodilom (1 – nisem sledil, 2 – težko sem sledil, 3 – sem sledil/z lahkoto sem sledil) in
- lastno počutje (1 – dolgočasil sem se, 2 – nisem se dobro počutil, 3 – dobro/odlično sem se počutil).

Zbiranje podatkov o samoznavah je potekalo formativno po vsaki učni uri NGL, v času dveh mesecev in pol. Etični kodeks je bil zagotovljen s soglasji staršev pred izvajanjem študije.

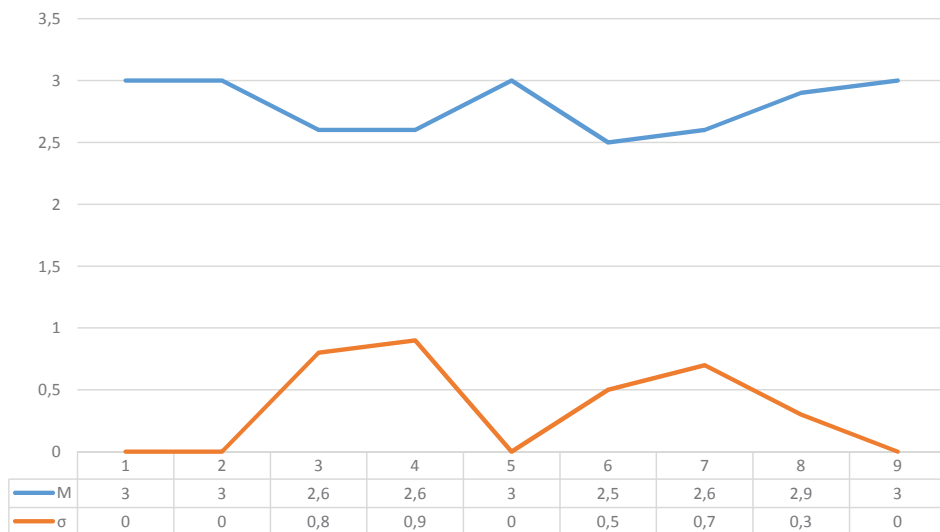
Uvodno izhodiščno stanje smo primerjali z vmesnim in zaključnim. Analizirali smo opažanja, pridobljena s protokolom opazovanj, na področju učne motivacije, pozornosti/koncentracije, emocionalnih stanj pri NGL in individualnem pouku. Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo obdelali z deskriptivno statistično analizo, rezultate smo predstavili z najnižjim (min.), najvišjim (maks.) rezultatom, aritmetično sredino (M) in standardnim odklonom (σ). Rezultati meritev aritmetičnih sredin so grafično prikazani na kontinuumu izvajanja BCP.

3 Rezultati in interpretacija

Iz grafa 1 so razvidni rezultati srednjih vrednosti, ki kažejo, da se je v povprečju *dobro/odlično počutila* večina učencev (min. = 1, maks. = 3, $M = 2,7$, $\sigma = 0,3$). Rahel upad pozitivnih emocionalnih stanj se je zgodil po drugi uri, kar lahko domnevno pripišemo *učinku začetka* (Pesek in Čagran, 2010), ki je sprožil drugačno doživljanje pouka. Upad povezujemo tudi z dejavnostmi, ki so bile usmerjene v pripravo na preverjanje (3. in 4. ura) in ocenjevanje (6. in 7. ura). Samoocene učencev so potrdile opažanja učitelja NGL in zunanjih opazovalcev, ki so poročali o pozitivnih učinkih BCP v vmesni in končni fazi. Izrazite spremembe so opazili pri učencih, ki so izražali nestrpnost, vznemirjenost ali zaskrbljenost, saj so se ti po BCP fizično sprostili in psihično pomirili (Kos Knez, 2002; Štih, 2017). Pri učencih z izrazitimi fizičnimi znaki utrujenosti so opazili, da so jih BCP aktivirali za nadaljnje aktivnosti (Štih, 2017).

Graf 1

Samoocena emocionalnih stanj učencev



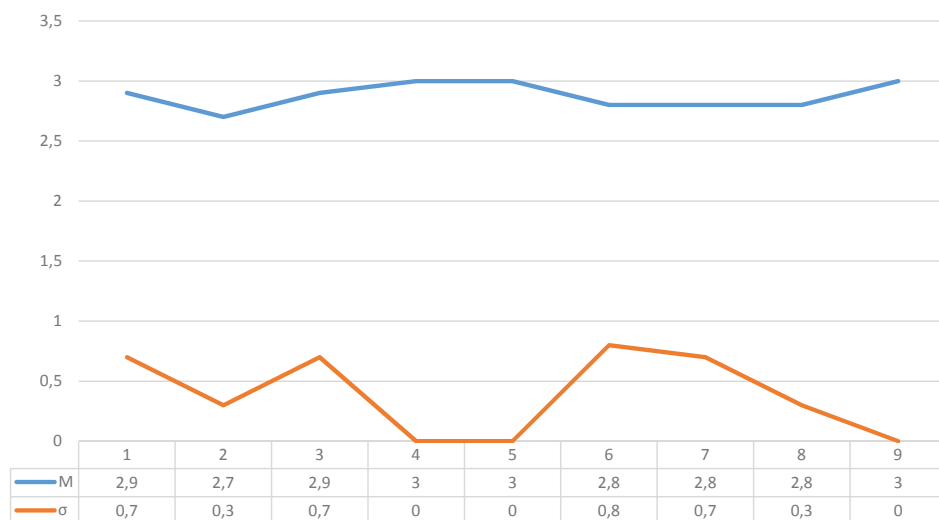
Učitelji inštrumentalnega pouka in zunanji opazovalci so o vzorcu multiple študije primera (8) poročali, da sta dva učenca, ki sta izražala osebno introvertiranost (8- in 9-letnik, violončelo), postala odprta za socialne stike in samozavestnejša; pri dveh ekstrovertiranih učencih (7-letnik, kitara in 10-letnik, klarinet) so poročali o večji zadržanosti vase; pri učencu, ki je izražal zaskrbljenost (11-letnik, klarinet), pa so opazili, da so ga BCP sprostili in razvedrili. Učitelji so poročali, da so se pozitivni psihološki učinki BCP kazali tudi pri višji stopnji glasbene samopodobe, samozaupanja pri nastopih in izpitih (Habe in Smolnikar, 2016; Marentič Požarnik, 2018). Rezultate lahko primerjamo z ugotovitvami A. Pesek in B. Čagran (2010), ki sta ugotovili, da so učenci izražali težnjo

po lepem, občutenje veselja, pomiritve, ter A. Selimović (2015), ki je ugotovila, da so učenci izražali pozitivne občutke sproščenosti in zadovoljstva.

Učenci so poročali (graf 2), da so z *lahkoto sledili* (min. = 1, maks. = 3, $M = 2,8$, $\sigma = 0,3$) navodilom učitelja. Zunanji opazovalci in učitelj NGL so poročali, da je večina učencev v času 60-minutne ure usmerila pozornost na navodila, večjo variabilnost v pozornosti in časovni koncentraciji pa je bilo zaznati v času izvajanja dejavnosti in celotnih ur. Najvišja stopnja pozornosti in časovne koncentracije je bila zaznana neposredno po izvedbi BCP, zlasti v primerih, ko je bila prisotna visoka raven razpršene neselektivne pozornosti pred njihovo izvedbo. Primerjava samoocen učencev na področju emocionalnih stanj (graf 1) in pozornosti/koncentracije (graf 2) kaže, da so učenci samozaznavali pri 3., 4., 6. in 7. uri višjo stopnjo pozornosti, stopnjo pozitivnih emocionalnih stanj pa so ocenili slabše. Učenci so kljub nelagodjem usmerili pozornost na načrtovane dejavnosti in naloge. Tudi zunanji opazovalci in učitelj NGL so opazili v tem obdobju po izvedenih BCP izrazito pozitivno rast pozornosti in časovne koncentracije. Zaznali so izjemno visoko osredotočenost na naloge, koncentracija pri dejavnostih se je časovno podaljšala pri večini učencev.

Graf 2

Samoocene pri pozornosti/koncentraciji

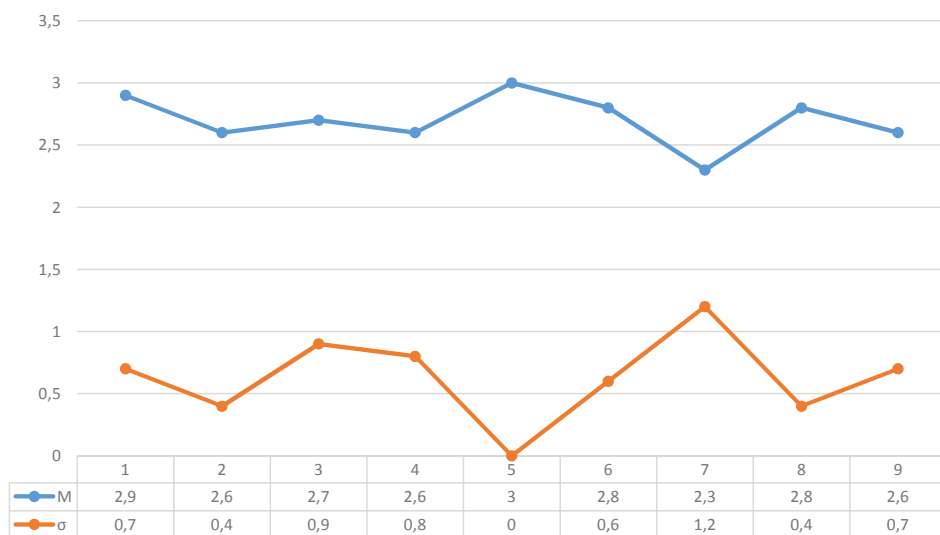


Učitelji instrumentalnega pouka in zunanji opazovalci so poročali o izrazito pozitivnem napredku pri usmerjanju pozornosti in ohranjanju časovne koncentracije pri dejavnostih po izvedenih BCP. Pri petih učencih (7-letnik, kitara; obeh 8-letnikih, violončelo; 9-letniku, volončelo; 10-letniku, kitara) so poročali, da se je prvotno izražena razpršena pozornost preusmerila v selektivno, pri štirih učencih pa se je prvotna 10-minutna koncentracija časovno podaljšala na 15–20 minut, pri enem učencu pa na celotno 30-minutno uro.

Učenci so poročali (graf 3), da se *veselijo prihoda oz. komaj čakajo, da bodo prišli* na naslednjo uro (min. = 1, maks. = 3, $M = 2,7$, $\sigma = 0,6$). Primerjava rezultatov vseh treh opazovanih področij kaže, da so učenci samoocenili stopnjo učne motivacije slabše v primerjavi s področjema pozornost/koncentracija in emocionalna stanja, kar je razvidno tudi iz razpršenosti odgovorov (σ). Domnevno je na to učinkovalo več dejavnikov (popoldanski urnik, navezanost urnikov, predhodne dejavnosti, čustveno/psihično/fizično stanje, interes za glasbeno izobraževanje idr.) ter stresno obdobje ocenjevanja. Pri 7. uri ($\sigma = 1,2$), ko je potekalo sumativno ocenjevanje, so učenci svoja stališča izražali najbolj negativno: *na učno uro ne želim priti oziroma najraje ne bi prišel*.

Graf 3

Samoocene za učno motivacijo



Zunanji opazovalci, učitelji instrumentalnega pouka in NGL so poročali o višji stopnji motivacije za dejavnosti in naloge po izvedenih BCP. Poročali so, da je uvodna motivacijska spodbuda z BCP učence fizično, čustveno in psihološko sprostila in naravnala na učno delo, izvajanje BCP med uro pa je pozitivno učinkovalo na pozornost/koncentracijo v nadaljevanju. Menijo, da so pozitivne spremembe emocionalnih stanj po izvedenih BCP spodbudile očiten situacijski interes za dejavnosti (Mojca Juriševič, 2012; Marentič Požarnik, 2018; Musek in Pečjak, 1997; Rotar Pance, 2006). A. Selimović (2015) je ugotovila, da so učenci po izvedenih BCP izražali željo po učenju v šoli in za domače delo. Tudi A. Pesek in B. Čagran (2010) ugotavljata podobno in poročata, da so deklice izražale večjo vnemo za domače delo kot dečki.

Rezultati pričujoče in omenjenih študij potrjujejo, da so BCP kakovostno motivacijsko sredstvo za aktiviranje situacijskega interesa (Mojca Juriševič, 2012) in nadaljnje učno delo (Štih, 2017).

4 Sklep

Šolsko okolje v glasbeni šoli se razlikuje od splošnega šolskega, saj se individualni in skupinski pouk izvaja v popoldanskem času, kar terja dodatne fizične in psihološke napore. Ključni dejavnik pri kakovostnem glasbenem učenju je pozitivna naravnost na afektivnem področju, ki sproža občutke notranjega zadovoljstva in veselja, obenem pa ohranja in spodbuja notranjo motivacijo za učenje (Rotar Pance, 2006). Pri vseh vrstah učenja je motivacija, kot navaja M. Juriševič (2012), tisti psihološki dejavnik, ki aktivira in usmerja učni proces k zastavljenim učnim ciljem. Čustveni dejavniki, ki imajo pomembno prilagoditveno, usmerjevalno in motivirajočo vlogo (Musek in Pečjak, 1997), podpirajo in usmerjajo učenčevo motivacijo (Marentič Požarnik, 2018), kar ima izjemen pomen pri izobraževanju. Rezultati raziskave so pokazali tendence pri pozitivni rasti na emocionalnem področju, področju pozornosti/koncentracije in učne motivacije, vendar pa ne moremo z gotovostjo trditi, da so pozitivne spremembe nastopile le pod vplivi BCP. Zaradi nizkega vzorca in kratkotrajnosti izvajanja BCP imajo dobljeni rezultati svoje omejitve, ki jih ne moremo posploševati na celotno populacijo. Izkazane tendence pozitivnih napredkov na opazovanih področjih so lahko dobro izhodišče za nadaljnje raziskave, ki bodo vključevale raznolike variable za veljavne, zanesljive in objektivne rezultate učinkov BCP. Izvedena raziskava in njeni rezultati spodbujajo in kličejo k razmisleku o vlogi BCP na področju izobraževanja glede na ugotovitve nizke učne motivacije (Žagar, 2019; Gril v Žagar, 2019). BCP časovno zavzamejo majhen delež učne ure in ne zahtevajo dodatnih finančnih obremenitev. Skladno z našimi rezultati in rezultati predhodnih raziskav (Pesek in Čagran, 2010; Selimović, 2015), ki so potrdili pozitivne spremembe na emocionalnem področju, so lahko BCP ena izmed možnih alternativnih oblik in pristopov podpore pri izvajanju učnega procesa na katerem koli predmetnem področju. Pozitivna čustvena naravnost intenzivira motivacijo za učenje, pozornost/koncentracijo pri učnih dejavnostih in spodbuja razvoj kratkoročnih situacijskih interesov, ki lahko prerastejo v dolgoročne individualne (Juriševič, 2012). Izvedena raziskava in njeni rezultati so pomembni pri večji prepoznavnosti BCP in so osnova za nadaljnja preučevanja na področju vzgoje in izobraževanja v slovenskem prostoru.

Katarina Zadnik, PhD

Benefits of Bach Flower Dances in the Educational Process

The value crisis in contemporary society is reflected in the accumulation of a large amount of factual knowledge, while experience is being neglected. Žagar and Mlekuž (2019) point out that there is a disproportionate relationship between knowledge and learning motivation. The use of various artistic genres as an alternative approach can serve as an incentive to stimulate and maintain learning motivation (Brooke, 2006). Music is an art that has in itself a motivational charge, a relaxing and didactic function (Habe, 2018; Jensen, 2000; Kopačin, 2020; Rotar Pance, 2006). In the past, it was an inseparable part of dance and, in the same way as music, movement-dance activity always had its therapeutic effects.

Dance therapy programmes, based on the integration of mind, spirit and body (Kornblum & Lending Halstein, 2006), also occur in the school environment (Karkou, 2010). While they are usually associated with special-needs education (Akunna, 2017; Bončina, 2017; Jeong et al., 2009; Koshland, 2010; Tortora, 2010), they are seldom used in the general school-going population (Štih, 2017). The purpose of the article is to present Bach Flower Dances and their benefits for the learning process of the general school-going population. Edward Bach (1886–1936), a British doctor, who was aware of the importance of the holistic treatment of a person, intuitively studied disease symptoms at the physical, emotional, and spiritual levels (Bach, 2009). He discovered the healing power of 37 flower essences, and used pure spring water as the 38th essence. With those essences he tried to establish balance at the emotional or spiritual level before a disease would manifest at the physical level (Pesek & Čagran, 2010; Ramsell Howard, 2005). The next step was made by Anastasia Geng (1922–2002), a Latvian choreographer who designed choreographies for the aforementioned essences, called Bach Flower Dances (hereinafter BFDs). These are circle dances, based on the Latvian folk-dance tradition, danced to Latvian or world folk music. Dancers sip the energy they lack from a symbolic centre (candles, flowers, etc.) that represents the universal energy source, or release excessive energy into it (Geng, 1999).

So far, not much research studying the effects of the BFDs has been carried out. A study by Pesek and Čagran (2010), based on the quantitative approach and with a sample of 40 7- to 8-year-old primary school pupils, revealed a linear increase in positive emotional states. Štih (2017), who studied the differences in how kindergarten/school children experience the BFDs and other circle dances, found that the BFDs were more popular. Teachers reported that the BFDs relaxed them and connected children with one another, while the circle dances motivated them for further work in general. Using a sample of 14 10- and 11-year-old primary school pupils, Selimović (2015) also confirmed an increase in positive emotional states.

While the previously mentioned studies focused on the effects of the BFDs in the emotional area, the present paper presents their benefits in the areas of learning motivation, attention/concentration, and at the emotional level. It describes a five-month project "The Bach Flower Dances and Their Use in Music School". For my study, I formed three research questions:

- How do the BFDs support the emotional state of pupils in group Music Theory (MT) lessons and instrument lessons (IL) in music school?
- How do the BFDs stimulate attention/concentration in MT and IL?
- How do the BFDs promote learning motivation in MT and IL?

The five-month project was based on quantitative (27 pupils of a group MT lesson) and qualitative (multiple case studies on a sample of 8 pupils learning to play instruments, aged 7 to 11) research approaches. The purpose of the selected BFDs was to alleviate the physical, emotional, and psychological states, expressed by pupils attending MT and IL. The choice of the BFDs was made in relation to their predicted therapeutic effects and based on the expressed states of an individual pupil or group. We performed two to three BFDs at the beginning and/or during the learning process in MT and IL. During instrument lessons, they were carried out as solo dances, while they

were danced in a circle during Music Theory lessons. For the purpose of the study, an observation protocol and survey questionnaire were designed.

The observation protocol was used to monitor

- the level of learning motivation at the beginning and during the learning process;
- pupils' attention to activities and their concentration span;
- the emotional states at the beginning and during the lesson in which BFDs were included.

Triangulation of data sources was provided by a MT teacher, four instrument teachers, and external observers – five students and two pedagogical mentors. The MT pupils evaluated their self-perceptions on the basis of closed-ended questions and a 3-level descriptive assessment scale which included:

- learning motivation (1 – I don't want to go to a class, 2 – I'd rather not go to a class, 3 – I look forward/I can't wait to go to the class);
- the ability to follow the teacher's instructions (1 – I could not follow, 2 – It was hard for me to follow, 3 – I could follow/easily follow);
- the level of well-being (1 – I was bored, 2 – I didn't feel well, 3 – I felt good/great).

Data were collected regularly, after each MT lesson, over a period of 2.5 months. Before the BFDs, the initial stage was determined in the observed areas. It was then compared to the intermediate stage (during the BFDs) and the final stage (after the BFDs). The data obtained with the observation protocol were analysed for the two groups, MT pupils and IL pupils, separately. The data collected with the survey questionnaires were analysed using descriptive statistical analysis: the lowest (Min) result, the highest (Max) result, the arithmetic mean (M), and standard deviation (σ).

The mean values of the results obtained with the assessment of pupils' self-perception showed that, on average, the majority of pupils felt good/great (Min = 1, Max = 3, $M = 2.7$, $\sigma = 0.3$). The MT teacher and external observers reported positive effects of the BFDs in the intermediate and final stages, especially in pupils with expressed impatience, excitement or anxiety. These pupils became physically relaxed and mentally calmed after the BFDs (Štih, 2017). Pupils, who expressed physical signs of fatigue, were activated by the BFDs for further activities. Instrument teachers and external observers reported that out of 8 pupils in the sample, 2 introverted pupils became open to social contacts, while 2 extroverts became more introverted. A pupil who had previously been uneasy, became noticeably more relaxed after the BFDs. Similar findings were confirmed by Selimović (2015), Pesek and Čagran (2010).

The mean values of the results obtained with the assessment of the pupils' self-perception of their attention span, showed that, on average, the majority of pupils could follow easily the teacher's instructions (Min = 1, Max = 3, $M = 2.8$, $\sigma = 0.3$). Regarding the 60-minute MT lesson, the teacher and external observers reported that while most pupils focused on the given instructions, a greater variability in the attention and concentration span was observed during the planned activities throughout the lessons. The instrument teachers and external observers noticed extremely positive progress in directing pupils' attention to the tasks. As regards the concentration span, they noticed that the initial 10-minute concentration span extended to between 15 and 20 minutes in four pupils and to the entire 30-minute lesson in one pupil.

The mean values of the results obtained with the assessment of the pupils' self-perception of their learning motivation, showed that pupils looked forward or couldn't wait to go to a class (Min = 1, Max = 3, M = 2.7, σ = 0.6). Pupils expressed the most negative attitudes during the summative assessment (the 7th lesson). The instrument teachers, the MT teacher and external observers reported that a higher level of motivation for activities and tasks emerged after the BFDs. They believed that positive emotional changes after the BFDs stimulated an obvious situational interest in the activities (Mojca Jurišević, 2012; Marentič Požarnik, 2018; Musek & Pečjak, 1997; Rotar Pance, 2006). Selimović (2015), Pesek and Čagran (2010) came to similar conclusions.

The results of the study showed tendencies towards a positive increase in the emotional level, attention/concentration, and learning motivation. However, it cannot be claimed with certainty that the positive changes occurred only under the influence of the BFDs. Due to the small sample and short duration of the implementation of the BFDs, the obtained results have their limitations, which cannot be generalized to the entire population. The demonstrated trends of positive progress in the observed areas can be a good starting point for further research, which should include various variables in order to obtain valid, reliable and objective results of the effects of the BFDs. The conducted study and its results encourage us to consider the possible role of the BFDs in education, in the light of findings regarding low learning motivation (Žagar, 2019; Grill & Žagar, 2019). The BFDs take up a small proportion of the lesson, and do not bring any additional financial burdens. According to my results and the results of previous research, which confirmed positive changes in the emotional area, the BFDs can be an alternative approach to supporting the learning process in any subject area. A positive emotional attitude intensifies the motivation for learning, and the attention/concentration span during learning activities. The results of the above-mentioned studies confirmed that the BFDs are a quality motivational tool for activating situational interest and further learning. The conducted study and its results are important for a greater recognition of the BFDs, as well as for further studies in the area of education.

LITERATURA

1. Akunna, G.I. (2017). Caring for Nigerian Children with Special Needs through Dance Movement Therapy: The National Universities Comission's Agenda,. V: Reid, S. (ur.). Dance: Perceptions, Cultural Aspects and Emerging Therapies. New York: Nova Science Publishers, 109–145. Pridobljeno dne 10.07.2020 s svetovnega spleta <http://web.b.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE0NDE1MzhfX0FO0?sid=727e7e1f-ce88-44de-a653-fe9c7ba9fb93@sessionmgr103&vid=8&format=EB&rid=2>.
2. Bach, E. (2009). Zdravi se sam. Ljubljana: Inštitut za Bachovo cvetno terapijo.
3. Bončina, P. (2017). Vloga terapevtskih plesov pri sproščanju v vsakdanjem življenju (magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor.
4. Brooke, S.L. (ur.) (2006). Creative Arts Therapies Manual: A Guide to the History, Theoretical Approaches, Assessment, and Work with Special Populations of Art, Play, Dance, Music, Drama, and Poetry Therapies. USA: Charles C Thomas, 144–155. Pridobljeno dne 10.07.2020 s svetovnega spleta <http://web.b.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzQ1MjY3NF9fQU41?sid=727e7e1f-ce88-44de-a653-fe9c7ba9fb93@sessionmgr103&vid=1&format=EB&rid=1>.
5. Geng, A. (1999). Bach-Blüten-Tänze. Nemčija: Scheffer, Mechthild.
6. Gril, A. (2019). Koncepti učne motivacije skozi šolsko prakso. V: Žagar, I. Ž. in Mlekuž, A. (ur.). Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: Mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja.

- Zbornik povzetkov 4. znanstvene konference. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 30–31. Pridobljeno dne 01.07.2020 s svetovnega spleta <https://docplayer.si/185337909-Zbornik-povzetkov-4-znanstvena-konferenca-ljubljana-18-in-19-september-2019.html>.
7. Habe, K. (2018). Z glasbo do učenca prijaznejšega učnega okolja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 3–20.
 8. Habe, K. in Smolnikar A. (2016). Glasbena samopodoba učencev, ki obiskujejo glasbeno šolo. V: Branka Rotar Pance (ur.). *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem – pogledi ob 200-letnici*. Ljubljana: Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani, 255–268.
 9. Japelj Pavešič, B. (2019). Vpetost motivacije v učenje za znanje: raziskava TIMSS 2011 in 2015. V: Žagar, I. Ž. in Mlekuž, A. (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: Mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja*. Zbornik povzetkov 4. znanstvene konference. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 31–33. Pridobljeno dne 01.07.2020 s svetovnega spleta <https://docplayer.si/185337909-Zbornik-povzetkov-4-znanstvena-konferenca-ljubljana-18-in-19-september-2019.html>.
 10. Jensen, E. (2000). *Music with the brain in mind*. San Diego, CA: The Brain Store.
 11. Jeong, Y.J., Hong, S.C., Soo Lee, M., Park, M.C.I, Kim, Y.K. in Suh, C.M. (2009). Dance Movement Therapy improves Emotional Responses and modulates Neurohormones in Adolescents with mild Depression. *International Journal of Neuroscience*, 115(12), 1711–1720. Pridobljeno dne 05.07.2020 s svetovnega spleta <https://doi.org/10.1080/00207450590958574>.
 12. Juriševič, M. [Mateja] (2011). Glasba kot sredstvo motivacije (diplomsko delo). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper. Pridobljeno dne 05.07.2020 s svetovnega spleta https://share.upr.si/PEF/ediplome/diplomska_dela/Jurisevic_Mateja_2011.pdf.
 13. Juriševič, M. [Moja]. (2012). Motiviranje učencev v šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
 14. Juul, J. (2014). Šolski infarkt: kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, starejšim in učiteljem bolje. Celovec: Mohorjeva družba.
 15. Karkou, V. (2010). *Arts Therapies in School: Research and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher. Pridobljeno dne 05.07.2020 s svetovnega spleta <http://web.b.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzMzNTY0MF9fQU41?sid=727e7e1f-ce88-44de-a653-fe9c7ba9fb93@sessionmgr103&vid=10&format=EB&rid=5>.
 16. Kopačin, B. (2020). Glasbene didaktične igre in glasbeno-razvojni dosežki prvošolcev. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13(1), 89–111.
 17. Kornblum, R. in Lending Halstein, R. (2006). *In-School Dance/Movement Therapy for Traumatized Children*. V: Brooke, S. L. (ur.). *Creative Arts Therapies Manual: A Guide to the History, Theoretical Approaches, Assessment, and Work with Special Populations of Art, Play, Dance, Music, Drama, and Poetry Therapies*. USA: Charles C Thomas, 144–155. Pridobljeno dne 05.07.2020 s svetovnega spleta <http://web.b.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzQ1MjY3NF9fQU41?sid=727e7e1f-ce88-44de-a653-fe9c7ba9fb93@sessionmgr103&vid=1&format=EB&rid=1>.
 18. Koshland, L. (2010). *PEACE through Dance Movement Therapy. The Development and Evaluation of a Violence Prevention Programme in an Elementary School*. V: Karkou, V. (ur.). *Arts Therapies in School: Research and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher, 43–58. Pridobljeno dne 05.07.2020 s svetovnega spleta <http://web.b.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzMzNTY0MF9fQU41?sid=727e7e1f-ce88-44de-a653-fe9c7ba9fb93@sessionmgr103&vid=10&format=EB&rid=5>.
 19. Kos Knez, S. (2002). *Vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju v devetletni osnovni šoli: didaktični priročnik za vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 20. Kundačina, M. in Nikolić, R. (2013). Teachers' opinions and attitudes about creativity in teaching. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(1), 86–100.
 21. Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
 22. Medvešek, J. (2013). *Učiteljeva uporaba glasbe kot motivacijskega sredstva v prvem triletnju devetletne osnovne šole (diplomsko delo)*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana. Pridobljeno dne 05.07.2020 s svetovnega spleta <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1351>.
 23. Musek, J. in Pečjak, V. (1997). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.

24. Nastran Ule, M. (2013). Spreminjanje vrednot v sodobnih življenjskih potekih. V: Bjelčevič, A. (ur.). *Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 89–96. Pridobljeno dne 05.07.2020 s svetovnega spleta <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/nastran-ule.pdf>.
25. Pesek, A. in Čagran, B. (2010). Terapevtski vidiki glasbene vzgoje: vloga Bachovih cvetnih plesov v razvoju pozitivnih čustvenih stanj sedem- in osemletnih učencev osnovnih šol. *Muzikološki zbornik*, 46(1), 119–133. Pridobljeno dne 30.06.2020 <https://repozitorij.uni-lj.si/Izpis-Gradiva.php?id=77819>.
26. Ramsell Howard, J. (2005). *The Bach Flower Remedies Step by Step – A complete Guide to Selecting and Using the Remedies*. Vermillon: Random House.
27. Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. Nova Gorica: Educa, Melior.
28. Scheffer, M. (1994). *Bachova cvetna zdravila: v teoriji in praksi*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
29. Selimović, A. (2015). *Terapevtski aspekti muzičkog odgoja u osnovnoj školi – Bachovi cvjetni plesovi* (magistrsko delo). Univerzitet u Sarajevu, Muzička akademija u Sarajevu, Sarajevo.
30. Strmčnik, F. (2015). Šolska pre/obremenitev osnovnošolskih učencev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(2), 3–24.
31. Štihi, M. (2017). *Plesi v krogu* (magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor.
32. Tancig, S. (1987). *Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje in športa*. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.
33. Tortora, S. (2010). *From the Dance Studio to the Classroom. Translating the Clinical Dance Movement. Psychotherapy Experience into a School Context*. V: Karkou, V. (ur.). *Arts Therapies in School: Research and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher, 27–42. Pridobljeno dne 05.07.2020 s svetovnega spleta <http://web.b.ebscohost.com/nukweb.nuk.uni-lj.si/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzMzNTY0MF9fQU41?sid=727e7e1f-ce88-44de-a653-fe9c7ba9fb93@sessionmgr103&vid=10&format=EB&rid=5>.
34. Žagar, I.Ž. in Mlekuž, A. (ur.) (2019). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: Mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja. Zbornik povzetkov 4. znanstvene konference*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno dne 01.07.2020 s svetovnega spleta <https://docplayer.si/185337909-Zbornik-povzetkov-4-znanstvena-konferenca-ljubljana-18-in-19-september-2019.html>.