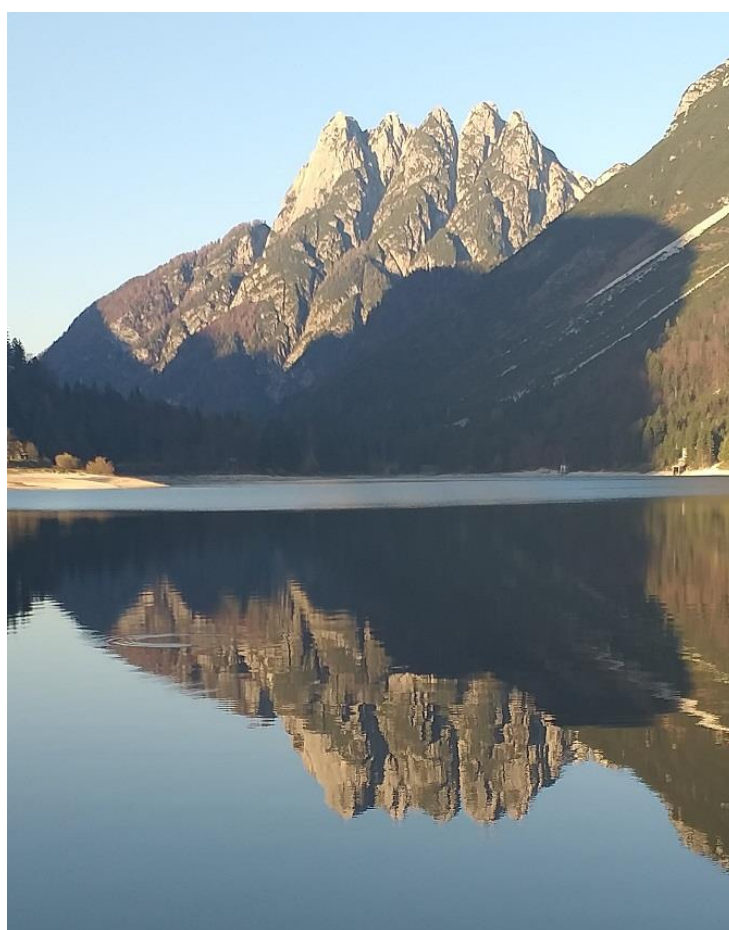


International Conference

MINDfulness 2019

»Be Mindful, Teach Mindfully, Teach Mindfulness«



Olimia spa, October 3-5, 2019

Organizer

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

International Conference MINDfulness 2019

»Be Mindful, Teach Mindfully, Teach Mindfulness«

Olimia spa, October 3-5, 2019

Organizer:

EDUvision
Stanislav Jurjevčič s.p.

Editor: mag. Mojca Orel

Published by:

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Venue and date of issue:

Ljubljana, October 3, 2019

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

COBISS.SI-ID=[302635520](#)

ISBN 978-961-94307-9-8 (pdf)

INDEX / KAZALO

PREFACE	8
The Programme Committee of the International Conference	9
International Review Committee	10
COGNITIVE NEUROSCIENCE OF MINDFULNESS	11
Staying in Emotional Balance: Healthy Self-Regulation	12
Delovanje možganov in vpliv čuječnosti nanje (<i>Brain Functioning and the Impact of Mindfulness on it</i>).....	27
Uporaba zvočnih posod ter njihovih vibracij kot učinkovito terapevtsko orodje pri sproščanju, boljši koncentraciji in pomnjenju v šolskih prostorih (<i>Usage of Sound Bowls and their Vibrations as an Effective Therapeutic Relaxing Tool for Better Concentration and Memory in School</i>)	37
CONTEXTUALIZING MINDFULNESS	45
Effectiveness of Zhineng Qigong on Emotional and Behavioural Difficulties in the School Environment: Results of a Two-way Mixed Design Study.....	46
Forgiveness and Gratitude – Way to Mindful Life	58
Osebna izkušnja učiteljice razrednega pouka s programom MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) (<i>The Personal Experience of a School Teacher with MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction)</i>).....	61
Geoselfness (Kako klasične geografske terenske vaje spremenimo v potovanje od narave k sebi) (<i>Geoselfness (Changing the Classic Field Work throughout the Journey from Nature to Yourself)</i>).....	68
MINDFULNESS IN EDUCATION	76
Mindfulness in Schools	77
Mindfulness and Mind Training for School-Based Staff	79
Mindfulness Attitudes in the Classroom	90
The importance of Mindfulness and Project-Based Class for Improvement of Students' Learning Opportunities and Teaching Activities	99
Applying Aesthetic Experience and OPTIC Approach in Teaching a Greek Language Arts Course in a Multicultural Environment	111
Z glasbo in gibanjem do boljših odnosov (<i>With Music and Movement to a Better Relationship</i>).....	119
Program BAL-A-VIS-X kot učitelj čuječnosti (<i>Teacher of Mindfulness: BAL-A-VIS-X Program</i>).....	127
Čuječnost in stres (<i>Mindfulness and Stress</i>).....	132

Stres na delovnem mestu ter uvajanje čuječnosti v šolske klopi (<i>Work Related Stress and the Introduction of Mindfulness to the Classroom</i>).....	140
Sproščanje ob torkih (<i>Relaxing on Tuesdays</i>)	149
Premagovanje stresa – sproščanje in čuječnost (<i>Stress Overcoming – Relaxation and Mindfulness</i>).....	156
Samozavedanje in obvladovanje čustev (<i>Self-Awareness and Managing Emotions</i>)	163
Povezava čuječnosti in čustvene inteligence pri mladih (<i>Connecting Mindfulness and Emotional Intelligence in Young</i>).....	171
Z umetnostjo k čuječnosti in s čuječnostjo k umetnosti (<i>With Art to Mindfulness and with Mindfulness to Art</i>).....	187
Govori z dobrim namenom – tukaj in zdaj (<i>Speaks with a Good Purpose – Here and Now</i>).....	194
Obvladovanje čustev pri pouku matematike (<i>Contact with Emotions in the Mathematics Lessons</i>).....	201
Peti pomeni biti čuječ (<i>Singing Equals Mindfulness</i>)	209
11 idej za urjenje čuječnosti s pomočjo gline (<i>11 Ideas for Training Mindfulness with Clay</i>)	217
Tipam, torej sem – akcijska raziskava taktilnih sposobnosti prvošolcev (<i>I Can Touch, therefore I am – Action Research of Tactil Abilities of First-Grade Pupils</i>)	229
Čutne zaznave pri slepem v povezavi s čuječnostjo v različnih življenjskih situacijah (<i>Sensory Perception of a Blind Person in Combination with Mindfulness in Different Life Situations</i>)	242
Čuječnost v praksi izvajanja dodatne strokovne pomoči v osnovnih in srednjih šolah (<i>Mindfulness in School Practice of Additional Professional Assistance in Primary and Secondary Schools</i>)	253
Čuječnost in dodatna strokovna pomoč v redni osnovni šoli (<i>Mindfulness and Special Education Assistance in Ordinary Primary and Lower Secondary Schools</i>).....	271
Čuječnost in otroci z motnjo v duševnem razvoju (<i>Mindfulness and Children with Intellectual Disabilities</i>)	279
Čuječnost v superviziji za razvoj strokovnih kompetenc za delo z otroki s posebnimi potrebami (<i>Mindfulness in Supervision for Development of the Professional Competences for Work with Children with Special Needs</i>).....	286
Ure dodatne strokovne pomoči za otroke s posebnimi potrebami lahko izvajamo tudi v naravi (<i>Additional Professional Assistance for Children with Special Needs Can also Be Provided in the Wild</i>)	296
Čuječ učitelj lažje prepozna dijake v stiski (<i>A Mindful Teacher will more Easily Recognize Students in Need</i>)	302
Prisluhniti drugemu (<i>Listen to Another</i>).....	309

Meditativno terapevtsko sproščanje (<i>Meditative Therapeutic Relaxation</i>).....	314
Čuječnost in skupinsko oziroma sodelovalno delo v različnih skupinah (<i>Mindfulness and Group or Cooperative Work in Different Groups</i>).....	322
Kako otroke in mladostnike poučevati čuječnost (<i>Mindfulness for Kids and Teens</i>)	331
Vaje čuječnosti in profesionalni razvoj učitelja (<i>Exercises of Mindfulness and Professional Development of Teachers</i>).....	339
Pomen čuječnosti pri delu z introvertiranimi otroki (<i>The Importance of Mindfulness in Working with Introverted Kids</i>).....	347
Ujemi srečo – zdaj! (<i>Catch the Happiness – Now!</i>).....	353
Kako do čuječih učencev (<i>How to Build a Mindful Student?</i>)	362
Negovanje čuječnosti z elementi pedagogike montessori pri pouku geografije (<i>Nurturing The Mindfulness With Elements Of Montessori Pedagogy In Geography Lessons</i>)	368
Motivacija za branje z interaktivnimi igrami (<i>Reading Motivation with Interactive Games</i>)	376
Čuječnost – ključ do globljega razumevanje jezika in književnosti (<i>Mindfulness – the Key to a Deeper Understanding of Language and Literature</i>).....	386
Pesniška delavnica v luči čuječnosti (<i>A Poetry Workshop in the Light of Mindfulness</i>)	394
Čuječnost pri poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika (<i>Mindfulness in Teaching Slovene as a Second/Foreign Language</i>)	402
Čuječnost pri pouku nemškega jezika (<i>Mindfulness in German Class</i>).....	413
Knjige nam pomagajo, da upočasnimo (<i>Books Help Us Slow down</i>)	365
Razvijanje čuječnosti z medpredmetnim povezovanjem (<i>Developing Mindfulness through Cross-Curricular Learning</i>).....	371
Prvi koraki k čuječnosti pri pouku španščine (<i>First Steps to Mindfulness in a Spanish Class</i>).....	379
Urjenje čuječnosti pri športni vzgoji (<i>Practicing mindfulness in physical education</i>).....	388
Tek osvobaja (<i>Running is Liberating</i>).....	395
Igrišče – prostor za razvijanje čuječnosti, sprostitev in raziskovanje (<i>Playground – the Place of Relaxation, Exploration, and Mindfulness</i>).....	402
Joga pri pouku športne vzgoje (<i>Yoga in Physical Education Classes</i>)	409
MINDFULNESS IN THE NATURE	415
V čem je dodana vrednost tabora Gimnazije Kranj? (<i>Where Lies the Added Value of Gimnazija Kranj Camp?</i>).....	416
Kaj nastane, ko profesorji in dijaki združijo moči (<i>What Arises when Teachers and Students Join Forces?</i>).....	427

Pouk malo drugače: slovenščina in narava z roko v roki (<i>A Lesson Little Differently: Slovenian and Nature Hand in Hand</i>).....	436
Čuječnost in literarno ustvarjanje v naravi (<i>Mindfulness and Literary Creativity in Nature</i>).....	443
Doživetje v deželi Petra Klepca (<i>Adventure in the Land of Peter Klepec</i>)	450
Prisluhnimo vodi (<i>Let us Listen to Water</i>)	459
Medpredmetno povezovanje na šolskem vrtu (<i>Cross-Curricular Linking at the School Garden</i>).....	465
Vzgajanje za zdravo ekološko pridelano hrano (<i>Education for Healthy Organic Food Production</i>)	471
Rdeča redkvice in čuječnost v oddelku podaljšanega bivanja (<i>Red Radish and Mindfulness in the After-School Care</i>).....	477
Čuječ dan v vrtcu (<i>A Mindful Day in a Kindergarten</i>).....	483
Sodobna umetnost in narava okrog nas (<i>Contemporary Arts and Nature Around Us</i>).....	489
»Land art« pri pouku LUM v 1. Razredu (<i>»Land art« at Art Lesson in 1th Class</i>).....	497
MODERN APPROACHES TO TEACHING MINDFULNESS	504
Priprava na pouk z Brain Gym metodo (<i>Preparation for Classes with Brain Gym Method</i>)	505
Učenje matematike s preiskovanjem in čuječnost (<i>Inquiry Based Mathematics Learning and Mindfulness</i>).....	512
Inovativni pristopi k poučevanju pri obravnavi piramide v 9. razredu (<i>Innovative Approaches to Teaching the Pyramid in 9th Grade</i>).....	518
Tehnologije v razredu (<i>Technology in the Classroom</i>).....	525
Ustvarjalno branje in pisanje pri pouku slovenščine na gimnaziji (<i>Creative Reading and Writing in Secondary-school Slovene Classes</i>).....	534
Ploskanje in druge metode razvijanja čuječnosti pri pouku angleščine (<i>Handclapping and Other Methods for Developing Mindfulness in Teaching English as a Foreign Language</i>)	541
Avtentično učenje – najboljša šola (<i>Authentic Learning – the Best School</i>).....	547
Likovna subjektivizacija kot vzvod za kreativnost v pedagoškem procesu Reggio Emilia (<i>Art Subjectivization as a Leverage for Creativity in the Pedagogical Approach Reggio Emilia</i>)	554
Prebujanje čuječnosti s poučevanjem podjetništva in dobroteljnosti (<i>Awakening Mindfulness by Teaching Entrepreneurship and Charity</i>)	567
Parametri, ki vplivajo na otrokovo pripravljenost za šolanje (<i>Parameters which Affect a Child's School Readiness</i>)	575
WORKSHOPS	584

Mindfulness and Mind Training Strategies, Techniques and Practices for Maintaining Staff Well-Being in Schools and Classrooms.	584
Teaching Mindfulness to School Teachers and to School Children and Students	586
The way to Mindfulness is through our Hearts: Understanding the Why, What & How!	587
Igre za spodbujanje razvoja potencialov pri otrocih z veččino Zhineng qigong (<i>Games for Encouraging the Development of Children's Potential with Zhineng Qigong</i>)	588
Zhineng qigong statične meditacije - za vsak del dneva (<i>Zhineng Qigong Stillness Meditation - For Each Part of the Day</i>).....	591
V stiku s seboj (<i>Being Connected with Yourself</i>)	594
Čuječnost med zaposlenimi v šolstvu (<i>Mindfulness among Employees in Education</i>).....	595
Celovit človek (<i>A Complete Person</i>).....	597
Postanimo celoviti (<i>Becoming Whole</i>)	599
Čuječen stik z naravo, s sabo in drugimi v zunanjem okolju (<i>Mindful Contact with Nature, with Oneself and Others in a Natural Environment</i>)	601
Okrepimo naše dobro počutje z glasbo in gibanjem (<i>Enhancing our Well-being with Music and Movement</i>)	603
Vzpostavljanje dobrega stika (<i>How to Build Rapport</i>)	605
Čuječnost in samohipnoza (<i>Mindfulness and Self-Hypnosis</i>)	606
Razvijanje čuječnosti pri učencih z uporabo zvočnih posod (<i>Developing Mindfulness Using Sound Bowls with Students</i>).....	608

PREFACE

International conference MINDfulness 2019

»Be Mindful, Teach Mindfully, Teach Mindfulness«

“If you want to conquer the anxiety of life, live in the moment, live in the breath. Open the window of your mind. Allow the fresh air, new lights and new truths to enter.”
Amit Ray

We're living in such an amazing time right now. If we see our life as a school of development, then we can no longer feel as a victim in our life. We have to meet the challenges in our life from the greater level of mind, greater than created it. We have to start looking within. Then greater consciousness is going to emerge. It should never be about the person, it should be about principles that create community: joy, freedom, cooperation, creativity, empathy – that's what builds community.

In order to be able to truly change we have to go beyond ourselves. In the moment when we are truly in the present, we cannot keep running the subconscious programme. When we're truly in the present moment, all the possibilities in the quantum field exist in the eternal now. So when we are truly present and we are mindful of our body, feelings, other people, things around us, that's the moment of pure consciousness.

Where we place our attention, there we place our energy. Then we can see the possibilities we could never see from the place when we were stuck in our own programmes of personality. That's why we have to practice mindfulness.

The only way we can experience the quantum field is with awareness. Gradually we begin to know more about it and to be more connected with it, we start feeling more whole. The hardest part of change is mindfulness, cognition, awareness of our thinking. More aware and conscious we become of our automatic behaviours and our conditioned emotional responses, less unconscious we live our life. Mindfulness and conscious living in the moment makes the change come true, with which we attract the new experience to us.

In the Book of proceedings **84 authors from 8 countries** (Bosnia and Herzegovina, Croatia, Germany, Greece, India, Serbia, Slovenia and UK) **in 76 papers** present the use of mindfulness concepts in different life settings, mostly with modern approaches and challenges of implementing mindfulness into education.

The papers are arranged in five basic topics: *Cognitive Neuroscience of Mindfulness, Contextualizing Mindfulness, Mindfulness in Education, Mindfulness in the nature and Contemporary Approaches to teaching Mindfulness.*

There are also **14 workshops** presented in The Book of Papers, describing different mindfulness practices, and particularly the transition from contact with nature to the mindful contact with ourselves.

Examples from the learning environment that are presented in the articles will also contribute to the education of values and consequently to raising consciousness and qualitative inclusion of mindfulness in class.

*Programme and Organizing Committee
of the International Conference Mindfulness 2019*

THE PROGRAMME COMMITTEE OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE

PROGRAMSKI ODBOR MEDNARODNE KONFERENCE

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

Stanislav Jurjevčič, EDUvision

dr. David McMurtry, University of Aberdeen, Scotland, UK

prof. dr. Snežana Milenković, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

Jana Pertot Tomažič, Primary school in Domžale

Tina Šetina, St. Stanislav Institution, Ljubljana

dr. Eva Škobalj, First Gymnasium of Maribor

mag. Katarina Vodopivec Kolar, Primary school in Domžale



International Review Committee

Mednarodni recenzentski odbor

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

Nataša Bergant, Primary school in Domžale

dr. David McMurtry, University of Aberdeen, Scotland, UK

prof. dr. Snežana Milenković, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

Jana Pertot Tomažič, Primary school in Domžale

Tina Šetina, St. Stanislav Institution, Ljubljana

dr. Eva Škobalj, First Gymnasium of Maribor

mag. Katarina Vodopivec Kolar, Primary school in Domžale



I
COGNITIVE NEUROSCIENCE
OF MINDFULNESS
KOGNITIVNA NEVROZNANOST
O ČUJEČNOSTI



Staying in Emotional Balance: Healthy Self-Regulation

Snežana Milenković

*University of Novi Sad, Serbia
snezana.milenkovic.iap@gmail.com*

Abstract

Knowing that the mind is relational and that the brain is the social organ of the body, we also come to another new point of view: Our relationships with one another are not causal part of our lives, they are fundamental to how our minds function and are an essential aspect of brain health. Our social connections with one another shape neural connections of the brain. This means that the way we communicate alters the very circuitry of our brain, especially in ways that help keep our lives in balance. Science further verifies that when we cultivate compassion and mindful awareness in our lives – when we let go of judgments and attend fully to the present – we are harnessing the social circuits of the brain to enable us to transform even our relationship with our own self (self-resonance; self-compassion). We can offer the guide to intentionally creating these positive changes in ourselves – tools and skills of healthy self-regulation and emotional balance.

Key words: emotional balance, mindful awareness, healthy self-regulation, self-compassion, self-management, self-resonance.

1. Introduction

Every person has an inner voice. In some people, it is expressed in words; in others, it is more of a tone. For some people this voice can be a source of emotional warmth, while for others it can be cruel and cause turmoil. Often when we have a critical or self-sabotaging inner voice, we seek approval and soothing from friends and loved ones to reassure us of our worthiness and lovability. Based on the latest findings in neurobiology this seeking is perfectly natural.

The latest developments in neuroscience unveil the extent to which humans are wired for connection, belonging, and resonance with other humans. This urge to connect is so strong that our nervous systems are capable of acting as our own compassionate self-witnesses. Neurobiology and mindfulness science have recently proved that the human brain is capable of being distraught (scared, anxious, depressed), while simultaneously observing ourselves with compassion, as a loving parent or partner would. This ability to be both *experiencing* and *holding the experience* is the key to maintain inner calm in the face of life's challenges.

Our brains don't develop easily when we are not able to see ourselves with affection. But if no one we know has really held themselves with warmth then we have no model for how to do this. No matter how old we are, we can turn our compassion for others back towards ourselves and follow this invitation back home to self-care. Every movement that is made

toward gentleness and warmth with ourselves moves us closer to well-being (Milenković, 2017).

Believe it or not, sometime not too far in the future, when you hear your inner critic saying, "How could you be so stupid?" instead of feeling ashamed, you might respond by asking that voice, "Are you really wanting to contribute to me succeeding in the world?"

Once the solid how-tos of self-warmth have started to enter our systems, we can relax, and any negative automatic emotional tone can be transformed. When this happens, we can start to create warm community for ourselves, our bodies will relax, and our lives will start following their true, organic, natural design. We can become our own creator of our destiny.

2. Emotional warmth and resonance

What is very important to know, the inner voice can be a constant flow of emotional warmth. *Emotional warmth* is the experience of being met or meeting others with affection and welcome. On the body level, when we are close enough to feel one another's body heat, there is warmth, so this concept also encompasses closeness and the possibility of comfort with physical contact (Peyton, 2017).

What does it feel like? Like gentle warmth in our heart, spreading inside our chest and abdomen. It comes with relaxation and comfort. It brings us a sense of belonging. It comes from a feeling of being cared for, nourished, and nurtured. *We experience warmth when we know we matter.*

What forces, thoughts, or actions diminish warmth? Self-hate, self-criticism, and self-judgement greatly diminish self-warmth. Spending time with people who roll their eyes at us, lift only one side of their mouth when they talk to us, define or label us, or tell us how we feel – all diminish warmth. Seeking ourselves to be perfect diminish warmth.

How can emotional warmth (self-warmth) be nurtured? By finding out what feels really good and is really good for us.

Often the inner voice can seem devoid of emotion altogether, but whatever its tone - it tends to flow in an endless stream of chatter about the good, the bad, and the ugly: who we are, what we've done, what we've forgotten, and what the other people in our lives have done, haven't done, or are going to do.

The pattern that runs automatically in our heads, when our brain is not engaged in doing something intentional, is our inner voice. Even if we can't hear this voice, we might guess what its tone is from the way we treat ourselves or from the way we are thinking about others. If we have had experiences of being known and delighted in by people who have been important to us (such as parents, grandparents, teachers, or even a kind neighbor), our thoughts may have an easy, gentle tone. However, for many people, this inner voice can be unrelentingly negative and sometimes even vicious.

Even with all of that, there is good news. You can hear, understand, and transform your inner voice if you don't like the way it treats you. There is a gradual hope of being able to respond in a new way. It is possible to learn to transform your inner voice into positive and supporting one. As the inner voice becomes calmer and more supportive, people start to like themselves.

This happens inexorably once something called *resonance* comes into the picture. Resonance is the experience of sensing that another being fully understands us and sees us with emotional warmth and generosity.

We could ask: What's the difference between *empathy* and *resonance*? There are many definitions of empathy, including walking in other people's shoes, understanding their experience, interpreting the emotional states of others, and experiencing related emotions. None of these captures the necessity of being "we", that is, part of resonance. In resonance, the person who is receiving says, "Yes, you are with me. You understand me". This happens verbally, or it can happen with a sigh and with physical relaxation. I can have empathy for homeless people when I walk by them, and they will never know. We cannot be resonant with a person unless we are being relational – *resonance is a two-person experience*. Someone else can't simply declare a resonance with us. The receivers are the ones who get to say whether or not someone else's presence or language feels resonant.

However, the way people speak to themselves can lead to long-term self-support and well-being or to stress and lack of resilience. The practice of self-warmth can be a foundation on which we can rest to access our inherent surge toward healing, perhaps an essential ingredient in long-lasting personal change. The benefits of warm accompaniment and being warm with ourselves supports us in staying in balance and becoming resilient.

3. Brain concept neuroplasticity

When people change the way they speak to themselves, they change the way their brain works. Language is a starting point for the movement toward warmth for the self, and we will be building an understanding of how to use language in ways that are supportive of brain integration. These are called *resonance skills* (Peyton, 2017). When people let go of comparing and criticizing themselves and move toward warm self-understanding to care for themselves, they are moving toward brain health.

As we learn about our brains, we are creating new connections that allow a more generous and relaxed way to see the self. The big picture of who we are becomes bigger and more complex as we begin to take into account the way we are wired, the effect of other people's brains and behavior on us, and the effect of past generations of brains on our own patterns of thinking and feeling (transgeneration heritage).

Our brains are always growing and changing in response to the experiences we have. When we bring our attention to (1) how we feel about ourselves and (2) our capacity for gentle understanding, then all of a sudden we are cultivating a new way to be with ourselves.

The more we allow ourselves to feel, both physically and emotionally, and begin to see the connection between our deepest longings and our emotions, the more change is possible.

The scientific word for the brain's capacity to change is *neuroplasticity*. The word *neuroplastic* means that the neurons, the basic cells of our brains, grow and shift in response to life experience, and the way that they link with one another changes, too.

All humans, even adults, grow thousands of new neurons in their skull-brains every day (Yuan et al. 2014). This is called *neurogenesis*. These new neurons help us hold new information and learning. But the major way that the brain learns is by forming and strengthening *associations* between already existing neurons – in the mysterious world of the brain, neurons and brain areas that are not even touching one another can be linked and read by the brain as a whole.

Memories are collections of multiple inputs from many sources. What we call "learning" is an interneuronal connection and association process that takes place across millions of cells. The structural organization and reorganization of the neurons that are the root of learning are the essence of neuroplasticity.

Shortly, *there is a one-to-one mapping between mental and neural activities*. It is a two-way street: *as our brain changes, our mind changes; and as our mind changes, our brain changes*. This means that what we pay attention to, what we think and feel and want, and how we work with our reactions to things all sculpt our brain in multiple ways. *Neurons that fire together, wire together*. That 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 (Hanson, 2011). For example, people who routinely practice mindfulness meditation develop thicker layers of neurons in *insula* – a region that activates when we tune in our body and our feelings – and in parts of the *prefrontal cortex* (in the front of our brain) that control attention (Lazar et al. 2005).

The key point is simple : *how we use our mind changes our brain* – for better or worse (Hanson, 2011).

There are three fundamental phases to psychological and spiritual growth and development: *being with* difficult material (e.g. old wounds, anger, depression, anxiety); *releasing* it; and *replacing* it with something more beneficial.

What is worth mentioning is that practice does not replace appropriate professional mental or physical health care (Hanson, 2011).

To mention and focus, as well as, on the field of *interpersonal neurobiology*, which pulls together research from every field that studies the relational brain (not just the brain by itself but how brains affect one another), such as cognitive and social neuroscience, attachment research, and psychology and psychotherapy. (The ideas behind this concept are laid out primarily Daniel Siegel, 2012). When we add to that research an understanding of the importance of the body's voice and how resonant empathy supports, we start to see what needs to be in place for brains to change.

4. Emotional Balance & Emotional Imbalance

We can ask ourselves: Why is it importance to bring in warmth (self-warmth) when we are talking about emotional balance?

Because what lets children be steady and resilient is the understanding, responsive accompaniment of their parents and their community. When we have a sense of belonging and mattering in the world, everything becomes easier, we relax, and we move toward steadiness and a kind of sweet curiosity for ourselves and others.

When we have integrated resonance for ourselves we can come back to balance after we've had a hard time – without medicating ourselves with substances or behaviors, and without harming ourselves or others – we feel better, and we can make solid, well-founded decisions more often.

The more a person was originally parented with warmth and affection, the stronger the connections are that run from the prefrontal cortex (PFC) to amygdala (the star of the emotional brain) and less reactive that person is (Coan, Beckes, Allen, 2013). The more trauma a person survived, and less emotional support that person received, the more the amygdala will be the dominant force, with more robust streams of energy and information going the other way, from amygdala to the PFC. It means that emotions (from the past) colour more our perception of reality and that a traumatized person will be more reactive. Their reactions can be intensive and compelling. Sometimes people believe their own alarm no matter what outer evidence tells them (for example, one spouse might never really believe that the other is faithful, even though that other is solid in her commitment to the marriage). Sometimes people don't believe their own emotional alarm at all, no matter what's happening in the outer world (for example, these people can blindly persist in a course of action, even though they're getting lots of signals that isn't safe, like continuing to go out with a partner who is sexually coercive).

Of course, the very best option is when a person can use the thinking part of the brain, the cortex, to listen to the voices of the amygdala and to intuition and make the best decision, taking all the evidence, factual and emotional, into account.

Here is a tour of the skull-brain geography of coming back into emotional balance.

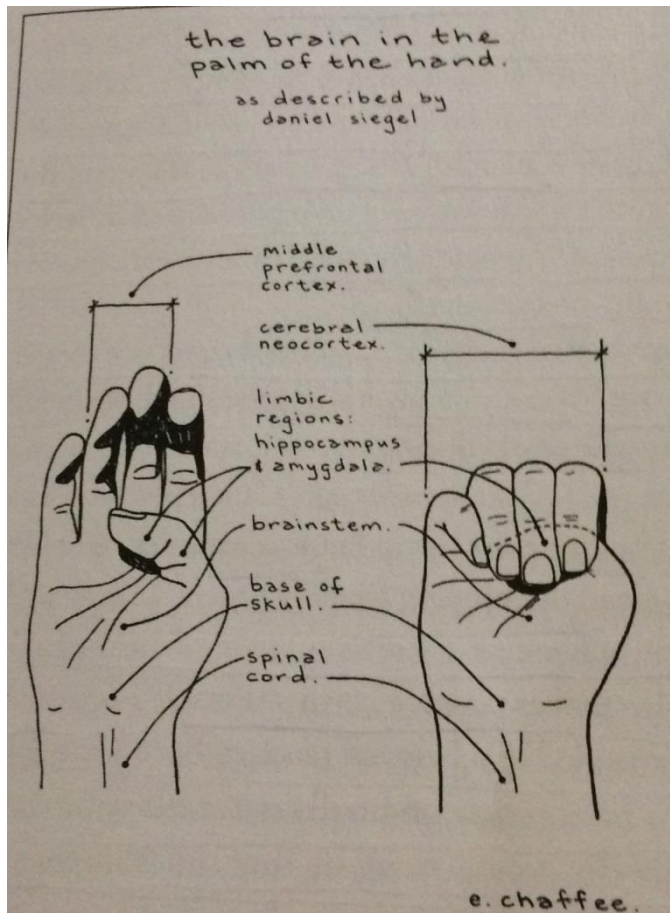


Figure 1. The brain in the palm of your hand

It is possible to get a sense of the brain by using the arm and hand as a model, with the fingers closing down over the thumb into a fist (Figure 1). Here, the forearm represents the spine, and the base of the hand represents the brainstem (the part of the brain that does everything that is automatic, such as breathing and adjusting body temperature and heart rate). The thumb represents the *limbic system*, a brain area deep inside the skull-brain that helps us with emotions, memory, bonding, and watching for danger (it includes amygdala and hippocampus). The limbic system is tucked into the center of the brain. The fingers show the bumps that we usually think of when we think about skull-brain, the surface of which is called the *cortex* (it interprets our world; stores all the sensations and perceptions that make up memory; does all our planning, creating, and sense making; and moves our body).

The limbic system lies deep in the heart of the brain and is also, a little confusingly, the gateway for everything that's coming in. All sensations (from the inner world) and all perceptions (from the outer world) enter the brain through the limbic system. This is where an organ called the *amygdala*, holds emotional and nonconscious memory and filters everything that comes in. It automatically sorts present-day experience to identify similarities to difficult or dangerous situations from our past and sounds the body's emotional alarm when it finds a match. When a person is awake, the amygdala is participating in full brain waves of energy that occur twelve to one hundred times a second (Lalo et al. 2007; Hughes, 2008).

The amygdala makes rough matches between experience and emotional importance (for example, if a person sees a friendly hand coming toward her for a first bump but has experienced physical abuse, she might flinch instead of enjoying friendly touch). The amygdala sets off the emotional alarm whenever there is a sense of historical or present-time danger, but is also makes positive connections: if a person sees someone in profile and is reminded of a beloved teacher, his body might relax.

When the PFC (prefrontal cortex) supports and regulates the amygdala, people are able to respond to their own fears, irritations, and worries with flexibility, care, resonance, and responsiveness.

Daniel Siegel (2011), who created the field of interpersonal neurobiology, has shared this very supportive way of using the hand to represent the brain with most of his audiences. Opening and closing their fingers around their thumbs help people remember their self-regulation.

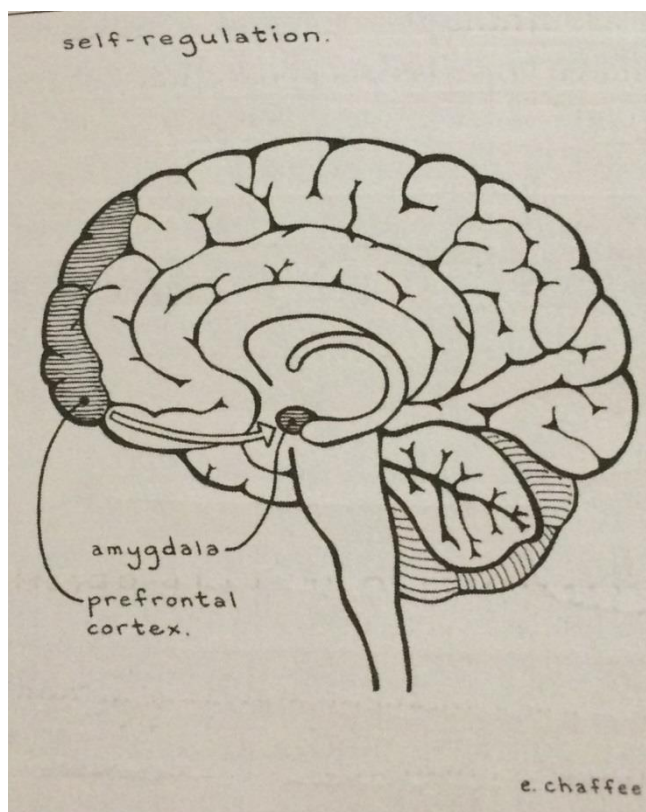


Figure 2. *Self-regulation: prefrontal cortex and amygdala*

This is a brain-based definition of new concept, *self-regulation* (Figure 2). A common language definition would be *having the ability to control bodily functions, manage powerful emotions, and maintain focus and attention* (Peyton, 2017).

In contrast to self-regulation, we could call all the other strategies that we use to respond to stress – *self-management*, including controlling the self, others, and the environment; self-criticism, and even self-hate.

Dysregulation – we can call the lack of success of those strategies which occurs when people have temper tantrums, act out violently and abusively, or have to live with the aftereffects of posttraumatic stress disorder (PTSD).

To repeat the meaning of healthy self-regulation and to make the difference between self-regulation and self- management. Both of them are the different strategies for self-care that we have inside ourselves, based on the way that our caretakers treated ourselves. *The self-regulation is always internalized coregulation; it comes from healthy relationships.* The same thing is true for dysregulation – *people develop unhealthy regulation habits based on unhealthy relationships.* As our lives continue past the point of trauma, the amygdala is no longer reacting to real threats; rather, it is reacting to internal voices and perceiving them as threats, which is part of the looping stress of the savage DMN (the default mode network).

The *default mode network* (DMN) is the way the human brain uses itself automatically to:

- Remember everything it needs for social interaction
- Review what we and others have said and done, or not said and not done
- Integrate new experience
- Be creative

The DMN is active when we are not paying attention to the external world. Our brain automatically brings together memory and thought and integrates both of these with our sense of self. Reserch shows that the DMN is universal in all humans and that it starts up immediately, as soon as we stop focusing on externals. We get to use the DMN intentionally, too, when we are reaching for autobiographical memory, envisioning the future, using our imagination, or putting ourselves in someone else shoes. We can become aware of this spontaneous brain patterning as soon as we wake up. It is the background of our days and is with us continually, even under anesthesia (Ostby et al. 2012), as well as when we fall asleep at night. It appear to be the garden in which our night dreams grow (Raichle, 2015). It changes during the day as we integrate the day's events, and this may be why the way we feel when we wake up can be so different from how we feel when we fall asleep (Shannon et al. 2012).

In the case of self-regulation, someone else, somehow, somewhere, has given us the feeling that we are known, that we make sense, and that we can depend on them. But not everyone has had the opportunity to be held with warmth so that they can internalize it and carry it with them. For those of us who didn't get to bring that warmth inside from our original relationships, this is the work that lies before us now. As we learn to soften the savage thoughts of the resting-state DMN, the whole brain quiets. Let's learn more about how to bring ourself warmth.

5. Self-Compassion, Self-Kindness and Resonating Self-Witness (RSW)

One researcher (Mosche Szyf) says that our mother is in every cell of our PFC (Szyf, 2013). This means that people who have grown up with a traumatized mother have the responsibility of transforming their internalized original mother into one who is warm, understanding, and resonant, in order to support long-term health and well-being. Again, the tricky part of this idea is that it necessitates learning how to turn warmth and resonance inward. This may seem hard, but it is doable, and it is key to long-term well-being and brain health.

Having *compassion for yourself* (self-compassion) builds up resilience and lowers negative rumination (Leary et al. 2007; Neff, 2009).

To say something more about *compassion*. Compassion involves the recognition and clear seeing of suffering. It also involves feeling of kindness for people who are suffering so that the desire to help – to *ameliorate suffering* emerges. Finally, compassion involves recognizing our shared human condition, flawed and fragile as it is.

Compassion for ourselves, *self-compassion*, by definition, involves the same qualities. The truth is, *everyone* is worthy of compassion. According to the Dalai Lama, "Human beings by nature want happiness and do not want suffering. With that feeling everyone tries to achieve happiness and tries to get rid of suffering, and everyone has the basic right to do this...Basically, from the viewpoint of real human value we are all the same" (Neff, 2011, p.12). We don't have to earn the right to compassion; it is our birthright. We are human, and our ability to think and feel, combined with our desire to be happy rather than to suffer, warrants compassion for its own sake. By tapping into our inner wellsprings of kindness, acknowledging the shared nature of our imperfect human condition, we can start to feel more secure, accepted, and alive.

We can say that in many ways self-compassion is like magic, because it has the power to transform suffering into joy.

What's about Self-Kindness and Resonating Self-Witness?

Attunement is the experience of someone focusing on us with warm, respect, and curiosity. Attunement is essential for *resonance*, and both together are the glue of solid relationship. As we may remember, resonance is what happens when we have a sense that the other person really gets us. That person focuses on us, which we can tell from words, facial expressions, gestures, sounds, or warm, caring nonverbal presence. And when we experience resonance, no matter how old we are, it's like being a plant that receives nutrients and water that it needs to grow. Resonant attention and language change the way we hold memory. They change the way we see ourselves. And with our new eyes, we start to transform our experience of shame, rage, terror, and self-doubt into the sense that *we are enough, just as we are*. We start being able to believe the world is safe, to trust ourselves, and to advocate for ourselves (Peyton, 2017).

Just as we are able to attune and resonate with another human being, we are also capable of bringing that level of focus and care to the self. It means learning to turn inward with the warmth and generosity that we usually reserve for others. It can be unfamiliar and awkward in the beginning, because this turning toward oneself is something we have rarely seen modeled. We may not quite know how to do it.

If we want to move toward transforming a traumatized brain into comfortable and supportive place to live, we need to awaken that brain to the hope of holding the self with care and resonance and remind ourselves that we are capable of warm curiosity, caring self-regulation, and continual self-accomplishment.

If we personify the part of the brain that are capable of self-warmth and self-regulation, we can do it by calling this complex and healthy integration of brain and body *the resonating self-witness* (RSW). The RSW is what emerges when people step more fully into self-warmth. The RSW is the experience of feeling supported and held. In the brain, it shows up as an easy self-supportive dialogue between the prefrontal cortex (PFC) and the amygdala/limbic system, which has the effect of shifting the savage and traumatized default mode network (DMN), the automatic voice of self-hate and self-recrimination, into the self-accompaniment of a kind, resonant DMN. And where does this happen in the brain? The key area for self-regulation is the PFC (Figure 2), where emotion is noticed and named and where we can hold the intention to bring attunement to self and other.

6. The Self-Responsive PFC

The PFC (prefrontal cortex) is a very large area of the brain and it attributes to our humanity in many ways besides self-regulation, including decision making and planning, abstract thought, and problem solving.

Let us take a look at *the tools and skills of self regulation*, which lead to self-warmth and self-warmth and self-responsiveness, so that we can begin to learn them if we weren't given them in childhood. Researcher Matthew Lieberman (2011) has found that brains find their way back to emotional balance in three main ways:

1. Identifying what we are feeling (**naming emotions**)
2. Thinking about the situation in a different way (**reframing**)
3. Thinking about something else instead of what is bothering us (**distraction**)

Another researcher, James Coan (2011), has added one more piece to the puzzle of how brains return to calm:

4. The real or imagined presence of a person whom we feel cares about us (**accompaniment**)

Here is a short description of each approach to self-regulation.

6.1 Naming our emotions

Effectiveness of this approach when naming our emotions is done with warmth can be seen with functional magnetic resonance imaging (fMRI) (Lieberman et al. 2011). Many people paying no attention to their emotions or their bodies and the naming of feelings is unfamiliar and thus uncomfortable. But the experience of naming what is happening not only works to calm us down; when it is done with a caring other it can also create relationships of warmth and trust, no matter how old we are. Bringing these relationship inside (importing them) into our own brain and carrying them there as memory helps people feel more secure in the world (Coan, 2011). This can have unexpected long-term benefits, including improving immune system function; the sense of meaning and purpose in life; resiliency in the face of trauma, depression, or posttraumatic stress; and relationships with others and with ourselves (Coan et al. 2013).

So why don't people talk about their emotions, if it is so helpful? There can be very good reasons that people have turned off the part of their brain that tells them about their body's emotional response to the world (Hopper et al. 2007). If person's skull-brain (the brain tissue that is inside the skull) has no way to respond to messages from the body-brain (the entire nervous system running throughout the body, including the brain in the skull), then a person may need to learn to ignore the body-brain. In other words, if emotions are an unbearable trip to to unrecoverable emotional hell, then turning off body sensations can help people manage their world. It can be a solid survival strategy to have no idea what happening in the body. Connection with the body can be unbearable. So it is important to take this journey *slowly* in order not to awaken old trauma and restimulate old pain. If we move slowly enough, we can simultaneously build a capacity for resonant, calming response at the same time that we awaken the voice of the body.

It seems to be important to capture the completeness of an emotional experience. In the naming work that I do, if we get only part of what's happening emotionally, and not the whole thing, the client doesn't relax. This is partially demonstrated by research showing that we can tell the difference between the words we use to name emotion and that we are affected by whether those words match our experience. The activity in the amygdala decreases when the right word is matched with the right emotion (Tabibnia et al. 2008) and when there is less activity in the amygdala, there is relaxation in the rest of the body, and stress levels also decrease. Herbert Benson's discovery of the relaxation response (Park et al. 2013) shows us that there is an additional layer of relaxation that happens when we connect with words like *love, care, tenderness, exploration, integrity, play, and support*.

Putting words to inner experience is helpful in another way, too. When people can't read the messages being sent by the body, they are in what scientists call alexithymia, or body blindness. It's not rare to meet anyone who was stressed out and angry but didn't seem to realize it. They might not even have known that they had an increased heart rate or tension in their belly or that their eyebrows were pulling together. These people have a hard time knowing what their emotions are. When people don't know what they are feeling, there's nothing they can do to remedy the situation. People who are body-blind show increased stress

on their immune system (Uher, 2010) and have a harder time with their relationships. There is also a link between being body-blind and being depressed (Foran, O'Leary, 2012). These people also suffer more from posttraumatic stress (Frewen et al. 2008), and some research even shows that they have shorter lives.

To sum up, developing a conscious practice of naming emotions is one of the forms of self-regulation (in which the brain takes care of itself without accessing external behaviors or substances, as opposed to self-management, which uses work-arounds, such as addictions). When naming emotions is done with warmth, it can foster the mothering relationship between the PFC (prefrontal cortex) and the amygdala that securely attached children receive effortlessly from their childhoods. Happily, as people start to name what is happening, they can learn to accompany themselves through emotional experience and support themselves and their immune systems while doing so.

6.2 Reframing

People use reframing every time they change their perspective on an issue or event. Another way that reframing is used is the shift to seeing the big picture of the self. We do this when we remember that we were hurt in the past and that it may not be necessary to be angry or afraid in the present time. The shift in perspective often lets people release resentment or shock and supports the return to calm.

Reframing is self-regulation, rather than self-management, because it too is the brain taking care of itself by accessing its own resources. Placing value on warmth for the self can be one way of reframing that supports the growth of the neural fibres of affection and resonance that are potentially life-changing.

6.3 Distraction

Another way people can bring themselves back to calm is by distracting themselves from what happened or from what they were thinking about. This is done by deliberately thinking about something else. People will bring their thoughts to such subjects as remembering someone who loves them, prayer, meditation, thinking about happy time in their life, picturing a beautiful place in nature, or even planning for the holidays.

When we shift our thoughts in ways that include warmth, perhaps choosing subjects for thought that calm and soothe us as if we were giving ourselves gifts, we seem to be growing the fibres that support long-term well-being.

6.4 Accompaniment

It means grounding ourselves in warm relationship and community. Being accompanied is more important than everything else. We are profoundly social as humans. When someone is with us, the brain's alarm center, the amygdala, calms down. When we feel we are supported,

cortisol and stress levels drop. We feel pain less. Task become easier. Our entire brain-body is made to carry the memory of supportive people with us all the time. We are not meant to be alone. When we have a sense that we can count on people to be solid and loving, we can import them into our brains, and their care for us is integrated into the web of connections between the PFC (prefrontal cortex) and amygdala, as part of the larger picture of self-regulation.

The senses of "safety" and "threat" are different states of the complex neural network that includes both the brain and the parts of the nervous system that extend into the body. The whole alarm process can be regulated or dysregulated depending on the kinds of connections there are between the PFC and amygdala, which in turn depend on life experiences, memories, and skills. Relationships can be coded as essentially dangerous, even not survivable, depending on a person's life experiences, memories, and skills that may or may not have been acquired. When experiences have been negative, people may automatically reject others' warmth for them as untrustworthy. However, there is a part of allowing ourselves to be accompanied that is intentional. *We have to deliberately open the door to real-life relationships. We have to let ourselves to be loved by humans.*

So what can we do if we grew up without naming or accompaniment? Is there any hope for us? Yes! We just have to grow strong new connections to support the pathway of self-regulation. All of the information, activities, and meditations offered here in my presentation are designed to strengthen our neural connections for self-care. Learning about the brain is part of what lets us know why it's important to name emotional experience (*naming*) and helps us see the big picture of ourselves in the context of the important relationships in our lives (*reframing*). It also lets us identify healthy ways to distract ourselves (*distraction*) and reminds us why being accompanied is so helpful (*accompaniment*). And happily, these pathways of self-regulating neurons are in the brain areas that can become more effective as we age (Coan et al. 2006), making our hopes for healing even more attainable.

7. Conclusion

Something profound happens when we stand back and look at ourselves, rather than just being reactive without self-reflection. When self-gentleness (self-warmth) is offered as an option, it brings the hope that we could be held with affection no matter what our past looks like. Once we learn that is possible, we can't unlearn it. This may be even more important than all the factual information that could be taught. at the same time, learning about the brain supports the big idea that we actually make sense and that we are worthy of warmth and understanding.

8. References

- Coan et al. (2006). Lending a hand: Social regulation of the neural response to threat. *Psychological Science*. 17(12), 1032-1039.
- Coan et al. (2013). Childhood maternal support and social capital moderate the regulatory impact of social relationships in adulthood. *International Journal of Psychophysiology*. 88(3), 224-231.
- Coan, J. (2011). The social regulation of emotion. In J. Decety & J.T. Cacioppo (Eds), *The Oxford Handbook of Social Neuroscience*. Oxford Handbooks Online.
- Coan, J.A., Beckes, L., & Allen, J.P. (2013). Childhood maternal support and social capital moderate the regulatory impact of social relationships in adulthood. *International Journal of Psychophysiology*, 88(3), 224-231.
- Foran, H. & O'Leary, K. (2012). The role of relationships in understanding the alexithymia-depression link. *European Journal of Personality*. 27(5).
- Frewen, et al. (2008). Clinical and neural correlates of alexithymia in posttraumatic stress disorder. *Journal of Abnormal Psychology*. 117(1): 171-181.
- Hanson, R. (2011). *Just One Thing*. Oakland, CA: New Harbinger Publication, Inc.
- Hopper et al. (2007). Neural correlates of reexperiencing, avoidance, and dissociation in PTSD: Symptom dimensions and emotion dysregulation in responses to script-driven trauma imagery. *Journal of Traumatic Stress*. 20(5), 713-725.
- Hughes, J.R. (2008). Gamma, fast, and ultrafast waves of the brain: Their relationships with epilepsy and behavior. *Epilepsy and Behavior*, 13(1), 25-31.
- Lalo et al. (2007). Phasic increases in cortical beta activity are associated with alterations in sensory processing in the human. *Experimental Brain Research*, 177(1), 137-45.
- Lazar et al. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *NeuroReport* 16: 1893-1897.
- Leary et al. (2007). Self-compassion and reaction to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality*, 92:887-904.
- Lieberman et al. (2011). Subjective responses to emotional stimuli during labeling, reappraisal, and distraction. *Emotion*. 11(3), 468-480.
- Milenković, S. (2017). *Duša misli u slikama – Integrativna art psihoterapija*. Beograd: Čigoja.
- Neff, K. (2011). *Self-Compassion*. New York: HarperCollins Publishers.
- Ostby et al. (2012). Mental time travel and default-mode network functional connectivity in the developing brain. *Proceeding of the National Academy of Sciences of the USA*, 109(42), 16800-16804.
- Park et al. (2013). The development of a patient-centered program based on the relaxation response: The Relaxation Response Resiliency Program (3RP). *Psychosomatics*. 54(2), 165-174.
- Peyton, S. (2017). *Your Resonant Self*. New York & London: W.W. Norton & Company.
- Shannon et al. (2012). Morning-evening variation in human in human brain metabolism and memory circuit. *Journal of Neurophysiology*, 109(5), 1444-1456.
- Siegel, D. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: Guilford Press.
- Szyf, M. (2013). *Epigenetics*. Paper presented at the Brain Development and Learning Conference, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Tabibnia et al. (2008). The lasting effect of words on feelings: Words may facilitate exposure effects to threatening images. *Emotion*. 8(3), 307-317.

Uher, T. (2010). Alexithymia and immune dysregulation: A critical review. *Activitas Nervosa Superior*. 52(1), 40-44.

Yuan et al. (2014). Evidence of adult neurogenesis in nonhuman primates and human. *Cell and Tissue Research*, 358 (1), 17-23.

About the author

Prof. dr. SNEŽANA D. MILENKOVIĆ, Distinguished Professor of Psychology and Psychotherapy (Faculty of Philosophy, Department of Psychology, University of Novi Sad), received her MA in psychology (1981) and doctorate in medicine in (1992) from Belgrade University.

She has devoted her professional career to the teaching, practice, and study of psychotherapy.

Prof. Milenković is the author or co-author of about 200 scientific articles published in the country and abroad and three books including: *Values in Contemporary Psychotherapy* (1997), *Psychotherapy and Spirituality* (2002), and *Soul Thinks in Images: Integrative Art Psychotherapy* (2017). She is a member of numerous professional organizations including the European Association for Psychotherapy (EAP) and a fellow of the Serbian Psychological Association.

Prof. Milenković is a co-founder, ex-president (1997-2009) and now Honorary President of the Serbian Union of Associations for Psychotherapy (SUAP), regular member of the EAP.

She is a co-founder and president of the Serbian Society for Integrative Art Psychotherapy (1999-present).

Since the Nineties prof. Milenkovic conducts organised education in Integrative Art Psychotherapy. Within the framework of the education, she also conducts International Workshops, Summerschools and Seminars.

Her current focus is on founding the International Center of Integral Health and Integral Psychotherapy (combining Integral Psychology, Integral Medicine and Integral Psychotherapy) dedicated to the integral humankind health (body, soul & spirit).

Delovanje možganov in vpliv čuječnosti nanje

Brain Functioning and the Impact of Mindfulness on it

Anita Vidic

*Šolski center Novo mesto
anita.vidic@sc-nm.si*

Povzetek

Prispevek se ukvarja z našimi možgani, ki ga učitelji premalo poznamo. Seznanani nas z njihovo zgradbo, osnovami delovanja in skuša poiskati vplive čuječnosti na njihovo delovanje ter podati smernice za uporabo spoznanj v pedagoški praksi. V zaključku avtorica reflektira lastno izkušnjo čuječnosti v pedagoški praksi.

Ključne besede: čuječnost, delovanje možganov, možgani, spomin, nevroznanost.

Abstract

The article deals with our brain that we, teachers, are not enough familiar with. It presents its structure and fundamentals of functioning, and tries to find examples of the impact of mindfulness on its functioning, as well as give guidance for the use of knowledge in pedagogical practice. In conclusion, the author reflects her own experience of mindfulness in pedagogical practice.

Key words: brain, brain functioning, memory, mindfulness, neuroscience.

1. Uvod

Namen prispevka je orisati zgradbo in delovanje naših možganov. Nenavadno je, da učitelji o osnovnem človeškem organu, s katerim delamo, vemo zelo malo, nevroznanost pa v zadnjih desetletjih skokovito napreduje. Zato smo se seznanili z njenimi temeljnimi pojmi in pogledali v zgodovino raziskovanja možganov. Zanimalo nas je njihovo delovanje, predvsem pa, kako nanje vpliva meditacija, v katero spada tudi čuječnost. Seznanili se bomo z nekaterimi smernicami za na možgane osredotočen pouk, ki bi jih bilo koristno upoštevati v pedagoški praksi.

2. Kako so možgani zgrajeni

V knjigi Čudoviti možgani: kako ohraniti zdrav um in dober spomin (2016) beremo: »Na prvi pogled so možgani nadvse neugledni. Gre za nagubano sivo maso, katere površina spominja na oreh (to je zaradi tega, ker se možgani podobno kot črevesje nagubajo, da bi lahko več mase spravili v majhen prostor)«.

Zunanja podoba pa je precej varljiva, saj so možgani izjemno kompleksni in nenehno aktivni. Tudi med spanjem nikoli ne počivajo v celoti, temveč izvajajo vitalne funkcije, da ohranjajo dihanje, bitje srca in druge telesne funkcije ter zaradi sanjanja povečane aktivnosti,

ki prihajajo v valovih. Ko smo budni, imajo res osupljive večopravilne sposobnosti. V enem samem trenutku nadzorujejo vse telesne funkcije in ohranjajo čutila v polni pozornosti.

Njihov videz ne razkriva vsega. Ob pogledu nanje ne bi rekli, da vsebujejo različne predele, od katerih ima vsak svojo nalogo.

Cerebralni korteks ali možganska skorja je najbolj zunanja plast možganov, znana tudi kot siva možganovina, kjer poteka zapleteno delovanje mišljenja, pozornosti in pomnjenja. Različni predeli imajo različne funkcije. Čeprav je debela le nekaj milimetrov, zajema 77 % celotne prostornine možganskega tkiva, največ skritega v različnih gubah in vijugah.

Frontalni ali čelni reženj je sestavljen iz treh delov. Tisti, ki je najbližji čelu, se imenuje prefrontalni korteks in je center kratkotrajnega ali delovnega spomina. Je časovno omejen sistem, ki zadržuje informacijo le nekaj sekund. V njem so tudi misli in zamisli, dokler ne preidejo v dolgotrajni spomin. Drugi, veliki del, se imenuje čelni reženj in je odgovoren za nadzor izvajanja opravil. Nadzoruje odločanje, načrtovanje, organiziranje in reševanje problemov. Ustvarja tudi našo osebnost, izostri pozornost in pomaga pri osredotočenosti na zastavljene cilje. Omogoča obstoj civiliziranih družb, saj postavlja zavore najprimernejšim človeškim nagonom. V zadnjem delu pa je glavna motorična možganska skorja, ki nadzira gibanje.

V zadnjem delu možganov se nahaja parietalni ali tematski reženj, ki je odgovoren za fizično občutenje. Ima tudi pomembno vlogo pri prostorskem zaznavanju, govoru in sposobnosti osredotočanja.

V tem delu možganov se nahaja tudi okcipitalni ali zatilni reženj, ki je odgovoren za zaznavanje vizualnih dražljajev. Nadzoruje osredotočenost vida, interpretira oblike in barve, ki jih zaznavamo, in jih shrani v kratkotrajnem vizualnem spominu.

Temporalni ali senčni reženj (v predelu senc) povezuje možgane z ušesi in predeluje ter interpretira slušne zaznave. Ima tudi pomembno vlogo pri pomnjenju, zlasti besed, zamisli in imen.

V zadnji lobanjski kotanji se nahajajo mali možgani ali cerebulum. V njih je polovica vseh nevronov. Imajo vlogo usmerjevalca, ki koordinira vse naše gibe.

Globoko pod možgansko skorjo je limbični sistem, sestavljen iz primarnih struktur, ki so odgovorne za nekatere najprimernejše nagone (nagon po preživetju) in potrebe. Vključuje več struktur:

- hipokampus spreminja kratkotrajni spomin v dolgotrajnega;
- amigdala pomaga uravnati bojzani, jezo in spolno odzivnost ter ima tudi pomembno vlogo pri oblikovanju celotnega dolgotrajnega spomina;
- hipotalamus je predel, ki nadzoruje mnoga dogajanja v našem telesu, tudi razpoloženja in vedenje. Uravnava lakoto in žejo, spanje in budnost, odzive na bolečino in užitek, raven jeze in agresivnosti ter telesne odzive na čustvene dogodke.

3. Zgodovina raziskovanja

Dr. Pirtošek, 2011, ugotavlja, da so v zgodovini medicine in znanosti možgani nenavadno odsoten, spregledan organ. Šele zadnjih sto, dvesto let lahko govorimo o bolj sistematičnem, znanstvenem raziskovanju možganskih funkcij. In vendar vemo, da so ljudje možgane poznali in se z njimi ukvarjali že v zori človeštva.

Prvi znan zapis o delovanju možganov so pred 4000 leti na eni izmed glinenih tablic zapustili Sumeri. Egipčani so ta organ poimenovali in opisali osnovno anatomijo možganov. V 6. stoletju pred našim štetjem so bili antični Grki deljenih mnenj o funkciji možganov. Znanstvenega preučevanja možganov se je 500 pr. n. št. lotil Alkmeon iz Krotona, ki je ob seciranju optičnega živca odkril, da ta izhaja iz možganov. Hipokrat, oče medicine, je trdil, da je v možganih sedež uma in senzacij, filozof in znanstvenik Aristotel pa je to funkcijo dodelil srcu. Hipokrat je bil tudi prvi, ki je menil, da lahko dve polovici možganov delujeta neodvisno. V istem času je v svoji atenski šoli Platon učil, da so možgani sedež duševnih procesov, oče anatomije Herophilus pa je nekoliko kasneje pomaknil človekovo inteligenco v likvor. Rimska civilizacija k razumevanju delovanja možganov ni dodala kaj bistvenega. Velik napredek v razumevanju delovanja možganov je bil dosežen v času razcveta islamske misli v srednjem veku. Islamski zdravniki so se dokazali kot izjemni kliniki in so utrdili opazovanje bolnikov in logično povezali nekatere izpade z okvaro možganov: halucinacije, demenca, vertigo, kap.

Filozofijo, znanost in medicino je v 17. st. močno zaznamoval sporazum med Descartom in papežem, da je telo stvar posvetne znanosti in da je obdukcija torej dovoljena; duša in z njo čustva in misli pa so stvar teologije in Cerkve. Tako porojen dualizem je bil za medicino, posebej anatomijo, koristen, saj je odprl vrata obdukcijam; za kognitivno nevroznanost pa je bil škodljiv, saj je višje duševne funkcije za dolgi dve stoletji izmaknil znanstveni metodi preučevanja.

Ko je konec 18. stoletja v medicino uveden mikroskop, se znanstvenikom odpre drug svet, svet celic in tkiv. Tako sta Camillo Golgi in Santiago Ramon y Cajal odkrila in opisala nevrone kot temeljne zidake zgradbe živčevja in za ta opis 1906 skupaj prejela Nobelovo nagrado za fiziologijo in medicino. Ves ta čas klinični zdravniki vztrajno opisujejo in iščejo korelacije med možganskimi poškodbami in simptomi.

V dvajsetem stoletju se je raziskovanje možganov pričelo prebujati iz dolgega sna. Nastale so temeljne raziskave na področju elektrofiziologije, biokemije, molekularne fiziologije, genetike ob izteku 20. stoletja pa je dal izjemno vzpodbudo razvoj računalništva. Leta 1929 je Hans Berger razvil metodo odjemanja možganske električne aktivnosti (elektroencefalografija, EEG), ki jo, izpopolnjeno in mnogo bolj občutljivo, tudi danes uporabljajo v diagnostični medicini in pri raziskavah.

Do sredine prejšnjega stoletja so nevroznanstveniki bili prepričani, da so možgani med spanjem neaktivni. V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je Candace Pert odkrila opiatne receptorje, kamor se vežejo endorfini in s tem utrla pot domnevi, da imajo čustva biokemično osnovo; in v teh letih so prvič v z novimi slikovnimi tehnikami omogočili prikaz živih možganov.

V drugi polovici 20. st. je postalo vse bolj jasno, da mora biti uspešno raziskovanje možganov timsko in multidisciplinarno. Takrat so nastali pogoji za pojav nevroznanosti kot

discipline. Leta 1960 je bila ustanovljena Mednarodna organizacija za raziskovanje možganov (International Brain Research Organization), sledile so ji še druge, ki so standardizirale metode raziskovanja možganov. Stoletje je v nekaj letih skušalo nadoknaditi nerazumljiv zastoj v razumevanju delovanja tega organa in se je izteklo v desetletje možganov, ki ga je leta 1990 na pobudo raziskovalcev razglasil ameriški predsednik George Bush.

Novo tisočletje se je pričelo vzpodbudno. Nevroznanost je danes med najbolj dinamičnimi vejami znanosti. Ima pravilno filozofijo – raziskovati multidisciplinarno, timsko, mednarodno; ima čudovita orodja, o katerih pred tremi desetletji ni mogla sanjati in s katerimi opazuje izražanje genov, reakcije molekul, povezave nevronov, dialog različnih sistemov in predelov možganov. Z možgani se ukvarja vse več mladih znanstvenikov, filozofov, računalničarjev, zdravnikov ... in zavedanje o pomenu tega organa vse pogosteje preveva dvorane evropskega parlamenta in pisarne evropskih vlad. Pa vendar – da bi dosegli dinamiko in rezultate, primerljive z razumevanjem delovanja in bolezni srca, bi morali v raziskovanje možganov vložiti 15× več sredstev, kot jih vlagamo v tem trenutku (Pirtošek, 2011).

4. Delovanje možganov

Možgani vsebujejo milijarde nevronov. To so živčne celice. Dokler se med njimi ne vzpostavijo povezave, ni v možganih nobenega znanja. Vse, kar vemo, in vse, kar smo, izvira iz načina, kako se naši nevroni povezujejo med seboj (Berners-Lee, 1999, v Rems, P., 2016).

Življenje je torej odvisno od nevronov, ki drugim nevronom pošiljajo sporočila. Ta sporočila nevroni pošiljajo po živčnih vlaknih, ki se imenujejo aksoni, sprejemajo pa jih številni razvejani izrastki dendriti. Med prenosom informacije od enega nevrna do drugega mora živčni impulz preskočiti neštete drobne stične točke, sinapse. Takrat se vključujejo možganske kemikalije, t. i. nevrottransmiterji ali živčni prenašalci, kot sta recimo serotonin in dopamin. Ko informacija prispe do končiča nevrnskega aksona, jo ti prenašalci prenesejo do receptorjev drugega nevrna.

Za prenos informacij iz enega dela možganov v drugega možgani uporabljajo posebne visokohitrostne povezave – snope aksonov, obdanih z maščobno snovjo, imenovano mielinska ovojnica, ki izstopa iz možganov. Ker je mielin bele barve, so po njem imenovali tudi belo možganovino. Ovojnica izolira snope aksonov in omogoča večjo hitrost prenosa električnih signalov po komunikacijskih povezavah, kar omogoča hitrejše kognitivne procese (Čudoviti možgani, 2016).

5. Kratkotrajni in dolgotrajni spomin

Kognitivni nevroznanstveniki postopoma spoznavajo, kako možgani delujejo pri predelavi in shranjevanju naših izkušenj in zakaj določene zamisli, podatki in slike ostanejo v spominu, medtem ko druge izginejo za vedno.

Spomin se začne z dražljaji. Vsako sekundo smo obdani z morjem dražljajev, čemur se ne moremo izogniti. Če zapremo oči, še vedno slišimo. Če si zatisnemo ušesa, še vedno okusimo.

Zaznavanje teh čutnih dražljajev je preprosto in samodejno ter ne zahteva naše pozornosti. Prva raven spomina se imenuje senzorni ali trenutni spomin. Čeprav ga ne zaznavamo, je

potreben za orientacijo in osebno varnost. Edini način ohranjanja teh bežnih spominov je, da čutnim dražljajem posvetimo več pozornosti. Potem bi informaciji posvetili več pozornosti in shranila bi se v kratkotrajni ali delovni spomin. Ta zahteva, da smo na dražljaje pozorni in traja le nekaj sekund do nekaj minut. Kratka je tudi zmogljivost tega spomina.

Ko so znanstveniki s testom delovnega spomina preverjali pomnjenje števil, so ugotovili, da si lahko zapomnimo le sedem števil naenkrat. Nekateri si lahko zapomnijo tudi več, toda pomnjenje več števil zahteva poznavanje in uporabo posebnih tehnik.

Kljub tem značilnostim je kratkotrajni spomin ključnega pomena. Ti drobci začasnih informacij nam omogočajo normalno funkcioniranje (npr. da si zapišemo termin pri zdravniku, sprejemanje vsakodnevnih odločitev, vodenje pogovorov ...). Če bi si morali zapomniti vse, kar doživimo, bi bili možgani hitro napolnjeni z ogromnim številom nepomembnih podatkov, kar bi oteževalo priklic specifičnih podrobnosti, ki jih moramo poznati.

Da pa bi ohranili informacijo več dni, mesecev ali let, jo moramo utrditi v dolgotrajnem spominu. Možgani imajo neomejeno zmogljivost dolgotrajnega spomina. Seveda lahko tudi dolgotrajni spomini sčasoma zbledijo in tudi bodo, če jih ne bomo občasno aktivirali.

Možgani v dolgotrajnem spominu hranijo besede, podatke in številke (semantični spomin), dogodke (epizodični spomin), telesne spretnosti (proceduralni ali mišični spomin). Ne sme pa nas zavesti predstava, da imamo v možganih nek arhiv, ki ga sčasoma dopolnjujemo. Znanstveniki pravijo, da dolgotrajni spomini niso shranjeni na enem samem mestu v možganih, temveč kot spominske sledi v velikih mrežah živčnih celic. Vsako spominjanje se začne z impulzom, ki se sproži. Ta živčni dražljaj potuje od nevrona do nevrona s pomočjo živčnih prenašalcev (nevrottransmiterjev), kot sta serotonin in dopamin, in preskakuje majhne vrzeli med neuroni, ki jih imenujemo sinapse. Živčni prenašalci so bistvenega pomena za spomin in s staranjem jih vedno manj proizvajamo, kar pa lahko z dodatnimi možganskimi izzivi upočasnimo.

Če dovolj vztrajno in dovolj časa urimo določeno vrsto spomina, lahko to vpliva na možgansko strukturo.

Pri shranjevanju spominov lahko pomagata dve preprosti tehniki:

- bodimo pozorni (če se na informacijo ne osredotočimo, si je ne bomo zapomnili; pri tem si lahko pomagamo s ponovitvijo, asociacijo, referenco ...);
- vadimo in ponavljajmo (trajnejšo spominsko sled ustvarimo z utrjevanjem; to se imenuje učenje). Utrjevanje je lažje, če imamo predhodno podlago, ki je povezana z vsebino, ki se je želimo naučiti, odvisno pa je od številnih dejavnikov: vsebina učenja, trenutno znanje, čustveno stanje in splošno zdravstveno stanje (Čudoviti možgani, 2016).

6. Modrost, ustvarjalnost in inteligenca

Delovanje možganov je res zelo kompleksno. Nevrologi lahko razložijo njihovo zgradbo, ugotavljajo kemične in mehanske reakcije. Da pa odgovorimo na vprašanja, kaj je inteligenca, od kod izvira ustvarjalnost in kaj oblikuje našo modrost, pa se je potrebno opreti na psihologijo.

V knjigi Čudoviti možgani (2016) beremo, da v psiholoških krogih obstaja več teorij o naravi in bistvu inteligence. Pred sto leti je psiholog Alfred Binet izumil test inteligenčnega količnika (IQ), da bi z njim ugotovil, kateri dijaki bi potrebovali dodatno pomoč v šoli. V naslednjih letih je družba začela uporabljati teste za merjenje splošne inteligence. Toda inteligenca je mnogo več kot le številka. Vključuje tudi sposobnost razumevanja, logičnega sklepanja, sposobnost učenja in uporabe naučenega za doseganje rezultatov.

Pravo merilo inteligence je modrost osebe. Inteligenca je surova in nezrela. Modrost na drugi strani, ki jo imenujemo posebljenost človeške odličnosti, je starodavna in čednostna lastnost.

Kognitivni nevroznanstveniki razlikujejo fluidno inteligenco – sposobnost reševanja problemov, ustvarjalno razmišljanje in presojanje novih situacij – od kristalizirane inteligence, ki se nanaša na splošno znanje in izkušnje, ki smo jih nabrali v življenju (kar bi lahko imenovali modrost). Medtem ko se fluidna inteligenca s staranjem zmanjšuje, in to že po 20 letu starosti, se kristalizirana inteligenca z leti izboljšuje.

Najčarobnejša spretnost naših možganov pa je ustvarjalnost, ki je bila dana le nekaterim posameznikom. Prihaja bliskovito ali v valovih, nato pa sama po sebi usahne. Zato jo je težko opredeliti, še težje izmeriti. Ustvarjalnost vključuje izvirne načine razmišljanja, zato uspeva v okolju, kjer cenijo izvirnost in spodbujajo posameznike, da izzovejo tradicionalno mišljenje. Ustvarjalnost gre vzajemno z umetnostjo, a je še kako pomembna tudi v vsakdanjem življenju.

7. Nevroznanost in poučevanje

S. Tancig (2015) poudarja, je nevroznanstvena pismenost – splošno znanje o možganih in nevronih – v svetu med izobraževalci deležna velikega zanimanja. Opaža poučevalno prakso, ki nima znanstvene osnove v nevroznanosti. Pojav označuje kot širjenje napačnih pojmovanj o možganski strukturi in funkcijah. Ti nevromiti neredko izhajajo iz raziskav, ki so bile napačno interpretirane ali posplošene.

Predstavi nekaj najbolj razširjenih nevromitov, ki prevladujejo pri bodočih učiteljih Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani:

- uporabljamo samo 10 % možganov;
- posamezniki imajo različne učne stile – AVK;
- ločimo levohemisferične in desnohemisferične posameznike.

Za dvig zavedanja pomembnosti nevroznanstvene pismenosti pa predstavi nekaj dejstev o možganih:

- možgani so izjemno plastični;
- izobraževanje je pomemben dejavnik razvoja in izboljšanja kognitivnih funkcij;
- vpliv čuječnosti na vzgojno-izobraževalni proces.

8. Vpliv čuječnosti na možgane

Paljavec 2013 piše o najnovejših dognanjih nevroznanosti, ki kažejo, da meditacija pripomore k učinkovitejšemu delovanju možganov, jih spreminja in tako vpliva na človekovo zaznavanje. Kot ugotavlja dr. Fred Travis, eden najbolj znanih raziskovalcev nevrofizioloških učinkov meditacije, so možgani vmesnik med notranjim in zunanjim svetom. Če se spremenijo, se spremeni tudi zaznavanje sveta. Meditacija se po učinkih razlikuje, z različnimi vrstami meditacije lahko dosežemo različne stvari. Dr. Fred Travis jih deli v tri kategorije. V eno od njih uvršča tudi čuječnost.

Raziskave tako v Sloveniji kot v tujini jasno kažejo na to, kaj se dogaja med meditacijo v naših možganih – nekateri deli postanejo bolj prekrvavljeni, bolj aktivni, drugi manj, EEG raziskave pa dokazujejo, da se moč elektroencefalografskih valov na različnih frekvencah pri meditaciji spremeni v vseh frekvenčnih pasovih. Na splošno bi lahko rekli, da se med meditacijo okrepi delovanje čelnega režnja, zazna spremembe v delovanju limbičnega sistema in v temenskem režnju, ki nam prek naših zaznav pomaga zgraditi občutek samozavedanja in naše mesto v svetu. Slednji se po besedah ameriškega zdravnika in nevroznanstvenika, dr. Andrewa Newberga iz Jefferson Myrna Brind Centra za integrativno medicino, utiša:

»Tako da začnemo izgubljati občutek jaza in se počutimo bolj povezani s svetom okoli nas ali vesoljem, bogom oziroma s tistim, o čemer meditiramo. Res prihaja do številnih sprememb, zaradi česar je meditacija zelo močna vadba.«

O dogajanju v možganih beremo tudi v reviji Aura. Paljavec, 2013 o tem pravi, da je frontalni del možganov – čelni režnj, usmerjevalec, tisti del, ki je povezan z načrtovanjem, čutenjem sebe, odločanjem, moralno presojo ... Med izkušnjo transcendiranja se pojavi zelo globok počitek, hkrati pa se poveča budnost.

Spremembe se kažejo v počutju, kognitivnih sposobnostih in na možganih.

Natančni mehanizmi, kako lahko z meditacijo spreminjamo svoje možgane in njihovo delovanje, niso znani, pravi dr. Bon, obstajata pa dve možni razlagi. Po prvi že z našimi miselnimi procesi vplivamo na delovanje različnih omrežij v možganih – saj ti niso ločljivi od procesov delovanja možganov: »Vsak miselni proces se nekako odraža v možganski aktivnosti in bolj ko ponavljamo to miselni proces, bolj ko ga uporabljamo, pride do ojačanja ali pa do trajne prilagoditve v možganskih omrežjih, ki podpirajo to dejavnost.« Druga razlaga poudarja, da lahko že enostavna povečana ritmičnost aktivnosti – na primer uravnavanje ritma dihanja pri meditaciji – fiziološko vpliva na spremembe v možganih (Šebenik, 2016).

9. Vpliv čuječnosti na vzgojno-izobraževalni proces

Tancig 2015 pravi, da čuječnost vstopa v šole in šolske programe po celem svetu - razvilo se je gibanje čuječnost in edukacija. Program Čuječnost v šolskih programih (MiSP – Mindfulness in Schools Project) je bil razvit kot univerzalna intervencija za srednješolce, ki doživljajo stres in težave duševnega zdravja, pa tudi za tiste brez teh težav. Program je izvajan tako, da se vključi v šolski kurikulum in ga izvajajo učitelji na šoli, ki so opravili ustrezen trening in izobraževanje.

V zadnjem času se vedno bolj izpostavlja pomen šole oziroma šolskega okolja za razvijanje rezilientnosti, eksekutivnih funkcij in socialno-emocionalnega učenja. V tem kontekstu ima učenje čuječnosti še posebno pomembno vlogo. Šole naj ne bi bile usmerjene samo v kognitivne funkcije, temveč tudi v nekognitivne, kot so emocionalno zavedanje, samoregulacijske spretnosti, reševanje problemov v medsebojnih odnosih, opolnomočenje ter soočanje s težavami in razvijanje potencialov posameznika ipd. (Tancig, 2015). Te funkcije so celo bolj pomembne od IQ (Blair, Razza, 2007, v Tancig, 2015).

Eksekutivne funkcije so tesno povezane s čuječnostjo. Pri obeh gre za regulacijo čustev, misli in pozornosti. Čuječnost podpira razvoj samoregulacije tudi v otroštvu. Izboljšanje samoregulacije ima ugoden vpliv na čustveno-socialni razvoj, šolsko uspešnost in na spoprijemanje s socialnimi in šolskimi stresnimi situacijami (Tancig, 2014, v Tancig, 2015).

To je tudi eden od pomembnih vidikov ustvarjanja inkluzivne šolske in družbene prakse, v katero se smiselno vključuje tudi učenje čuječnosti.

Lenič, 2015 predlaga k možganom usmerjen model poučevanja (po Hardiman, 2010). Ta pomaga učiteljem pri raziskovanju na področju nevroznanosti in pri učinkovitem poučevanju, ki temelji na raziskovanju. V pomoč jim je pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju kakovostnega poučevanja. Model ima šest stopenj ali »možganskih tarč« (»brain targets«) poučevanja in učnih procesov, obenem pa predstavlja izsledke raziskav o delovanju možganov, ki podpirajo vsako stopnjo. Vsaka možganska tarča je predstavljena posebej, a sestavni deli so prepleteni med seboj.

Možganska tarča ena: Čustveno ozračje za učenje (ustvarjanje pozitivnega vzdušja)

Možganska tarča dve: Fizično učno okolje (pozornost na zvok, osvetlitev, vonj, tišino, pozornost na red in čistočo)

Možganska tarča tri: Načrtovanje učne izkušnje (neverbalno pojasnjevanje širših učnih ciljev)

Možganska tarča štiri: Obvladovanje veščin (poznavanje vsebin, konceptov in njihova uporaba v novih situacijah, načrtovanje raznolikih izkušenj – vključevanje umetnosti)

Možganska tarča pet: Razširjanje in apliciranje znanja (povezava z realnimi življenjskimi problemi)

Možganska tarča šest: Vrednotenje učenja (povratna informacija o dosežkih).

10. Zaključek

Prispevek na kratko predstavi možgane, na videz precej neugleden in v zgodovini začuda slabo raziskan organ ter njihovo delovanje. Seznan nas z osnovnimi pojmi nevroznanosti in temeljno možgansko celico, nevromom.

Pojasni razliko med kratkotrajnim in dolgotrajnim spominom. V slednjem možgani hranijo besede, podatke in številke (semantični spomin), dogodke (epizodični spomin), telesne spretnosti (proceduralni ali mišični spomin). Ne sme nas zavesti predstava, da imamo v možganih arhiv, ki ga sčasoma dopolnjujemo. Znanstveniki pravijo, da dolgotrajni spomini niso shranjeni na enem samem mestu v možganih, temveč kot spominske sledi v velikih mrežah živčnih celic. Vsako spominjanje se začne z impulzom. Ta živčni dražljaj potuje od nevrona do nevrona s pomočjo živčnih prenašalcev, ki so bistvenega pomena za spomin. S staranjem jih vedno manj proizvajamo, kar pa lahko z dodatnimi možganskimi izzivi upočasnimo.

Vendar s temi pojmi še ne razložimo celotnega delovanja možganov, kaj šele njegovih kapacitet, kot so inteligenca, modrost in ustvarjalnost. Kognitivni nevroznanstveniki razlikujejo fluidno inteligenco od kristalizirane inteligence (kar bi lahko imenovali modrost). Medtem ko se fluidna inteligenca s staranjem zmanjšuje, in to že po 20 letu starosti, se kristalizirana inteligenca z leti izboljšuje.

Najčarobnejša spretnost naših možganov pa je ustvarjalnost, ki vključuje izvirne načine razmišljanja, zato uspeva v okolju, kjer cenijo izvirnost in spodbujajo posameznike, da izzovejo tradicionalno mišljenje. Ustvarjalnost gre vzajemno z umetnostjo, a je še kako pomembna tudi v vsakdanjem življenju.

Raziskovalka S. Tancig (2015) poudarja, je nevroznanstvena pismenost – splošno znanje o možganih in nevronih – v svetu med izobraževalci deležna velikega zanimanja. Pri nas opaža poučevalno prakso, ki nima znanstvene osnove v nevroznanosti. Pojav označuje kot širjenje napačnih pojmovanj o možganski strukturi in funkcijah, imenovanih nevromiti. Zavzema se za dvig zavedanja pomembnosti nevroznanstvene pismenosti v šolskem prostoru.

Prispevek v nadaljevanju nakaže vpliv meditacije, med katere sodi tudi čuječnost, na možgane. Spremembe se kažejo v počutju, kognitivnih sposobnostih in na možganih.

Zaradi teh ugotovitev bi bilo smiselno uvesti čuječnost v šole, kar se dogaja po celem svetu, saj se vedno bolj izpostavlja pomen šole oziroma šolskega okolja za razvijanje rezilientnosti, eksekutivnih funkcij in socialno-emocionalnega učenja. Šole naj ne bi bile usmerjene samo v kognitivne funkcije, temveč tudi v nekognitivne, kot so emocionalno zavedanje, samoregulacijske spretnosti, reševanje problemov v medsebojnih odnosih, opolnomočenje in soočanje s težavami ter razvijanje potencialov posameznika.

V prispevku so predstavljene smernice za pouk, pri katerem se upošteva ugotovitve o delovanju možganov.

Bregant, 2015 poda definicijo čuječnosti kot stanja psihološke svobode, ko je pozornost mirna in hkrati prožna, brez navezanosti na predsodke, določene z lastnim zornim kotom. Lahko prepoznamo nekaj značilnosti, ki jih čuječnost zahteva, hkrati pa te lastnosti v nas tudi mojstri: nepresojanje, potrpljenje, neobremenjen (začetniški) um, zaupanje, neprizadevanje, sprejemanje in nevezanost (osvobojenost).

Ko sem se seznanila s čuječnostjo, nisem slutila, da bo pomembno vplivala na moje življenje. Že kmalu po začetku izvajanja meditativnih vaj sem opazila, kako se možgani zbistrijo, povečala se je sposobnost koncentracije, lociranja problemov. Mnogo lažje

obvladam čustva, ker jih sprejem in ne potlačim. Veliko manj sem utrujena, saj se umiram že med učnim procesom. Konflikti mi več ne predstavljajo ovir, pač pa izzive. Opazen je tudi odziv v razredu. Komunikacija je manj stresna, več je razumevanja, upoštevanja, kar vodi v iskrenejše odnose. Zaradi bolj sproščene in naklonjene komunikacije je klima v razredu večinoma pozitivna. Pozitivne izkušnje mi dajejo tudi občutek avtonomije lastne izbire številnih dejavnosti, ki niso vedno načrtovane.

V bodoče bom nadaljevala s prakso čuječnosti in jo prenašala tudi na dijake. Dodatno se bom izobraževala o delovanju možganov in vpeljevala učinkovite tehnike v pouk.

11. Literatura

- Bregant, T. Didakta, september 2015. Čuječnost za odrasle, ki delajo z otroki: kako polno zaživeti. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-FFFCCJVT>
- Čudoviti možgani: kako ohraniti zdrav um in dober spomin.* (2016). Ljubljana, Mladinska knjiga, 18–51.
- Lenič, K. (2015). Učenje in poučevanje z vidika nevroedukacije. V M. Orel (ur.), *Zbornik prispevkov na mednarodni konferenci EDUvision 2015*, 3.–4. december 2015, Ljubljana, 42.–51.
- Paljavec, A. *Aura št. 290*, oktober 2013. Meditacija spreminja možgane. Pridobljeno s <https://www.aura.si/meditacija-spreminja-mozgane/>
- Pirtošek, Z. (2011). *Možgani skozi zgodovino*. KOŽB, Nevrološka klinika, Univerzitetni klinični center, Ljubljana.
- Šebenik, Š. (2016). Meditacija – drugačno stanje zavesti. Pridobljeno s <https://radioprvi.rtvsllo.si/2016/08/mozgani-na-dlani-nevtron-pred-mikrofon-34/>
- Tancig, S. (2015). Naši možgani med čuječnostjo in digitalnim svetom. V M. Orel (ur.), *Zbornik prispevkov na mednarodni konferenci EDUvision 2015*, 3.–4. december 2015, Ljubljana, 12.–23.

Kratka predstavitev avtorice

Anita Vidic, po izobrazbi profesorica slovenščine. Šolala se je na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Od leta 1996 je zaposlena na Šolskem centru Novo mesto, na Srednji strojni šoli. Strokovno delo je nadgrajevala s sodelovanjem pri razvoju in izdelavi e-gradiv za višješolske študijske programe in lektoriranjem višješolskega študijskega gradiva. Izobraževanja, ki so jo najbolj zaznamovala, so: Razvijanje kritičnega mišljenja, Govorna vzgoja pedagoga in komunikacija, Razum – srce – roke, seminar s področja celostne pedagogike, Čuječnost.

Uporaba zvočnih posod ter njihovih vibracij kot učinkovito terapevtsko orodje pri sproščanju, boljši koncentraciji in pomnjenju v šolskih prostorih

Usage of Sound Bowls and their Vibrations as an Effective Therapeutic Relaxing Tool for Better Concentration and Memmory in School

Urška Kovačič

urskakovacic92@gmail.com

Povzetek

V članku bo predstavljena zvočna terapija kot možna tehnika sproščanja za odpravo stresa in umirjanje učencev. Zvočne posode so terapevtski pripomoček, ki ga lahko uporabljamo tako pri individualnem delu kot v skupini in z njimi pozitivno vplivamo na učenčevo pozornost, zavest o sebi tukaj in zdaj, pozitivno samozavest, ustvarjalnost in motivacijo ter dobro počutje. Vključevanje terapevtskih zvočil spodbuja tudi razvoj otrokovih osnovnih spretnosti, ki so potrebne za opazovanje, učenje in reševanje problemov. Sprostitveni učinki, ki jih ima zvok, ustvarjajo podporo učenju, saj z alfa stanji omogočamo dostop do potenciala, ki se skriva v možganih, kajti zvoki ugodno vplivajo tudi na nevronska mrežo in spodbujajo povezovanje in aktiviranje sinaps.

V članku poleg omenjenih raziskav, ki potrjujejo pozitivne in blagodejne učinke zvočne terapije na učence, predstavljamo tudi, kako lahko vključimo zvočne posode in ostala terapevtska glasbila v pouk oz. »v šolske klopi«. Zvočne posode smo za sproščanje učencev tako uporabljali med odmorom, ko so bili učenci po nekaj urnem sedenju v šolskih klopi že utrujeni – vsak dan smo izvajali zvočni skupinski odmor. Po mnenju učencev in učitelja je vključevanje zvočnega odmora v pouk pozitivno vplivalo na sproščanje in umiritev učencev. Po globokem sproščanju so se njihova koncentracija, pripravljenost in motivacija za delo povečale, zmanjšali so se tudi znaki nasilnega vedenja.

Zaradi vseh pozitivnih učinkov, ki jih imajo zvočne posode na učence, se nam zdi vključevanje le teh v šolski prostor zelo priporočljivo, smiselno in koristno.

Ključne besede: masaža, posoda, sproščanje, stres, šola, učenci, zvok.

Abstract

In this article, I speak about sound therapy as possible technique of relaxing, stress release and calming down students. Sound bowls can be used while working individually or in group. Sound therapy has positive effect on students' attention, awareness about here and now, positive self-confidence, creativity, motivation and well-being. Including sound therapy also enhances development of basic child skills, necessary for observation, learning and problem solving. Relaxing effects of sound creates learning support, since alfa state allows access to potential that hides in brains; it also has favourable impact on neuron network and encourages connectivity and activation of synapses.

Research Eler and Eler (2010) that talks about positive effects of sound bowls on lowering stress in school encouraged me to include sound bowls and other sound therapy instruments in my own class. I used sound bowls with goal of relaxing students during break time, when they were tired after hours of

sitting behind their desks. We repeated same thing every day. According to students and teachers, inclusion of such break time had positive effect on relaxing and calming class down. After deep relaxing, their concentration, readiness and motivation increased by a lot. Signs of violent behaviour also toned down.

Because of all the positive effects of sound bowls on students, I think that including them in school should be recommended, sensible and useful.

Keywords: Bowls, massage, relaxing, school, sound, stress, students.

1. Uvod

V vsakodnevem življenju se človek nenehno spopada s stresom. Razlogi za to so lahko različni, od hitrega tempa življenja in posledično nenehnega hitenja, do različnih obveznosti, odnosov z drugimi itd. Človek določeno mero stresa potrebuje, da se učinkovito spoprijema s težavami, vendar pa prevelika mera le tega v življenju posameznika lahko onemogoča njegovo normalno delovanje in ga ovira pri uspehu. Stresa pa ne doživljajo samo odrasli, je tudi pogost spremljevalec učencev v šoli. Številni šolarji se spopadajo z različnimi vzroki stresa, kot so odnosi s sošolci in učitelji, ocene in z njimi povezan strah pred ocenjevanjem. Vse te stresne situacije lahko na otroka delujejo negativno, simptomi pa se lahko kažejo na čustvenem, vedenjskem in telesnem nivoju.

Kot učiteljica si prizadevam za čustveno stabilnost in uspešnost otrok, zato želim biti s svojim delom in prispevkom v pomoč učiteljem, da bodo uspešno zmanjševali stres pri svojih učencih, s tem pa pripomogli k izkazovanju in doseganju njihovih maksimalnih možnih dosežkov. Uporaba zvočnih posod je zaradi različnih pozitivnih terapevtskih učinkov tako na psihičnem kot na fizičnem telesnem nivoju lahko odlično sredstvo za doseganje harmoničnega stanja pri učencih v razredu.



Slika 1: Šolska uporaba zvočnih posod

2. Kako deluje zvočna masaža

Zvočna masaža je metoda sproščanja, ki predstavlja uspešen način za preprečevanje in zmanjševanje stresa ter za krepitev zdravja (Phil, Koller, Grotz, 2010).

Zvoki in vibracije, ki jih ustvarimo z nežnim udarjanjem po zvočnih posodicah, potujejo po našem telesu in učinkujejo na dveh ravneh. Na psihičnem nivoju nas zvok popelje v globoko sproščeno meditativno stanje, ki našem umu omogoča počitek. Na fizičnem nivoju vibracije potujejo po celotnem telesu in masirajo naše organe, tkiva in celice telesa. Na tak način spodbudimo pretok telesnih tekočin in omogočimo harmonično delovanje našega telesa.

Zvok in vibracije, ki jih ustvarimo ob udarjanju na pojoče sklede, se prenesejo skozi kožo na telesna tkiva, organe, kosti vse do celic, saj 70–80 odstotkov našega telesa sestavlja tekočina. (Hess, 2017). Pri človeku to sproži občutke sproščenosti in ugodja. V toku zvočne masaže se vibracije širijo po telesu kot koncentrični krogi, kakršni nastanejo pri metu kamna v vodo. Če naše telo primerjamo s finim peskom, ki se je zaradi zunanjih vplivov umazal in na nekaterih mestih spremenil v grudice, zvočne vibracije, ki potujejo po telesu kot nežni valovi na površini vode, omogočajo mehčanje otrdelih predelov (Hess, 2012).

Metoda zvočne masaže je zlasti razširjena v Nemčiji, vse od vrta do univerzitetnega izobraževanja. Ne glede na kognitivne sposobnosti se telo odziva na delovanje zvočnih vibracij in možno je, da je zaznavanje zvoka povezano s procesi, ki so prisotni precej pred procesi kognitivnega razvoja (Koller, 2010). S fizičnega vidika je zvok vibracija. V procesu zvočne masaže s transformacijo zvoka v notranjem ušesu in spodbujanjem mehanoreceptorjev na senzornih dlačicah pride do kemijskega procesa. Ta povzroči pretvorbo zvoka v električne impulze, ki se prenesejo naprej v možgane (Hess, 2017). Z različnimi zvočnimi posodami stimuliramo različne snope živčnih celic.

Na dodiplomskem študiju v okviru Univerze Steinbeis Berlin, na inštitutu Steinbeis-Transfer für Komplementäre Methoden, jo kot komplementarno metodo za celovito zdravje poučujejo po metodi imenovani Peter Hess®.

Zvok ima sposobnost vibracije energije, ki se prek nihajnih valov širi in prenaša na druga telesa, v katerih sproži podobno vibracijo (Hess, 2017). Goldman (2017) govori tudi o tem, da vibrirajoče telo spodbudi vibracijo v drugem telesu, tudi če nimata iste frekvence. McClellan (2000, v Goldman, 2017) piše, da je tak primer snovi voda. Človeško telo je kompleksen vibracijski sistem, ki prav tako resonira in se odziva na različne frekvence. Z medsebojni spodbujanjem in krepitvijo vibracij dosežemo stanje harmonije našega telesa.

S študijo primerov (Phil, Koller in Grotz, 2010) so dokazali, da z rednim izvajanjem zvočne terapije in harmonizacijo prispevamo k odpravljanju oz. zmanjšanju številnih fizičnih simptomov, ko so povezani s stresom. Prav tako je tehnika učinkovita pri diagnozah kardiovaskularnih bolezni, depresije, diabetesa, pri bolečinah v hrbtenici, glavobolu in nespečnosti, kar je danes razširjeno že na večino populacije.



Slika 2: Zvočne posode v praksi

3. Fiziološki in psihološki učinki spoščanja

Pri zvočni masaži lahko zasledimo vpliv na naslednje fiziološke značilnosti (Ross, 2010, v Koller, 2010):

- nevromuskularni sistem: zmanjšajo se refleksne aktivnosti, število aktivnih motoričnih enot in EMG-signalov;
- kardiovaskularni sistem(krvožilni sistem): znižata se srčni utrip in krvni pritisk, razširijo se periferne žile (občutek toplote);
- respiratorni sistem(dihanje): opaža se splošna upočasnitev, podaljša se faza vdiha, zmanjša se poraba kisika in ustvarjanje ogljikovega dioksida, dihanje postane plitko in enakomerno;
- osrednji živčni sistem: EEG kaže na povečanje alfa in theta valov;
- metabolizem: poveča se raven krvnega sladkorja, zmanjšajo se ravni holesterola, kortizola v slini in noradrenalina (norepinephrine);
- elektrodermalni sistem: poveča se odpornost kože, t. j. zmanjša se prevodnost oz. aktivnost žlez znojnic.

Izsledki raziskav (Lazar et al., 2000) kažejo, da se med meditativnim sproščanjem aktivirajo naslednja področja možganov:

- amigdala: predel limbičnega sistema, ki je odgovoren za emocije;
- hipokampus: del limbičnega sistema, ki je odgovoren za emocije in pomnjenje;
- prednji cingularni korteks: odgovoren za pozornost in budnost;
- hipotalamus in srednji možgani: odgovorni za vegetativno kontrolo.

Predpostavljamo, da se ta področja možganov aktivirajo tudi med zvočno masažo (Hess, 2017).

Psihološke značilnosti sproščanja so (Ross, 2010, v Koller, 2010):

- mentalna svežina,
- pozornost, usmerjena navznoter,
- povečanje receptivnega praga za zunanje spodbude,
- povečanje asociativnega razmišljanja,
- čustvena ravnodušnost.

4. Učinki zvočnih posod v pedagoški praksi

Različne znanstvene raziskave (Phil, Koller in Grotz, 2010, van del Dool, 2014, Gramann, 2014, Koller, 2010) so pripomogle k ozaveščanju vloge zvoka in vibracij zvočnih posod tudi v izobraževanju.

V raziskavi lahko zasledimo zmanjšanje beta aktivnosti v možganih in zmanjšanje stresa že po enem tednu izvajanja zvočne masaže. Zaslediti je bilo mogoče tudi bolj simetrično in vzajemno delovanje obeh možganskih hemisfer. Limbični sistem, ki je povezan s hipokampusom in amigdalom, ima pomembno vlogo pri obdelavi emocij, percepciji telesa, učenju in pomnjenju. Harmoničen zvok zvočnih posod spodbuja tudi razvoj čustvene resonance, ki je pomembna za dobro počutje in medosebne odnose (prav tam).

Raziskava Eler in Eler (2010), ki govori o pozitivnem delovanju zvočnih posod na zmanjšanje stresa v šolskem prostoru, me je spodbudila, da začnem tudi sama z vključevanjem teh in ostalih terapevtskih glasbil v šolske klopi. V sklopu poučevanja pri urah sprostitvene vzgoje in pri pouku v času odmora sem skozi celotno šolsko leto med drugim vključevala tudi sproščanje z zvočnimi posodami. Zvočne posode sem uporabljala za sproščanje pri učencih v času odmora, ko so bili učenci po nekaj urnem sedenju v šolskih klopi že utrujeni. Vsak dan smo tako izvajali zvočni skupinski odmor. Po mnenju učencev in učitelja je vključevanje zvočnega odmora v pouk pozitivno vplivalo na sproščanje in umiritev učencev. Po globokem sproščanju so se njihova koncentracija, pripravljenost in motivacija za delo povečale, zmanjšali so se tudi znaki nasilnega vedenja.

Med sproščanje z zvočnimi posodami lahko vključimo tudi tehniko vizualizacije oz. čuječnosti, s katero dodatno pripomoremo k večji sproščenosti in umirjenosti učencev. Tehniko vizualizacije in njeno implikacijo v praksi sem preučevala že v svojem magistrskem delu z naslovom Tehnika vizualizacije kot možen način zmanjšanja stresa, povezanega s preizkusi znanj, pri učencih osnovne šole. S preučevanjem vizualizacije sem namreč ugotovila, da lahko z uporabo različnih tehnik sproščanja, kot so vizualizacija, meditacija, čuječnost idr., pomagamo učencem, da povečajo svojo sposobnost koncentracije in zbranosti ter si zapomnijo več, kot bi si sicer. Ugotovila sem, da se koristni učinki lahko kažejo ne le v zmanjšanju stresa, boljšem pomnjenju in koncentraciji, temveč tudi v boljših rezultatih na testih, v povečanju samozavesti, razvijanju občutka empatije do drugih, sposobnosti reševanja problemov idr. Vse to pa posledično vpliva na dobro šolsko kot tudi razredno klimo, boljše medsebojne odnose in počutje učencev, kar vodi do bolj pozitivnega odnosa do šole in učenja.

Namen sprostitvene vzgoje in različnih tehnik sproščanja, kot so uporaba zvočnih posod pri učencih, je, poleg odpravljanja napetosti in sproščanja, doseči zmanjšanje stresa, nemirnosti, impulzivnosti, povečati zbranost, koncentracijo, izboljšati samopodobo, omogočiti učinkovitejše učenje ter povečati kapaciteto pomnjenja. S pomočjo teh dejavnosti želimo otroku v vsakdanjem življenju in predvsem takrat, ko je v stresni situaciji, omogočiti, da z lahkoto preide v stanje globoke sproščenosti. V takem stanju je otrok sposoben uspešno

reševati težave, na katere bo naletel. Cilj sprostitvenih tehnik je torej radosten, telesno in duševno zdrav otrok, ki z lahkoto pluje med množico življenjskih preizkušenj in poišče smiseln izhod iz morebitnih težav, saj najde moč znotraj sebe, najde svoj notranji mir. S tem si zagotavlja čustveno ravnotežje in posledično telesno zdravje.



Slika 3: Zvočne posode za sproščanje

5. Zaključek

Učitelji se vse bolj zavedamo stresa, ki negativno vpliva na naše vsakdanje življenje in na življenje naših otrok tudi v času pouka, zato si v šoli prizadevam omogočiti učencem čim bolj učinkovito spopadanjem z njim in jim pomagati ohraniti čustveno ravnovesje ter ohranjanje stanja miru.

Zaradi vseh pozitivnih učinkov, ki jih imajo zvočne posode na učence, se mi zdi vključevanje le teh v šolski prostor priporočljivo, smiselno in koristno. Kot učiteljica si prizadevam za dobro psihično blagostanje otrok, zato želim pri učencih s sprostitveno vzgojo in tehnikami sproščanja, kot je zvočna terapija, poleg odpravljanja napetosti in sproščanja doseči zmanjšanje stresa, nemirnosti, impulzivnosti, povečati želim zbranost, koncentracijo, izboljšati samopodobo, omogočiti učinkovitejše učenje ter povečati kapaciteto pomnjenja. S pomočjo teh tehnik želim otrokom v vsakdanjem življenju in predvsem takrat, ko so v stresni situaciji, omogočiti, da z lahkoto preidejo v stanje globoke sproščenosti. V takem stanju so otroci sposobni uspešno reševati težave, na katere naletijo.

Cilj sproščanja je torej radosten, telesno in duševno zdrav otrok, ki z lahkoto pluje med množico življenjskih preizkušenj in poišče smiseln izhod iz morebitnih težav, saj najde moč znotraj sebe, najde svoj notranji mir. S tem si zagotavlja čustveno ravnotežje in posledično telesno zdravje.

Zvočna masaža, vizualizacija, meditacija in ostale tehnike pa niso le možen odličen dodatek k pouku, temveč se učenci skozi te tehnike sproščanja naučijo stvari, ki predstavljajo morda najboljša orodja v vsakodnevem življenju, kot so: fokus, koncentracija, samokontrola,

samozavest, samozavedanje, vztrajnost, potrpežljivost in še več. Zato si prizadevam, da bi ne samo učiteljem temveč tudi staršem in celotnemu šolskemu sistemu predstavila vse te pozitivne učinke in koristi tehnik sproščanja, s čimer bi na podlagi raziskav, ki korist potrjujejo, udeležence v šolskem procesu spodbudila k uporabi in pozitivnemu sprejemanju te novosti v šolski prostor.

Otroci za svoj zdrav psihofizičen razvoj ne potrebujejo le besed in vzgojnih programov, ampak nujno rabijo programe, ki jim omogočajo, da se povežejo sami s seboj, in jim nudijo optimalne pogoje za doseg ciljev. Vsak posameznik, ki sije v sebi, sije tudi v življenju.

6. Literatura

- Eler, H. M. in Eler, L. (2010). Projekt »Klang-Pause« Regensburg 2009. *Klang-Massage-Therapie*, 2010 (7), 30–34.
- Emoto, M. (2009). *Sporočilo vode in vesolja*. Ljubljana: založba V.B.Z.
- Goldman, J. (2017). *The 7 secrets of Sound Healing*. New York City, London, Sydney: HAY HOUSE.
- Gramann, J. (2014). Successful blood pressure therapy with Peter Hess® sound massage. *Sound-Massage – Therapy*, 2014 (9), 9–33
- Hess, P. (2012). Klangschalen für Gesundheit und innere Harmonie. Zvučne zdjele za zdravlje i unutarnju harmonizaciju. *Zvučna masaža po metodi Petera Hessa*. Zagreb: Prema Vama d. o. o.
- Hess, P. (2017). Skript zur Ausbildung in der Peter Hess-Klangmassage Peter Hess Institut – PHI. Klangmassage I. *Priručnik za edukaciju u Peter Hess – zvučnoj masaži*. Seminar: Zvučna masaža I. Zagreb: Prema Vama d.o.o.
- Koller, C. M. (2010). Why does sound massage enhance well being?. *Klang-Massage-Therapie*. 2010 (7), 6–14.
- Kovačič, U. (2017). *Tehnika vizualizacije kot možen način zmanjšanja stresa, povezanega s preizkusi znanj pri učencih osnovne šole*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Lazar, S. W. (2000). Functional brain mapping of the relaxation response and meditation. *Neuroreport*. 11(7), 1581–5.
- Phil, Koller in Grotz, (2010). Relieving stress and strengthening health with Peter Hess sound massage. *Sound-Massage – Therapy*, 2010 (7), 15–29.
- Van den Dool, K. (2014). Neuronal Effects of Peter Hess® Sound Massage. *Sound-Massage – Therapy*, 2014 (9), 38–42.

Kratka predstavitev avtorja

Urška Kovačič je učiteljica razrednega pouka in se v prostem času ukvarja z različnimi tehnikami sproščanja in alternativnimi pristopi k zdravljenju. Je certificirana praktičarka bioenergijskega in alternativnega zdravljenja, kamor sodi tudi terapija z zvočnimi posodami, ki so že omenjene v članku. S svojim znanjem želi svojo prakso razširiti tudi v slovenske in tuje šole.

Svojo pot je začela z magistrskim delom *Tehnika vizualizacije kot možen način zmanjšanja stresa, povezanega s preizkusi znanj, pri učencih osnovne šole*, v katerem je raziskovala, kako lahko z uporabo različnih tehnik sproščanja, kot so vizualizacija, meditacija, čuječnost idr., pomagamo učencem, da povečajo svojo sposobnost koncentracije in zbranosti ter si zapomnijo več, kot bi si sicer.

V šoli kot razredna učiteljica že drugo leto zapored izvaja sprostitevno vzgojo, na kateri z učenci izvaja različne tehnike sproščanja in si tako prizadeva za njihovo dobro psihično blagostanje. Ker se rezultati njenega dela kažejo kot pozitivni, si prizadeva svoje delo razširiti na področje šolstva z uporabo različnih tehnik, ki jih učitelj lahko uporabi tako pri pouku kot v času odmora.

II

CONTEXTUALIZING MINDFULNESS

**OSNOVNI KONCEPTI
O ČUJEČNOSTI**



Effectiveness of Zhineng Qigong on Emotional and Behavioural Difficulties in the School Environment: Results of a Two-way Mixed Design Study

Učinkovitost Zhineng Qigonga pri zmanjševanju čustvenih in vedenjskih težav v šolskem okolju: rezultati raziskave z dvosmernim mešanim načrtom

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

¹*Flying Tortoise Society*

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

Abstract

After the Pilot Study, made in the school year 2017/2018, entitled “Evaluation of the effectiveness of Zhineng Qigong on emotional and behavioural difficulties in the school environment” cast promising results, we decided to upgrade the research methodology including a comparison group. In school year 2018/2019 we narrowed down our study group and focused on continuing our research with three graders. Students, their parents and their teachers all filled in the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) before and after the three months Zhineng Qigong intervention. Results show small to moderate decrease in emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity, and peer problems and an increase in prosocial behaviour; although not all changes were noticeable to all the informants. We found no such changes in the comparison group before and after three months. However, using 2x2 ANOVA, no significant changes were noticed when controlling both variables, time and presence of intervention. Our research results indicate that Zhineng Qigong can represent a tool for improvement of psychophysical well-being, conduct, and social relationships among students and teachers of primary school, but further research must be done to substantiate such claims.

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

Povzetek

Po uspešno opravljeni pilotni študiji v šolskem letu 2017/2018 (Preverjanje učinkovitosti Zhineng Qigonga pri zmanjševanju čustvenih in vedenjskih težav v šolskem okolju), smo se odločili nadgraditi raziskovalne metode in v raziskavi vključiti primerjalno skupino. V šolskem letu 2018/2019 smo se osredotočili na ožjo starostno skupino in raziskavo nadaljevali s tretješolci. Učenci, njihovi starši in razredničarke so izpolnili vprašalnike SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) pred in po tromesečnem izvajanju vadbe Zhineng Qigong v razredu. Rezultati kažejo majhen do zmeren padec emocionalnih simptomov, vedenjskih težav, hiperaktivnosti in težav med vrstniki ter izboljšanje prosocialnega vedenja; čeravno vse spremembe niso bile opažene pri vseh informatorjih. Pri primerjalni skupini ni bilo opaziti izboljšanja. Kljub temu nismo našli nobenih statistično značilnih razlik med skupinama, ko smo kontrolirali oboje, čas in prisotnost intervencije z 2x2 ANOVO. Raziskava je potrdila, da lahko Zhineng Qigong predstavlja uspešno orodje za izboljšanje psihofizičnega počutja, vedenja in socialnih interakcij med učenci in učitelji v osnovni šoli, vendar je za dokazovanje njegovih učinkov potrebnih še več podobnih raziskav.

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

1. Introduction

1.1. What Qigong is

The practise of Qigong is known to humanity for at least 2200 years as discovered by the findings in Ma Wang Dui excavation site in China, where scrolls depicting exercises to preserve and strengthen life were found. Although there are certain essential and common elements to all forms of Qigong, such as graceful movement, correct postural alignment, mental concentration on the current moment, relaxation and breathing, Zhineng Qigong (智能气功) emphasises that the practitioner must use its initiative and intention to transform all its instincts into conscious activities. Its developer, doctor Pang He Ming, defined this system as: "*...a training that requires the participant to consciously use the mind intent to focus inward to transform, improve, and enhance life functions. Mental, posture and breathing adjustments are the extensions of the inward training. It is a training which enables the participants to transform natural instinctive activities into conscious activities.*" (Pang & Chan, 2015, p. 6). Various forms of Qi Gong are proven to be beneficial in improving balance, strength and flexibility (Taylor-Piliae et al., 2006), reducing cancer and cancer treatment-related problems (Overcash, Will, & Lipetz, 2013), enhancing well being and mental health (e.g. Griffith et al., Johansson, Hassmén, & Jouper, 2011, 2008, Manzanque, et al., 2009, Stenlund et al., 2009). We chose this system of Qigong since it does not contain any religious nor superstitious connotations, and the practices are easily adaptable for any person, despite their age or state of health. It was also designed to be safely practised by large groups, so we consider it a suitable system for the school context. A more detailed description of Qigong can be found in the paper of Lugano and colleagues (2018).

1.2. Description of the Zhineng Qigong intervention in third grade of primary school

The program was scheduled and divided into four different parts based on Dr. Pang Ming's four verses that describe the ideal desirable state in which humans could live.

Four verses of Dr. Pang Ming

健康长诗 *Living in health with a long life*

和谐自控 *Being harmonious with self-control*

自由自觉 *Free with true- self-awareness*

美满平等 *Enjoying perfect beauty and equality*

Our focus was to hand over the essence of these four verses, explaining it to students accordingly to their level of understanding and inviting them to reflect and discuss if they agreed and considered this as desirable attributes in one's own life. Most importantly, we tried to convey a practical usage by illustrating Zhineng Qigong techniques with actual examples for daily life so they could better relate to them.

The methods we used in correlation to these four verses were Zu Chang Fa (Method for organising the field), Peng Qi Guan Ding Fa (Method for lifting and pouring Qi), Dun Qian

Fa (Method for squatting in front of a wall), Cheng Qi (Extend qi), La Qi (Pull Qi). General descriptions of these methods are presented elsewhere (Lugano et al., 2018).

Next, to the previously mentioned methods, only two new techniques were introduced during this school year:

Sleeping Gong is a relaxation method of lying down with the back on the floor, hands overlapping above the head and sole of feet in contact with each other. By itself, this posture helps to open and relax the main joints of shoulders and hips, and then is combined with visualisation to relax consciously part by part the whole body.

Focusing without blinking method: We first practised looking into a fixed object for about sixty seconds and then contested with each other trying to not blink for as long as possible. The goal of the exercise is not about winning but maintaining concentration and relaxation despite the awkwardness.

Apart from the Qigong practices in each class, we would include games to set up a playful ambient, and the games were always aimed to build up cooperativeness and trust in the group.

1.3. Aim of the paper

Aim of our research was to examine the effectiveness of the Zhineng Qigong program in a local school. We studied the effects of our workshops on student's strengths and difficulties by using two-way mixed research design. We included the comparison group, consisting of the same-age students from the same school that did not attend the workshops. We propose that emotional symptoms, hyperactivity, conduct and peer problems will decrease after the enrolment in the Zhineng Qigong program and that the prosocial behaviour would increase after the enrolment in the group of students who attended the workshops. We assume that based on the results of our pilot study that found small to moderate improvement in all the mentioned areas. We estimate there will be no difference in the comparison group in their strengths and difficulties due to not be exposed to intervention activities.

2. Method

2.1. Participants

We focused on the third graders of the Slovenian primary school *Osnovna šola Preserje pri Radomljah*. The intervention group was composed of 18 students aged nine years old, who had already participated in Zhineng Qigong in the previous year. They were already familiar with the methods and the team. The comparison group was composed of 16 students of the same age range from other classes at the same school, with whom we never had direct contact. The students, teachers and parents of the students that participated in the study served as informants of different aspects of student's behaviour by completing the SDQ questionnaires.

2.2. Instruments

We used the Slovene version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1998) in our study. The questionnaire includes 25 items that comprise five scales,

each containing five items, that can be rated on a three-point scale from 0 to 2; where 0 means *not true*, 1 represents *somewhat true* and 2 means *certainly true*; scores ranging from 0 to 10. We used the version for parents and teachers, that is intended for four to 17-year-old children and another for students, aged 11-17 years old. The students in our sample were younger than that, but since teachers reported that they are used to filling in the questionnaires and that they will get help from their teachers, we decided to use it nonetheless. We did not consider the cut-off scores and only used the data from the questionnaire to compare their strengths and difficulties before and after the programme and between the intervention and comparison group.

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

2.3. Research design

We used a two-way mixed study design. We included two groups of students in our research. First group, the intervention group, consisted of students who were previously involved in Zhineng Qigong workshops and continued with workshops in the current school year. The second group consisted of students of the same school year who were not involved in Zhineng Qigong activities and represented the comparison group.

The study design was proposed to and agreed by the Ana Nuša Kern, the principle of the Primary school *Preserje pri Radomljah*, where we carried out the programme between February and May 2019. Information consents for participating students in the Zhineng Qigong programme and students in the comparison group were obtained from both groups of parents. Students, teachers, and parents of students of both groups filled in the baseline questionnaires before and the follow-up versions after the Zhineng Qigong intervention.

We calculated Cohen's *d* for each dimension of the SDQ questionnaire before and after the workshops. We also used a two-way mixed method ANOVA. Prior to ANOVA analysis, Kolmogorov-Smirnov test, Shapiro-Wilk test, and Q-Q Plots (for studentized residuals) were used to test for normality of the data as usually there is one of the assumptions of ANOVA (Field, 2009) that the dependent variable should be approximately normally distributed for each combination of the groups of the two factors. The testing of normality of the data showed quite significant deviations from normality; however, we continued with ANOVA analysis since Blanca, Alarcón, Arnau, Bono, and Bendayan (2017) via their Monte Carlo simulation demonstrated that *F*-test is robust to non-normality. All analyses were made via IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0.

3. Results

We evaluated the Zhineng Qigong programme using the Strengths and Difficulties Questionnaires (SDQ) to measure emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity, peer problems, and prosocial behaviour before and after the implementation of the program in both intervention and comparison group. Students, their parents and their class teachers filled in the SDQ questionnaire before the Zhineng Qigong programme and after the programme. We present the descriptive statistics and the effect sizes in Table 1. Our results show moderate effect sizes in conduct and peer problems and total difficulties, based on students' reports. In other categories, based on the reports of at least one informant, we found small effect sizes. On the other hand, we found no significant changes in the categories of SDQ after the three months in the comparison group. Based on these results, we can assume that there were some positive changes in the behaviour of the students in the intervention group and not in the comparison group, which was not involved in the programme.

As stated in the previous section, the data were also analysed via 2x2 mixed ANOVA. However, it is essential to emphasise that no statistical correction was made for multiple comparison problem (e.g. Bonferroni correction). Because of the extensiveness of all the ANOVA results, only significant results will be presented.

Parents reported a statistically significant drop ($p = .03$) in total difficulties in both groups between initial and final testing, $F(1, 32) = 5.06$, $r = .37$. There was a significant interaction effect ($p = .03$) between the group and the time reported by students themselves in total difficulties, $F(1,64) = 5.09$. There was also a significant main effect ($p = .04$) of the time as reported by teachers in emotional symptoms, $F(1,31) = 4.75$, $r = .36$. Another significant main effect ($p = .01$) of the time was found as reported by teachers in prosocial behaviour, $F(1,31) = 8.54$, $r = .46$. There was no main effect in any of the measured variables at any of the three groups (i.e., parents, teachers, and students) of the group (i.e., comparison or intervention group), which indicates that intervention had no statistically significant effect on emotional or behavioural difficulties of students, based on these analyses.

Table 1

Descriptive statistics and effect sizes of SDQ measures before and after the workshops in both intervention and comparison group

	Intervention group (workshops) <i>N</i> =18							The comparison group (without workshops) <i>N</i> =16						
	<i>Before the programme</i>			<i>After the programme</i>			Cohen's <i>d</i>	<i>Before the programme</i>			<i>After the programme</i>			Cohen's <i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	
Total difficulties ^a	Parents	8.89	4.51	Parents	6.78	4.82	0.452 ^c	Parents	7.81	4.31	Parents	7.56	4.46	0.057
	Teachers	8.72	6.88	Teachers	6.53	5.46	0.353 ^c	Teachers	6.19	4.17	Teachers	5.81	3.43	0.100
	Students	11.78	4.19	Students	9.11	5.12	0.571^b	Students	10.00	4.44	Students	10.81	5.41	-0.164
Emotional symptoms	Parents	2.50	2.41	Parents	1.56	1.92	0.431 ^c	Parents	2.31	2.09	Parents	2.19	1.64	0.064
	Teachers	2.72	2.65	Teachers	1.65	1.77	0.475 ^c	Teachers	1.50	1.97	Teachers	1.13	1.71	0.201
	Students	2.50	1.86	Students	1.78	1.80	0.393 ^c	Students	3.06	1.81	Students	3.13	2.22	-0.035
Conduct problems	Parents	1.72	1.60	Parents	1.65	1.62	0.043	Parents	1.31	0.79	Parents	1.38	1.50	-0.058
	Teachers	1.17	1.98	Teachers	1.00	1.62	0.094	Teachers	0.94	1.06	Teachers	0.81	1.05	0.123
	Students	2.28	1.60	Students	1.50	1.42	0.516^b	Students	1.94	1.24	Students	2.00	1.51	-0.043
Hyperactivity	Parents	3.22	2.24	Parents	2.50	1.98	0.341 ^c	Parents	3.00	1.83	Parents	2.81	1.97	0.100
	Teachers	3.44	2.79	Teachers	2.82	3.23	0.205 ^c	Teachers	2.50	1.97	Teachers	2.50	1.97	0.000
	Students	4.11	1.94	Students	3.72	2.11	0.192	Students	2.75	1.81	Students	3.50	1.55	-0.445
Peer problems	Parents	1.44	1.10	Parents	1.17	1.20	0.235 ^c	Parents	1.19	1.38	Parents	1.19	1.80	0.000
	Teachers	1.39	1.58	Teachers	1.06	1.25	0.232 ^c	Teachers	1.25	1.53	Teachers	1.38	1.59	-0.083
	Students	2.89	1.02	Students	2.11	1.68	0.561^b	Students	2.25	1.29	Students	2.19	1.52	0.043
Prosocial behaviour	Parents	8.39	1.20	Parents	8.22	1.31	0.135	Parents	8.13	1.31	Parents	8.31	1.62	-0.122
	Teachers	7.28	2.61	Teachers	8.06	1.82	-0.347 ^c	Teachers	8.25	1.69	Teachers	8.69	1.58	-0.269
	Students	7.17	2.41	Students	7.83	1.95	-0.301 ^c	Students	7.38	2.31	Students	7.75	1.81	-0.178

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

4. Discussion

The purpose of our study was to evaluate the possible benefits on emotional, behavioural, and interpersonal aspects that primary school students could get from participating in a Zhineng Qigong programme.

We want to draw attention to the fact that when we carried out the Pilot Study (Lugano et al., 2018) in the previous year the scores of Total Difficulties index in the intervention group at baseline were relatively high. The principal of the school chose this specific group among the whole school population for us to carry the study, due to the high level of problems that they denounced before the intervention. In other words, we initiated the study with the most “problematic” group of the school, and even after the successful intervention that reflected in improvements in the SDQ scores, still at the beginning of this second intervention the Total Difficulties scores were somewhat higher than those in the comparison group. Following this group’s progress for two consecutive years now, we estimate that if we continue with our programme, we could expect even better results. When comparing the results of the Total Difficulties from both groups after the intervention, the intervention group’s scores outdo the comparison group’s scores except from the teacher’s perspective, and even there the difference is insignificant.

Comparison of the results before and after the intervention, calculated by Cohen’s d , shows that the group who attended the Zhineng Qigong programme present a decrease in emotional symptoms conduct problems, hyperactivity, and peer-related problems while an increase of prosocial behaviour. Changes represent a small to moderate overall improvement, while in the control group, the variability of those same measurements is at best insignificant, and in some cases, even tend to aggravate slightly. In other words, if this tendency would continue invariably, we could expect the previously regarded as “problematic” group to become a “model” group.

Another noticeable change from our previous research to this year’s research is that while in last years’ second grade the students did not perceive much change by themselves and instead other informants, namely parents and teacher, noticed and denounced the positive results of the intervention. At that time, we adjudicated this to the relative immature capability of self-observation of the 8-year old students. Interestingly, only one year later, are the students the ones who denounce most considerable improvement, which suggests a deepening in self-awareness and self-judgement along with strengthening mechanisms of self-regulation of conduct and behaviour. On the other hand, the development of different mental processes could also result in students having higher expectations regarding the effects of the intervention. This year they were more aware that their group is involved in the study as an intervention group and that there are other students involved in the study but do not get any attention in the form of Zhineng Qigong workshops. These circumstances could have also influenced their perception of different aspects that were measured with SDQ.

4.1. Limitations of the study and suggestions for further research

There were two challenges that we faced during our programme. First one was the time given for implementation of Zhineng Qigong practice. Three months of practice, which means 14 sessions – one 45 min session per week, is a relatively short period and small amplitude to mark more significant changes in scales that were researched.

Another challenge was correctly filled questionnaires. Some of them were useless because they were not filled by the same parent, what means that a point of view and opinion on the child's improvement or regression was different accordingly who filled a questionnaire before or after a project. Some of the parents filled questionnaires before the start of the research, but not when the research was finished. In that way we had to exclude those cases, which represent a significant loss since we were dealing with a small sample. The small sample size is also a significant limitation of our study.

In the future, we suggest including a more considerable number of students in the study. It would also be beneficial to include a comparison group that would be in contact with the Zhineng Qigong practitioners, but the work would not include Zhineng Qigong elements. This improvement could, in some way eliminate the placebo effect in the intervention group in which students can be aware of the possible improvements due to workshops. We could improve the validity of our finding also by adding the additional measurements after a significant period after the end of the workshops.

5. Conclusion

The comparison of SDQ results before and after the programme in the intervention and comparison group partially confirm our hypothesis of Zhineng Qigong being an effective way to enhance and benefit the learning environment in school by impacting the emotional, behavioural and interpersonal states of primary school students. However, based on the results of 2x2 ANOVA, we found no main effects in any of the measured variables at any of the three groups (i.e., parents, teachers, and students) of the group (i.e., comparison or intervention group). Further research on this matter would be beneficial in understanding the Zhineng Qigong effects on students in the school environment.

6. Literature

- Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*, 29(4), 552-557.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London, England: Sage Publications Ltd.
- Goodman R, Meltzer H, Bailey V (1998) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.
- Griffith, J. M., Hasley, J. P., Liu, H., Severn, D. G., Conner, L. H., & Adler, L. E. (2008). Qigong Stress Reduction in Hospital Staff. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 14(8), 939-945. DOI:10.1089/acm.2007.0814
- Johansson, M., Hassmén, P., & Jouper, J. (2011). Acute effects of Qigong exercise on mood and anxiety. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(S), 60-65. DOI:10.1037/2157-3905.1.s.60
- Lugano, M., Trampuš, A., Purger, A., & Mars Bitenc, U. (2018). Evaluating the Effectiveness of Zhineng Qigong on Emotional and Behavioural Difficulties in the School Environment: Pilot Study Results. In collection of scientific papers: *MINDfulness 2018 »Bodite čuječni, poučujte*

- čuječno in učite čuječnost«, Podčetrtek, 4.-6. October 2018 (p 50). Ljubljana: EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.
- Manzaneque, J. M., Vera, F. M., Rodriguez, F. M., Garcia, G. J., Leyva, L., & Blanca, M. J. (2009). Serum Cytokines, Mood and Sleep after a Qigong Program. *Journal of Health Psychology, 14*(1), 60-67. DOI:10.1177/1359105308097946
- Overcash, J., Will, K. M., & Lipetz, D. W. (2013). The Benefits of Medical Qigong in Patients With Cancer: A Descriptive Pilot Study. *Clinical Journal of Oncology Nursing, 17*(6), 654-658. DOI:10.1188/13.cjon.654-658
- Pang, M., & Chan, H. H. (2015). *Zhineng (Chilel) Qigong, overview & foundation methods: Selected writings by Dr. Pang Ming*. Rocklin, CA: Chilel Qigong.
- Stenlund, T., Ahlgren, C., Lindahl, B., Burell, G., Steinholtz, K., Edlund, C., . . . Birgander, L. S. (2009). Cognitively Oriented Behavioral Rehabilitation in Combination with Qigong for Patients on Long-Term Sick Leave Because of Burnout: REST—A Randomized Clinical Trial. *International Journal of Behavioral Medicine, 16*(3), 294-303. DOI:10.1007/s12529-008-9011-7
- Taylor-Piliae, R. E., Haskell, W. L., Stotts, W. A. & Froelicher, E. S. (2006). Improvement in balance, strength, and flexibility after 12 weeks of Tai Chi exercise in ethnic Chinese adults with cardiovascular disease risk factors. *Alternative therapies in health and medicine, 12*(2), 50-58.

Short presentation of the authors

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

Anja Trampuš Purger has gained her magister degree in Sinology. She studied at the Faculty of Arts at the University of Ljubljana and has expanded her knowledge of Chinese at the National Taiwan Normal University and the Shanghai University of International Business and Economics. She is deeply devoted to spreading the Chinese culture through her work with traditional Chinese medicine, the teaching of the Chinese language, and the promotion of Zhineng Qigong in her hometown.

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

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

Forgiveness and Gratitude – Way to Mindful Life

Snežana Milenković

University of Novi Sad, Serbia
snezana.milenkovic.iap@gmail.com

Summary

The presentation is about our human potential – about our spiritual growth, psychological growth, social growth as well as our transformation of consciousness, of the inner feeling of our own existence, as well as the release of the individual from all kinds of conditioning imposed upon us by society. It's characterised by transformation, self-transcendence, and expanded consciousness in which treatment is targeted primarily to the spiritual dimension. That is one way to view the unfolding from body to mind to spirit, where each of them is considered as a stage, wave, or level of unfolding care and consciousness, moving from egocentric to ethnocentric to worldcentric (universal). It offers you the theory of the "stages of development" (also referred to as "levels of development") the idea being that each stage represents a level of organization or a level of complexity. Stage 1 is the "body" stage (using body in its typical meaning of physical body). Since we are identified merely with the separate bodily organism and its survival drives, this is also the "*me*" or *egocentric stage*. Stage 2 is the "*mind*" stage, where identity expands from the isolated body and starts to share relationships with many others, based perhaps on shared values, mutual interests, common ideals, or shared dreams. Because I can use the mind to take the role of others – to put myself in their shoes and feel what it is like to be them – my identity expands from "me" to "us". (the move from egocentric to *ethnocentric*). With stage 3 my identity expands once again, this time from an identity with "us" to an identity "*all of us*" (the move from ethnocentric to *worldcentric/universal*). Here we begin to understand that, in addition to the wonderful diversity of humans and cultures, there are also similarities and shared commonalities. Discovering the commonwealth of all beings is the move from ethnocentric to worldcentric, and is "*spiritual*" in the sense of things common to all sentient beings.

However, to be able to move from mind (worldview, belief system) to spirit (mindfulness awareness or no-mind) we need to do "shadow work". The "shadow" is a term representing the personal unconsciousness, or the psychological material that we repress, deny, dissociate, or disown. Unfortunately, denying this material doesn't make it go away; on the contrary, it returns to plague us with painful neurotic symptoms, obsessions, fears, and anxieties. Uncovering, befriending, and re-owning this material is necessary not only for removing the painful symptoms, but for forming an accurate and healthy self-image. If we don't do shadow work we are sabotaged ourselves by our own unconscious motives.

It used to be thought that meditation alone would uncover or de-repress most types of unconscious shadow material. But after several decades of people doing meditation, millions of shadows remain intact. The reasons for this seem to be the panoramic awareness of meditation which is too much of a shotgun approach to get at specific shadow elements. For this, 'laser' psychotherapy is required, because meditation increases our capacity for sensitivity and feeling awareness. Then meditation might help us to get more in touch with our feelings, for instance, of sadness and depression. We might be able to bring an enormous amount of awareness to flood the contours of our feelings of depression – but we will not necessarily discover the anger and rage hidden and secreted in our feelings of depression unless we know exactly where and how to look. This psychological detective

work is the province of the great depth psychologies (and depth psychotherapies), which was largely a discovery of the modern West. So, meditation can help, but not replace, psychotherapy.

In the presentation the focus is on *forgiveness* (to others, to ourselves and the world) as something the most important in therapeutic process (shadow work) to make it possible the transformation the basic feelings (anger, sorrow, fear & joy) at the spiritual level. Only then we can feel compassion for others, self-compassion for ourselves, peacefulness and gratitude (acceptance of good in self and others).

The original meaning of forgiveness, according the ancient Greek word forgiveness, is *aphesis*, meaning "to let go". When we forgive others we let go of the judgements we may have projected onto them. We release them from all our interpretations and evaluations, all our thoughts of right or wrong. Forgiveness is not something we do for the other person so much as something we do for ourselves.

The freer we are of our judgements, the more at peace we can be in ourselves. This change in perception is the essence of a change of consciousness.

The enlightenment is nothing but seeing the same world, but in different light. It is not seeing different things so much as seeing things differently.

The last part of the presentation is focus on the way to mindful life using well-known metaphor "The Ten Ox-Herding Pictures" or the way to enlightenment (spiritual or mindful life). *Mindful life* means maintaing a moment-by-moment awareness of our thoughts, feelings, bodily sensations, and surrounding environment, through a gentle,nurturing lens. all of the mentioned concepts will be discussed critically at the end of presentation.

Key words: forgiveness, gratitude, mindful life, developmental stages, psychotherapy, meditation

REFERENCES

- Hanson, R. (2009). *Buddha's Brain*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Hanson, R. (2011). *Just One Thing*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Klein, M. (1975). *Envy and Gratitude and other works 1946-1963*. NY: The Free Press.
- Milenković, S. (2002). *Psihoterapija i duhovnost*. Beograd: Čigoja.
- Milenkovic, S. (2006). Psychotherapy without ego: Towards a spiritual psychotherapy. *International Journal of Psychotherapy*, Volume 10, Number 1, March, 5-12.
- Russell, P. (2005). *From Science to God*. Novato, CA: New World Library.
- Wilber, K. (1993). *The Spectrum of Consciousness*. Wheaton, Illinois: Quest Books.
- Wilber, K. (2007). *The Integral Vision*. Boston & London: Shambhala.

About the author

Prof. dr. SNEŽANA D. MILENKOVIĆ, Distinguished Professor of Psychology and Psychotherapy, University of Novi Sad, received her MA in psychology (1981) and doctorate in medicine in (1992) from Belgrade University.

She has devoted her professional career to the teaching, practice, and study of psychotherapy.

Prof. Milenković is the author or co-author of about 200 scientific articles published in the country and abroad and three books including: *Values in Contemporary Psychotherapy* (1997), *Psychotherapy and Spirituality* (2002), and *Soul Thinks in Images: Integrative Art Psychotherapy* (2017). She is a member of numerous professional organizations including the European Association for Psychotherapy (EAP) and a fellow of the Serbian Psychological Association.

Prof. Milenković is a co-founder, ex-president (1997-2009) and now Honorary President of the Serbian Union of Associations for Psychotherapy (SUAP), regular member of the EAP.

She is a co-founder and president of the Serbian Society for Integrative Art Psychotherapy (1999-present).

Since the Nineties prof. Milenkovic conducts organised education in Integrative Art Psychotherapy. Within the framework of the education, she also conducts International Workshops, Summerschools and Seminars.

Her current focus is on founding the International Center of Integral Health and Integral Psychotherapy (combining Integral Psychology, Integral Medicine and Integral Psychotherapy) dedicated to the integral humankind health (body, soul & spirit).

Osebna izkušnja učiteljice razrednega pouka s programom MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction)

The Personal Experience of a School Teacher with MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction)

Kaja Lenič

*Osnovna šola Log-Dragomer
kaja.lenic@guest.arnes.si*

Povzetek

V prispevku je predstavljena čuječnost kot program treninga čuječnost, ki celostno odpravlja stres. Čuječnost je oblika življenja, s katero se lažje soočamo z vsakodnevnimi življenjskimi izzivi doma in v službi. V članku poskušamo opozoriti na to, da v razredu ne moremo z učenci »delati« čuječnosti, če je sami ne živimo. Predstavljen bo osem- tedenski program MBSR, kjer so nas učili, kako opraviti s starimi vzorci, jih ozavestiti in prekiniti. Na ta način dobi človek večjo svobodo in izbiro pri vedenju in odločanju. Z rednim in pravilnim delom gotovo pride sprememba – a opustiti je potrebno vsa pričakovanja.

Ključne besede: čuječnost, program MBSR, učiteljica razrednega pouka.

Abstract

In this article mindfulness is presented as a training programme, which removes stress completely. Mindfulness is a form of life that helps us to cope with everyday life challenges at home and at work. In the article we try to draw attention to the fact that in the classroom we cannot teach mindfulness to the pupils if we do not live it by ourselves. Presentation of the eight-week MBSR course where they learned us how to break free of old patterns. In this way an individual gets a great deal of freedom and self-awareness that leads to a choice in behavior and decision-making. With regular and proper work a certain change can be achieved - but all expectations have to be omitted.

Key words: mindfulness, MBSR programme, school teacher.

1. Čuječnost

Čuječnost nas uči usmeriti našo pozornost na izkušnje, ki se jih zavedamo namenoma, se odvijajo trenutek za trenutkom. Pomembna je radovednost in naše sprejemanje brez presojanja (Kabat-Zinn, 1996).

Čuječnost je oblika mediacije, ki izvira iz različnih duhovnih in fizioloških mediacijskih praks. Vendar se čuječnost razlikuje od njih, saj ne spodbuja, da se človek umakne od svojih misli, ampak da se osredotoči na svoje misli. Čuječnost nam daje priložnost, da si vzamemo trenutek zase, da si priznamo določene stvari, da cenimo občutke, doživljamo čustva, ki se nam zgodijo in znamo na njih odreagirati, predvsem pa razumeti sebe in svet okoli nas (Jameson, 2014).

Čuječnost je danes znanstveno dokazano ena izmed najučinkovitejših metod obvladovanja stresa, tesnobe in depresivnosti. Lahko se tudi sami naučimo nekaterih tehnik in vaj, ki nam lahko učinkovito pomagajo pri zmanjševanju simptomov stresa. Čuječnost nas vodi v osredotočanje in usmerjanje pozornosti na okolico, telesna občutja, čustva ali misli. Osredotočimo se na eno stvar, na primer na zvoke okrog nas, na dihanje, na to, kakšen vonj in okus ima hrana, ki jo jemo. Vsak trenutek nam ponuja možnost za usmerjanje pozornosti. Pri tem ne presojamo, ali nam gre ob tem dobro ali slabo, kaj pomenijo misli, ki se nam pojavljajo, enostavno sprejememo vse, kar se v trenutku dogaja in se ne obremenjujemo s pomenom. Treniramo naš um, da ostaja v sedanjosti in se ne ukvarja z obžalovanjem preteklosti ali skrbmi v prihodnosti (Bajt, 2016).

Veščine čuječnosti (ang. mindfulness), ki jih učimo, so se pokazale kot zelo učinkovite pri odpravljanju stresa in izboljšanju počutja. Ljudje, ki so se udeležili tečajev čuječnosti poročajo, da (www.sati.si, 2019):

- so našli nove in učinkovite načine za obvladovanje stresa,
- so se naučili bolj učinkovito upravljati s svojimi mislimi, razpoloženji in čustvi,
- se bolj učinkovito soočajo s fizičnimi, psihičnimi, socialnimi in čustvenimi izzivi,
- bolj polno živijo svoja življenja.

Razvijanje čuječnosti je ena izmed najučinkovitejših metod soočanja s stresom. Namen (čuječnostne) meditacije je prebuditi sposobnost izkušanja polnosti lastnega življenja in preobrazbe svojih odnosov z lastnimi problemi, strahovi, bolečinami in stresom v svojem življenju.

Vadba čuječnosti vam lahko omogoči videti stvari na drugačen, svež način, z odstranitvijo umskih in fizičnih vozlov in napetosti. Lahko poveča vaš občutek zaupanja v to, da vam je na voljo več možnosti in več moči za soočanje z različnimi življenjskimi izzivi.

2. Program MBSR

Osem-tedenski program MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) je najstarejši in eden najučinkovitejših ter najbolj raziskanih programov za odpravljanje stresa, ki temelji na razvijanju in uporabi čuječnosti v vsakdanjem življenju. Oblikovan je tako, da vam pomaga pri učenju novih načinov soočanja s težkimi fizičnimi občutki, čustvi in razpoloženji. Na podlagi tega programa so nastali vsi drugi 8-tedenski treningi čuječnosti.

Učitelji se izobražujejo na strokovnih izobraževanjih pod vodstvom utemeljiteljev programa MBSR in glavnih protagonistov razvoja čuječnosti v svetu, Jon Kabat-Zinna in Sakija Santorellija ter njunih učencev na CFM (Center for Mindfulness, ZDA).

Tečaj je sestavljen iz:

- vodenih vadb različnih vrst čuječnostne meditacije (mindfulness meditation),
- nežnih razteznih vaj in čuječnostnega gibanja (mindfulness yoga),
- skupinskega dialoga in diskusij s ciljem večanja zavedanja v vsakdanjem življenju,
- posamezniku prilagojenih navodil in
- navodil za delo doma in uporabi naučenega v vsakdanjem življenju.

Večina preteklih udeležencev MBSR programa poroča, da so bili deležni dolgoročnih učinkov, kot na primer:

- več energije in entuziazma,
- večje sposobnosti sproščanja,

- povišane samozavesti in
- povečane sposobnosti obvladovanja stresnih situacij.

3. Program MBSR v Sloveniji

V tujini ta program poteka od leta 1979 pod imenom MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction). Je znanstveno raziskan, uporabljan tudi v bolnišnicah in v terapevtske namene ter ga učijo na Medicinski fakulteti Univerze v Massachusetts-u (Umass) v ZDA.

Učitelj MBSR-ja v Sloveniji je Robert Križaj. Rodil se je 1973. Po izobrazbi je diplomirani ekonomist. Poleg tega pa s strani CFM (Center for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society, University of Massachusetts Medical School, ZDA) potrjen učitelj programa MBSR (Qualified Teacher) in se udeležuje strokovnih izobraževanj pod vodstvom utemeljitelja programa dr. Jon Kabat-Zinna in njegovih sodelavcev. Na področju vpeljevanja čuječnosti v podjetja se izobražuje na Oxford Mindfulness Centru univerze Oxford, VB.

Ima dolgoletne izkušnje z vadbo in poučevanjem čuječnostne meditacije in joge, ki ju vadi od leta 1998. Od leta 2010 je vodil več kot trideset 8-tedenskih skupinskih treningov čuječnosti MBSR za splošno populacijo z raznovrstnimi težavami. Šola se v tujini v šolah različnih tradicij ter ves čas pogloblja svoje znanje in izkušnje pod supervizijo CFM (Center for Mindfulness). Na sliki 1 je na levi strani Jon Kabat Zinn in na desni strani Robert Križaj.



Slika 1: Jon Kabat Zinn in Robert Križaj

4. Osebna izkušnja programa MBSR ali trening čuječnosti

V osnovni šoli Log-Dragomer sem zaposlena že deveto leto. Skupaj imam 12 let delovne dobe. V letošnjem šolskem letu sem poučevala v 4. razredu osnovne šole.

Leta 2016 sem se srečala z izredno naporno skupino, sama sebe spraševala, kako naj se lotim zadeve, da bomo uspešno prebrodili šolsko leto. Postala sem nervozna, prišla sem celo do tega, da sem se zjokala, saj nisem imela pojma, kaj naj še naredim, da 24 nadobudnih učencev spravim v red. Pri odkrivanju načinov, kaj lahko storim, sem zasledila mindfulness, slovensko čuječnost. Sama sem začela preko interneta raziskovati in se naučiti osnov.

Obiskala sem tudi konferenco Mindfulness 2017, ki je takrat potekala v Rogaški slatini. Tam sem spoznala g. Roberta Križaja, ki je za nas pripravil delavnico čuječnosti proti stresu. Zelo me je pritegnil in padla je odločitev, da sem se leta 2017 vpisala k njemu na 8-tedenski seminar, ki je potekal v Ljubljani. Plačala sem si ga samostojno. Takrat sem sama pri sebi

začela intenzivno »vaditi« čuječnost. Zame je čuječnost preprosto stanje, ko sem sama s seboj. V tem hitrem tempu življenja preprosto pozabimo nase. Zato meni to tako veliko pomeni. Imam tudi dva sinčka, ki vzameta veliko energije. Čuječnost kot koncept mi je postal blizu, ker vključuje vse naše življenjske navade in stvari, ki jih počnemo. Pomembno je, da delamo stvari z glavo, pa naj si bo to umivanje zob, čuječa hoja ali čuječe komuniciranje. Po svetu moramo hoditi z odprtimi očmi in možgani na pravem mestu. Najbolj sem hvaležna čuječnosti, da me je naučila ravnati s svojimi čustvi. Da se v trenutku jeze zavem, kaj se dogaja v meni, da znam to prepoznati in ustrezno reagirati. V številnih situacijah in predvsem kjerkoli, se lahko umaknem, vdihnem in premislim o nadaljnjih korakih. Čuječnost je neprecenljiva.

Trening čuječnosti je potekal od oktobra 2017 do decembra 2017. Vključeval je osem rednih srečanj ob sredah zvečer, in sicer od 17.30 – 20.00.

Pomembno je bilo, da sem vadila ne glede na počutje. Koristi programa so hitro vidne, zato sem kmalu začela zaupati in črpati vse pozitivne znake, ki so mi prihajali naproti. Pomembno se mi zdi, da poudarim, da je bilo pomembno, da sem se z družino pogovorila, kaj delam, da me je mož vzpodbujal in so otroci razumeli, kaj mamica počne. Sama pri sebi sem se zavezala, da se bom maksimalno potrudila. Trening se mi je pokazal kot odlična investicija vase, pri tem pa je najlepše, da sem osrečevala tudi druge. Postala sem bolj potrpežljiva in prijazna do sebe, saj prej nikoli nisem ob dveh majhnih otrocih in možu, ki je samostojni podjetnik vedela, kdaj bom jaz sama prišla na vrsto. Dopoldne sem se razdajala učencem, popoldne pa utrujena svoji družini. Glede na to, da obiskujem tudi doktorski študij, mi je vse prevečkrat zmanjkalo časa – zase. Spoznala sem, da ni pomembno meditirati po 40 minut. Dovolj mi je bilo, če sem si večkrat na dan vzela čas za 3 min dihanja. Namen vaje 3-min prostor za dihanje je, da prekinemo oz. se prestavimo iz (pogosto avtomatskega in nenehnega) početja v ne-početje, bivanje. Gre za prekinjanje avtomatizma in ozaveščanje svojega trenutnega doživljanja (telesa, početja, misli, vzorcev, navad, čustev, impulzov, reakcij...). Služi tudi kot premor v katerem se možgani in um lahko regenerirajo in osvežijo ter telo sprosti morebitnih napetosti (Križaj, 2017). Vajo lahko delamo ob vnaprej določenem času ali ko se spomnimo nanjo. Vse vaje delajte tudi, ko jih najraje ne bi – takrat so še posebej koristne! – saj se tako učite soočanja z neprijetnostmi, odpori in frustracijami na drugačen, nov način (s sprejemanjem, prijaznostjo, odprtostjo, mehko in radovednostjo). Zavedanje je globok način bivanja.

Dostikrat se mi je zgodilo, da sem v službi ali doma občutila neko tesnobo. Največkrat sem to začutila, ko me učenci niso poslušali, ali pa sta imela moja otroka spor, ko se nekaj nisem strinjala z možem. Srce mi je močno razbijalo. Pri treningu čuječnosti sem se naučila, kako se umiriti. Ko so v telesu prisotni neprijetni občutki, ko je um poln neprijetnih misli, zmeden, in ko so prisotna težka čustva, je pomembno ozavestite dihanje (še posebej prvi korak pri tesnobi) in po najboljših močeh ostajajte z občutki v telesu, lahko se tudi premaknete k občutkom (v delih telesa), ki niso tako močni ali neprijetni, z odnosom sprejemanja (zavedanja, da so prisotni in ne-reagiranja nanje oz. brez presojanja).

Če kdaj nisem vadila, sem napisala kakšni so bili razlogi, misli in občutki, ki so se pojavljali, ko sem razmišljali, da bi ali kdaj bi vadila in na koncu dneva, ko sem ugotovila, da nisem vadila. Pomembno je da človek ne beži pred neprijetnimi občutki in da ne išče česar koli, še posebej ne sprostitev, nirvane, stanje brez misli, srečo ali kaj podobnega. Absolutno se ne smeš izogibati vadbi, ki ti je manj prijetna in se ne zatekati le k vadbi, ki je bolj prijetna. Tako samo ponavljaš stare vzorce (stran od neprijetnega k bolj prijetnemu).

Poleg tega pa je bilo izvedeno tudi celodnevno srečanje v soboto, 2. 12. 2017 od 9.00 – 15.30. v celodnevnem srečanju smo okoli 13h imeli čuječe prehranjevanje in si s sabo prinesli kosilo. Zanimivo je bilo, da smo bili cel dan sami s seboj in to je izkušnja, ki bi jo moral doživeti vsak od nas. Namen srečanja je bil v poglobljanju stanja bivanja, v tem da, smo si vzeli čas zase, zato je bilo priporočeno, da že doma dan začnemo tako, da čuječe vstanemo, se umijemo, pojedete, umirimo in pridemo na srečanje. To je vključevalo čim manj govorjenja.

Kdor se je vključil v tečaj čuječnosti, mu je bila tekom treninga čuječnosti brezplačno na voljo vadba joga v City joga centru v Ljubljani.

Izredno pomembno se mi zdi, da kljub zaključenemu programu MBSR imam večkrat letno možnost osvežitvenih delavnic, ki so namenjene lastnemu poglobljanju prakse. Tako se človek vedno znova spomni in nadaljuje pot, ki jo je začel, saj dostikrat prehitro kaj pozabimo.

Ko se je tečaj končal, se je šele začelo pravo doživetje živeti čuječno. Dobila sem osnove, na meni pa je bilo, da to razvijam. Slika 2 prikazuje potrdilo, ki sem ga prejela kot udeleženka osem-tedenskega programa MBSR.

Center za čuječnost, Ulica Jožeta Jame 12, Ljubljana
www.sati.si

POTRDILO

Potrjujemo, da se je

Kaja Lenič

udeležila 8-tedenskega treninga čuječnosti

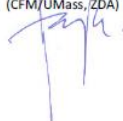
CELOSTNO ODPRAVLJANJE STRESA - PROGRAM MBSR

v Ljubljani, od 11.10. do 13.12.2017,
v trajanju 32 šolskih ur.

Ljubljana, 31.1.2018

Vodja tečaja:
Robert Križaj

Potrjen učitelj programa MBSR
(CFM/UMass, ZDA)



Slika 2: Potrdilo opravljenega programa

5. Uporaba čuječnosti v osnovni šoli

Čuječnost sem se odločila začeti uporabljati v šoli, ker sem imela v razredu izredno naporno vzgojno skupino. Najprej sem nekatere stvari preizkušala v sklopu interesne dejavnosti Plesni krožek. Tekom vpeljevanja koncepta čuječnosti v razred, sem opazila pri učencih, da jim meditacija izredno paše, da so sami želeli in me spraševali, kdaj bomo dihali. Uporabljala sem vajo, kjer se trebuh pri vdihu dvigne, pri izdihu pa počasi spusti. Začeli smo z minuto, prišli pa tudi do 10 minutnih vaj.

Kratkoročni cilj mi je bil, da so se učenci umirili in so mi znali prisluhniti, ko sem potrebovala njihovo pozornost. Daljnoročno gledano, se je razredna klima zelo izboljšala, naučili so se kontrolirati svoja čustva. V razredu sem imela ogromen steklen kozarec, v katerega sem nalila vodo in številne bleščice. Naš dogovor je bil, da ko je kdo jezen ali potrebuje čas, da se umiri, pride do kozarca, ga strese in opazuje bleščice. To dejavnost so imeli izredno radi in vseč jim je bil tak način. V razredu je bilo manj konfliktov in povezali so se med seboj.

Izredno pomembno se mi zdi povedati, da se je osebno pri meni izboljšalo počutje. Naenkrat sem rada hodila v službo, otroci so mi prirasli k srcu, čuječnost je pozitivno vplivala na učence in mene.

Ko smo v šoli začeli z vadbo čuječnosti, sem vedno povedala, da kdor ne želi, ne rabi sodelovati. Prosila pa sem, da je med našo vajo tiho in ne moti ostale, ki to želijo. Zgodilo se je, da je nekaj učencev gledalo in ni želelo sodelovati. Ko pa so ostali pripovedovali, kako dobro so se počutili, so naslednjč tudi oni poskusili. Nikoli nisem dobila negativnega komentarja, spoštovala pa sem, če kdaj kdo ni sodeloval. To je bila povsem njihova odločitev. Zavedati se moramo tudi načela postopnosti. To pomeni, da sem v vajo meditacije začela najprej nekaj sekund, nato pa vedno čas podaljševala. Kakšnemu učencu je šlo kdaj tudi na smeh, a pomembno je, da ga vljudno opozorimo in prosimo, naj se zadrži. Zgodilo se mi je, da sem dala navodilo, naj globoko vdihnejo in so nekateri začeli spuščati zanimive zvoke. Če si zraven njih in jih opozarjaš, se zelo hitro navadijo, kako čuječnost zgleda.

Pri določeni dihalni vaji, skeniranju telesa ali igri povezani s čuječnostjo so mi dali povratno informacijo, da so bolj sproščeni, da so bolj osredotočeni, da so se jim možgani umirili, da so mirni. Veliko sem naredila slik, nekaj učencev pa tudi posnela. Objavljam besede učencev, starih 9 let:

- Učenec A: Jaz sem se počutil zaspano, pa možgani so se mi umirili. Kot da sem bil sam nekje, čisto na mehkem. Sem se dober počutil.
- Učenka B: Počutila sem se sproščeno pa nič nisem imela okoli sebe. Razmišljala sem samo na dihanje.
- Učenec C: Počutil sem se zaspano, kot da bi padel v brezno. Zelo sem bil utrujen.
- Učenec D: Jaz sem se počutil čisto umirjeno, čisto sam, kot na svojem planetu. Tako sem se lahko osredotočil na dihanje.
- Učenec E: Jaz sem se počutil zelo umirjeno, kot da ne bi noben bil okoli mene. Pa nič nisem imel v mislih. Osredotočil sem se na eno stvar.
- Učenec F: Ko sem se osredotočil, sem čutil okoli mene toplo energijo in sem čutil, kako bi srce bije.

6. Zaključek

Čuječnost omogoča, da se izboljša kvaliteta življenja in se znotraj sebe najde področje, ki nam lahko pomaga živeti manj stresno, kvalitetnejše življenje. Najboljša stvar čuječnosti je, da nauči ravnati s čustvi. Da se v trenutku jeze zavemo, kaj se dogaja v nas, da znamo to prepoznati in ustrezno reagirati. V številnih situacijah in predvsem kjerkoli, se lahko umaknemo, vdihnemo in premislimo o nadaljnjih korakih. Čuječnost je neprecenljiva. Ko enkrat spoznamo čuječnost, z njo ni več mogoče prenehati.

Potrebno je čuječnost najprej na sebi spoznati, vaditi in nato prenašati na ostale. Kot je leta 2014 zapisala Rudell Beach: »Težko je učiti balet, če nisi nikoli plesal baleta.«

7. Literatura

Bajt, M. (2016). *Izzivi in priložnosti uvajanja čuječnosti v slovenske šole* (elektronski vir). V Orel, M. (ur.), *Bodite čuječni, poučujte čuječno, poučujte čuječnost* (str. 67 - 74). Polhov Gradec: EDUvision.

Jameson, E. (2014). *Is Mindfulness the Secret Behind Better Health & Making Kids Behave?* Pridobljeno: 21.7.2017. Dostopno na: <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2014/05/Mindfulness-the-Secret-Behind-Better-Health.pdf>

Kabat-Zinn, J. (1996). *Full Catastrophe Living*. London: Piakus Books.

Križaj, R. (2017). *Program MBSR - celostno odpravljanje stresa s čuječnostno meditacijo (namigi, opomniki in predlogi za nadaljnjo podporo vzdrževanja celovitega zdravja)*. Center for Mindfulness.

Rudell Beach, S. (2014). *Eight Ways to Teach Mindfulness to Kids*. Pridobljeno s:

http://www.huffingtonpost.com/sarah-rudell-beach-/8-ways-to-teach-mindfulness-to-kids_b_5611721.html (9.9.2017).

Kaj je čuječnost: Jon Kabat Zinn: <https://www.youtube.com/watch?v=HmEo6RI4Wvs>

Spletna stran programa MBSR: <http://www.sati.si/> (pridobljeno 30. junij, 2019)

Kratka predstavitev avtorja

Kaja Lenič je profesorica razrednega pouka in poučuje na osnovni šoli Log-Dragomer. Je študentka podiplomskega študijskega programa Izobraževanje učiteljev in edukacijske vede na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Poglobljeno raziskuje področje vzgojnih stilov in bralne pismenosti učencev konec tretjega razreda osnovne šole. Naklonjena je sodobnim pristopom poučevanja, med drugim nevroedukaciji in čuječnosti. Raziskovala je tudi timsko delo. Na šoli je vodja mednarodnega projekta i-EARN, mentorica Plesnega krožka, Rolanja, Logike in interesne dejavnosti Lump naj bo, kjer predstavlja čuječnost učencem 2. triade.

Geoselfness
(Kako klasične geografske terenske vaje
spremenimo v potovanje od narave k sebi)
Geoselfness

(Changing the Classic Field Work throughout
the Journey from Nature to Yourself)

Lea Nemeč

Gimnazija Ledina
leanemec@gmail.com

Povzetek

Klasičnim geografskim vajam smo spremenili idejno izhodišče, ki ga ne predstavljata več zgolj pridobivanje podatkov na terenu in rokovanje s pripomočki, temveč izhaja iz prepleta treh elementov: čuječnosti (sklopov vaj pozornosti), selfnessa (v ospredje postavlja človeka, njegovo zdravje in ugodje) in geografskega terenskega dela. Vsem trem elementom sta skupna narava in telesna aktivnost, ki smo ju v programu, poimenovanem geoselfness, oplemenitili z vajami čuječnosti. Zakaj ime geoselfness? Del besede geo- predstavlja geografske terenske vaje, -self- kaže na selfness, obrazilo -ness pa povezujemo s čuječnostjo (angl. mindfulness). Cilj programa je, da dijaki preko izbranih terapevtskih vaj in vaj čuječnosti iz pedogeografije in biogeografije napredujejo na duševnem, telesnem in intelektualnem področju. Napredek na vseh teh področjih naj bi jih pripeljal do končnega spoznanja o pomenu narave kot elementa, ki omogoča trajnostni razvoj na osebnem nivoju in nivoju človeške družbe.

Ključne besede: čuječnost, geografske terenske vaje, selfness, trajnostni razvoj.

Abstract

For the purpose of changing the core basis of classic geographic fieldwork, we adapted the instruments for extracting the content. The instruments do not only consist of data gathering in the field and accessory operating but rather consist of the interlacement of three elements: mindfulness (set of exercises for increased attentiveness), selfness (focusing on human beings, their health and comfort) and geographic fieldwork. All three elements are related to nature, body activity and include the mindfulness exercises. Therefore for the needs of these programmes, we named those elements geoSelfness. What does the name geoselfness actually mean? It represents the synthesis of three syllables. Geo- stands for the geographic field work, -self- signifies selfness and at last the syllable -ness is related with the ending of a word mindfulness. The aim of the programme is students' development throughout the chosen therapeutic and mindfulness exercises in the pedo-geographic and bio-geographic fields. The outcome should be visible on the mental and as well on an intellectual level. The progress on all the levels mentioned in this summary is supposed to enlighten the attendees regarding the importance of nature as an element, which enables the sustainable development on a personal level and level of human society.

Keywords: mindfulness, geographic field work, selfness, sustainable development.

1. Uvod

Predmet geografskega raziskovanja je zemeljsko površje ali geosfera, ki predstavlja stičišče litosfere (zemeljska skorja), atmosfere (ozračje), hidrosfere (vodovje), pedosfere (prst) in biosfere (živi svet). Ker geografija preučuje naravne in družbene dejavnike ter njihovo medsebojno součinkovanje na zemeljskem površju, terensko delo velja za eno od pomembnih metod, preko katere preučujemo procese in pojave prav tam, kjer so – v pokrajini. »S terenskim delom pridobivamo natančnejše informacije in podatke, hkrati pa imamo možnost za primerjanje tistega, kar vidimo in občutimo, s tistim, kar je bilo zapisano, povedano, sporočeno« (Resnik Planinc in Ilc Klun, 2015, str. 10).

Terensko delo danes ne obsega več zgolj pridobivanja podatkov in njihove nadaljnje statistične ali kartografske obdelave, ampak se osredotoča na:

- čustveno učenje: spodbuja razvijanje sposobnosti doživljajskega razumevanja in presojanja različnih okolij, pri čemer dijake spodbuja k izražanju občutkov, vtisov in izkustev, ki se mu porajajo ob opazovanju in delu v pokrajini;
- vrednote: spodbuja razumevanje različnih pogledov na socialna, politična ali okoljevarstvena vprašanja, s tem da zagovarja lastne vrednote, medtem ko se dijaki učijo priznavati in spoštovati vrednote drugih ljudi, saj jih že delo samo po sebi spodbuja k razlaganju in raziskovanju pojavov v prostoru z različnih vidikov (geografskega, fizikalnega, kemijskega, biološkega, zgodovinskega, sociološkega ...), kar vodi v razumevanje trajnostnega razvoja;
- družbeni in osebni razvoj: spodbuja sodelovanje med posamezniki, tako med učenci kot med učenci in učitelji (Resnik Planinc in Ilc Klun, 2015).

V našem primeru smo šli še korak dlje, saj smo želeli cilje geografskih terenskih vaj doseči preko selfnessa, ki ga prepletajo elementi čuječnosti. Ker gre za sintezo geografskih terenskih vaj, selfnessa in čuječnosti (angl. mindfulness), smo program poimenovali geoselfness.

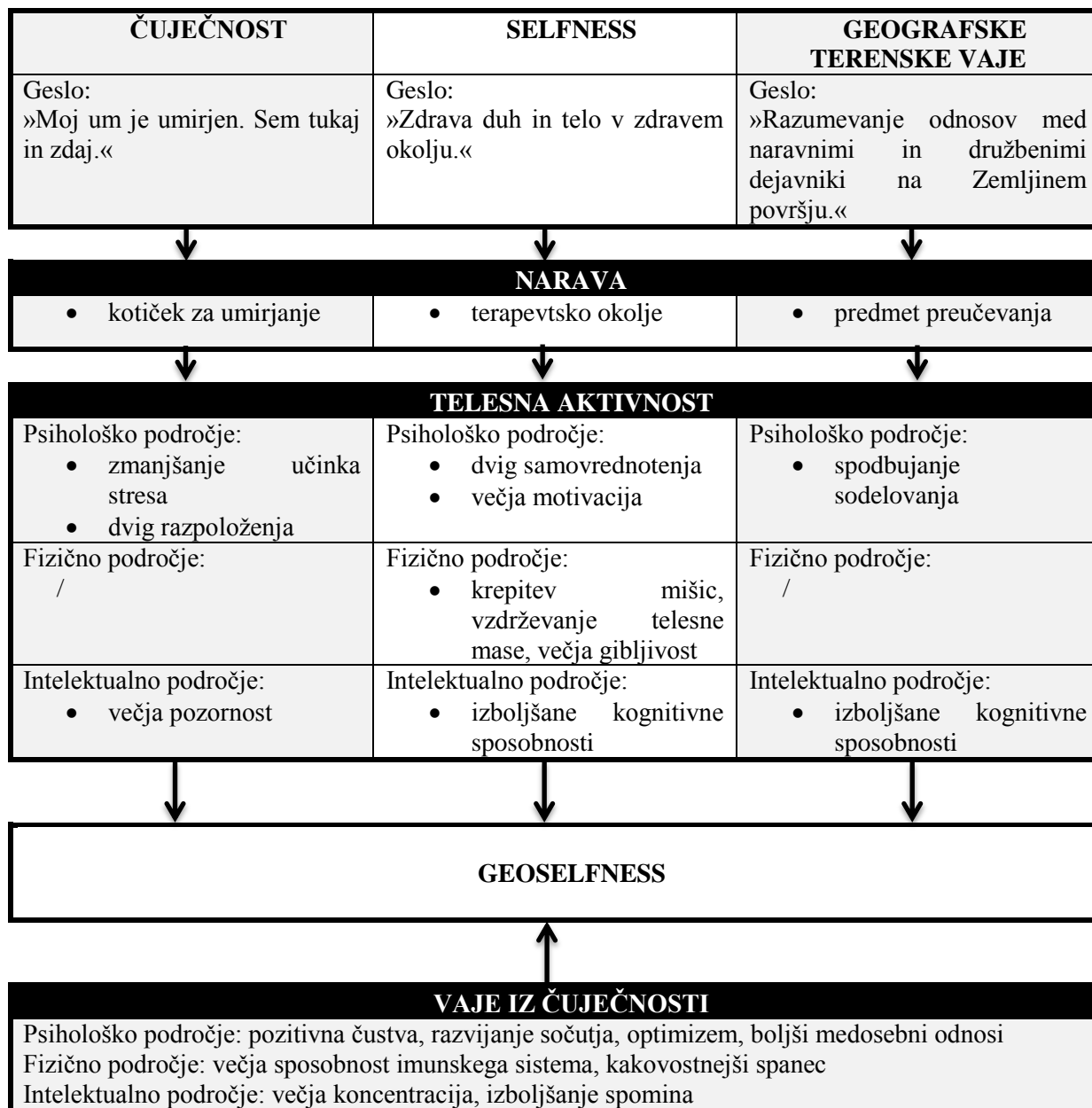
»Selfness je najnovejši trend, ki v ospredje postavlja človeka, njegovo ugodje in zdravje. Razvija življenjski stil, pri katerem se stremi k iskanju duševnega ravnovesja, notranjega miru, zadovoljstva in ohranjanju psihofizičnega zdravja. Selfness predstavlja pomoč pri premagovanju stresa in ovir ter spopadanju z vsakodnevnimi tegobami sodobnega življenja« (Lavin, b.d.). Tovrstni programi se največkrat izvajajo v naravnem okolju, saj narava velja za tisto, ki s svojimi barvami, zvoki in čistim zrakom na posameznika deluje terapevtsko (Izgoršek, 2014).

Ideja selfnessa temelji na čuječnosti. »Čuječnost je preprosta in zelo močna vaja v pozornosti. Preprosto pomeni to, da smo brez predsodkov pozorni na to, kar se dogaja tukaj in zdaj (tj. občutki, misli in čustva). Je nekaj silnega, ker nas lahko odvadi, da se izgubimo v mislih, povečini o prihodnosti ali preteklosti, kar nam nagrma še več stresa na pritisk, ki smo ga deležni v vsakdanjem življenju« (The Mindfulness Project, 2015, str. 4). Cilj čuječnosti je torej naučiti umiriti se in s tem obvladati stres tako, da se posvečamo dihanju, mislim, telesnim zaznavam in okolici, ne da bi o njih karkoli sodili (Unger, 2019).

V Tabeli 1 so predstavljeni elementi, na katerih temelji geoselfness. Ta je preplet idej čuječnosti, selfnessa in geografskih terenskih vaj. Vsem trem idejam je skupna narava. Čuječnost jo dojema kot prostor za umiritev, selfness kot terapevtsko okolje, geografom pa predstavlja predmet preučevanja. Drugi element, skupen vsem trem idejam, je telesna aktivnost. Čuječnost, selfness in terenske vaje prepoznajo v telesni aktivnosti gonilo, ki vpliva

na psihološko, fizično in intelektualno področje posameznika. Tretji element, na katerem temelji geoselfness, pa so vaje iz čuječnosti.

Tabela 1: Elementi, na katerih temelji geoselfness.



Pri oblikovanju programa geoselfness nas je vodila želja, da bi pri izvajanju geografskih terenskih vaj lahko izhajali iz drugega zornega kota. Ker se terenske vaje ne izvajajo zelo pogosto, so dijaki v večini primerov med izvedbo precej pod stresom. Ker je zanje veliko novega (prvič se soočajo z različnimi pripomočki, npr. naklonometrom, anemometrom in njihovim rokovanjem), večkrat preslišijo navodila ali jih samo delno razumejo, zato smo se želeli tem situacijam izogniti, vendar ne na račun slabšega doseganja ciljev terenskih vaj. Odločili smo se, da pripomočke zamenjamo s »pripomočki«, ki jih vsakodnevno nosimo s seboj, torej s svojimi okončinami (roke, noge) in čutili (nos, oči, jezik, koža, ušesa). Tako je odpadla možnost, da bi kakšen pripomoček pozabili v šoli in si s tem onemogočili izvedbo vaje. Izbor telesnih okončin in čutil kot pripomočkov nas je vodil v drugačno zasnovo in drugačen potek vaj. Če smo hoteli okončine izkoristiti kot pripomočke, smo jih morali najprej

ozavestiti, kar brez vaj čuječnosti ni bilo možno. Poleg tega smo želeli, da dijaki spoznajo vrednost narave ne zgolj kot predmeta preučevanja (doseganje ciljev terenskih vaj), ampak kot terapevtskega okolja. Okolja, ki jim ponuja možnost umiritve, zmanjšanje stresa, povečanje pozornosti itd. V nadaljevanju predstavljamo program geoselfness.

2. Program geoselfness

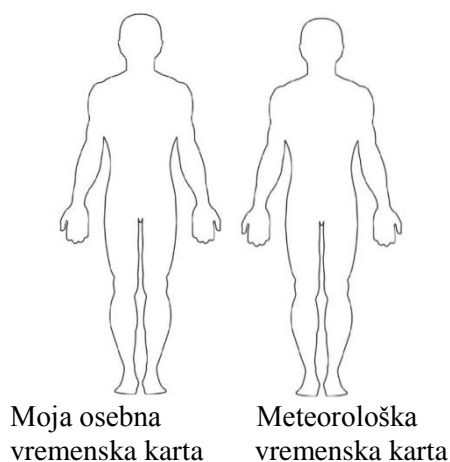
Geoselfness smo oblikovali za območje krajinskega parka Tivoli. Zemljevid na Sliki 1 prikazuje pot, ki smo jo vključili v program in delno poteka po Jesenkovi poti. Na zemljevidu so prikazane točke postankov, namenjene izvajanju posameznih vaj, opisanih v nadaljevanju. Pri izboru vaj iz čuječnosti smo poskušali slediti ideji, da bi vključili čim več od šestih področij čuječnosti, in sicer: čuječe dihanje, opazovanje, ozaveščanje, poslušanje, čuječe trenutke in čuječe priznavanje (Košenina, 2016), ter istočasno sledili zahtevam učnega načrta po doseganju ciljev s področja terenskega dela.



Slika 1: Pot programa geoselfness v krajinskem parku Tivoli (prirejeno po Žvokelj, 1986).

V sklopu programa geoselfness na točki 1 (glej Slika 1) najprej opravimo t. i. vaje uglaševanja s seboj, in sicer najprej z vajo čuječega dihanja (povzeto po Bajt, 2016). Dijake vodimo na naslednji način: »Sedite na tla. Zravnajte hrbet, sprostite ramena, s stegni se dotikajte tal, dlani naj bodo obrnjene navzgor, bodisi v naročju bodisi na stegnih. Za začetek globoko dihajte, ob tem lahko zaprete oči. Opazujte svoje dihanje. Ne poskušajte spreminjati njegove hitrosti ali globine, temveč ga le opazujte. Če se vam med opazovanjem dihanja vsiljujejo misli, ki vas poskušajo od tega odvrniti, se jih zavedajte, vendar pozornost preusmerite k opazovanju dihanja.«

Tej vaji sledi vaja Moja osebna vremenska karta. Dijake prosimo, da si vzamejo čas in določijo trenutno vreme v sebi ter to narišejo in ubesedi v krajšem sestavku.



Navodilo:

Kakšno je vreme v vas? Se počutite sproščeno in v vas sije sonce? Ali je vaše počutje deževno in oblačno? Morda besni nevihta? Označite, kje v vašem telesu se odvijajo posamezne vremenske situacije, in jih opišite.

Ko ugotovite, kako se trenutno počutite, dovolite temu trenutku, da traja takšen, kot je. Tudi vremena ne moremo spremeniti, kajne?

Svojo osebno vremensko karto spremenite v meteorološko karto z uporabo oznak za (anti)ciklon, zapis zračnega tlaka, simbole za okluzijo, toplo/hladno fronto itd.

Slika 2: Moja osebna vremenska karta in meteorološka vremenska karta (prirejeno po Snel, 2019).

Po opravljenih vajah »uglaševanja« se premaknemo na točko 2 (glej Sliko 1). Naj tej točki z vajo čuječnosti pridobimo znanja iz pedogeografije.

2.1 Vaje iz pedogeografije

Prihajam z Marsa je vaja, ki na učinkovit način dijakom pomaga, da pozorno preizkušajo stvari na nov in ustvarjalen način. Dijaki imajo skoraj do konca vaje zaprte ali zavezane oči. V dlani jim damo prgišče prsti, lastnosti katere spoznavajo preko svojih čutil. Spoznavanje prsti zaključimo z napitkom glinene vode. Območje, kjer se nahajamo, ima namreč distrična rjava tla na skrivilavih glinavcih in peščenjakih (Vidic idr., 2015). Ker je glina sestavni del prsti, lastnosti katere spoznavamo, dijake seznanimo z zdravilnimi učinkovinami gline. Ta naj bi nase povlekla tisto, česar v telesu ne sme biti, torej ima razstrupljevalni učinek (Paljevec, 2017).

Navodilo:

Predstavljate si, da prihajate z Marsa. V dlan vam bom dala »stvar«, ki jo poskušajte čim natančneje opisati.

- Kaj lahko zaslišite, če »stvar« približate ušesu?
- Katere lastnosti »stvari« lahko prepoznate s tipom?
- »Stvar« približajte nosu. Ali kaj vonjate? Če da, vonj opišite.
- Odprite oči/odstranite prevezo in pogledjte »stvar« v svojih dlaneh. Opišite njen izgled. Prgišču prsti dodajte malo vode in poskusite narediti svaljek. Kakšen je – ali vam razpada, se lepo oblikuje?
- Popijte napitek glinene vode in opišite okus, ki ga pusti v vaših ustih.

Zapišite svoje ugotovitve o lastnostih prsti, spoznanih preko čutov.

Sluh	Tip	Vonj	Vid	Okus

Slika 3: Prihajam z Marsa (prirejeno po Snel, 2019).

2.2 Vaje iz biogeografije

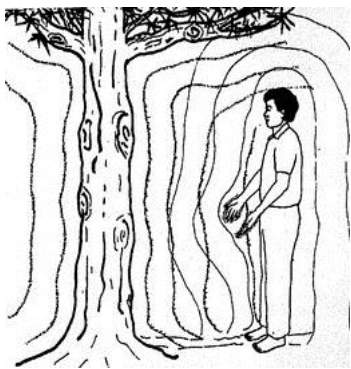
Znanstveno je dokazano, da se človek po sprehodu skozi gozd počuti bolje. Sodobne raziskave japonskega znanstvenika Qinga Lija in njegovih sodelavcev so dokazale, da dvourni

sprehod skozi gozd okrepi imunski sistem za 50 %, odpravlja depresijo in nespečnost, uravnava tlak in srčni ritem, deluje proti stresu, pomirja itd. Vzrok za to znanstveniki pripisujejo fitoncidi, naravnim antibiotikom, ki jih drevesa in rastline izločajo v zrak kot lastno zaščito pred škodljivimi insekti in mikroorganizmi. Vdihavanje gozdnega zraka, bogatega s fitoncidi, ovira nastanek stresnih hormonov (Kolman, 2017). Zaradi zdravilnih učinkov gozda se je v sodobni medicini pojavila tudi posebna smer, imenovana dendroterapija, ki pri zdravljenju uporablja drevesno energijo.

Ker smo pri oblikovanju programa geoselfness izhajali iz narave, smo drugi sklop vaj posvetili drevesom. Predstavimo idejo, da nekatera drevesa energijo oddajajo (te imenujemo donorji), druga sprejemajo/črpajo (te imenujemo vampirji). V stiku z donorjem si posameznik nabere moči, pri stiku z vampirjem, pa ta »posrka« vase bolezen, žalost, stres (Kolman, 2017). Na poti od druge do tretje točke (glej Sliko 1) dijake seznanjamo z različnimi drevesnimi vrstami in njihovimi energetskimi značilnostmi (Kolman, 2017):

- breza (donor in vampir) – ima energijo spravljivosti, kar omogoča pomiritev s seboj in posledično lažje reševanje težav;
- hrast (donor) – regenerira, napolni z energijo, pomirja;
- smreka (donor) – živčnost in nemir spreminja v mir in uravnoteženost;
- lipa (donor) – pomirja, povečuje zbranost/čuječnost;
- javor (donor) – je v oporo prestrašenemu človeku ali nekomu, ki je pretresen zaradi neprijetnega dogodka ter zaman išče mir in uravnoteženost;
- jesen (vampir) – jemlje slabo energijo, zato pomaga zagrenjenim in žalostnim;
- bukev (vampir in donor) – odpravlja strah in negotovost, daje nam moč, pogum in samozavest, da se bolje spoprimemo z življenjskimi izzivi;
- kostanj (vampir) – velja za energetskega čistilca.

Dijake spodbudimo k izbiri drevesa in stiku z njim po navodilih s Slike 4. Povemo jim, da jih po »objemanju dreves« čakamo na točki 3 (glej zemljevid na Sliki 4) pri treh hrastih.



Navodilo:

Izberite si drevo, ob katerem se počutite prijetno. K drevesu vedno pristopite počasi in umirjeno. Drevo si dobro oglejte (korenine, skorjo, veje ...). Prisluhnite zvoku šumenja vej.

- Če se počutite utrujeni, žalostni, pristopite k drevesu z južne smeri in ga objemite z rokami v višini ramen. Prislonite čelo na deblo in tako postojte 3 do 5 minut.
- Če ste razburjeni, pod stresom ali se vas loteva bolezen, k drevesu pristopite s severne strani in se s hrbtom naslonite nanj ali ga objemite v višini svojih bokov. Postojte do 5 minut.

Slika 4: Objemanje dreves (prirejeno po Kolman, 2016).

Pri treh hrastih opravimo še zadnji vaji, in sicer začnemo z vajo ugotavljanja starosti hrastov. Drevesa so razvila zdravilne sposobnosti, ker se ne morejo premikati in izstopiti iz svojega okolja, če jih karkoli ogroža (Kolman, 2017). Starejša kot so drevesa, večjo zaščito s sproščanjem fitoncidov so razvila. Starost dreves določimo tako, da najprej izmerimo obseg izbranega drevesa. Obseg drevesa naj bi se letno povečal za približno 2,5 cm. Starost določimo po formuli: obseg drevesa v cm : 2,5 cm (Resnik Planinc in Ilc Klun, 2015).

Program geoselfness zaključimo s Kozarcem doživetij (Slika 5). Vsaj dijak na list vpiše svoja čustva, občutja, ki jih je doživel med izvedbo programa, in ga shrani v kozarec. Sledi razgovor.



Navodilo:

V kozarec doživetij vpišite čustva, občutenja, ki ste jih doživeli med izvajanjem programa geoselfness. Lahko zapišete tudi vajo, ki se vam je najbolj vtisnila v spomin, in na kratko pojasnite svoj izbor.

Slika 5: Kozarec doživetij (prirejeno po Bajt, 2016).

2.3 Analiza uporabljenih vaj čuječnosti z vidika doseganja učnih ciljev terenskih vaj, čuječnosti in selfnessa

V Tabeli 2 podajamo kratko analizo uporabljenih vaj čuječnosti z vidika doseganja učnih ciljev terenskih vaj, čuječnosti in selfnessa. Zaključne ugotovitve so sledeče.

- Preko programa geoselfness brez težav dosegamo cilje na vseh treh področjih.
- Končni cilj vseh treh področij je investicija. Pri učnih ciljnih gre za investicijo v znanje in razumevanje odnosov v pokrajini, medtem ko pri čuječnosti in selfnessu investiramo v svoj psihofizični razvoj. Investicije na vseh treh področjih so trajne, zato lahko govorimo o osebnem trajnostnem razvoju. Ko bo človeška družba prepoznala pomen narave kot vir svojega trajnostnega razvoja (duševno, intelektualno, telesno področje), se bo ideja trajnostnega razvoja, ki zajema ohranjanje vitalnosti in raznovrstnosti ekosistemov, brez težav prenesla tudi na področje vrednotenja prostora in gospodarstva.

Tabela 2: Analiza uporabljenih vaj čuječnosti z vidika doseganja učnih ciljev terenskih vaj, čuječnosti in selfnessa.

VAJE ČUJEČNOSTI	P O D R O Č J A		
	UČNI CILJI TERENSKIH VAJ	CILJI ČUJEČNOSTI	CILJI SELFNESSA
Čuječe dihanje	urjenje v opazovanju	čuječe dihanje čuječe opazovanje	umirjanje telesa, misli
Moja osebna vremenska karta in meteorološka vremenska karta	pravilna uporaba meteoroloških simbolov na meteorološki vremenski karti in njihova pojasnitev	čuječe ozaveščanje čuječe priznavanje	prepoznavanje lastnega psihofizičnega stanja
Prihajam z Marsa	ugotavljanje osnovnih lastnosti prsti (barva, vlažnost, prisotnost skeleta, tekstura, vonj, temperatura, konsistenca, vsebnost organskih snovi)	čuječe opazovanje čuječe ozaveščanje čuječe poslušanje	razstrupljanje telesa z glino fizična aktivnost
Objemanje dreves	prepoznavanje drevesnih vrst	čuječe opazovanje čuječi trenutki čuječe priznavanje	dendroterapija zvočna terapija fizična aktivnost
Starost dreves	merjenje obsega dreves in izračun njihove starosti	čuječi trenutki	fizična aktivnost
Kozarec doživetij	analiza vaj geoselfnessa	čuječi trenutki	prepoznavanje zadovoljstva



T R A J N O S T N I R A Z V O J

3. Zaključek

Program geoselfness izhaja iz narave. Narava je tista, ki nam omogoča razvoj na intelektualnem (v našem primeru doseganje učnih ciljev, povezanih s terenskimi vajami), duševnem (področje čuječnosti in selfnessa) in telesnem področju (področje selfnessa). Ob prepoznavanju narave kot elementa zadovoljevanja vseh naših potreb upamo, da bodo udeleženci programa prišli do spoznanja, kako pomembno je izkoriščati neomejene zmogljivosti svojega razuma za doseganje trajnostnega osebnega in družbenega razvoja. Ne smemo namreč pozabiti, da je svet v prostoru in času povezan sistem.

4. Literatura

- Bajt, M. (2016). *Čuječnost – poglobljeno spoznavanje in uporaba v šoli*. [PowerPoint]. Pridobljeno s http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/cujecnost_zs_marec_2016.pdf.
- Izgoršek, U. (23. 5. 2014). Gozdni selfness: Samoozdravitev pod krošnjami dreves. *Delo*, 20(21). Pridobljeno s <https://www.delo.si/zgodbe/nedeljskobranje/gozdni-selfness-samoozdravitev-pod-krošnjami-dreves.html>.
- Kolma, M. A. (2017). *Drevesa: miti, legende, zdravljenost (2. del)*. Preddvor: Sebur.
- Košena, K. (2016). *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu*. Pridobljeno s <http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cujecnosti-v-razredu>.
- Lavin, R. (b.d.). *Zeleni turizem za zdravilišča*. Pridobljeno s <http://www.geomantija.si/dnevnik/zeleni-turizem-za-zdravilisca.html>.
- Paljevce, A. (2017). *Glina za tisoč in eno bolezen*. Ljubljana: Založba Amalietti % Amalietti.
- Resnik Planinc, T., in Ilc Klun, M. (2015). *Priprava in izvedba geografskih terenskih vaj v Iški vasi*. Visokošolski priročnik učnih priprav in učnih listov za organizacijo in izvedbo fizičnogeografskih terenskih vaj za dijake srednjih šol. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba: vaje čuječnosti za otroke (in njihove starše)*. Celje: Gaia planet.
- The Mindfulness Project. (2015). *Sem tukaj in zdaj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Unger, A. K. (2019). *Mir : 50 vaj čuječnosti in sproščanja, da bomo vsak dan spokojnejši*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vidic, N., Prus, M., Grčman, H., Zupan, M., Lisec, A., Kralj, T., ... Lobnik, F. (2015). *Tla Slovenije s pedološko karto v merilu 1:250000 = Soils of Slovenia with soil map 1:250000*. Luxembourg: Evropska komisija, Skupni raziskovalni center (JRC).
- Žvokelj, N., (1986). *Jesenkova pot*. Ljubljana: Komunalno podjetje Ljubljana TOZD Rast.

Kratka predstavitev avtorja

Lea Nemec je leta 2005 diplomirala na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (smer geografija in zgodovina), leta 2006 pa zaključila vzporedni študij Likovne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Leta 2012 je magistrirala na Oddelku za geografijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Izkušnje, pridobljene s pedagoškim delom, vključuje v raziskovalno delo na področju didaktike.

III
MINDFULNESS IN EDUCATION
ČUJEČNOST V IZOBRAŽEVANJU



Mindfulness in Schools

Vera Kaltwasser

AISCHU – Achtsamkeit in der Schule (Mindfulness in Schools), Germany

Abstract

There is meanwhile growing consensus among neuroscientists, educators and teachers that it is pivotal for educational processes to not only learn to memorize, evaluate and contextualize factual information but also to attain self-regulation strategies as well as to acquire metacognitive problem-solving skills preferentially at an early stage in the educational trajectory. Practicing mindfulness may be seen as perfect venue for developing these virtues and competencies as it allows individuals to learn to intentionally monitor, assess and modulate cognitive, emotional and motivational processes associated with behavior.

The cultivation of mindfulness allows to investigate, understand and reflect oneself in a systematic way and thereby enhancing intellectual, attentional, emotional, behavioural self-regulation capacities. We think that getting to know oneself by understanding the inner milieu is a prerequisite for understanding the outer world and other human beings. Being able to control one's impulses is on the one hand the prerequisite for delaying gratification and enlarging self-efficacy and on the other hand the prerequisite for developing emotional and social competence. Moreover, being mindful can prevent an individual from seeking a "quick fix" of their feelings of unease by smoking, drinking alcohol, taking drugs or over-eating.

Vera Kaltwasser will talk about the curriculum "Achtsamkeit in der Schule" - AISCHU (Mindfulness in School – MISCHO, e.g. research on this intervention- program by Prof Dr. Kohls (LMU Munich and Hochschule Coburg). The different elements of the curriculum are being integrated in the everyday tuition in schools by specifically trained teachers. For many years AISCHU has been taught in various pedagogical contexts in Germany, e.g. in teacher training and in German secondary schools. Vera Kaltwasser reports on the various elements of the curriculum and its scientific foundation and on the ongoing process of implementing a "school culture" of introspection and compassion and ethical grounding.

Keywords: Mindfulness in schools, self-efficacy, personal growth, self-regulation and the freedom of choice.

About the author

Vera Kaltwasser is currently working on implementing mindfulness into the everyday schoolday (Frankfurt, Hamburg, Berlin) by first training the teachers thoroughly and making sure they have a personal practice of mindfulness. On the foundation of this teacher training ways of integrating mindfulness in the daily tuition of students are conveyed. The curriculum AISCHU –Achtsamkeit in der Schule – is serving these purposes, it applies to the age groups from 5th grade up to the "Abitur" – the final exam which gives access to universities. She finished studies of German literature and Educational Psychology (University of Frankfurt and Bristol), First and Second State Exam (German University Grades – enabling teaching at state schools); Further training: Theatre and Drama Pedagogy, Psychodrama (Moreno-Institute, Stuttgart), Qigong (MQA), Mindfulness-Based-Stress-Reduction (MBSR) (USA), Teacher Coaching (Prof. J. Bauer), Oberstudienrätin, Teacher training in the State-School-System – Highschool level.

She is an author of several books on mindfulness in education – e.g.: *Achtsamkeit in der Schule, Persönlichkeit und Präsenz, Achtsamkeit im Lehrerberuf, Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule, Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung.*

Research on AISCHU:

Kaltwasser, V., Sauer, S., Kohls, N. (2014). Mindfulness in German Schools, (in Schmidt, S., Walach, H. (2014). Meditation, Neuroscientific Approaches and Philosophical Implications, Heidelberg: Springer

Mindfulness and Mind Training for School-Based Staff

David McMurtry

Inspired by Learning
University of Aberdeen, UK, Scotland
david@inspiredbylearning.eu

Abstract

Mindfulness is being practiced by children and young people all of ages in schools all over the world. There is evidence from both neuroscience and educational research that practicing mindfulness improves learning in classrooms as it leads to more focus, less distraction, better emotional regulation and enhanced motivation. Mindfulness is also shown to enhance or improve health and well-being. These benefits, potentially, equally apply to staff based in schools or other learning centres who practice mindfulness and/or engage in mind training. This is an aspect of mindfulness that is relatively ignored in research.

Key words: Feeling safe, Learning environment, Mind training, Mindfulness, Negativity bias, Nervous system, Nourishing and depleting activities, Resilience, Well-being.

1. Introduction

This paper explores how mindfulness and other forms of mind training, can help us to develop resilience, emphasise positivity and maintain well-being. This is discussed in the particular context of staff working in schools and other learning centres. Concepts, ideas and mindfulness and mind training practices are organised into four different themes. Each theme draws upon what we know about the human mind and also offers practical suggestions for staff.

2. The Nourishing and Depleting Aspects of Working in a Learning Environment.

Working in a school or other learning environment, as a teacher, pedagogist, psychologist or other member of staff, is often a very positive and worthwhile experience. Working in a school can be enjoyable, very meaningful and professionally satisfying. It can, however, also be a negative experience - complicated, challenging, at times very demanding, and frustrating.

Like most professions, jobs or roles, working in a school has aspects that are *nourishing* and others that are *depleting*. By *nourishing* is meant an activity which promotes and sustains well-being, growth, development or strength. Nourishing activities are engaging, stimulating, satisfying and enjoyable. They can be demanding, but they appeal to our interests and are, overall, more beneficial than detrimental. Activities which are *nourishing* may be difficult or challenging but the overall experience is positive. *Depleting* activities drain or use up our reserves of what we need to be balanced, well and healthy, leading to a lack of well-being or state of exhaustion. They are overly demanding, intense, problematic in some way, and not

easy or enjoyable. These activities may be outwith our control and may not meet our needs or interests.

What we find nourishing and depleting is very unique and individual. Table 1, below, suggests aspects of teaching which *may* be experienced as nourishing, while Table 2 suggests aspects which may be considered depleting.

Table 1: Aspects of Teaching Which May Be Experienced As Nourishing.

<p>Connecting and communicating with others</p> <p>Satisfying and enjoyable</p> <p>Professional</p> <p>Meaningful - making a real difference</p> <p>Being in the present when fully engaged - flow</p> <p>Earn a salary and other benefits</p>
--

Table 2: Aspects of Teaching Which May Be Experienced As Depleting.

<p>Highly demanding</p> <p>Lonely and isolating</p> <p>Lack of control</p> <p>Difficult and complex issues</p> <p>Long Hours</p> <p>Hard Work</p> <p>Lack of time</p>

Some experiences may be both nourishing and depleting at the same time. For example, marking student essays can be professionally satisfying (nourishing) however require hours of hard work (depleting). Sometimes an activity can be experienced as nourishing, yet at another time or in a different context, the same activity is depleting. For example, working with a group of children in a learning situation may be very meaningful professionally, but on another occasion, for example if the learners are easily distracted, it may be experienced as difficult and overly demanding. Sometimes we are aware of the diminishing effect upon us of what are doing as it happens, and then there is the possibility of stopping the depleting effect. At other times however, we cannot change or stop what we are doing, and we have to keep going and see it through. Often, we are not aware of the depleting impact of our activity until it is too late - we run out of energy and have to stop, we arrive home exhausted, or we develop a migraine. Over time this can significantly diminish our 'quality of life' and be a cause of ill health.

Courses and training programmes often encourage participants to reflect upon the nourishing and depleting activities, not just in their work or profession, but in their life overall. There is encouragement to engage more in activities that nourish us. These may be small things, such as more frequently taking time out, or prioritising social time with friends. We may also make a more significant change, such as engaging in creativity, participating in sport or training, or spending more time at home and less at work. We can also choose to more fully appreciate the aspects of our life that nourish us - activities we like, people we care for, places we love. It can be argued that our attitude can change activities from being

depleting into being nourishing. Shopping, preparing food, driving in busy traffic or even cleaning can be nourishing! Mindfulness has been identified as one way of increasing the nourishing effect and decreasing the depleting effect, of what we do. Emma Patt called a blog that she published online in 2017 ‘Mindfulness - The Art Of Turning Depleting Activities Into Nourishing Ones’¹.

3. Mindfulness and Mind Training

Both mindfulness and mind training can be helpful in focusing more on the positive, nourishing aspects of our experience and life, and less on the negative/depleting.

Secular mindfulness was first taught by John Kabat-Zinn over 40 years ago at his Stress Reduction Clinic in Massachusetts. Since then it has become immensely popular, globally. Mindfulness is one form of meditation, of which there are many².

Secular mindfulness, similar to Vipassana mediation, involves observing rather than engaging with, thoughts, emotions and sensations as they arise in our mind and body. This may sound simple, but it is not easy, as the untrained mind, as we all know, is very easily distracted. The aim of mindfulness is not to stop thinking, which is impossible, but to not engage with thoughts, letting them come and go. As we practice more, our mind settles naturally and becomes less busy. Thoughts and emotions in our mind, and sensations in our body, become less attention grabbing, more subtle. They arise, pass through our consciousness, and disappear, to be replaced by others. Thinking settles down, with, perhaps, fewer thoughts and emotions arising and taking away our awareness of what we are directly experiencing in the present. We create a pause, space or gap between our aware self and the contents of our mind, enabling us to be less reactive (to thoughts, emotions and sensations), and more consciously responsive. We also gain insight into the nature and state of our own mind, seeing how our reactivity has led to habitual patterns of behaviour and influenced our choices and decisions.

Mind training, of which mindfulness is one form, is an ancient practice tradition within Mahayana Buddhism³. Mind training also refers to several contemporary and secular approaches to mental training or mind development. These include brain exercises or games, based upon scientific findings, which are used in education, preventative medicine and in rehabilitation after strokes and other traumas. These exercises are designed to improve memory, concentration, mental flexibility, reasoning skills, and communication and language skills⁴.

¹ <https://nabs.org.uk/mindfulness-the-art-of-turning-depleting-activities-into-nourishing-ones/>

² see for example
<https://mindfulminutes.com/meditation-styles-techniques-explained/>
<https://liveanddare.com/types-of-meditation>
<https://www.everydayhealth.com/meditation/types/>

³ see <http://unfetteredmind.org/mindtraining/introduction.php>

⁴ see <http://www.brainmetrix.com> and <https://sp.neuronation.com/en/#explore>

We know from neuro-science and the concept of neuro-plasticity, that, contrary to what was previously thought, the brain can be developed throughout life. The decay of the grey matter of the brain, the neurons, a natural process in aging, can be slowed. New neural pathways can be developed and strengthened as a result of training, practice or self-directed experience. Take as an example, a musician. It first her playing of a new piece appears slow, uncertain or hesitant with many errors. However, after many hours of practice, not only does her playing appear almost effortless, it is full of subtleties and nuances which were previously not evident. This is because, through repetition and practice, she has developed strong and highly efficient neural connections which allow for extremely rapid neuro-electrical responses. Such neural development can be achieved through any learning. Thus, through mind training we can develop not only skills and knowledge, but personal characteristics, such as being kind, patient or empathetic. And in doing so we can change our habitual behaviour in response to experience - we can be less emotionally reactive and more thoughtfully responsive, less self-critical and more self-kind, more open to possibilities, more willing to see things as they are rather than through the filter of our assumptions and pre-conceived stories. This trait development involves mindfulness and other forms of mind training.

4. Developing Resilience and Maintaining Well Being

The remainder of this paper briefly explores four themes drawn from mindfulness and mind training. Each theme discusses ideas and practices which can develop resilience and maintain well-being. Resilience is defined here as the ability to avoid or recover from depletion. The practices are potentially helpful to everyone. Examples are suggested of how staff might use the practices to minimise the depleting effects of the challenges and demands of working in schools and other learning centres. The four themes are:

1. Seeing Clearly
2. Feeling Safe, Secure and Connected
3. Overcoming the Negativity Bias
4. Being More Embodied

4.1 Seeing Clearly

The philosopher and educator Jiddu Krishnamurti in conversation about truth and reality with the physicist David Bohm, used the phrase 'the seeing is the doing'⁵. In the context of mindfulness, 'the seeing is the doing' has been taken to mean that observing thoughts and emotions as they arise in the mind, is by itself, all that is needed to bring about change. When we observe rather than engage with or react to thoughts and emotions, our relationship to them changes.

⁵ The Limits of Thought. Discussions. J Krishnamurti and David Bohm. Krishnamurti Foundation Trust. Page 11

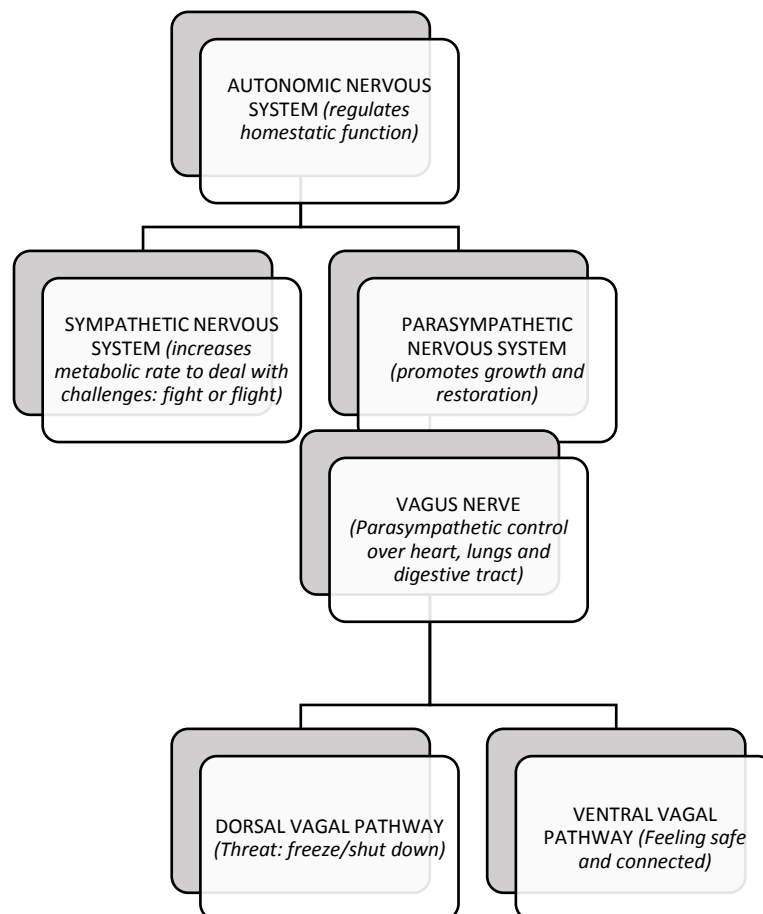
As we see our thoughts, emotions and reactions more clearly, the subconscious influence or power they may have over us weakens. When we practice meditation, we gain insight into why certain thoughts and feelings repeatedly arise. We can see how we have developed patterns of thinking and reacting and their influence or impact upon us - upon our characteristics, choices, attitudes and aspects of our life and living. So, this theme emphasises the importance of practicing mindfulness and developing the ability to observe thoughts, feelings and sensations without engaging or reacting - 'the seeing is the doing'. We train our mind to not get distracted. We break the cycle of one thought or feeling leading to another and resist the temptation to create false narratives about what we are experiencing. We know from neuro-science that thoughts and emotions arise spontaneously without us consciously willing them to do so; they are not necessarily meaningful. If we do not engage with them, most thoughts and feelings pass through our mind and leave. To use a phrase from Buddhism, they self-liberate. This can result in a powerful sense of release or freedom. We don't have to concern ourselves with every thought! Not every feeling is something to worry about! As we stop responding to every thought and feeling and gain insight into our mind and habitual ways of thinking and reacting to emotions, we begin to change personally. We may be less tense and stressful, less reactive, more patient and understanding, more content and less unsettled or dissatisfied. And of course, this personal development inevitably influences and changes our work or professional life for the better.

Mona was a High School Teacher of Mathematics. She took an 8-week introductory course and found that practicing mindfulness helped both personally and professionally. Learning not to respond to all thoughts and emotions as they arise was liberating. She felt more relaxed and less tense, more able to be herself rather than to always be fulfilling a role or dealing with demands. Routine things in the classroom that previously triggered frustration seemed much less important. Rather than get angry and discouraged, she naturally developed a more flexible and sympathetic approach. Of course, her pupils noticed and were confused - why had she changed?! Mona negotiated new deadlines when homework was not done. She tried to engage disinterested or difficult pupils, rather than always confront them. She gave up shouting. She was much less drained and exhausted in the evenings and had more time for her family. Finding time in her busy day to practice mindfulness was a challenge. However, what worked for her was to go for a short early walk to a local park where she sat for 15 minutes meditating under the trees. She felt much happier and accepting. Mindfulness helped Mona both personally and professionally.

4.2 Feeling Safe, Secure and Connected

Feeling safe, secure and connected to others, is highly desirable according to Stephen Porges' Polyvagal Theory. When we do, we are able to access our cerebral cortex, the outer gray matter of our brain which is made up of neurons, and which controls our higher brain functions, such as thinking, reasoning, language, creativity and memory. When we feel threats or dangers, we freeze or shut down and are unable use these abilities. Polyvagal theory, which is complex, draws upon neuroscience and physiology.

Our *autonomic nervous system*, defends and protects us, automatically regulating certain bodily functions including heart rate, digestion, and breathing. It is subdivided into the *sympathetic* and *parasympathetic nervous systems*. The former increases metabolic rate to deal with challenges, the 'fight or flight' mechanism. The latter promotes growth and restoration. A major element of the parasympathetic nervous system is the *vagus nerve*, the longest and most complex of the 12 cranial nerves that come from the brain. The vagus nerve is divided into two branches or pathways - *the dorsal vagal pathway* and the *ventral vagal pathway*. The former is activated when we are under threat, causing us to freeze or shut down. The latter functions when we are feeling safe, socially connected and 'displaying spontaneously affiliative social behaviour' (Porges, 2017, page 193).



Picture 1: Autonomic nervous system

Along with the sympathetic nervous system, the dorsal vagal pathway is an ancient, primitive and involuntary defensive system. In evolutionary terms, the ventral vagal pathway is a newer, mammalian system which we can activate and use to foster feelings of safety and security. These safe states allow us to access the higher cortical functions of our brain. The opposite occurs when we feel danger and the sympathetic nervous system, or the dorsal vagal pathway is activated. Then we prepare for fight/flight or shut down, making it impossible to access higher cortical functions. We are, therefore, more likely to misread social cues and see threats that do not exist.

The ventral vagal pathway, which is only in mammals and which promotes feelings of safety and connection, links to the heart, lungs and facial muscles. In mammals there is, therefore, a face-heart connection. Through engaging in social interactional behaviour, we can activate the ventral vagal pathway to the heart and face, encouraging feelings of safety, security, connection with others, and wellbeing. When we do, our brain receives the hormone associated with safety and soothing, oxytocin, as opposed to cortisol which is activated by threat, or dopamine associated with drive. Positive social interactional behaviour, which is only possible when we feel safe, includes using our face and the tone of our voice to foster positive relationships - making positive facial expressions such as smiling, focussing with interest or relaxing our brow and facial muscles, and speaking calmly, thoughtfully and directly. Because of the ventral vagal link to the lungs, focussing upon the breath can also initiate feelings of safety and well-being, as can being aware of posture.

Stephen Porges is encouraging us to consciously enact what happens naturally, but in reverse. When we *naturally* feel safe, secure and connected, the ventral vagus nerve is stimulated, giving us access to our higher cortical functions. Oxytocin is released, making us feel more safe. We *spontaneously* smile, relax our facial muscles and brow, adopt an open body posture and soften our voice tone, speaking calmly. *Consciously* engaging in pro-social behaviour, we *deliberately* smile etc. This activates the vagus nerve, and the release of soothing hormones, making us feel safe, secure and connected. We can then better access our higher brain functions, rather than freeze, shut down, be aggressive or run.

Teachers know very well that engaging in 'positive social interactional behaviour' is an important aspect of effective teaching and communication in the classroom: smiling, appearing relaxed, making eye contact, being an engaged and responsive listener, utilising non-verbal cues, being aware of body posture, using voice tone and speaking calmly. These all help in the creation of positive relationships. Polyvagal theory tells us that this behaviour also is a major contribution to staff well-being and effectiveness. It switches on the ventral vagus nerve making us feel safer and more connected, rather than feeling under threat or overly challenged. Enabling the vagus nerve is also key to clear thinking, reasoning, memory and creativity. So 'positive social interactional behaviour' can have both personal and pedagogical benefits.

4.2 Overcoming the Negativity Bias

Whilst it has been argued that practicing mindfulness is in itself enough to bring about change and benefit, another argument is that engaging in other aspects of mind training is also helpful if not essential, to developing resilience and maintaining well-being.

The human mind has evolved to be very aware of threats and dangers but to largely disregard positive or pleasant occurrences - this is known as the negativity bias. In the early stages of our evolution we had to be aware of every single threat, as only one - a hungry tiger, a bolt of lightning, a poisonous snake - was enough to kill us. Positive things - what we are familiar with and know to be safe - are no threat so they can easily be disregarded. This was helpful to our survival in the wild, but it can be less than helpful in our modern world. We still face threats and challenges but few of them are life threatening. And it is not conducive to our health and well-being to be giving unnecessary attention to the negative. So, it is argued, we need to train our mind to see the good as well as (or more than) the bad. Neuro-scientist Rick Hanson calls this 'taking in the good'⁶.

'Taking in the good' means working with your mind to habitually give less attention to negative experiences, thoughts and emotions and more attention to the positive. This is not denial or avoidance. It is important to acknowledge when something regrettable happens or when we have negative thoughts and feelings. But it can be helpful thereafter, to deliberately focus upon something positive, something which will make us feel better. Rather than focussing upon what went wrong, instead we can give our attention to what did/is going well and take action to move forward positively. Or to make us feel better, we can focus upon something that will give us pleasant feelings - a flower, a blue sky or a photograph of a loved one or treasured location. This is not mere wishful thinking; it is mind training to counter the negativity bias that is a natural state of mind for many of us.

Marko, a primary school class teacher, decided to deliberately give more of his attention to the positive aspects of being a teacher and less to the negative - both in and outwith the classroom. This was hard work at first. He made sure that he noticed when pupils had achieved an aim or goal, or when they had tried hard, and always made a point of giving praise. He reminded himself why he liked being a teacher. He savoured the feeling of satisfaction when a lesson was successful, or when a pupil or parent told him things were going well. He appreciated more the supportive and kind things that colleagues said or did on a daily basis - smiling and saying "good morning", complementing him, being helpful and friendly. These were all small things, but overall, Marko felt much more content in his job and work. And as time passed, he felt he was changing as a teacher and a person - more appreciative, more positive, happier, less down-hearted and less gloomy and serious.

Countering the negativity bias involves developing our sense of appreciation. Appreciation not only involves giving our attention to positive things. It also involves giving our attention

⁶ Rick Hanson (2014) *Hardwiring Happiness*. London: Penguin Random House Page 8.

to them *for longer*. Rick Hanson argues that, if we wish to develop new neural pathways or strengthen existing ones, then we need to notice and *savour* everyday positive experiences - a colleague holding a door open; a friend making a compliment or sharing some good news. Appreciating these experiences for longer is essential to building new neural pathways or developing new ones and to developing desired personal characteristics or traits. For neural development to occur, we must hold our focus upon the experience for 5-20 seconds; less than this will not result in any neural development, nor will you change your habitual behaviour or characteristics.

Appreciating involves more than noticing. It requires developing the ability to become aware of, what Eugene Gendlin called, 'a felt sense'⁷. This means noticing not only our thoughts, but also the sensations that spontaneously arise in our body when we feel a particular emotion. With practice, we can be more aware of these sensations and allow them to linger for longer. This can then trigger neural development, strengthening a particular trait within us.

4.4 Being More Embodied

Exteroception refers to our awareness, through our five primary senses, of what is occurring the world around us. *Interoception* is our awareness of all that is going on within the body - bodily sensations, hunger, emotional signals, functioning of our digestion, pain and sensitivity etc. Often, we are so engaged and preoccupied, that we lose our sense of bodily awareness and with it, our well-being. We get out of balance and feel unwell or exhausted. This is particularly easy to let happen when working with children and young people in a school or learning environment. For some, the antidote to imbalance and depletion, is to focus our attention on our body, *to be more embodied*. To be more embodied involves frequently allowing our awareness to drop 'from the mind in the head' to 'the mind in the body'. When we have been fully engaged in mental activities such as thinking, abstracting, analysing or communicating, activities primarily associated with left hemisphere of our brain and of course, important in teaching or learning, our awareness and sensation is likely to be focussed upon 'the mind in the head'. If what we have been doing has been nourishing, we may feel ease, well-being, satisfaction, curiosity or excitement. If, however, it has been depleting, we may feel drained, tense, frustrated and have a headache. When we realise this, consciously giving our attention to other parts of our body, can effectively re-focus our awareness and provide ease, leading to a renewed sense of balance and well-being. We can ground our awareness into our body using mindfulness and movement techniques and practices. These include,

- moving in a way that responds to the needs of our body at a particular time - stretching, bending, massaging, shaking. We do so mindfully, focussing our attention upon sensations in our body and the thoughts and emotions that arise spontaneously as we do so. Noticing but not engaging.

⁷ Gendlin, E (2003) *Focusing. How To Gain Direct Access To Your Body's Knowledge*. London: Rider

- Mindful Walking. Giving our attention to the details of our movement as we walk - how we place each foot, the lifting of our leg, the movement of our arms, our sense of balance, and the unique rhythm and tempo of our whole body as we walk.
- focussing our attention upon our breath. Lightly giving our attention to the rhythm of our breathing, noticing but not changing it. Sensing the air as it enters our nostrils, passes down our throat, the rising and falling of our chest. Fostering a sense of receiving with the in-breath and releasing with the out-breath. Aware that our whole body is breathing, receiving oxygen through our bloodstream.
- engaging in 'body scan'. Systematically giving our mindful attention to the sensations (or lack of) in various parts of our body, starting with feet and toes, up to the top of the head. Alternatively, randomly noticing sensations in different areas of our body, positive sensations and negative.
- listening and responding to what the intelligence of 'the mind in the body' is telling us. Are sensations telling us to rest, move, eat, drink, stretch, massage, or seek advice?

For Mirna, an English language teacher in primary school, movement had always been important. However, after learning about mindful movement, she decided to integrate movement practices into her daily routine. Going to the bus stop every morning became a walking meditation, focussing attention upon the rhythm and movement of the body with each step, rather than getting anxious about the day ahead. During the day Mirna responded to her body, moving whenever needed. Whenever her pupils seemed restless or distracted, she got them moving too - standing, shaking, stretching, bending - and it helped a lot. At home, one or two times a week Mirna did a body scan, listening to a practice recording. This was relaxing but it also developed her awareness of sensation and she became more sensitive to her body, what it needed and what it was telling her. In challenging situations at work, such as a difficult conversation, Mirna focussed her attention on her breath. Doing this, just for a few moments, instead of reacting to the emotions that she felt arising, often made a surprising difference. It brought some mindful awareness to the conversation, which become less difficult. Focussing on the breath for just a few seconds, made it easier to achieve to a more positive, less angry outcome.

Routinely practising these techniques, and others like them, makes us more fully aware of the totality who we are, a brain and a body. Often, we find ourselves in difficult or challenging situations, where being mindfully aware would be preferable to reacting to arising emotions. We are, however, in the midst of the event, and we cannot take time out to do mindful movement or walking, or do a body scan. What we can do, however, is for a few moments, focus upon our breath. Doing so may make a surprising and positive difference.

5. Conclusion

Working in a school can be a very positive and nourishing experience. It can also be, however, negative and depleting. Mindfulness enables us to be less reactive and more

responsive. Through practicing mindfulness, we can better focus our attention without distraction, and stay aware. This can help us to avoid being depleted. Other mind training techniques, such as those outlined in this paper, help us to change our attitudes, habits of mind and behaviour. Mindfulness and mind training techniques and practices based upon insights from neuroscience, can lead to strong resilience and enhanced positivity. The benefits can be both personal and professional. Mindfulness practices and mind training techniques can be key to maintaining well-being and balance and also make a real, positive and lasting difference to classroom practice.

6. References

Porges, S. W. (2017) *Vagal Pathways: Portals To Compassion*. Chapter 15 in *The Oxford Handbook of Compassion Science*. Oxford University Press. Pages 189-202.

Porges, S. W., Doussard-Roosevelt, J. A. and Maiti, A. K. (1994) *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 59, No. 2/3, The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations, pp. 167-186.

About the Author

Dr David McMurtry lives and works in Zagreb, Croatia. He is President of the udruga '[Mindfulness Hrvatska](#)' and co-director of the publishing and training company '[Inspired By Learning](#)'. David spent his career as a teacher in primary and secondary schools and in The University of Aberdeen, Scotland, UK, where he is currently an Emeritus Senior Lecturer. At Aberdeen, David was one of the founders of the Master of Science degree '[Studies in Mindfulness](#)' and was, for several years, the Programme Director.

Mindfulness Attitudes in the Classroom

Lana Horvat Dmitrović

*University of Zagreb, Faculty of Electrical Engineering and Computing
lana.horvat@fer.hr*

Summary

The aim of this work is studying how the teachers can cultivate mindfulness in the classroom by using mindfulness attitudes. According to J. Kabat-Zinn, basic attitudes for developing mindfulness are the following: non-judgement, patience, beginner's mind, trust, non-striving, acceptance and letting go. These attitudes represent the support for daily practice of mindfulness in relationships and life. In this article, we will study the applications and interpretations of these attitudes in the educational environment.

The classroom can be observed as a place of interaction between three factors: students, teacher and curriculum. The process of teaching and learning in the classroom is affected by the relationships between these three factors. In this work we will consider the modes of implementation of the mindfulness attitudes in teaching. The goal is to become aware of the possible changes in the classroom after these attitudes become included in the relationships between teacher, student and curriculum. Different aspects and roles of mindfulness attitudes in the education will be explored through some exercises for teachers and students.

Key words: attitudes, exercises, learning, mindfulness, non-judgement, relationships, teaching

1. Introduction

This modern and busy world is full of constant change, new technology and stress so the focus of education is changing towards the question of children's well-being. Now the educators all over the world are reconsidering the education process in order to incorporate fostering the well-being of children as one of the main goals. Being educator and having open and healthy communication with students is becoming a big challenge. Since the new generations of children are more technology oriented than ever, most of them are living completely unaware of present moment and therefore have lost connection with themselves, as well as with parents, friends and teachers. Consequently, many issues regarding the school, family and life in general are becoming a source of constant stress for children and young people. There is a strong need for changes in the education in order to give to the children the tools for dealing with the challenges in today's world. At the moment, the mindfulness is one of the most widely used approaches of personal growth which is integrating the care for children's well-being into the education. Many research in recent years (eg. Napoli et al., 2005; Albrecht et al, 2012; Flook et al, 2013) have shown that the application of mindfulness in education can address some of these issues and can be helpful for students and teachers. Mindful teaching and mindful learning are becoming the part of more and more schools every day. But it is also clear that it can not be implemented overnight. The process of incorporating the mindfulness in schools is a complex matter and requires a professional approach including the appropriate education for teachers and administration, strategic planning, mindfulness experience and change management skills. Of course, in order to help students in developing mindfulness skills, the teachers must start with

their own personal growth through mindfulness practice, in formal and informal way. If the teachers start to embody the mindfulness in their everyday work, not only they will enhance their own well-being but the students will immediately feel benefits as well (Jennings, 2015, March 30). In fact, mindfulness gives to teaching process the needed balance between thinking and feeling which is crucial for learning and personal growth. Most of the time, the teachers are only focused to learn students to think so, unfortunately, somewhere in the process everyone forgets to feel. Mindfulness helps teachers and students to better understand the emotional part of teaching and learning.

Mindfulness can improve the relationship between students and teachers by making it more open, tolerant, full of understanding and compassion, that is, mindful. In mindful atmosphere, it is easier to get students' minds ready for learning, encourage deep learning and understanding, increase motivation and communicate freely which is crucial for qualitative and effective teaching.

The main issue in this article is presenting various aspects in which the practicing of seven mindfulness attitudes can help to improve the relationship between the students and teachers. In second chapter, the seven attitudes of mindfulness introduced by J. Kabat-Zinn will be presented in detail. After that, some relationships in the classroom will be studied. In final chapter, the application of attitudes in the classroom will be discussed through many exercises for teachers and students.

2. Mindfulness Attitudes

One of the definition of mindfulness given by J. Kabat-Zinn (2013) is: *Paying attention, in particular kind of way, on purpose and non-judgementally and as if your life depends on it.* At the beginning, paying attention and being aware of present moment is being exercised by formal mindfulness meditations on regular basis which include focusing on breathing, body sensations, thoughts and feelings. However, the informal mindfulness practice is taking place in every moment of our day. According to J. Kabat-Zinn (2013) , the following seven attitudes of mindfulness represent a basis for practicing mindfulness in everyday life: non-judgement, patience, beginner's mind, trust, non-striving, acceptance and letting go. The short description of each is given here.

First attitude is a non-judgment, that is, impartial witnessing. When practicing the mindfulness attitude of non judging, we just try to observe our judging mind, notice the automatic habit of labelling and judging everything we experience as good or bad. Just being aware of judging mind, without the need to stop it or even to judge it, empowers you to choose actions and behaviours more consciously rather than automatically reacting to situations. Noticing the need for judging, as a filter which isn't helping us to see the reality and have a clear picture, will decrease its domination in our lives in the long run.

Second attitude is a patience: allowing things to unfold by bringing patience to ourselves and others. This attitude is an understanding that sometimes things will unfold in their own time. This principle reminds you to be patient with yourself, especially during changing process as your mind is stretching in a new ways. Patience is also helpful quality to invoke when the mind is agitated and doing mode is activated. To be patient is to be open to each moment as it unfolds knowing that sometimes only being here and now is good enough. Just notice when you are rushing things or being impatient with other people.

Third attitude is called beginner's mind which is willing to see things as if for the first time. People let their beliefs about a situation prevent them from seeing things as they really are. No moment is the same as any other because everything and everybody is changing all

the time. Beginner's mind allows us to be receptive and open to the new possibilities and prevents us from getting stuck in beliefs based on the past experiences, that is, not being aware of what else is there to learn and explore.

Trust is a fourth attitude since the act of trusting yourself and your basic wisdom is an important aspect of the mindfulness. Mindfulness practice involves trusting your own feelings and developing intuition. It doesn't mean that you react based upon all your feelings but rather that you explore any feelings that show up fully to see what they are telling you about a situation and then you trust yourself to come up with the right respond.

Next attitude is non-striving which can be explained as non-goal oriented or remaining unattached to outcome or achievement. Non -striving may be the most difficult of all principles because in our culture we are taught to be goal-oriented and to be constantly doing something in order to reach our goals. In mindfulness you will reach your goals by not trying to change the present but by being present to whatever arises, and in that way you will find that the goals are ultimately reached. This attitude is all about learning how to move from doing mode to being mode by just being aware, without a need to do or change anything. Remember to allow anything and everything that you experience from moment to moment to be there, because it already is there. If you are tensed, just pay attention to the tension. If you are criticising yourself, just observe the activity of the judging mind.

Acceptance is a sixth attitude which is included in every meditation practice as opening to see and acknowledge things as they are. Acceptance is the willingness to see things as they already are and it does not mean that you have to be satisfied with the way things are or that you don't do anything to change what you don't like. When you have the ability to see things as they are, you free up energy to take appropriate actions instead of working with a mind that is clouded by denial, prejudices, fears and self-judgment.

Final attitude is letting go or the ability to put something aside. Letting go is a way of letting things be and accepting things as they are, without any attachment. When you observe your mind grasping or pushing away, you can remind yourself to let go of the impulse to grasp or push away and see what happens. Letting go is something you naturally do when you sleep. If you have problem with letting go of some experiences or beliefs from the past, it will disable you to live in the present moment and being fully conscious about your life here and now, which mindfulness is all about.

Some of these attitudes can be better understood by considering their opposites. For example, the opposite of letting go is holding on to something or being fixed on some idea or belief. The opposite of non-striving is always trying to do something, to be somebody else or to be somewhere else. One should think about the roles of these attitudes in one's life and realise which attitudes are the most challenging to apply in one's behaviour on daily basis.

3. Relationships in the Classroom

The relationships in the classroom affect the atmosphere in which the teaching and learning are happening. Main relationship in the classroom is the one between the teacher and the students. Teacher has the relationships with every particular student and the relationship with the whole class. There is also a matter of how the student and teacher are related to the curriculum, teaching and learning, in terms of their attitudes, beliefs, mindset, expectations, motivation, preknowledge and previous teaching and learning experiences. This is only part of the discussion about the relationships in the classroom which is demanding issue as shown at Image 1. The arrows present the relationships and connections between some factors in the

classroom. Of course, this is the diagram only for one student. Now if you imagine the similar diagram with all the students in one class, you will see how it is a really complex issue. Here the focus will be on the relationship between the students and teacher which is the most important as it has a big influence on all other relationships in the classroom. When the students have an open and positive relationship with the teacher, it produces positive atmosphere during classes so the learning and teaching are more likely to be open-minded, full of tolerance, understanding, cooperation and inspiration. For example, P. Jennings (2015) explains how mindfulness affects the teacher-students relationships. Here, the role of mindfulness attitudes in these relationships will be explored.

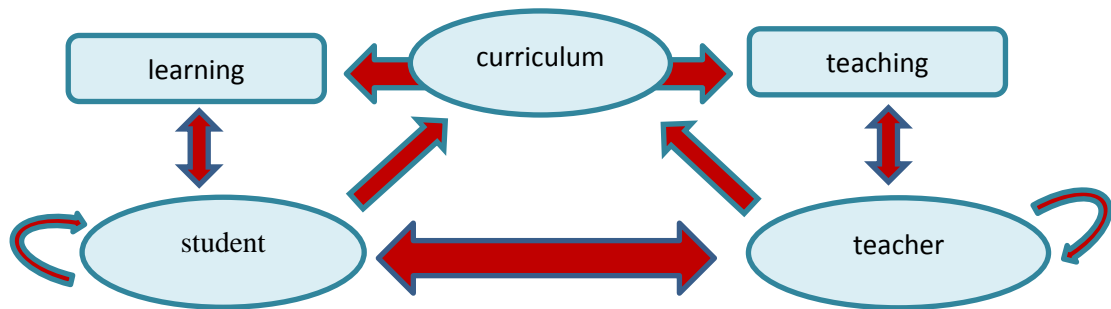


Image 1 Some relationships in the classroom

Beside mindfulness attitudes, another thing that could be helpful regarding this issue is to explore the so-called *mirror principles* in relationships which can be applied in the classroom. The mirror principles can be formulated in a form of questions and can be useful during raising awareness of the present situation. For example: Do our actions in the classroom mirror our words or not? How do I contribute to the situation? Does this situation reflect some of my issues? What that situation triggers in me and why? For example: *They are not concentrated. Am I? They are so anxious today. Am I anxious? They don't listen to me. Do I listen to them? Students are not present. Am I present? or They don't understand me. Do I understand them?*

4. Mindfulness Attitudes in the Classroom

If there are some issues regarding relationships in the classroom, than the first thing that should be done by teacher is becoming completely aware of present situation and issue itself. The beginning of the process is raising awareness of the teacher's relationship with himself/herself and for that the mindfulness practice is really helpful. As we already said, every mindful teacher have to start its own regular mindfulness practice, in formal and informal ways. The goal is to become aware of the beliefs, habits, teaching skills, strenghts and weaknesses, become mindful of ourselves and being consciously present with our feelings and thoughts. The mindfulness attitudes teaches us how to be kind, compassionate and loving to ourselves, how to become aware of our feelings and thoughts without judging them, but with accepting and letting go. After that, the teacher's attitudes towards curriculum and teaching can be analysed more openly, constructively, with acceptance and beginner's mind. The last step is becoming aware of his/her relationships with students and whole class by using the seven attitudes. Some ideas and examples which can be useful for raising awareness and for embodiment of mindfulness in the life of teacher will be presented in the rest of the chapter. For every attitude there will be presented some exercises for teachers and students to be practiced according to the need. Of course, the exercise for students are more

appropriate for high school and university students but some could be adopted to the elementary school. Also, the subject you are teaching can also be included and combined with some exercises.

4.1 Non-judgement – raise awareness of judgement and its role in the classroom and life

When we start to engage in any activity with judging mind, not only our judgement but also the others' peoples judgement can interfere with our performance and influence any relationship. Judgement is based on the past experience so it disable us to be here and now, to be completely aware of the present situation and be open to new outcomes.

Exercises for teachers

1. Becoming aware of judging ourselves at work and in personal life- How do you feel then?
2. Becoming aware of judging, labelling and comparing the students. How does it affect the students? How does it affect your teaching? Does it affect the assessment process?
3. The teachers are one of the most judged professions in the society: judged by students, parents, other teachers, institutions, media and society. How does it make you feel?
4. Think about the connection between assessment and judgement. Grading is a part of teachers' job but it doesn't mean we need to be judgemental all the time.
5. Becoming aware of judging the test scores or curriculum, as good or bad, hard or easy. Does it affect the students?

Exercises for students

1. Raising awareness of judging yourself. How many times during one day? Why?
2. Noticing the habit of judging teachers, parents, friends, brothers and sisters.
3. Mindful observation: observing the classroom without judging, just being there and experience it and notice more and more details without judgment.
4. Start to learn a new content without judgement of it as hard or easy, good or bad, important or unimportant, interesting or uninteresting,...., just sit and learn.
5. Discussion in class how judgement can affect myself and others: e.g. *You will never be good at math. I can't learn this, I'm stupid. I hate this class, it's so boring.*
6. Discussion about the Taoist story Maybe, Said The Farmer (n.d.).

4.2 Patience

Patience is an attitude which is very helpful in today's busy world when everybody is rushing all the time and asking that everything has to be done immediately. Cultivating patience could be a good exercise for slowing down and be in the moment. When starting out some new activity, please be patient throughout whatever is going on trusting that some things will make sense after you have practices them for a while. In the situations when we face big changes in life, we must be patient with ourselves cause the change and adoption seeks time and can't be rushed.

Exercises for teachers

1. Practice to be patient with yourself, especially when something is going wrong.
2. Practice sitting silently for 10 minutes, without any intension, just being here and now.
3. Cultivate patience in the classroom. Some students can't learn everything immediately, but everybody can learn it. They only need some additional time. Be patient with them.
4. Be patient during teaching. Sometimes teachers are talking quickly and rushing through the lecture because of the ambitious lecture plans. Become aware of such moments, just be patient, try to slow down, use the silence and notice what happens.

Exercises for students

1. Imagine the situation which is very stressful for you and you are impatient, e.g. waiting in the line in the supermarket. Just imagine the same scenario but in which you are patient.
2. Discussion about the impact of technology and social networks to the patience in society.
3. Mindful drawing – sketching your left hand with a pencil for 5 minutes with many details.
4. Mindful learning – being patient while learning, eg. it takes time to learn a new lessons, and it's ok

4.3 Beginner's mind

This attitude is very important to teachers because the teacher should always try to approach the curriculum with beginners' mind in order to more easily understand the students' point of view, level of knowledge, points of difficulties and learning obstacles. It enables teachers to adjust the teaching methods and approaches according to student's needs.

Exercises for teachers

1. Try to cultivate your own beginner's mind as an experiment. The next time you see someone familiar notice if you are seeing the person with fresh eyes or through lens of your beliefs about that person.
2. Teach with the beginner's mind, without any expectations from students, being open and receptive, notice any change during class. Write down your observations.
3. Observing students during some free activity or doing exercises, openly as a first time, focus on details, just observing and noticing their faces, clothing and posture, becoming aware of their way of thinking. Write down your observations.

Exercise for students

1. Looking at the friend's face, as you are seeing it for the first time. Notice as many details.
2. Mindful watching: observing the classroom as a new space, just being there and experience it and notice more and more details without judgment.
3. Coming to class without expectations from teacher or subject, as it is a first time.

4. Being open to any new task or exercise, don't make up your mind before even trying.
5. Mindful listening in pairs – talk to your classmate, be present and listen mindfully, notice the details, exchange the observations.

4.4 Trust

There is a need for developing mutual trust in the classroom. The trust will empower the relationships and develop stronger feeling of interconnection in the classroom.

Questions for teachers: What is the role of trust in your life and teaching? Do you have trust in your abilities as teacher? Do you trust your feelings and intuition? Do you trust the students when they say something? Do you have trust in students that they can do it? Do you have trust in school, colleagues, education system, trust in the curriculum? Do you think student trust you? If not, what can you do to change it?

Questions for students: Do you have trust in yourselves? Do you trust your feelings and intuition? Do you trust your friends and colleagues in the classroom? Do you trust your opinion in every situation? Have you developed critical thinking?

Exercises for teachers

1. Developing their intuition by asking questions in advance and allowing them to ask you questions all the time.
2. Regularly showing students that you have trust in them.

Exercises for students

1. Mindful watching in pairs: looking in each other's eyes for 2 minutes silently and calmly.
2. Breathing in pairs - breathing back to back and observe what is happening.
3. Self evaluation of multiple choice test – find the mistakes using intuition.
4. Doing test in pairs to test trusting in yourself and others.

4.5 Non-striving

Sometimes the striving is what we do all day long, rushing from one obligation to another, having many responsibilities and expectations, feeling stressed and overwhelmed. Then this attitude can be very useful because it can help us to switch from doing to being mode, to just be here and now, to take a break and start breathing. Just raising awareness about the moments of constant striving to be somewhere else or to be someone else, can move us from that stressful situations during which one constantly lives in the future.

Also, sometimes too much effort and striving can interfere with the results. For instance, everyone undertaking mindfulness practice has some intentions while they are taking their training. When you set any expectations such as feeling more relaxed, you are introducing conditions that don't allow you to be fully present with what is, because you are trying to change the present to be something else. If you are trying to change the present, then you are not being with what is, which is what mindfulness training is all about. At the time of mindfulness practise itself, simply do the practise without any expectations.

Of course, the school system is all about striving to learn and know more, but the important thing is to have a balance between striving and non-striving, that is, doing and being mode. The mindfulness puts emphasis on being mode, which is underrated in education process. If the learning process is a high mountain, then we need to stop during climbing and take a break once a while. During lectures, the teacher can introduce a simple breaks for just breathing, just being, stopping in the silence, give students a time to contemplate and recover.

Exercises for teachers

1. Raise awareness of striving moments in your life which are stressful.
2. Introduce non-striving moments in your personal life.
3. Introduce non striving moments in the classroom: a simple break during lecture.

Exercises for students

1. Discussion about not being attached only to the outcome, the result, the grade. During learning, student should try to be oriented to the process itself not the outcome, only in that way he/she can learn mindfully and be here not in the future.
2. Non-stop striving to meet the expectations of myself and others is stressful. Discussion about the ways to be kind and compassionate to yourself.

4.6 Acceptance

Only after accepting the present situation as it is, there is an open space for deciding should we take appropriate action and change something or we can't change anything and so we will just let it go. This attitude is applied in every mindfulness meditation so it's easy to practice.

Exercise for teachers

1. Regular mindfulness meditations.
2. Read the poem Prelude by Oriah Mountain Dreamer (2001).

Exercise for students

1. Mindfulness meditation – accepting present experience.
2. Discussion after reading poem Autobiography in Five Short Chapters (Nelson, 2012).

4.7 Letting go

The opposite is holding on to something, some idea, attitude or belief. Letting go could be practicing by physical activities using body-mind connection.

Exercises for teachers and students

1. Squeeze hands and relax (3 times), squeeze whole body and relax (3 times).
2. Body-mind connection (How do our beliefs affect our body?): work in pair, one person has both hands up in front of the body and says like he really think so: I'm weak, I'm weak, I'm weak, at the same time the other person is trying to push his hands down; the same is repeated with the text: I'm strong, I'm strong, I'm strong. Discuss the results.

5. Conclusion

The mindfulness attitudes are important part of mindfulness practice and can be very helpful in the school environment. One of their role is improving relationship between teacher and students. The embodiment of mindfulness in teacher's life and work is crucial in application of mindfulness in the classroom. However, these attitudes and their interpretations are complex and the teachers will need some time to experience and practice them. In this article many questions and exercises for teachers and students are given, as stimulus for raising awareness on different aspects of the attitudes. Of course, it is clear that the attitudes are interconnected and complement each other. At the end, we should keep in mind to be more kind and compassionate with ourselves and students in every moment of every day.

6. Literature

- Albrecht, N.J., Albrecht, P.M., Cohen, M. (2012). Mindfully Teaching in the Classroom: a Literature Review, *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (12), 1-14.
- Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Bonus, K. and Davidson, R.J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess affects on stress, burnout and teaching efficacy, *Mind, Brain and Education*, 7 (3), 182-195.
- Jennings, P.A. (2015). *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*, The Norton Series on the Social Neuroscience Education, NY: W.W. Norton & Company
- Jennings, P.A. (2015, March 30). Seven Ways Mindfulness Can Help Teachers. *Greater Good Magazine*, Retrieved from:
https://greatergood.berkeley.edu/article/item/seven_ways_mindfulness_can_help_teachers
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living (Revised Edition): Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*, NY, USA: Bantam.
- Mountain Dreamer, O. (2001). *The Dance: Moving to the Rhythms of Your True Self*. NY: Harper One
- Napoli, M., Krech, P.R., Holley, L.C. (2005) Mindfulness training for Elementary School Students, *Journal of Applied School Psychology*, 21 (1).99-125.
- Nelson, P. (2012), *There's a Hole in My Sidewalk: The Romance of Self-Discovery*, NY, USA: Atria Books/Beyond Words (Anniversary edition)
- Maybe, Said the Farmer*. (n.d.). Retrieved from <http://www.awakin.org/read/view.php?tid=1011>

Short presentation of the author

Lana Horvat Dmitrović, PhD is an assistant professor in the field of applied mathematics and currently is teaching mathematics at University of Zagreb Faculty of Electrical Engineering and Computing. In the last several years she became interested in the research on mathematical education and started to practice mindfulness. She participated in different seminars about mindfulness for kids and adults, as well as mindfulness in education. She conducted several mindfulness lectures and workshops for teachers of mathematics in Croatia last year. Currently as licensed Relax Kids coach, she is implementing the relaxation programs for kids and parents which partly include mindfulness practice.

The importance of Mindfulness and Project-Based Class for Improvement of Students' Learning Opportunities and Teaching Activities

Bojana Markovic

*The Independent University of Banja Luka
bojana55555bm@gmail.com*

Summary

Today children have transient attention; they are easily distracted and rapidly change focus of interest. Mindfulness gives opportunity to understand what is really important, to use every moment for learning, play and creativity before it passes. This work deals with the importance of mindfulness and its similarity with project-based learning. Both are discussed with respect to their importance for curricular and extracurricular activities in 21st century. Our intention to consciously act is the process in which we simultaneously learn and rest which means that mindfulness is more than a meditation because it encourages us to learn. The work begins with the assumption that when children practice mindfulness and project-based learning in their mutual interaction, they have more opportunities for learning, they become more satisfied, and curricular activities become more enriched. The work presents practical examples and rules which are the result of practical implementation of mindfulness and project-based class in a primary school.

Key words: mindfulness and project- based class, practical implementation of mindfulness in schools.

1. Introduction

Being in the state of mindfulness is to be like a little child who meets the world, touching different shapes and realising different sounds, experiencing and encountering the world for the first time. In our case, we experience it in a way that we never did it before with full attention and consciousness and wish to experience it truly.

Studying of mindfulness and its practical use is the need of our time. From an early age, children are exposed to stress and too much information and challenges. They have difficulties to learn, concentrate and find peace when disturbed. For all above mentioned, it becomes necessary to improve and develop new school activities. In our language there is saying- you are not conscious of your unconsciousness, but it seems that we are not conscious of our consciousness. Duty of all of us who work with and for young people is to encourage children to become more conscious of the world which surrounds them, and to not take it for granted.

This requires experience and wisdom which they don't possess, but thanks to teachers who can take them on the road to discover different levels of consciousness, children can develop predispositions for mindfulness. As physical exercises develop body, mindfulness

develops mind. As Murata- Soraci states- consciousness is the place where psychology meets philosophy (Murata- Soraci, 2014).

It is the area where different scientific field can be researched, but it can be very important for education because it can be used as a method for development of many positive traits important for learning and growth, such as concentration, self control, empathy etc.

2. Understanding mindfulness

Some authors think that mindfulness is a metacognitive process which shows how people can adjust their model of information process in the current situation (Kudesia, 2019).

According to Jaspers there are different types of consciousness, consciousness and self-consciousness. He differs consciousness of object and consciousness of self. Awareness of itself and awareness of personality in terms of conscious quest of human self in the context of freedom and truth (Murata- Suraci, 2014). Jaspers states that self consciousness is present in every mental activity. Self-reflection is important because it is based on introspection, self-understanding, and self-disclosure. Self-disclosure is the highest form and it implies activity which brings solution to crisis of self-understanding and leads to self-determination and self-renunciation (Jaspers, 1962 as cited in Murata – Suraci, 2014).

There is no mindfulness without the present moment and the experience in the moment. Consciousness in the present moment includes consciousness of inner and outer world, thoughts, emotions and actions in that moment. Consciousness of the present moment is a unique quality of consciousness, receptive consciousness of current inner states, behaviour, and outer realities (Brovn et al., 2007 as cited in Cook-Cottone,). More precisely, consciousness of the present moment includes conscious registration of stimulus connected with five senses, kinesthetic senses and function of mind (Brovn et al., 2007 as cited in Cook-Cottone,). In the past of mindfulness research, mind is observed as other senses (Olendzki, 2012 Olendzki, 2012, as cited in Cook-Cottone, C. P. , 2017).

Other characteristics of mindfulness are absence of judging and unconditional openness. That means when you are conscious you don't decide about it but you are ready to investigate. Soon as you start judging, you come out of consciousness. When you come out of consciousness, it is important not to judge yourself, but to turn your focus on the object of attention.

Consciousness includes the focus of attention. Joint dimension of mindfulness construction, which exist in levels of consciousness in relation to object orientation, is “amazing feeling that experience or mental state is oriented towards some object or class of objects (Lutz et al., 2015 as cited in Cook-Cottone, C. P. , 2017, pp. 639). By its nature, mind is always focused on an object (Cook-Cottone, C. P. , 2017).

Mindfulness implementation enhances approach to parasympathetic nerve system which is responsible for calming body and mind. Positive emotional experience is also developed from limbic system which also serves as the emotional centre of the brain (Hanson & Mendius, 2009). Mindfulness practice helps to create neurological integration inside the brain,

allowing better experience of internal and external harmony (Siegel, 2010 as cited in Cook-Cottone, C. P. , 2017). McCown, Reibel, and Micozzi (2010) describe four basis of perception practice: body, feelings, mind and objects of the mind which can lead them to perceive characteristics of object.

As in the exercises of meditation, yoga, it is necessary to bring back to consciousness parts of the body, and to become, as much as possible, conscious of physical sensations which can't be sensed and bring the mind to the state of openness to experience consciousness (Cook-Cottone, C. P. , 2017).

Positive impact of mindfulness practice on children (Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT, Segal et al. 2002 as cited in Bogels, Oord, Peijnenburg, 2011) and Mindfulness-Based Stress Reduction Training (MBSR, Kabat-Zinn 1990 as cited in Bogels, Oord, Peijnenburg, 2011) who have ADHD was proved by the study from the University of Amsterdam in which children with ADHD between 8 and 12 participated, and which showed that symptoms of ADHD were significantly reduced after the training, according to parents' opinion. Results of training were positively reflected on reduction of symptoms of hyperactive parenthood and reduction of parental stress. Simultaneous treatment for children and parents was proved effective because it can be directed towards parents with high ADHD which were in risk not to respond to training for parents (Oord, Bogels,Peijnenburg, 2011).

In therapeutic practice, ACT approach (Acceptance and Commitment Therapy) as a clinical approach, puts consciousness and acceptance at the beginning of the process of change and work on specific problem, as an important work basis. There are techniques which teach us how to perceive thoughts as thoughts and not to perceive the world through thoughts, and to learn how to make a difference (Hayes, 2004). The program of MBSR (Mindfulness-based stress reduction) was founded in 1979 at the University of Massachusetts at the Medical Center in Worcester (Kabat-Zinn, 2003 as cited in Brantley, 2005). The goal of the program was to reduce stress and improve health, and the psychological-pedagogical approach was to teach participants how to practice mindfulness of the body and mind in the medical context (Brantley, 2005, 135 p). From the very beginning, the program is based on several principles, first that everybody can participate and exercise it, second that it is important to be in the moment without action and wish to correct something and third "not knowing" to abandon previous ideas and experiences and to be in the moment. Program is based on: absence of judging, patience, "beginner's mind" , trust, lack of effort and devotion, acceptance and letting go. This program sees mindfulness as a way of life, not just technique. Brantley states that Feldman, teacher of meditation, specified several main principles for consciousness practice: focusing, consciousness, understanding, compassion. The effects of this program are positive for health, which a lot of studies show, such as, reduction of stress (Astin, 1997 as cited in Brantley, 2005); chronic pain (Kabat-Zinn, 1982; Kabat-Zinn, Lipworth, & Burney, 1985; Kabat-Zinn, Lipworth, Burney, & Sellers, 1986 as cited in Brantley, 2005) anxiety disorders (Kabat-Zinn et al., 1992; Miller, Fletcher, & Kabat-Zinn, 1995 as cited in Brantley, 2005), fibromyalgia (Goldenberg et al., 1994; Kaplan, Goldenberg, & Galvin-Nadeau, 1993; Weissbecker et al., 2002 as cited in Brantley, 2005).

Early stress has negative effects on physical and psychological health of young people and their learning and growth. High level of stress and anxiety that children today are faced with, increases each day. Studies in the USA show that 25% of children of age between 13-18 were exposed to disorders from the group of anxiety disorder according to the research of the National Institute of Mental Health. Respond to stress can be mindfulness because it can influence increase of positive emotions and habits among children.

As Jon Kabat -Zinn states, intention to “do something consciously in a certain moment without judging” can reduce the level of stress, increase the level of concentration, self control, academic achievements, quality of sleep etc (Kabat- Zinn, 2003).

As K.G.Landi in his book- *What do I do about the kid who...?*- states, the context in which students learn and acquire knowledge should be based on the following grounds:

- Meaningful environment, context for teaching process
- “Catch” students in the moment when they want to learn more about the current topics.
- Active research teaching contents for teachers and students
- Teaching should be focused on thinking and experience
- Evaluation of learning in the classroom

Mindfulness influences better engagement of students. Those who work with children have to allow the mind to develop and to decide on a daily basis how class should take place using tools for changing minds (Eisner as cited in Landi, 2007). There is no consciousness without personal experience, and teachers should encourage students to acquire authentic experiences through learning. In the process of learning it is important to practice consciousness and intention of being in the moment as an instrument and a goal itself. Informative mindfulness is also important because we practice consciousness through it, from usual daily activities such as brushing teeth, washing dishes, etc. to activities that require greater psychological and emotional effort (Haney, 2019).

3. Mindfulness and project-based class

Mindfulness can be implemented in both curricular and extracurricular activities. Mindfulness can be an integral part of the curriculum of every subject because it is an excellent link between general subjects and subjects of skills and art. Characteristics of project-based class are similar to those of mindfulness: focus on personal choice, problem solving, practical implementation and team work (Vilotijević, Vilotijević, Mandić, 2018).

Cognitive- psychological values of project-based class and mindfulness with respect to knowledge usability rely on practical experience and concrete situation, in other words, learning based on action. Such learning improves thoughtful multidimensional encoding, deep knowledge embedding in consciousness and long term memory (Vilotijević, Vilotijević, Mandić, 2018).

For the student to become ready for state of consciousness and active performance, just as in project-based class, he/she must be interested and to have a goal. Project-based class and mindfulness encourage productive, social and transfer learning, and learning in general.

Both mindfulness and project-based class work in a real time, in the present, and are based on experience which is created now. While traditional concepts of learning are linked to past, new ones are oriented towards future but they happen in the present. They are need of our time and continuing changes, and they could act as a response to the challenges of these changes.

Things in 21th century that can have negative effects on students deteriorating their learning and growth through information overload, aggressive media impact, imposing cult of beauty and youth, limitation of social contacts to short communication via social networks, promotion of consumerism, can be replaced by mindfulness and project-based learning. Students have the opportunity to discover new knowledge through their own initiative and motivation, which then can create and adjust, creating new products of learning. These products are sometimes tangible, but more often they are important transformations in cognitive, social or emotional sphere which enrich students for whole life. Mindfulness and project-based class allow students to follow their own pace and act accordingly. They are allowed to stop when it is hard, to intensify their work when they want, to follow their needs, to be in accordance with themselves and their ways of acquiring knowledge. As Horsagar says, it is mini holiday for brain.

The role of teachers in project-based class and mindfulness is similar. In both cases he/she is a partner and cooperator who helps students in their process of acquiring knowledge, trainer and consultant when needed who directs students but does not impose his/her viewpoint, prepares motivating environment for learning, takes care about individual characteristics of students, encourages students to be independent and creative, to connect previously and newly acquired knowledge. Teacher should encourage research and cooperation with other students, give feedback about their work, and teach them how to find their way of acquiring knowledge.

Project-based class starts with interests and needs of students, just as in mindfulness.

Sensations and feelings when students are conscious and interests that occur before students immerse in project, present the beginning of each new activity. Mindfulness can be a great introduction to every project activity because techniques and exercises wake senses and interests of students for specific topics and learning contents.

Problem which we dealt with in this work was whether mindfulness and project-based class when implemented together, could increase opportunities for learning and enrich teaching activities?

4. Implementation of mindfulness and project-based class in schools

In a small suburban elementary school in Novi Sad, Šangaj, 85% of students are satisfied with the school and its curricular and extracurricular activities. They feel good and pleasant in the school. The work begins with the assumption that when children practice mindfulness and project based learning in their mutual interaction, they have more opportunities for learning, they become more satisfied, and curricular activities become more enriched.

The work included following methods: the method of generalisation, the method of compilation, swot analysis.

Swot analysis is analytical framework for recognition strengths, weaknesses, opportunities and threats to a certain system. The goal is to improve the system with the best possible utilization of own strengths and opportunities and to minimize weaknesses and threats. Strengths and weaknesses refer to internal characteristics of the system, and threats and opportunities refer to external factors.

For data collection the quality approach and holistic paradigm were used. Within the quality approach documentation was analysed (portfolio of students and teachers), students' surveys and reports.

5. Results and conclusions of joint implementation of the project-based class and mindfulness

Table 1. Swot results of mindfulness and project-based class practice in the school

<p>Strengths (internal)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Students are more ready for learning - Students are more relaxed and open to new experiences. - Discipline in class is constructive - Respect of agreed rules. - Mindfulness is applicable in every part of the class, both in curricular and extracurricular activities - Students enrich their socio-emotional growth - Students practice mindfulness in accordance with their possibilities and interests 	<p>Weaknesses (internal)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Students often face disturbing factors, such as other students, conditions. - Some students need more time to relax and be in the state of consciousness.
<p>Opportunities (external):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Greater activity of students in the class - Creation of knowledge everywhere and anytime. - Creation of own products of learning - Utilization of all disposable resources, natural and artificial, in surrounding. 	<p>Threats (external):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do not allow practice of consciousness to become mechanical and cosmetic. - Create conditions for practice (learning breathing techniques, relaxation and problem solving in a peaceful way)

By analyzing SWOT results, the suggestion is to implement SWOT strategy: strengths-opportunities, because strengths help opportunities to be accomplished. There are far less threats and weakness than strengths and opportunities which is important to bear in mind when it is to decide whether to practice mindfulness.

Mindfulness exercises and linking techniques for overcoming stress with learning contents in the project-based class led to the creation of new techniques and new rules, enriching of class activities such as:

1. Stop! I don't want that! Rule with which I defend myself from stressful and unwanted situation! It is not the rule which means that I don't want you to tell me or do that, as was the case with this class before use of mindfulness, but I consciously don't want to negatively perceive some negative situation, in other words, in that way. I am conscious of negative factors and I consciously reject them!
2. When discipline is violated and students' attention is dispersed, teacher brings them back to the state of consciousness with simple question: Do you hear my voice? Those of you who hear, raise your hands. With this question, the teacher reminds students that they should be conscious that he/she is speaking, and at the same time, demands that they be engaged: i.e to actively listen to him/her and prove this by raising hand. This is a very simple question and exercise, but the effects are great and immediately visible. Questions which we ask students should be just like this, to demand being conscious and intention to participate. Children should be encouraged to ask each other such question. Parents can practice this with their children at home.
3. Teacher, a person who works with children, and parent is transporter of wanted and unwanted feelings. The way they feel affects creation of positive or negative atmosphere.

"I've come to a frightening conclusion that I am the decisive element in the classroom. It's my personal approach that creates the climate. It's my daily mood that makes the weather. As a teacher, I possess a tremendous power to make a child's life miserable or joyous. I can be a tool of torture or an instrument of inspiration. I can humiliate or heal. In all situations, it is my response that decides whether a crisis will be escalated or de-escalated and a child humanized or dehumanized" (Haim Giant as cited in Landi, 2007).

4. Children love challenges! Although they are frightened at the beginning, they learn new activities fast and easy, and they become more open to new experiences. Excitement about new activities should be not too much, not too little, but as some authors say, "just right".
5. Music as a work stimulation. When students listen to music, they complete any task or exercise more easily. While listening to music, they can be asked to write down answers to certain questions or just feelings that music triggered in them. Answers are clear indicators for teachers to which direction student's thoughts flow, and on this basis he/she can prepare other activities. When they listen to pleasant music, children

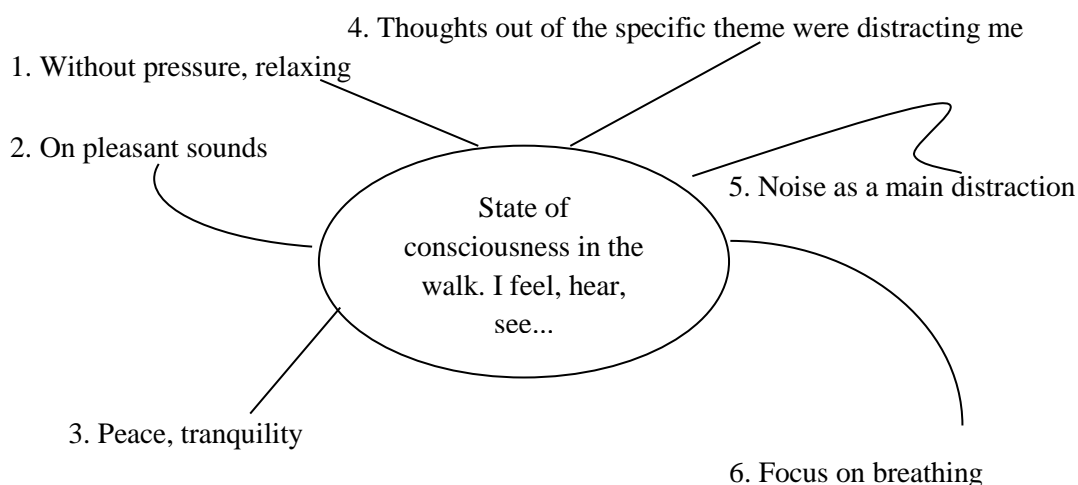
become more free to write what they really think and how they feel when we ask them a question. Every child needs enough time to experience the song and write down his/her thoughts.

6. Breathing exercises should be linked to learning contents through different subjects and projects. Example 1: in the art class children make things with lather and colours by breathing through straw and open bottles, making balloons of different shapes. Then discussion should take place where children should say what kind of balloons occur when we blow harder and slower. Why is it better to blow slowly when we draw, and when we should blow harder? In which situations should we inhale deeply and slowly exhale? How this helps to us? Example 2: at the class of Serbian language, children had a task to describe in detail things that they had contact with, things they use every day. Its good when those things are out of house so that children need to walk to them. After reading essays, discussion was centred around the question how different people perceive different things? There should be focus on different characteristics of the object, which shapes our perception of that object, and it is similar with relations with people. The task can be modified, children can be asked to describe objects, their colour, measures, function, or two and more categories can be used simultaneously. Children should bring pictures of objects that they described.
7. Practice of mindfulness in the second grade class- a noise in our neighbourhood. While walking in their neighbourhood children had a task to note all the sounds they heard. They became conscious of pleasant and unpleasant sounds which they haven't paid attention to before. Consciousness allowed them to better experience and understand their surroundings. They share their thoughts about the sounds, their intensity, how they perceive them, etc.
8. Enriching extracurricular activities. Extracurricular activity, lesson- Mocko, was aimed at encouraging children to develop skills necessary for life in the 21th century, in order to be able to improve self control, self-confidence, be calm and to solve their problems in a peaceful way. The name of the lesson meant that everyone is powerful enough to develop skills and abilities, it only need to look within yourself.

In a survey about the level of satisfaction, students answered that this is one of the most favourite lessons. It was recognized that exercises are needed almost every day. The exercises from the book Mindful Games written by Greenland were used (Greenland, 2016).
9. Sound map- in different projects children have drafted symbols of what they heard, detecting the source of the sound in relation to them.
10. Drafting the mindfulness map
The consciousness map- I feel, hear, see- as a table or mind map, as children wish.

Table 2. Table of consciousness

What did I feel in a certain moment?	What was the most easiest thing to focus on?	What have distracted me in the state of consciousness?	What was the most pleasant?



Picture 1. The map of consciousness

It is worth to note that this activity gave precedence to hearing sense and exercise of being conscious of it, but other senses were not neglected. Through different activities children can be asked to focus on sense of smell, taste and touch. For touching activity they can find different textures of objects in and out of the house, to compare, discuss about them. The same works with smell. For all activities children can use the map - I feel, hear, see, touch, and develop their senses and consciousness.

Children can be asked to describe in detail how they saw something and perceive, but first they can be let to think about what they would want to experience and see, and then to compare this with what they have seen.

11. Creation of mindfulness portfolio- as in any other portfolio, children put their drafts, impressions, letters, notes, photos, objects, maps, digital reports, notes and comments of other students, teachers, but this portfolio only contains things and objects that were used when exercises of consciousness have been practiced and when the consciousness was on a high level. It is important that everything that is in portfolio, such as object, paper, clover leaf or flower, remind students of the importance of consciousness and his/her feelings in that moment.

12. We always have a choice what to focus our consciousness, emotions, actions on, it all depends on us! Awakening must be chosen! Education pays attention to a great extent to the correction of negative actions, but it should pay to positive ones and develop them. Being in the state of mindfulness means to intentionally choose awareness of senses, and to follow all their capacities. Children should be given the opportunity to face the unknown, not to fear to inspect their senses and feelings, and they should be encouraged and it is the positive speech that should be cultivated but not negative critics.
13. Mindfulness exercises can be shorter and they don't need to be linked to other activities, but they work for themselves. In the beginning, middle or the end of the class, 10 minutes can be reserved for exercises of attention, relaxation, consciousness, alleviating anxiety.
14. It must be paid attention not to strive for instant consciousness! Mindfulness should be practised and developed among students, it is not easy to achieve and it demands devotion and practice. Students to develop and practise the state of consciousness need to learn basic breathing and relaxation techniques, and to be calm and harmonized with their thoughts, feelings and senses. This need to be acquired in a long term, so it can't be expected to gain immediately.
15. All disposable resources must be used for mindfulness and project-based learning! Example. If in the school vicinity is a park and roses, students can practice sense of smell and focus on beauty and develop aesthetic competency. Tasks centered around roses can be done. When they smell roses they can be asked how they felt while smelling. What the smell of rose does remind them of and which emotions does it invoke in them? How was their breathing, were other senses engaged in during process of smelling and similar. Does their neighbourhood have roses, and what do they know about them?

If there is the sport center around students can practice strength and form and listen to how the body behaves when the pulse is accelerated, how breathing and skin are changing.

6. Conclusion

Benefits which students have from mindfulness implementation and project-based class are great and are still being discovered. While working on themselves, students become more ready to experience positive things and to react on negative ones in the time which they live in, developing their skills and following their interests and opportunities.

Project-based class and mindfulness function in mutual interaction, and they stem from each other because their founding principles are basically the same. Mindfulness and project-based class should be presented to children as a challenge which they would want to respond to. Examples from implementation, enriching curricular activities can be used as an idea for

some other activities. After all, the advantage of mindfulness and project-based class is abundance of opportunities which they create.

Experts should immerse with this abundance and discover it together with children. As we have seen from SWOT analysis, there are far less threats and weaknesses than strengths and opportunities, so it is our duty to step into the opportunities and be more aware of them!

7. Literature

- Bögels, M.S., Oord v.d.S. & Peijnenburg, D. (2011). The Effectiveness of Mindfulness Training for Children with ADHD and Mindful Parenting for their Parents. *Journal of Child and Family Studies*, 2 February 2011, doi:10.1007/s10826-011-9457-0
- Brantley, J. (2005). Mindfulness -Based Stress Reduction. In Orsillo M.S., Roemer, L. (Eds.), *Acceptance and Mindfulness Based Approaches to Anxiety, Conceptualization and Treatment* (pp.131-147). New York, NY: Springer.
- Cook-Cottone, C. P. (2017). *Mindfulness and Yoga in Schools: A Guide for Teachers and Practitioners*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Greenland, K. S. (2016). *Mindful games*. Boulder: Shambhala.
- Hannay, C. (2019). A Very Brief Introduction to Mindfulness. *Mindful Teachers*. 7 June 2019, <http://www.mindfulteachers.org/2019/06/introduction-to-mindfulness.html>.
- Hannay, C. (2019). Video Playlist: The Benefits of Mindfulness and Meditation for Kids. *Mindful Teachers*. 23 June 2019, <http://www.mindfulteachers.org/2019/06/kids-benefits-videos.html>
- Horsager, M. (2018). 8 Short Videos to Teach and Practice Mindfulness with Kids. *Kumarah Yoga and Wellness*. 30 January 2018. <https://kumarahyoga.com/8-short-videos-to-teach-and-practice-mindfulness-with-kids/>
- Hayes, C.S. (2004). Acceptance and Commitment Therapy and the New Behavior Therapies: Mindfulness, Acceptance, and Relationship. In Hayes, C.S., M. V.Follette & Linehan, M. M. (Eds.), *Mindfulness and acceptance : expanding the cognitive-behavioral tradition 8* (pp.1-30). New York: The Guilford Press.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Wherever You Go There You Are: Mindfulness Meditation in Evryday Life*. Macmillan Audio.
- Kinder, M. (2017). Why Mindfulness Belong in Classroom. *Mindful*. 25 January, 2017. <https://www.mindful.org/why-mindfulness-belongs-in-the-classroom/>
- Kudesia, S.R. (2019). Mindfulness As Metacognitive Practice. *Academy of Management Review*, 44, 2, 405-423.
- Landi, G.K. (2007). Zainteresujte đake za učenje -50 primera dobre nastavne prakse. Beograd: Kreativni Centar.
- Murata- Souraci, M. (2014). *Psychology of Mindfulness, Psychology of Emotions, Motivations and Action*. Nova.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi:0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Vilotijević M., Vilotijević N. & Mandić, D. (2018). *Projektna nastava u IKT okruženju*. Beograd: Učiteljski fakultet. Beograd: Cicero.

Short presentation of the author

Bojana Marković, PhD of Pedagogical Science with diverse work experience in formal and nonformal education. Worked in elementary school, in a non-government institution, at the university. Working with children who need additional support. Organized training and workshops for teachers, students and children.

Applying Aesthetic Experience and OPTIC Approach in Teaching a Greek Language Arts Course in a Multicultural Environment

Maria-Anna Sidiropoulou

*A C S Athens
sidiropoulou@acs.gr*

Abstract

Nowadays, the educational practices that involve multiple intelligences and high level of mindfulness and citizenship promote the holistic model of student development and prepare students to take over the leadership of future. It is an undisputable conviction that art and the aesthetic experience reinforce the human development. In this paper, we introduce one of the teaching scenarios followed in a language course using Art, in particular applying the OPTIC approach; we present this practice which raises not only the level of student response and mindfulness but enhances the linguistic skills and vocabulary enrichment of students who although studying in a multicultural environment, still maintain a competent level of their native language.

Key words: aesthetically oriented teaching, mental connections, OPTIC approach, student engagement, vocabulary enrichment.

1. Introduction

The question why a teacher may use art to teach a language course in a multi-cultural environment appeared after the first two weeks contact with Greek Language Arts, level 7 students. It was based on the hypothesis that 12 years old students exposed to art may be more excited to participate in class, learn relative skills in an indirect manner and enhance their vocabulary. The hypothesis became more concrete when the sensitive issue of learning difficulties interfered; how a teacher would support his students more effectively, how best to reach the subconscious of the student; how native speakers in a multicultural and international environment could be exposed to stimuli of mother tongue learning without raising the level of their panic, especially when the transition to Middle School seemed difficult. Teachers “confronted with practical decisions” (Connelly, 2008 as cit. in Uhrmacher, 2016, p.615) need to combine eclectically elements from all the pedagogical theories. All the above worked as an object of creative preoccupation that every teacher would try to challenge.

Bibliographically, the value of aesthetic experience has first become a subject for study by Kant and Dewey in relation to teaching. It is perceived as an emitted stimulus to be decoded. In case of difficulties when interpreting the work of Art, a new mechanism by the observer’s part is activated. The observer experiences confusion and is entangled in disorienting quandaries. He wonders what is the “fact” behind his observation and is unable to perceive and comprehend the hidden meaning of the work. He also wonders which of the ideas up to the present moment is valid in his system of perception or is not compatible with the work of Art he examines, so that he can understand or interpret it. The aesthetic experience offers the chance to organize cognitive skills in a manner different to what is common in their use to perceive the empirical reality. An alternative, creative approach is applied. The use of various symbolic systems is able to activate multiple intelligence and to fulfill the needs of the

individual for a holistic personality development. The importance of art is supported by the people who study communication in Palo Alto. Examination of brain functions has proven that for a fully developed personality there should be, both cultivation of logic and of imagination and expression of feelings, which is best served through interaction with art (Kokkos, 2011). As verification of the arguments for the value of art in the literacy programs in Brazil, Freire suggests contemplative and critical dialogue and the transformation of mental habits through its observation. However, we need to study the techniques applied to make the best use of art, so that we can strengthen the efficiency of the transformation of our thoughts and our evaluations. Tisdell (2008) who deals with how systematic observation of pop culture and mass entertainment works can lead to critical learning, concerning both social relations and issues.

2. Aesthetic experience and Results of aesthetically oriented teaching

Aesthetic experience offers the ability to organize cognitive skills differently from the way they are used to perceiving the empirical reality. An alternative, creative perspective is applied (Hegel & Schelling, as cit.in Raikou, 2011). The use of various symbolic systems is capable of activating the multiple intelligence and meeting the individual's needs for holistic personality development. The creation of a work of Art concerns the subjective view and expression of the world and the psyche, rewarding individuality rather than the conformity of expression. In analyzing works of art, we can discover that reality is not one-dimensional. There are different ways to perceive the world and to express behavior. Art functions as a means to imagine the ambient environment in an alternative, different manner than the one we take for granted and which has been imprinted in the collective unconsciousness, either by the dominant culture or by the society's conceptual consensus. There is, therefore, room for diversity, heterogeneity and an intercultural approach, without their being inculcated.

According to the bibliography, the effect of aesthetically oriented teaching shows many advantages compared to traditional teaching⁸. The difference lies not in the practice of the evaluation of the work based on some artistic code of values; it lies in being involved in questioning that will advance a contemplative dialogue with ourselves and with others, so that stereotypical, ineffective convictions and frames of reference can be reshaped. Perkins (1994) suggests a progress of stages of analysis and observation of the works of art⁹ that will facilitate contemplation and activate the recipient to ask questions that would favor multiple interpretations. Teaching through a work of art is synonymous to an experiential process. The contemplations and experiences that arise are lived in various new ways and cause alternative reactions to the new state. Opportunities for change are created, not just through a personally different view of things but also through teamwork. Living the experience and the alternative ways of interpretation by other “co-learners”, adds sparks for critical contemplation and new plans of action.

3. Applying an aesthetically oriented lesson plan- the OPTIC approach

In order to organize the Greek Language Arts 7 lessons, we used the theoretical approaches to the learning function of art. We organized our thoughts on the basis of a table corresponding to the stages of transforming learning, Perkins' observation and the

⁸ Appendix 1

⁹ Appendix 2

implementation stages of the workshop for the exploitation of art for educational purposes (Kokkos, 2009). We applied the *OPTIC Approach*¹⁰. The *OPTIC Approach* is a combination of practices based on observation and empowering the student's active engagement in the learning process. It numbers the stages of Observation, Parts, Title, Interactive Feelings/ Thoughts, Conclusion. The stages meet the advantages derived from the aesthetic experience and its emotional content. Figural and semi-figural paintings are selected as stimuli, because they can be defined as “realistic, unrealistic, more or less realistic” (Marković, 2010, p.53). The approach was applied after one month of classes. The units of Description Skills and the related Vocabulary were preceded according to the Course Syllabus. To better assist the expression of the above, the students were provided with word banks either produced by their teacher or produced in cooperation with their peers and teacher. They were regularly used, recycled and added to a Glossary Moodle feature, which was a collective project running throughout the school year. The word banks function as sets of descriptors selected by attributes. Students may provide short descriptors- mostly adjectives, as met in research (Marković, 2010, p.49), but these descriptors also support the axe of the vocabulary enrichment as an objective set in the Course Syllabus. After some time, students were in no need of the word banks.

At first, the students *focus on* and *observe* an object of their research - painting (engraving paintings or paintings) which is related to the topics of discussion met in Literature and the Novel Alexander the Great by N. Kazantzakis. From the observation of the whole painting they proceed to the *parts*. Students may be fascinated with either pleasant or unpleasant feelings or both. They are asked to *justify* their points of views and emotions- feelings based on bipolar descriptors (Marković, 2014), positive and negative ones expressing their aesthetic experience, as well. Aesthetic experience is identifiable with two meanings: “preferences” and “states of mind” (Marković, 2010, p.47) induced by scenes, observed objects included in the work of art and facts from the Novel. This is in compliance to the notion of flow (Czikszentmihályi & Robinson, 1990, p.9), a mental state in which the person is immersed in the process of the activity and is characterized by high focusing and concentrating or mindfulness (Teasdale, as cit. in Marković, 2010 p.48) and is combined to Dewey’s aesthetic experience and appreciation of beauty (Uhrmacher, 2009).

Students give a *title* to their analysis which includes their observation and comments so far and proceed to the *interactive feelings* as met to Dewey’s idea of interaction. In this stage, they are involved in dialogue and the process of justifying their points of views allows them to build arguments in reference to the text previous analyzed with the aid of their peers and teacher. In this stage, writing skills may be also applied emphasizing the strategy of *supporting a thesis*.

Students participation in this stage is elevated as class observation provides proof that the whole class is activated. It is the moment for our introvert students to unfold and express their points of view, students with OLP (Optimal Learning Program) accommodations to betray their potentials of oral skills and those with artistic inclinations to take over. A pleasant surprise to have the low achievement students motivated and willing to participate. An interesting case to see that it’s the time when everyone at his 12 debates to everyone and uses concrete arguments to justify ideas and prove himself true. All the above, lead to various taxonomies of aesthetic categories which reflect students’ positive and negative emotions but also meet the analysis of aesthetic categories created by Eco (2004, as cit.in Marković, 2010, p.50). In the end, students provide a *conclusion* of their own.

¹⁰ Appendix 3

3.1. Indicative lesson plan

The indicative lesson plan is in relation to the Novel and the Chapter of Philip II Assassination. It was taught one week earlier and there has been text analysis in class. When met again with the class, students were exposed to the following engraving paintings to connect the previous lesson and further analyze the tragic position of Philip. The main topic of analysis was to imagine Phillip's state of mind and feelings at the time of the assassination. Students were asked to produce a text (150-180 words) describing and expressing Philip's last thoughts and feelings.



Image 1: De Luan, Phillip II's Assassination, Retrieved from: <https://www.alamy.com>

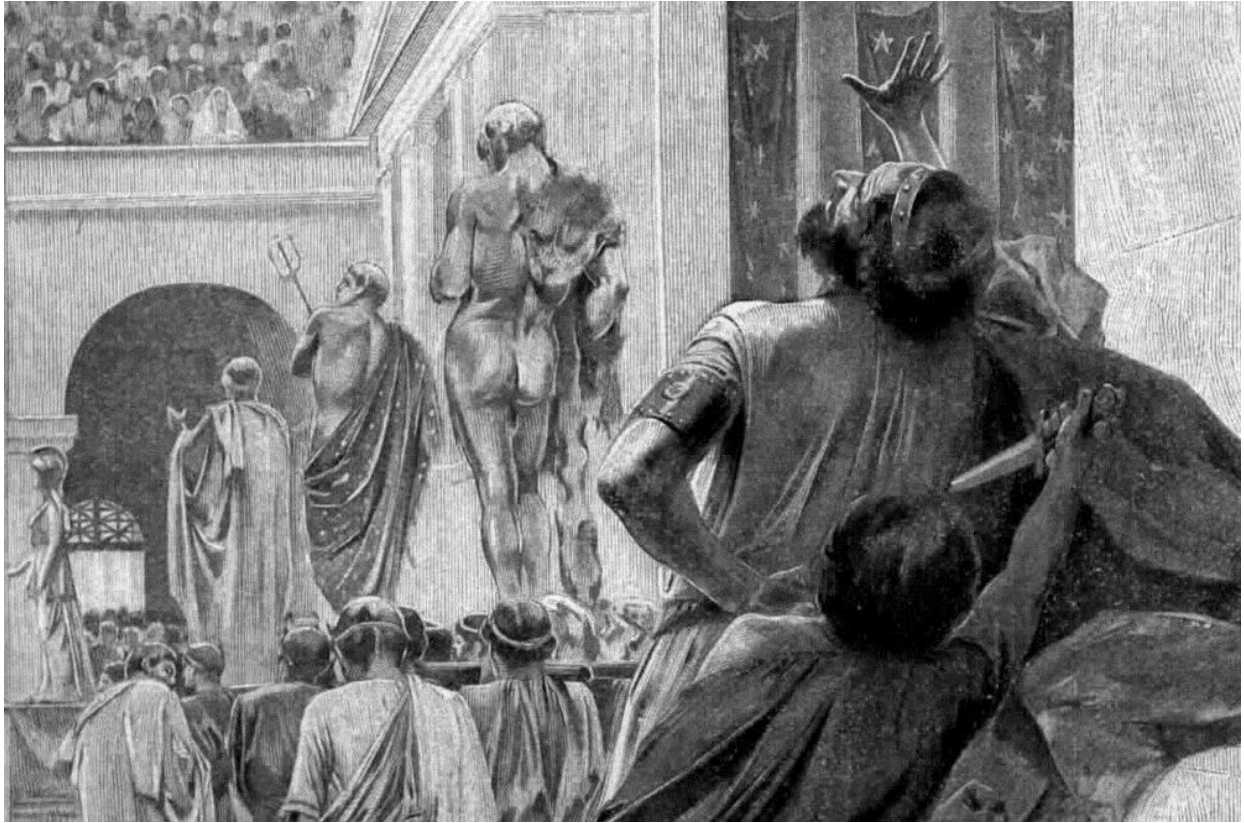


Image 2: Andre Castaigne (1898), Phillip II's Assassination, Retrieved from: <https://www.Wikipedia.org>

4. Discussion

A summary of observations of the above aesthetic-oriented lessons led to the following conclusions: The preoccupation of the degree of student engagement displayed in classrooms is often discussed among teachers and the methods for teaching applied are meant to provide occasions for meaningful satisfaction and excitement. An aesthetic oriented lesson reveals the students' sensory experience which, in its turn, provokes active engagement and mental connections by the students' part. In our case, motivation was strengthened and class management was greatly improved, as redirections to students were rare. It seems that there has been an increase of joy in the learning process for both sides of participants; the paintings were transformed into the space where students and teacher met to share ideas, recall and promote cognitive experience and even enjoy the sense of humor tactfully expressed. One of the students was always sharing a mocking mood but meaningful and creative comment which was welcomed by peers and concluded the class discussion. Students were supportive of learning through this process.

Aesthetic experience is connected to long-term memory and that of "episodic" memory (Conway, 2016) because:

The essential reasons why some events are remembered better than others are that the better remembered occasions involve more intense and varied sensory experiences and produce more connections among cortical neurons.... thus, sensory experiences are crucial for long-term memory... in addition to joy in learning, we should also find an increase in episodic memory retention (Mark, 1992 as cit. in Uhrmacher, 2009 p. 631)

As the aesthetic experience encompasses descriptors, vocabulary enrichment is ameliorated. Students used a range of words and adjectives to describe feelings, responses, ideas, integrated conclusions and were more detailed in expressing themselves. That is compatible to the growth of perceptual knowledge met by Uhrmacher (2009), who states that the more someone distinguishes, the more he comes to know—literally (p.631) and confirms Wittgenstein’s motto “The limits of my language mean the limits of my world”.

Usually in teaching, the learning goals seem to embrace the positive contribution of the subject to the student. In our case, the reverse happened. Students’ reactions, facial expressions, body language and comments-language used, showed a meaningful added value to what was learnt during the sessions on their part. It was the time when the activity sparked their imagination, obliged them to make connections and references to the Novel and they took the risk of exposing themselves in supporting their points of view. Supporting their thesis equals to creative argumentation, an objective regularly pointed out during School Meetings. After this experience, the teacher’s point of view is that Art functions as a tool to assist teaching language. It seems that aesthetically oriented lesson plans are indeed an object of research to continue.

5. Acknowledgment

The author wishes to thank Meyer Rebecca for her valuable contribution to support and research for alternative teaching practices during her term of office as Middle School Principal. Also, Mr. Steve Medeiros and Dr. Peggy Pelonis, Deans of Academics at ACS Athens for welcoming new ideas.

6. REREFENCES

- Connelly, F. M. (Ed.). (2008). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles: Sage.
- Conway, M. A. (2009). Episodic memories. *Neuropsychologia*, 47 (11), 2305-2313.
- Csikszentmihalyi, M., & Robison, R. E. (1990). *The art of seeing: An interpretation of the aesthetic encounter*. Getty Publications. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388602.pdf>
- Eco, U. (2004). *History of beauty*. Rizzoli International Publications [Storia della bellezza]
- Kokkos, A. (2009). Method of using art in educational practice. *Directorate of Secondary Education of Eastern Attica and Eugenides Foundation*, 475-479
- Kokkos, A. (2011). *Modern Approaches to Adult Education*. Patra: OUP
- Marković, S. (2010). Aesthetic experience and the emotional content of paintings. *Psihologija*, 43 (1), 47-64
- Marković, S. (2014). Object domains and the Experience of Beauty. *Art & Perception*, 2, Issue 1-2, 119 – 140. Available: <http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.1163/22134913-00002020>
- Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to think by Looking at Art*. Harvard Graduate School of Education. Available: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375069.pdf> (01/03/2016)
- Raikou, An. (2011). *Adult Education and Tertiary Education: Investigating Capability to Develop*

Critical Reflection through Aesthetic Experience in Learner Teachers. Dissertation, OUP

Teasdale, J. D. (1999). Metacognition, mindfulness and the modification of mood disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 146–155.

Tisdell, E. (2008). Critical Media Literacy and Transformative Learning: Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 6, 48-67. Available: <http://jtd.sagepub.com/content/6/1/48.abstract> (02/03/2017)

Uhrmacher, P. B. (2009). Toward a theory of aesthetic learning experiences. *Curriculum Inquiry*, 39 (5), 613-636.

7. APPENDICES

1. When taught in an aesthetic manner, the subject brings to educator and learners:

*Satisfaction: learning through the senses and in a pleasant manner.

*Honing of perceptive skills: the work of art transmits messages, the decoding of which activates perception. Perception activates abstract thinking so that bonds of senses-thoughts and facts are formed.

*Meaning: any person involved, depending on their experience, perceptive system and senses, attributes meaning to the stimuli he perceives.

*Memory recall: we recall previous personal experiences or connect memories with a work of art.

*Creativity: personal criteria for evaluation and production of meaning.

2. Table of observation of a work of art

	Target	Favored
1.	Observation of the work of art Thought activation	Objective observation
2.	Creative observation with several interpretation parameters	Open observation
3.	Detailed examination and analytical interpretation	Analysis and conclusion
4.	Holistic approach of the work and synthesis of interpretations	Critical contemplation

3. The OPTIC Approach stages

Students take notes on and develop arguments about:

OBSERVE: student's observations on the background, figures, facial expressions, anything the student evaluates as important to him

PARTS: what the student likes and dislikes and why

TITLE the student gives to the painting

INTRACTIVE FEELINGS: student's positive and negative ones and why

CONCLUSION made by student

About the Author

Maria-Anna Sidiropoulou was born in Athens. She earned a B.A. in Philosophy – Education – Psychology and a M.Sc. in Teaching Methodology and Assessment from National and Kapodistrian University of Athens; then a M.Ed. in Adult Education at the Greek Open University. Currently she is teaching at ACS Athens, Faculty of Modern Languages-Greek Department. Teaching experience includes position as a Lecturer in The Higher Military Educational Institutions and the Higher School of Pedagogical and Technological Education in Athens. Current research interests relate to teaching through art, feedback and social presence.

Z glasbo in gibanjem do boljših odnosov

With Music and Movement to a Better Relationship

Nataša Babič

*OŠ Angela Besednjaka Maribor
natas.a.babic@guest.arnes.si*

Povzetek

Na OŠ Angela Besednjaka Maribor četrto šolsko leto izvajajo projekt Z glasbo in gibanjem do boljših odnosov s pomočjo glasbeno gibalnega sistema biodanze za otroke v obliki medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti, športa in spoznavanja okolja. Z metodo biodanze pri učencih predvsem razvijajo neverbalno komunikacijo, gibalni razvoj, čustveni razvoj in socialno integracijo.

Po definiciji je biodanza glasbeno gibalni sistem integracije posameznika s seboj, z drugimi in z okoljem. Je sistem revitalizacije in prenove čustev. Temelji na skrbno izbranih in empirično preverjenih vajah in glasbi ter obsežnem teoretičnem ozadju. Metodologija pri biodanzi je doživljanje. Pri izvajanju biodanze poskušamo našo pozornost preusmeriti iz razuma v telo in čustva. Ko nam to uspe, začnemo vsako vajo posebej doživljati, doživljamo sebe, svoja občutja, svoje gibanje.

Tako otroci z metodo biodanze doživijo sebe in druge tukaj in sedaj, ter se na doživljajski ravni povežejo s seboj in z drugimi. Doživljanja ob skrbno izbrani glasbi delujejo povezujoče, razvijajo koordinacijo telesa, čustveno motorično integracijo, ustvarjalnost, čustvenost in empatijo.

Projekt poteka že štiri leta v dveh ali treh razredih prve triade. Pri izvajanju ur sodelujejo razredničarke in specialna pedagoginja. Ure so sestavljene iz verbalnega in neverbalnega dela. Neverbalna komunikacija omogoča, da učenci med seboj komunicirajo s pogledi, kretnjami, telesnim izražanjem in dotikom.

Ob koncu šolskega leta se pri skupinah, ki so vključene v projekt, opazi povečana ustvarjalnost v gibanju, povezovanje in občutljivost drug do drugega, skrb za drugega, izkazovanje nežnosti, vzijvanje v situacije in živali ter razumevanje drugega.

Ključne besede: biodanza za otroke, čustven razvoj, doživljanje, gibalni razvoj, gibanje, glasba, socialni razvoj.

Abstract

Elementary school Angela Besednjaka Maribor for the fourth school year now carries out the project **With music and movements to better relationships** with the help of the musical movement system of biodanza for children as a cross-curricular integration of music, sport and environmental learning. With the biodanza method pupils mainly develop non-verbal communication, motoric and emotional skills and improve social integration.

By definition biodanza is a music movement system for integration the individual with himself with others and with the environment. It is a system of revitalization and renewal of emotions. It is based on carefully selected and empirically verified exercises and music with a comprehensive theoretical background. Experiencing is the methodology of biodanza. In biodanza the participants try to divert their attention from their mind to the body and emotions. When they succeed, they begin to experience each exercise individually experiencing self, their own feelings and their own movement.

Therefore children using the biodanza method experience themselves and others here and now and connect with themselves and with others. Gained experiences and carefully selected music reflect in bonding with themselves and others, developing coordination of the body, emotional-motor integration, creativity, sentimentality and empathy.

The project has been running for four years now in two or three grades of the first triad. Classes are held by the class teacher and a special pedagogue. Hours consist of verbal and non-verbal work. Non-verbal communication enables children to communicate with each other with eyes, gestures, body expressions and touch.

At the end of the school year the groups involved in the project showed increased creativity in movement, connection and sensitivity to each other, care for others, expression of tenderness, improved experiencing of situations and animals and understanding others.

Keywords: biodanza for children, emotional development, experiencing, movement development, movement, music, social development.

1. Uvod

Na OŠ Angela Besednjaka Maribor četrto šolsko leto izvajamo projekt Z glasbo in gibanjem do boljših odnosov s pomočjo glasbeno gibalnega sistema biodanze za otroke v obliki medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti, športa in spoznavanja okolja.

Metodologijo biodanze je razvil čilski učitelj, psiholog in antropolog prof. dr. Rolando Toro Araneda v 60-tih letih prejšnjega stoletja.

Po definiciji je biodanza glasbeno gibalni sistem integracije posameznika s seboj, z drugimi in z okoljem. Je sistem revitalizacije in prenove čustev. Ni terapija, ima pa terapevtske učinke. Temelji na skrbno izbranih in empirično preverjenih vajah in glasbi ter obsežnem teoretičnem ozadju psihologije, biologije, sociologije in nevrologije. Metodologija pri biodanzi je doživljanje. Našo pozornost preusmerimo iz razuma v telo in čustva in s tem dovolimo telesu in čustvom, da se izrazijo. Skrbno izbrana glasba za določeno izbrano gibanje spodbudi vživljanje v ta trenutek in dojemanje ter opazovanje sebe in drugih. Doživljanja ob izbrani glasbi delujejo povezujoče, razvijajo koordinacijo telesa, čustveno motorično integracijo, ustvarjalnost, čustvenost in empatijo. Z metodo biodanze pri naših učencih razvijamo predvsem neverbalno komunikacijo, motorični razvoj, čustveni razvoj in socialno integracijo. Neverbalna komunikacija omogoča, da učenci med seboj komunicirajo s pogledi, kretnjami, telesnim izražanjem in dotikom. Na področju gibalnega razvoja razvijamo ritem, sinergijo, moč, fleksibilnost, elastičnost, ravnotežje, ravnovesje, gibčnost in koordinacijo. Na področju čustvenega razvoja razvijamo čustveno inteligenco s poudarkom na empatiji, skrb za drugega, nežnost, pripravljenost pomagati drugemu, izražanje, spoštovanje drugih, samospoštovanje in samozavest.

Na področju socialne integracije razvijamo vključevanje, sprejemanje in spoštovanje manj priljubljenih otrok v oddelčno skupnost in povezovanje med seboj. Ure biodanze za otroke, ki jih imenujemo Glasba in gibanje, izvajamo v dveh ali treh razredih v prvi triadi, letos smo jo izvajali tudi v četrtem razredu.

2. Zgradba ure

Vsako srečanje je sestavljeno iz petih do šestih gibalnih vaj ob izbrani glasbi. Za vsako srečanje pripravimo temo, vsebino, na katero se bomo gibali ali plesali. V prvih razredih so teme vezane na otroški svet kot so: Indijančki, Sprehod v park, Šola za čarovnike, Muce..., v naslednjih razredih pa so teme bolj vezane na učno snov npr.: Jesen, Družina, Poklici, Vozila..., celo na temo Skladnost pri matematiki smo plesali. Določene vaje delamo samostojno, določene v parih, določene pa v skupini. Pri vseh srečanjih je zraven vaditeljice biodanze, v našem primeru specialne pedagoginje, aktivno vključena razredničarka v izvajanje in povezovanje z učenci na neverbalni in čustveni ravni.

Srečanje je zgrajeno iz dveh delov. Učenci sedijo v krog, kjer predstavimo temo srečanja, povemo, kam bomo šli ali kaj bomo predstavljali v naši domišljiji in to pokazali s telesom preko gibanja.

1. Pogovor v krogu, ustno predstavimo temo, na katero se bomo danes gibali, plesali in kazali.
2. Praktičen del srečanja, v katerem sledijo vaje, doživljanja v naslednjem vrstnem redu:
 - vaje za razvijanje identitete, vitalnosti, povezovanje skupine,
 - vaje za razvijanje motorične koordinacije, čustveno-motorične integracije, čustvenosti, ustvarjalnosti,
 - sprostitvev telesa, počitek,
 - ponovna aktivacija, povezovanje.

Vsako vajo pokažemo, demonstriramo na sredini kroga. Demonstracija je potrebna za aktivacijo zrcalnih nevronov in predprilavo na doživljanje. Zaradi demonstracije se učenci lažje povežejo s svojim dožemanjem telesa in se prepustijo vzgibu, ki ga ustvari glasba. Nato samostojno naredijo vajo.

Za vsako od zgoraj naštetih področjih so predvidene vaje. Vaje in glasba, ki ustreza posamezni vaji, so plod dolgoletnih preverjanj. Vaje temeljijo na naravnih človeških gibanjih kot so hoja, hoja v dvoje, vaje fluidnosti, vaje za sproščanje telesa, ritmična in melodična sinhronizacija v paru (ritmični in melodični ples v dvoje), vlakci, ples eutonije, ples v krogu, počitek v skupinskem gnezdu, objemi, božanja lastnih rok, občutljivo božanje rok v skupini petih ali v dvoje, božanje las, obraza, hrbta v dvoje, nudenje zavetja v dvoje, osvoboditev gibanja, izrazni plesi (ritmični in melodični), plesi lahkotnega premikanja, plesi živali, ples za drugega, tematska koreografija... (Toffanello, Panni in Gambri, 2015, a).

Pri vsakem plesu v dvoje je veliko menjav, tako da imajo učenci možnost, da naredijo vajo z večjim številom sošolcev. Menjave so hitre, zaradi tega nimajo možnosti izbire po všečnosti, ampak si izberejo prvega sošolca, sošolko, ki jo vidijo. Pri vsaki menjavi je potrebno, da se poslovimo z objemom ali s stiskom roke, preden poiščemo drugega sošolca, sošolko.

Glasba zajema opus od izredno ritmične, do izredno melodične. Zajema jazz, rock in pop glasbo, klasično glasbo, tropske ritme in etno glasbo. Glasba je izbrana za otroško populacijo.

V tabeli 1 in tabeli 2 sta predstavljena dva primera izvedbe ur biodanze za otroke.

Tabela1: *Primer ure 1*

Razvojno področje: gibalni razvoj, čustvenost

Namen: razvijati gibljivost, čustveno motorično integracijo, integracijo skupine

Tema: Vozila

*Glasba se izbere po metodologiji biodanze za otroke.

	Ime vaje:	Glasba:*	Navodilo:
1.	Fiziološka hoja		Danes bomo šli na obisk k babici. Najprej bomo šli peš do železniške postaje.
2.	Igrice vitalnosti		Prišli smo do železniške postaje. Šli bomo na vlak, ki nas bo pripeljal bliže k babici. Naredili bomo 3, 4 skupine (odvisno od števila otrok). Prvi bo strojevodja, ki se bo zamenjal, ko se vlak ustavi (s pritiskom na pavzo) in bo šel na konec vlaka. Strojvodja kaže različne načine vodenja vlakca. Ostali ga posnemajo.
3.	Vožnja kolesa v dvoje		Prišli smo na končno postajo. Z vprašanji jih spodbudimo, da ugotovijo, da obstaja na železniških postajah garaža za kolesa. Šli bomo v pare in vozili kolesa na dvojni pogon. Vmes se bomo zamenjali.

4.	Lahkotno premikanje		Prišli smo do pristanišča. Tu nas čaka ladja, ki nas bo popeljala do babice. Gremo na čudovito ladjo, kot je včasih bil Titanik. Na tej ladji imajo lepo plesno predstavo. Priključili se bomo plesalcem in zaplesali z njimi.
5.	Počitek z naslonjenimi hrbti		Z ladjo smo se pripeljali čez zaliv (morje, reko, jezero), tu nas je pričakal avtobus. Sedli smo na avtobus, tako da se podpremo s hrbti in se spočijemo drug ob drugem.
6.	Počitek v gnezdu		Zelo smo že utrujeni od dolge poti. Avtobus nas je pripeljal do babičine hiše. Babica nas je položila v posteljo, tako da se uležemo z glavami proti sredini kroga. Babica nas bo božala, medtem ko bomo spali.
7.	Zaključni krog		Počasi vstanemo, se primemo za roke in se poslovimo ob glasbi.

Tabela 2: *Primer ure 2*

Razvojno področje: Čustvenost, usklajevanje z ritmom

Namen: Razvijati občutljivost do drugega in sočutje

Tema: Družina

*Glasba se izbere po metodologiji biodanze za otroke.

	Ime vaje:	Glasba:*	Navodilo:
1.	Hoja v skupinah po 2, 3, 4, ...		Pogovorimo se o družini: najprej sta samo mama in ata, potem se rodi otrok, včasih še eden ali dva. Včasih pridejo na obisk še babica in dedek... Zato bomo hodili najprej po dva, nato po 3, 4, 5, 6...
2.	Ritmična sinhronizacija v dvoje		Na obisk sta prišla babica in dedek, da nas bosta pazila. Mamica in ata sta šla na ples. Sedaj bomo tudi mi zaplesali kot sta mamica in ata.
3.	Ritmično izrazni ples		Pravimo, da ko mačke ni doma, miši plešejo. Mamice in očka ni doma. Z nami sta samo babica in dedek. Kakšna sta do nas babica in dedek? Velikokrat nam dovolita stvari, ki jih mamica in ata ne bi... Tako bomo danes naredili ansambel in bomo posnemali glasbenike. Razdelimo se v 4 skupine. Vse skupine naenkrat imitirajo glasbene skupine (kitarista, bobnarja, klaviaturista, pevca...)
4.	Melodična sinhronizacija v dvoje		Rekli smo, da sta pri nas babica in dedek. Mi smo jima pripravili zabavo, sedaj pa bosta onadva nam pokazala, kako so včasih plesali.
5., 6.	Nudenje zavetja v dvoje		Domov sta prišla mama in ata. Pozno je že. Mamica nas je zazibala v svojem objemu, preden smo zaspali. Ko bomo končali, se zahvalimo na svoj način za prijetno varovanje in zamenjamo vloge.
7.	Počitek v gnezdu		Prišel je čas za počitek, uležemo se drug zraven drugega in mirno počivamo.
8.	Zaključni krog		Počasi vstanemo, se primemo za roke in se poslovimo v krogu.

3. Potek dela skozi štiri leta

Projekt Z glasbo in gibanjem do boljših odnosov, kjer uporabljamo srečanja biodanze kot metodo uresničevanja ciljev projekta, izvajamo četrto leto. Z izvajanjem smo začeli s šolskim letom 2015/16 s prvošolčki. Z njimi smo nadaljevali do tretjega razreda. V šolskem letu 2018/19 smo izvedli projekt z novo generacijo prvošolcev, en četrti razred je nadaljeval. Srečanja se izvajajo enkrat tedensko. S programom smo začeli v podaljšanem bivanju, zadnji dve leti pa ga izvajamo med poukom v okviru medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti, športa in spoznavanje okolja. Naš glavni namen uvedbe biodanze v šolo se skriva v dolgoletno prisotni potrebi razvijanja gibalnega razvoja pri prvošolcih. Ugotavljali smo namreč, da je gibalni razvoj vsako leto pri prvošolcih slabše razvit. Ker je biodanza glasbeno gibalni sistem s terapevtskimi učinki in ker zraven gibalnih sposobnosti razvijamo še čustveno inteligenco, socialni razvoj in integracijo skupine, smo jo začeli izvajati v obliki medpredmetnega povezovanja, ure pa smo poimenovali Glasba in gibanje. Razredničarke so pripravljene sodelovati, saj gre pri tej metodi za kompleksno čustveno–odnosno povezovanje in je prisotnost razredničarke potrebna. V letošnjem šolskem letu smo skupaj s starši vseh prvošolcev izvedli skupno srečanje. Starši so se na čuteč in čustven način poglobljeno povezali s svojim otrokom, nekatere vaje pa so bile usmerjene v medstarševsko povezovanje. Ugotovljamo, da z omenjenim projektom lahko uresničujemo enega izmed globalnih ciljev šole, zastavljene v viziji šole, to je razvijanje čustvene inteligence.

Na podlagi danih okoliščin in pripravljenosti sodelovanja razredničark Polone Brlič Tertinek, mag. Nataše Breznik, kasneje še Ine Pušnik in Tie Jesih Tollazzi ter ob podpori bivše ravnateljice Vesne Kumer in sedanje ravnateljice Barbare Novak ter pomočnic ravnateljic Manuele Knezoci Kop in Vanese Princel lahko ta projekt, ki potegne za sabo veliko logistično fleksibilnost in zaupanje v inovativen pristop, sploh izvajamo.

4. Teoretične predpostavke

Sistem biodanze za otroke je zasnoval prof. dr Rolando Toro Araneda, učitelj, psiholog in antropolog iz Čila (1924-2010). Bil je predavatelj na čilski državni univerzi ter docent na Centru za medicinsko antropologijo Medicinske fakultete čilske univerze. Preden je postal psiholog, je v zgodnjih petdesetih letih prejšnjega stoletja poučeval na kmetijski šoli najbolj revne dečke v Čilu. Poučeval jih je preko izkustvenega učenja in asociativnega slikanja. Kar nekaj njegovih učencev je kasneje študiralo likovno umetnost (Toro, 2012). Na podlagi svojih kliničnih izkušenj v psihiatrični praksi je leta 1965 uredil prve analize učinkov glasbe in plesa na bolnike v psihiatrični bolnišnici v Santiagu de Chile (Stueck, 2013).

Ob razvijanju glasbeno gibalnega sistema s terapevtskimi učinki za odrasle je razvil tudi biodanzo za otroke, katere cilji med drugim so: vzpostavljanje stika z lastno identiteto, krepitev samozavesti in neodvisnosti, spodbujanje pravilnega psihomotoričnega razvoja, spodbujanje dožemanja lastnega telesa, doživljajsko učenje, spodbujanje sposobnosti čustvenega sporazumevanja in poslušanja, spodbujanje povezanosti skupine in spodbujanje razvoja etične zavesti (Toffanello, Panni in Gambri, 2015). Najpomembnejša komponenta, ki jo razvija biodanza za otroke, je čustvenost (Toro, 2015). Rolando Toro (2015) pravi, da je ravno čustvenost ena od psiholoških funkcij, ki je v današnjem racionalnem, socialnem, izobraževalnem in političnem svetu najbolj motena in zatrta. Čustvenost se nanaša na tisto, kar imamo radi, kar se subjektivno kaže kot nežnost, sočutje, prijateljstvo, solidarnost, empatija, altruizem, univerzalna ljubezen, ljubezen do življenja. To je stalna pripravljenost za skrb in empatijo tako do ljudi kot do vsega živega (Toro, 2015).

K uvedbi glasbeno gibalnih delavnic na naši šoli so zraven teoretičnih in pedagoških temeljev ter praktičnih izkušenj z biodanzo za otroke, ki jo izvajajo po šolah in vrtcih v Italiji, botrovali znanstveni dokazi prof. dr. Marcusa Stuecka iz Univerze v Leipzigu. V povezavi z ministrstvom za zdravje v Nemčiji sta prof. dr. Marcus Stueck in dr. Alejandra Villegas razvila znanstveno ovrednoten program Biodanza za otroke v šolah in vrtcih pod imenom TANZPRO, ki predstavlja neverbalni del Šole za sočutje. Program TANZPRO je bil uveden na dvaindvajsetih lokacijah s približno petsto otroki. Vsak desettedenski program je vključeval ples, gibanje, srečanje in neverbalno komunikacijo z glasbo (Stueck, 2016). Program TANZPRO je sestavljen iz desetih srečanj. Vsako srečanje ima svojo temo, potovanje v eno od držav sveta. Temu tudi priča podnaslov celotnega programa: Okoli sveta v 80 dnevih.

Vsako srečanje je razdeljeno na tri dele:

1. Opis teme – potovanja v določeno državo
2. Praktično srečanje biodanze:
 - različni gibi v začetnem krogu (sami ali v skupini)
 - igra (ritmične variante, igrice vitalnosti)
 - upočasnjeni del (sproščanje v krogu)
 - aktiviranje v krogu (premikanje v krogu z namenom aktiviranja)
3. Zaključni del (mentalni proces izražanja z risanjem domišljjskih potovanj).

V delavnicah za usposabljanje se učitelji naučijo, kako voditi učence skozi ples in kako aktivirati njihovo kreativnost skozi različna srečanja (Stueck, 2013).

Izvajali so ga z dvema starostnima skupinama 4-6 let in 7-12 let (Stueck, 2016). V zadnjih 15-tih letih so Šola za sočutje razvijali in znanstveno ovrednotili na Univerzi v Leipzigu in na Centru za zdravo edukacijo z namenom vrniti v institucije pozabljeno čustvenost, načela človečnosti namesto naraščajoče racionalizacije in s tem povezanega pritiska in stresa. Šola za sočutje predstavlja preventivni program za preprečevanja nasilja (Stueck, 2013).

Pri raziskavi učinkov so ugotovili znižanje ravni kortizola, ki se izloča kot odziv na stres. S tem so ugotovili, da TANZPRO - Biodanza pri otrocih znižuje stresni hormon, nizka raven tega hormona pa je osnova za empatično vedenje. Prav tako so ugotovili, da se je pri dečkih znižala raven testosterona. Znižanje testosterona pa je biokemična osnova za nenasilno empatično vedenje. Ugotovili so tudi uravnavanje krvnega pritiska. Tudi otrokom, ki so preobčutljivi (hipersenzibilni), koristi ta program, saj se njihova preobčutljivost zmanjša (Stueck, 2013).

Leta 2007 so pri učiteljih, ki so bili vključeni v neverbalni del Šole za sočutje, biodanzo, ugotovili statistično pomembne spremembe v izboljšanju odnosa učiteljev do otrok. Izboljšala se je empatija, odkritosrčnost, očesni stik in komunikacija (Stueck, 2013).

5. Zaključek

Na koncu lanskega šolskega leta smo na splošno pri obeh skupinah opazili povečano ustvarjalnost v gibanju, povezovanje in občutljivost drug do drugega.

Opazili smo skrb za drugega, izkazovanje nežnosti, vživljanje v situacije ali like oz. živali, razumevanje drugega. Na splošno so otroci prijazni med seboj in tudi do odraslih. Pokazala se je tudi izredna izraznost v gibanju, mimiki, pogledih, izboljšali so koordinacijo telesa. Pri zabavah izven rednega pouka (novo leto, pust) zelo radi in brez sramu plešejo, tako fantje kot dekleta. Uživajo v prikazovanju vaj in želijo pokazati vajo na sredini kroga.

Razredničarka Polona B. Tertinek je opazila individualne spremembe pri učencih na pridobivanju samozavesti, ustvarjalnosti in izraznosti. Kljub velikim razlikam med njimi so bili učenci zelo sodelovalni, drug drugemu so radi priskočili na pomoč in držali skupaj.

Razredničarka mag. Nataša Breznik je ugotavljala, da so se zelo kmalu zaznali pozitivni rezultati projekta, čeprav so ga izvajali le eno uro na teden. Med otroki so se hitro pletle nove prijateljske vezi. Med njimi ni bilo čutiti nasilja ali zamer. Prav tako so z veseljem in brez težav medse sprejemali nove sošolce. V treh letih, kar se je izvajal program, so učenci poglobili prijateljstva, strpnost, razumevanje in potrpljenje.

S temi učenci smo nadaljevali v četrtem razredu. Na koncu letošnjega šolskega leta smo ugotovili, da so učenci, ki so bili že četrto leto vključeni v projekt, delali vaje na že zelo poglobljeni in dovezetni ravni. Prepustili so se doživljanju in doživeli stik s seboj ter se vživeli v drugega. Doživeli so trenutke poglobljene sproščenosti. Predvsem se je to pokazalo pri srečanjih z objemi, pri božanju rok, hrbta, las, pri segmentnih gibanjih vratu, ramen in prsnega koša, nudenju zavetja v dvoje ter pogledih. Sproščenost in doživljanje smo opazili tudi, ko so bili mlajši, vendar po štirih letih programa sta izražena na opazno bolj poglobljeni ravni. Četrtošolci so povedali, da so jim vaje pomagale, pri umirjanju, lažje so se zbrali in postali bolj sproščeni.

Prvošolčki, ki so bili letos prvič vključeni v program, so se zelo veselili naših srečanj. Z veliko nežnosti in s sočutjem drug do drugega so delali vaje in jih doživljali. Pri prvošolčkih je potreba po gibanju še močno izražena, tako da se hitro povežejo z vajami oziroma plesi, ki jih izvajamo. Predvsem pa je izstopalo vživljanje v drugega preko pogleda in prepuščanje drug drugemu pri srečanjih z objemom. Povedali so, da so najraje bili čarovniki, kralji, dvorski norčki, muce, konji, kipi, vozili kolesa in počivali na tleh v krogu.

S projektom bomo nadaljevali v naslednjem šolskem letu z obema prvima razredoma in na novo z dvema četrtima razredoma. Pri našem delu opazamo razvijanje čustvenosti in doživljanja pri učencih. Zavedamo se, da bi se bilo potrebno posvetiti sistematičnemu raziskovanju. Do sedaj se sklicujemo na znanstveno raziskovalna dela prof. dr. Marcusa Stuecka z Univerze v Leipzigu in njegovih sodelavcev s področja biodanze za otroke in učitelje na Mednarodni raziskovalni akademiji Bionet. V bodoče nameravamo naš projekt ovrednotiti z raziskovalnimi metodami.

6. Literatura

- Stueck, M. (2013). *School of Empathy: Introduction and First Results*. Pridobljeno s <http://www.bildungsgesundheit.de/SchoolofEmpathy.pdf>
- Stueck, M., Villegas A., Lahn F., Bauer K., Tofts P. in Sack U. (2016) Biodanza for kindergarten children (TANZPRO-Biodanza): reporting on changes of cortisol levels and emotion recognition. *Body, Movement and Danze in Psychoterapy An International Jurnual for Theory, Reasrch and Practice*, 11, 75-89. Pridobljeno [shttps://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17432979.2015.1124923?journalCode=tbmd20](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17432979.2015.1124923?journalCode=tbmd20)
- Toffanello C., Panni D. in Gambri M. (2015). *Predlog za izvedbo tečajev za otroke v osnovni šoli*. Ljubljana: Šola biodanze v Sloveniji po sistemu Rolanda Tora Araneda.
- Toffanello C., Panni D. in Gambri M. (2015, a). *Metodologija biodanze za otroke*. Ljubljana: Šola biodanze v Sloveniji po sistemu Rolanda Tora Araneda.
- Toro R. (2012). *Rolando Toro Origenes de Biodanza*. Santiago de Chile: Ediciones Corriente Alterna.
- Toro R. (2015). *Biocentrična vzgoja*. Ljubljana: Šola biodanze v Sloveniji po sistemu Rolanda Tora Araneda.

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Babič je profesorica defektologije in vaditeljica biodanze. Devetindvajset let dela z učenci s posebnimi potrebami, zadnjih dvajset let pa kot specialna pedagoginja na OŠ Angela Besednjaka Maribor. Leta 2010 je spoznala biodanzo, ki je podobna metodam glasbeno gibalnih terapij, katere je že od nekdaj želela študirati. Jeseni 2010 se je odločila za izobraževanje za vaditeljico biodanze, ki traja približno tri leta in pol. Od sezone 2013/14 vodi biodanzo za odrasle. S šolskim letom 2015/16 je vzporedno začela voditi biodanzo za otroke na OŠ Angela Besednjaka Maribor. Marca 2018 je zaključila izobraževanje za vaditeljico biodanze z zaključno nalogo z naslovom Biodanza za otroke v slovenski šoli.

Program BAL-A-VIS-X kot učitelj čuječnosti

Teacher of Mindfulness: BAL-A-VIS-X Program

Tjaša Islamčević Lešnik

CIRIUS Kamnik
tjasa.lesnik@cirius-kamnik.si

Povzetek

Ljudje veliko časa preživimo v razmišljanju o preteklosti in prihodnosti, obremenjujemo se s tem, kaj se bo še zgodilo v našem življenju. Ujeti smo v konceptu sveta, kakršnega smo sami ustvarili, zaradi česar zamujamo priložnosti, ki se nam ponujajo v sedanjem trenutku. Tudi pri nekaterih otrocih je mogoče opaziti slabšo pozornost, nezmožnost njenega vzdrževanja in sledenja zaznavam. Tako v oddelku kot življenju nasploh je oblikovanje tehnik čuječnosti, ki spodbujajo fizično in psihično prisotnost v dani situaciji, ključno za vzpostavitev stika z okoljem, ki nas obdaja. Avtorica vidi priložnost za razvijanje budnosti, decentriranega samoopazovanja pri otrocih v programu Bal-A-Vis-X. Z njim povečamo samoregulacijo stresa, razumevanje informacij, znižamo impulzivnost, količino vloženega truda za doseganje uspešnosti in izboljšamo komunikacijske veščine.

Ključne besede: Bal-A-Vis-X, čuječnost, pozornost, prisotnost, zavedanje.

Abstract

People spend a lot of time thinking about the past and the future. We worry about the things that are yet to happen in our lives. Trapped in the concept of the world which we created, we tend to miss the opportunities offered to us in the present moment. Even in some children we can notice that their attention became poorer, they cannot maintain it and follow the perception of the surroundings. It is crucial, both in the department and in life in general, to develop mindfulness techniques that encourage the physical and psychological presence in a given situation, which is necessary to connect with the environment. The author sees the opportunity to develop mindfulness and decentred self-observation in children in the Bal-A-Vis-X program. With it we increase self-regulation of stress and understanding of information, reduce impulsiveness and the amount of effort invested to achieve the performance as well as to improve communication skills.

Keywords: Bal-A-Vis-X, attention, awareness, mindfulness, presence.

»Prav zdaj trpite zaradi nečesa, kar se je zgodilo pred desetimi leti in trpite zaradi tega, kar se lahko zgodi pojutrišnjem. Ne eno ne drugo pa nista živi resnici.
Sta zgolj igra vašega spomina in domišljije.

Sedanost je edino mesto, kjer ste sploh lahko.
Če živite, živite v tem trenutku. Če umrete, umrete v tem trenutku.
Ta trenutek je večnost. Kako neki bi mu mogli ubežati?

Življenje v danem trenutku ne pomeni izničenje vašega uma, pomeni preprosto le, da nad njim prevzamete nadzor. Vaš um nosi v sebi velikanske zaloge spomina in neverjetne zmožnosti domišljije.
Če ga lahko uporabljate, kadar želite in ga odložite, kadar ga ne potrebujete, je imenitno orodje.«

Povzeto po Sadhguruju

1. Uvod

Občutenja sedanjega trenutka se tesno povezujejo s tehnikami čuječnosti. Čuječnost postaja del popularne kulture, a je pogosto opredeljena z različnimi interpretacijami (Silbersweig in Vago, 2012). Lahko bi jo razumeli kot povečano pozornost v nekem trenutku. Njena osnovna značilnost naj bi bila odprto ali jasno zavedanje in osredotočenost (Martin, 1997).

Posamezniki lahko te spretnosti vadijo s preprostimi vsakodnevnimi dejavnostmi, npr. prehranjevanjem, pomivanjem posode, vožnjo avtomobila. S tem izboljšajo zavedanje občutkov in opazovanje, kako se izkušnja pojavlja, čeprav se njena vsebina čez čas spreminja (Kabat-Zinn, 1994). Usmeritev pozornosti na določeno dogajanje je preprosto, vendar pa je vzdrževanje osredotočenosti nanj precej zahtevna naloga.

2. Program Bal-A-Vis-X

Ohranjanje pozornosti je element življenja, ki je ključen za polno zaznavo posameznih situacij vsakdana, notranjih in zunanjih dejavnikov. Pomembno je tudi pri doživljanju uspeha v šolskem (medvrstniškem in učnem) prostoru. Njegovo usvajanje zahteva vajo. Avtorica vidi program Bal-A-Vis-X kot pot, ki skozi gibanje omogoča trening ohranjanja pozornosti, zaznavanja lastnega miselnega toka, čustvenih stanj, občutkov, namer, njihovo sprejemanje in spreminjanje.

Program je ustanovil Bill Hubert, učitelj v osnovni in srednji šoli v Wichiti (Kansas, ZDA). Znanje o učinkovitih metodah dela z učenci je pridobil skozi opazovanje njihovega in lastnega doživljanja učnega procesa (Hubert, 2014). Pri mladostnikih s slabo pozornostjo je opazil, da ne zmorejo nadzirati sledenja lastnih oči, se osredotočiti na dejavnost, sedeti ali stati brez premikanja, da imajo zaklenjeno držo med sedenjem, stojjo, hojo, tekom, težave pri razlikovanju levo/desno in duševno apatijo. Dognal je, da je plodno učno okolje tisto, ki skozi gibanje oz. aktivacijo otroka povečuje razpon pozornosti in se hkrati osredotoča na eno nalogo, kar zmanjšuje stres ter napetost (Jan L. Went po Hubert, 2007). Strategije za umirjanje prispevajo k podaljševanju koncentracije, omogočajo ohranjanje jasne slike o

dejavnosti in izboljšajo sodelovanje otrok med učenjem. Namenjene so vsem, ne le osebam s primanjkljaji.



Slika 1: rokovanje s tremi žogicami

Bal-A-Vis-X vključuje več kot 300 vaj različnih zahtevnostnih stopenj. Najlažje predstavljajo spretno enoročno metanje/lovljenje peščene vrečke, zahtevnejše pa dvoročno obvladovanje štirih ali šestih žogic v ritmičnem zaporedju (slika 1). Poudarek imajo na ravnotežju (Balance), sluhu (Auditory) in vidu (Vision). Naloge so tesno povezane z ritmom in zahtevajo dobro koordinacijo celotnega telesa ter usmerjeno pozornost. Program vključuje uporabo vrečk, napolnjenih s peskom, teniških žogic in ravnotežnostnih desk. Spodbuja sodelovanje, soočanje z osebnimi izzivi in goji medvrstniško učenje. Primeren je za uporabo v šolah in doma, predvsem pa je zabaven (Bizjak Eržen, 2018).

Oseba, ki otroka vključi v program, mora dobro poznati njegov koncept. Navodila se podajajo v tišini s prikazom ter gestami, da posamezniku dopustijo možnost opazovanja, organizacijo svojega miselnega toka, vidno in slušno sledenje. Vaje temeljijo na podajanju barvnih vrečk ali žogic v določenem zaporedju z ustvarjenjem različnih odtenkov zvoka, ki se povezujejo v usklajen ritem. Njihov tempo se prilagaja pozornosti in sposobnostim udeleženca. Potekajo lahko individualno, v paru ali v skupini (slika 2 in slika 3). Posameznik se pri usvajanju motoričnih vzorcev sooča z doživljanjem osebnega ugodja, neugodja, opazovanjem čustvene nevihte ali blagostanja, namer (želim obupati ali vztrajati). Program je zasnovan tako, da se njegova zahtevnost stopnjuje. Preprostejše naloge je mogoče hitro usvojiti, s čimer osebe s šibkejšo pozornostjo motiviramo za nadaljnje sodelovanje. Ob doživljanju uspeha se poveča pozitivno vrednotenje samega sebe in hrepenenje po dodatnih izzivih. Usvojenim vzorcem gibanja se dodajo novi. Postavljeni smo v samoopazovanje skozi vlogo mojstra in vajenca situacije, s sprejemanjem ter predanostjo.



Slika 2: Vaja z vrečkami, prvi korak.



Slika 3: Vaja z vrečkami, drugi korak.

Vaje aktivirajo roke in noge, ki prehajajo čez sredino telesa. Razvijajo vidno in slušno sledenje, razlikovanje, pomnjenje. Mogoče jih je izpeljati tudi ob stoji na ravnotežni deski. Njihova narava vodi v uskladitev senzoričnih zaznav z notranjim doživljanjem. Cilj je usmerjen v gibanje z osredotočenostjo na ritem, ki nima zunanjega izvora, ampak notranjega ob naravnem premikanju telesa z usvojeno tehniko (Stevens, 2009). Kognitivna integracija, ki je rezultat od 20 do 30 minutnih dnevnih ponovitev programa Bal-A-Vis-X, poveča samoregulacijo stresa, razumevanje informacij, zniža impulzivnost, količino vložene truda za doseganje uspešnosti in izboljša komunikacijske veščine (Patel, 2019).

Program se lahko izvaja v dvojicah ali v skupini, z izmenjevanjem vlog učitelja in učenca. Z neverbalno komunikacijo in spodbujanjem drug drugega se ustvari prostor za razvijanje vrednote razumevanja drugih, sodelovanja itd. Vrednote so ključnega pomena pri osmišljanju človekovega življenja, saj ga usmerjajo in opredeljujejo (Luoma idr., 2007).

3. Zaključek

Program Bal-A-Vis-X nas usmerja, da smo prisotni tukaj in zdaj, vključuje usmerjanje pozornosti na zunanje in notranje dražljaje. V konkretni situaciji lahko najprej zaznamo barvo rekvizita, nato njegovo težo v naših dlaneh, ob tem se pojavi določen notranji občutek, misel ipd. Vsako izmed teh izkušenj opazimo brez zavestnega napora; izkušnja pride in gre. Različne naloge prilagajanja, sprejemanja oz. čuječnosti povečajo našo kapaciteto ostajanja v trenutku. Aktivirajo našo fizično in psihično prisotnost (Luoma idr., 2007).

Ujetost v svoj miselni proces prinaša negativna duševna stanja in preobremenjenost z razmišljanjem o preteklosti. To želimo razumeti, predvsem z namenom odstranitve negativnih izkušenj, ki v nas vzbujajo nelagodje. Enako kot v preteklosti veliko časa preživimo tudi v domišljijiski prihodnosti. Obremenjujemo se s tem, kaj se bo še zgodilo v našem življenju. Obtičimo v konceptu sveta, kakršnega smo sami ustvarili, zaradi česar zamujamo priložnosti, ki se nam ponujajo v sedanjem trenutku (Luoma idr. 2007). Odkritje primerne strategije čuječnosti zase nam omogoča vračanje v sedanjost in odmik od vpetosti v psihološko dramo življenja, ki jo generira naš nezavedni um. Z decentriranim, budnim opazovanjem in

opisovanjem lastnih doživetij vzpostavimo ponoven stik z okoljem, ki nas obdaja. Hkrati nam omogoča ravnanje v skladu z osebnimi vrednotami.

4. Literatura

- Bizjak Eržen, M. (2018). *Bal-A-Vis-X, metode in vaje za ravnotežje*. Zgibanka. Pridobljeno s: <http://www.avevita.si/media/Bal-A-Vis-X%20metoda%20vaje%20za%20ravnotezje.pdf>
- Hubert, B. (2014). *Cues: for Learning and Teaching in Flow Spiral-bound*. Pridobljeno s: <https://www.amazon.com/Cues-Learning-Teaching-Bill-Hubert/dp/0990848817>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Luoma, J. B., Hayes, S. C. in Walser, R. D. (2007). *Learning ACT: an acceptance and commitment therapy skills-training manual for therapists*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Martin, J. R. (1997). Mindfulness: A proposed common factor. *Journal of Psychotherapy Integration, Vol. 7* (str. 291–312).
- Patel, U. (2019). Integrated brain: *Bal-A-Vis-X benefits students*. Pridobljeno s: <http://www.integratedbrain.co.uk/workshop.html>
- Sadhguru. (2018). *Ustvarjanje življenja ali notranje inženirstvo*. Ljubljana: Sanje, d. o. o. (str. 10).
- Silbersweig, D. A. in Vago, D. R. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience, 6* (str. 1–30).
- Stevens, T. (2009). *Interview with Bill Hubert on Bal-A-Vis-X. Intervju*. Pridobljeno s: <http://abettereducation.blogspot.com/2009/05/interview-with-bill-hubert-on-bal-vis-x.html>
- Went, L. J. (2015). *Effects of Bal-A-Vis-X on Student Focus and Performance*. Wayne State College, (str. 4).

Kratka predstavitev avtorja

Tjaša Islamčević Lešnik je profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike, zaposlena v CIRIUS Kamnik. V skladu z znanji, ki jih pridobiva s kontinuiranim izobraževanjem, si z ustreznimi metodami dela prizadeva premagovati primanjkljaje in ovire otrok, prepoznati in razvijati njihova močna področja. Sodeluje z drugimi strokovnjaki. Pri svojem delu se seznanja z dokumentacijo posameznika, zanj izdelava individualiziran program vzgoje in izobraževanja, ga evalvira in prilagaja. V okviru zavoda opravlja preglede otrok s posebnimi potrebami. Je izvajalka dodatne strokovne pomoči v večinskih šolah in vrtcih. Med svojim delom nudi strokovno podporo učiteljem, vzgojiteljem, spremljevalcem in drugim delavcem za oblikovanje spodbudnega razvojnega okolja malčkov in učencev. S predavanji in svetovanji sodeluje v projektu Z roko v roki pomoč, deležno je zaposlena v Strokovnem centeru za gibalno ovirane otroke in mladostnike, ki je del Mreže strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam.

Čuječnost in stres

Mindfulness and Stress

Mojca Okršlar

Srednja šola Domžale
mojca.okrslar@guest.arnes.si

Povzetek

Stres je danes del življenja in nihče se mu ne izogne. Prinesejo ga življenjski izzivi in razočaranja. Pretirano stresno življenje lahko posameznika oropa radosti. S stresom se srečujejo tudi dijaki v šoli. Stresna so obdobja preverjanja znanja, bodisi ustnega ali pisnega, pa tudi vsakodnevne učne obveznosti. Sodoben pristop spopadanja s stresom je čuječnost. Dijaki so se seznanili z nekaterimi načini spoprijemanja s stresom. Poznavanje sebe, drugih in sveta je sposobnost, da izstopijo iz običajne rutine in se začnejo zavedati dogajanja v njihovem življenju. Čuječnost dijakom omogoča višjo pozornost, učinkovitejše pomnjenje in krepi zavedanje o njihovem notranjem in zunanjem svetu. Predvsem pa dijaki bolje razumejo sebe in s tem tudi druge.

Ključne besede: čuječnost, dijak, stres.

Abstract

Stress is a part of today's life and nobody avoids it. It is caused by life's challenges and disappointments. However, too much stress can rob us of joy in our lives. Students are also under stress in school. The periods of examination, whether oral or written, are nerve-racking. Their everyday learning obligations don't go easy on them either. A modern approach to cope with stress is mindfulness. Being aware of ourselves and the world around us is the ability to get out of the normal routine and start to realize the events in our lives. Mindfulness helps to increase students' awareness, memory, awareness of their inner and outer world. Most importantly, students understand themselves better and consequently others.

Key words: mindfulness, stress, student.

1. Uvod

Antoine de Saint-Exupéry je v Malem princu zapisal: "Kdor hoče videti, mora gledati s srcem. Bistvo je očem nevidno." (Saint-Exupéry, A, 1999, 27) Misel je znana in razširjena, malokrat pa uresničena. Učitelj se vsakodnevno srečuje z dijaki in jim posreduje znanje, hkrati pa lahko pomembno sooblikuje njihovo osebnost. Biti mora tudi socialno občutljiv, dosleden, miren, objektivni, brez predsodkov, predvsem pa se mora obvladati in imeti rad otroke. Pomembno lahko prispeva k razvoju osebnosti dijaka in njegovemu odnosu do sveta in sebe.

Dijaki so danes v šoli manj pozorni, nemirni, nemotivirani, zaposleni z mobilnimi telefoni, računalniškimi tablicami idr. Puberteta je za večino mladostnikov težavno in zmedeno obdobje, polno telesnih in vedenjskih sprememb. Obdobje otroštva se spreminja v odraslost in samostojnost. To je čustveno zelo napeto obdobje, ki za mladostnika in njegovo družino predstavlja velik stres. Dodaten stres pa povzročajo tudi številne obveznosti v šoli. Mladostnikovi odzivi na stres so drugačni kot pri odraslih. Eden od načinov obvladovanja stresa je tudi čuječnost, ki sem jo skušala uvesti v razredno okolje. Čuječni ljudje se zavedajo svojega trenutnega doživljanja, ne da bi ga poskušali spremeniti ali mu ubežati. Svojega doživljanja se zavedajo z odprtostjo, sprejemanjem in radovednostjo. Takšen pristop do lastnega doživljanja ima pozitivne učinke na boljše počutje, zmanjšanje stresa, tesnobe in depresivnosti.

2. Stres

SSKJ pravi, da je stres neskladje med dojetjem zahtev na eni strani in dojetjem sposobnosti za obvladovanje teh zahtev na drugi strani. (Bajec, 1985) Stres je stanje porušenega ravnotežja organizma. Pojavi se, kadar posameznik ni zmožen obvladovati stresnih situacij v svojem okolju (Slivar, 2013). Stres je lahko opredeljen kot način odzivanja na kakršenkoli dogodek v okolju, nastane kot posledica neravnovesja med zahtevami iz okolja in lastno usposobljenostjo. Stres je tudi duševni, čustveni, telesni in vedenjski odgovor posameznika na škodljiv resor.

Za večino ljudi pomeni stres nekaj slabega, izkušnja, ki je nastala zaradi pretirane ali premajhne obremenjenosti, dolgočasje, zaradi izgube ljubljene osebe ali vztrajanja v položaju, ki ga niso bili sposobni nadzorovati. Stres se izraža kot napetost in neprijetnost, kadar ga spremljajo neprijetna ali stresna čustva, kot so jeza, strah, krivda. Stres pa je lahko tudi pozitiven, kadar posameznik oceni nek dogodek, dejavnik ali okoliščino kot izziv. Pri tem gre za vznemirljivo, spodbudno ali navdušujoče občutje.

Stres v obdobju mladostništva je tesno povezan s prehodom v adolescenco. Najpogostejši viri stresa pri mladostnikih so: šolske zahteve in obremenitve, negativne misli in občutki o sebi, telesne spremembe med odraščanjem, težave s prijatelji ali vrstniki v šoli, nezdravo življenjsko okolje, ločitev staršev, kronične bolezni ali resne težave v družini, smrt bližnjega, selitev ali menjava šole, sodelovanje pri številnih dejavnostih, previsoka pričakovanja, finančne težave v družini, nesprejemanje vrstnikov, prva zaljubljenost in nesoglasja z učitelji (Dernovšek, 2006). Odziv mladostnikov na stres je odvisen od njihove zrelosti, starosti in izkušenj. Kaže se lahko tudi v različnih motnjah vedenja, razdražljivosti, slabi samopodobi, učnih težavah, povečani odvisnosti od odraslih in telesnih znakih brez jasnega vzroka (npr. bolečine v trebuhu, glavobol, vrtoglavica, driska).

3. Čuječnost

Čuječnost je stanje notranje budnosti, zbranosti in zmožnosti koncentracije ter osredotočenja. (Škobalj, 2017). Čuječnost pomeni, da se posameznik zaveda svojih misli, čustev in razpoloženja ter telesnih občutkov, kakor tudi zunanjega dogajanja (npr. zvokov, vonjev, oblik, barv, okusov), ne da bi se svojemu doživljanju izogibal ali bežal pred njim. Nepresojajoče dogajanje vključuje tako zunanje kot notranje dogajanje. (Černetič, 2011) Čuječnost v svojem bistvu predstavlja specifičen način usmerjanja pozornosti in ima številne ugodne učinke na zdravje in blagostanje. Gre za spretnost, ki se jo da razviti s prakso. Opazovanje je bistvenega pomena. Čuječni posamezniki so pozorni in osredotočeni izključno na trenutno doživljanje. Zavedanje o sebi in svetu je sposobnost posameznika, da izstopi iz svoje običajne rutine, zaskrbljenosti in strahov ter se začne zavedati dogajanja v svojem življenju. Spremeni se v nepristranskega opazovalca lastnega notranjega sveta (svojih misli, čustev, telesnih občutkov) in dogajanja v svetu.

Večina stresa izvira iz pomanjkanja zavedanja. Um predeluje misli, občutke, čustva in vedenja, ki so se posamezniku zgodili ali bi se lahko zgodili v prihodnosti. Človek lahko zelo hitro postane zapornik svojih skrbi, strahov, jeze in nejevolje. Kdor stopi korak nazaj in se začne bolj zavedati, kaj počne njegov um, se s stresom učinkoviteje spoprime. Razvijanje čuječnosti ni zahtevnejše kakor pridobivanje kakšne druge veščine. Posameznik lahko s čuječnostjo zmanjša stres in gradi notranje vire moči, tako da imajo prihajajoči stresorji manjši vpliv na fizično zdravje in občutek zadovoljstva v življenju. Čuječni posamezniki se bolj intenzivno zavedajo lastnih misli, ne reagirajo na situacijo, notranjo naravnost premaknejo od delovanja k bivanju, bolj prepoznavajo potrebe telesa, bolj se zavedajo čustev drugih, poveča se raven skrbi in sočutja do sebe in drugih, hkrati pa se lažje osredotočajo, kar pomaga pri delu in vsakodnevnih opravilih.

Nasprotje čuječnosti je nečuječnost. Gre za stanje duha, v katerem se posameznik ne zaveda, o čem razmišlja, niti se ne zaveda svojih občutkov in dejanj. (Elkin, 2014) Gre za t. i. delovanje na avtopilotu. S pojavom težav pa tovrstno avtomatizirano delovanje povzroča nevšečnosti, ki se lahko odražajo kot prekomeren stres. Misli, čustva in vedenje so popačeni. Gre za pretirano razmišljanje, premlevanje, pretiravanje, pričakovanje v strahu ... Zaradi tega posameznik zanemari lepe danosti. Stres se kopiči v nepozornem okolju.

Dobro si je prisluhniti. Razmišljanje omogoča načrtovanje, reševanje problemov in odločanje. Misli ustvarjajo nepotrebne skrbi, jezo, zamere, nejevoljo ... Razmišljanje je lahko neracionalno, preveč čustveno in včasih popačeno. Gre za misli, kot so: »Prava zguba sem! Nihče me ne mara! Vsi mislijo samo nase!« Čustva pridejo in grejo, z njimi pa tudi telesni občutki.

4. Zmanjševanje stresa s čuječnostjo

Čuječnost ne pride sama od sebe. Biti v tem trenutku je pomemben element čuječnosti. Dobro se je zavedati sedanjega vidika življenja, natanko takega, kot je tukaj in zdaj. Kdor opusti presojanje, se osvobodi svoje zgodovine, svojih pričakovanj in popačenega mišljenja. Tako lahko svet pogleda bolj odprto, z večjim odobravanjem, kar mu pomaga živeti v trenutku. (Burch, 2016)

Kako približati dijakom čuječnost? Učni programi v srednjih šolah v večini ne omogočajo rednega izvajanja čuječnosti v razredu. Poleg prenatrpanosti snovi se učitelji soočajo tudi z pogostimi ponavljanji pisnih testov, kar še dodatno skrajšuje čas, ki je na voljo za realizacijo programa. Tudi predmeti, ki jih imajo dijaki na urniku vsak dan, so redki. Več možnosti pa ponujajo razredne ure. Med razrednimi urami se razvije pogovor o različnih temah. Pogoste teme pogovorov so: načrtovanje časa in delovnih obveznosti, načini učenja in učinkovito pomnjenje, problemi sodobne družbe, zasvojenosti in drugo. Učitelj pa lahko vnese v razredne ure tudi čuječnost kot način spoprijemanja s stresom.

V uvodni motivaciji je učitelj dijakom predstavil nekaj slik ljudi v različnih življenjskih situacijah. Dijaki so opisali, kakšna čustva izražajo ljudje na slikah. Sledilo je oblikovanje miselnega vzorca. Učitelj je razdelil dijakom listke, na katere je vsak dijak zapisal, kaj mu povzroča stres v šoli. Potem so sami poiskali pojem čuječnost na spletu in ga zapisali na drugi listek. Skupaj z učiteljem so oblikovali miselni vzorec na tabli. Dijaki so poiskali povezavo med stresom in čuječnostjo. V naslednjem koraku so na spletu poiskali načine spoprijemanja s stresom. Dopolnili so miselni vzorec.

Dijaki se pogosto srečujejo s stresom pred pisanjem testov, pri popravljanju ocen, ustnih spraševanjih, nastopi pred razredom, popravnimi izpiti in seveda pred poklicno maturo. Nekateri dijaki občutijo stres tudi pred nekaterimi učitelji, pri nekaterih predmetih (izstopata matematika in angleščina), na hodniku zaradi psihičnega nasilja vrstnikov, ob preoblačenju pri telovadbi in celo pri telovadbi sami. Našli pa so zelo veliko načinov spoprijemanja s stresom. Najpogostejši so bili: sproščanje telesa, poslušanje sprostitvene glasbe, dihalne vaje, telesna aktivnost, prehranjevanje, masaža, meditacija, avtogeni trening, kako početi nič, sprehod v naravi, hipnoza, organizacija časa, dober spanec, sproščujoča kopel, pozitivno mišljenje, komunikacija in drugo.

5. Načini obvladovanja stresa med dijaki

Učitelj je z dijaki izvedel nekaj vaj za premagovanja stresa, s pomočjo katerih so spoznavali čuječnost. Izurjenost človeka za življenje v tem trenutku in osredotočenost na sedanje dogajanje omogočata manj stresno življenje. Dijaki so se osredotočili na dihanje in si ustvarili svoj mali prostor, v katerem ni strahov in skrbi. Vaje dijakom omogočajo odklop od stresnega sveta. Naučijo se stopiti korak nazaj.

5.1. Ostati v tem trenutku

Sedanji trenutek je vse, kar človek ima. Delovanje na avtopilotu posameznika oropa vseh čudovitih podrobnosti življenja. Čuječnost posameznika poveže s čuti, da ni ujet v preteklost ali zaskrbljen glede prihodnosti. Ponuja možnost obnavljanja uma. (Burch, 2016).

Pri izvajanju vaje ne gre za ocenjevanje in strogost do samega sebe. Vaje ni treba popolno izvesti, temveč je usmerjena k temu, da se posameznik začne zavedati, kako lahko nadzoruje svojo pozornost in osredotočenost. Vaja pomaga ostati v trenutku, saj posameznika osvobodi skrbi. Izuri se v zavedanju, kaj v tem trenutku počne, da svojo pozornost lažje preusmeri in se bolj zave sedanjosti. (Elkin, 2014)

Vaja:

Osredotočite se na sedanjost.

Udobno se usedite na stol.

Pozornost usmerite na vaše dihanje.

Opazujte, kje čutite svoj dih. Je v vašem prsnem košu ali trebuhu? Ali vdihujete in izdihujete skozi nos ali usta?

Med osredotočanjem na dihanje začnite šteti od ena do deset in nato nazaj od deset do ena.

Če vam pozornost odtava, se zmotite pri štetju, štejte večkrat ali se z mislimi preselite drugam, pozornost pripeljite nazaj k dihanju in štetju. Začnite spet z ena.

Vprašanja:

Kako vam je šlo?

Ste se lahko odklopili in se nekako ločili od sedanjih misli in občutkov?

5.2. Pregled vsakodnevnih rutin

Vsak dan je napolnjen s številnimi rutinami: umivanje, krtačenje zob, hranjenje, oblačenje, hoja v šolo, vožnja z vlakom in drugo. Dijaki izberejo hranjenje. Učitelj lahko vajo razširi še na druga rutinska opravila. Dijake povabi k radovednosti, raziskovanju, kot da dejavnost opravljajo prvič.

Vaja:

Pojete jabolko.

Jabolko podržite v roki in se pretvarjajte, da ga prvič vidite.

Osredotočite se na jabolko in ga opazujte. Bodite pozorni na otip, obliko, krivine, barvo, opazujte, kako se na njegovi površini igra svetloba. Je trdo ali mehko? Grobo ali gladko?

Povohajte ga.

Je sladko? Grenko? Kislo?

Ugriznite v jabolko in bodite pozorni na občutke. Je mehko? Trdo? Kakšen okus se razvija?

Začnite žvečiti in opazujte, kako se med žvečenjem spreminja oblika jabolka.

Nekaj trenutkov razmišljajte o doživetju.

Vprašanja: Kaj vidite? Kaj slišite? Kaj čutite, vohate, okušate?

5.3. Učenje odklapljanja

Odklapljanje od stresa pomeni, da posameznik stopi korak nazaj od situacije, dogodka ali skrbi. Misli in čustva so zelo prepričljivi. Stresno razmišljanje ima neizmerno moč nad človekom. Z vajo se lahko posameznik odklopi od stresne situacije, preden ga prevzame. Eden glavnih ciljev zavestnega osredotočanja je ustvarjanje zavedanja o lastnih mislih, čustvih in občutkih, ne da bi se nanje odzvali. Z vajo dijaki spoznajo, da imajo tudi izbiro.

Vaja: Ustvarjanje zavedanja

Ugotavljajte, od česa se želite odklopiti.

Postavite si vprašanje: »Na kaj sem pozoren v tem trenutku?«

Vsakič, ko pogledate na uro ali mobilni telefon, je iztočnica za kratek odmor. Globoko vdihnite, zadržite dih za trenutek, nato pa počasi izdihnite.

Vprašanja: O čem ta trenutek razmišljate? Kaj čutite? Kaj počnete?

Vaja: Ustvarjanje distance

Gre za predpostavko, da posameznika srbi roka – naraven odziv je, da se popraska. Posameznik pa se ne popraska, ampak se začne zavediti občutka srbenja in se odloči, da ne bo ukrepal.

Predstavljajte si, da se lahko oddaljite od občutka srbenja – na čuječen način lahko opišete občutek srbenja.

Če se miselno še malce oddaljite, lahko »ugasnete« še svoje mnenje o srbenju (»Znorel bom! Obupno je!«) – vzdržite se lahko tudi ocene svoje zmožnosti prenašanja srbenja.

Srbenje radovedno opazujte in tako ustvarite razdaljo. Niste več ujetniki srbenja.

5.4. Nadziranje pozornosti

Vaja uči, kako nadzirati in preusmeriti svojo pozornost. Posameznik se osredotoči na en delček svojega notranjega in zunanjega sveta, nato pa preusmeri pozornost na nekaj drugega. Vaja ima dva dela. Vaja uči dijake občutljivosti na drobce sprememb in različice v njihovem doživljanju. Pokaže, da so lahko ločeni od svojih čustev in doživetij.

Prvi del vaje:

Zaprite oči in postanite pozorni na svoje dihanje.

Opazujte, kakšen je občutek hladnega zraka, ko vdihnete skozi nos.

Opazujte, kako tok zraka potuje v vaše grlo in navzdol v pljuča.

Opazujte, kako se trebušna prepona pri vdihu napne in ob izdihu upade.

Opazujte, ali je zrak toplejši, ko zapusti telo.

Skušajte se zavedati še drugih podrobnosti svojega dihanja.

Opazujte, kako se dihanje upočasnjuje.

Drugi del vaje

- Pozornost preusmerite na trebuh.

Je poln? Prazen? Opazite premikanje? Zvoke? Opazujte, kako se trebuh premika z dihanjem. Skušajte ostati osredotočeni nanj približno minuto.

- Preusmerite pozornost na morebitne zvoke, ki jih slišite izven svojega telesa.
- Skušajte preklapljati med pozornostjo na svoje občutke znotraj telesa in pozornostjo na zunanje zvoke

Vprašanja: Imate kakšen okus v ustih? Čutite vetrič na obrazu?

5.5. Razumevanje sprejemanja

Kadar se stresne situacije ne da popraviti ali spremeniti, je najbolj učinkovita strategija sprejemanje. Ko posameznik sprejme neprijetno ali nezaželeno situacijo, dogodek, čustvo ali misel, prizna, da ta obstaja. (Elkin, 2014) Morda mu ni všeč in si je ne želi, a je tam. Sprejemanje ni preprosto, saj človeku instinkt narekuje, da se brani, spremeni, popravi ali se zadeve znebi. Brez sprejemanja pa se posameznik nenehno bojuje s stresorji. Včasih je zato najbolje sprejeti. Sprejemanje pa ne pomeni, da se posameznik vda v neko situacijo brez možnosti, da bi jo spremenil. Ko sprejme sebe in svoj svet na čuječen način, je na najboljši poti, da prouči situacijo in bolj mirno poišče alternativne rešitve. Čuječnost mu dopušča, da se premakne z mesta, rešuje težave in morda spremeni zadeve.

Stvari se ne iztečejo vedno tako, kot bi si želeli. Frustracije, razočaranja, neprijetnosti, nelagodje, zavrnitve in neodobravanja so vedno del posameznikovega življenja. Nikoli ne bo dobil vsega, kar si želi. Kdor se bori proti tej realnosti, stres samo povečuje. Včasih se je najbolje prepustiti življenju. Kdo ve, morda preseneti.

6. Zaključek

Preteklost in prihodnost nenehno vlečeta posameznikovo pozornost stran od trenutnega početja. Z osredotočenostjo na ta trenutek so dijaki manj obremenjeni s strahovi, so bolj sproščeni in manj napeti. Dijaki lahko vsako dejavnost opravljajo na čuječen način. Pomivanje posode, postiljanje postelje, sesanje prahu, hranjenje, učenje, branje ... Vse je mogoče opraviti bolj osredotočeno, z večjim zavedanjem vseh vidikov opravila. Čuječnost jih nauči gledati na svet, kakršen je, ne na svet, kakršnega se bojijo. Dobro je, da se v stresnih situacijah spomnijo, kaj so se naučili, in to tudi uporabijo. K temu pripomore ponavljanje, ki postane avtomatizem.

Vaje čuječnosti so pripomogle dijakom k njihovi večji pozornosti, boljšemu spominu, boljšemu učenju, predvsem pa boljšemu zavedanju sebe in sveta. Dijaki so postali bolj umirjeni, pomislijo, preden reagirajo, pozorno poslušajo sebe in druge ter se zavedajo svojih misli. Dijaki postanejo bolj samozavestni.

Svet je ena sama velika učilnica, kjer življenje uči v vsakem trenutku in ob vsakem dogodku. Življenje je velika pustolovščina in vznemirljivo potovanje.

7. Literatura

- Burch, V., Penman, D. (2016). *Čuječnost za zdravje*. Ljubljana, Slovenija: Učila.
- Černetič, M. (2011, 30.6.2016) *Mehanizmi delovanja čuječnosti: Primer anksioznosti*.
Povzeto po https://www.potnaprej.si/gradiva/cernetic_cuječnost_mehanizmi
- Dernovšek, M.Z., Gorenc, M., Jeriček, H. (2006). *Ko te strese stres*. Ljubljana, Slovenija: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Elkin, A. (2014). *Obvadovanje stesa za telebane*. Ljubljana, Slovenija: Založba Pasadena d.o.o.
- Saint-Exupery, A. (1999). *Mali princ*. Ljubljana, Slovenija: Založba Mladinska knjiga.
- Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju, Obvladovanje stresa v šoli – teoretičen vidik, Knjiga za ravnatelje in učitelje o obvladovanju stresa na ravni šole in na ravni posameznika*. Ljubljana, Slovenija: Zavod RS za šolstvo.
- Bajec, A. (1985). *Slovar Slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana, Slovenija: Državna založba.
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor, Slovenija: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Okršlar je učiteljica strokovnih predmetov s področja ekonomije na Srednji šoli Domžale. V svoje delo vključuje bogate izkušnje iz gospodarstva. Zanimajo jo ljudje, odnosi in svet. V prostem času rada potuje, smuča in uživa v stiku z naravo.

Stres na delovnem mestu ter uvajanje čuječnosti v šolske klopi

Work Related Stress and the Introduction of Mindfulness to the Classroom

Iris Polutnik

*OŠ narodnega heroja Rajka Hrastnik, podružnična šola Dol pri Hrastniku
iris.polutnik@gmail.com*

Povzetek

Prispevek opisuje problematiko doživljanja stresa in izgorelosti učiteljev na delovnem mestu ter možne načine soočanja s stresom, problematiko slovenskega družbenega in šolskega sistema v smislu preobremenjenosti učiteljev in učencev, prenatrpanost z obveznostmi, pomanjkanje sočutja, empatije, človeškosti do sebe in drugih, tako na delovnem mestu kot zunaj. Odnosi so pomemben del človekovega vsakdana, zato je poleg intelektualnega razvoja pomemben tudi čustveni in socialni razvoj posameznika. Odnos učitelj–učenec vpliva tudi na to, kako so učenci sami vključeni v svet okoli sebe. Z opazovanjem dojemajo, kako odnosi delujejo, zato je blagostanje učiteljev in učencev še kako pomembno. V prispevku so opisani načini in vaje za uvajanje čuječnosti v šolske klopi.

Ključne besede: izgorelost, čuječnost v šolskih klopih, poučevanje čuječnosti, skrb zase, stres na delovnem mestu.

Abstract

The article deals with the constant living under stress, burn out of teachers in their job position and provides suggestions for self-improvement. It also describes problems of Slovenian social and educational pressures, overloading teachers and students with obligations and other workload/schoolwork, which can lead to lack of compassion, empathy and kindness towards yourself and others in and out of the working environment. Relationships are an important part of everyday life. Therefore, besides the intellectual development, emotional and social development of each individual is also important. The relationship teacher-student encourages students to realize how they are involved in the world that surrounds them. With the technique of observation they realize how relationships work. Due to that the teachers' and students' wellbeing is extremely important. The article suggests mindful strategies, techniques and their implementation to the classroom.

Keywords: burn out, mindfulness in the classroom, self-care, teaching mindfulness, working stress.

1. Uvod

Avtorica prispevka je učiteljica angleščine na razredni stopnji, ki je del študijske poti preživela v tujini, kjer je pridobila tudi večino večletnih delovnih učiteljskih izkušenj, zato se je v Sloveniji znašla v zelo nepričakovanem in kočljivem položaju. Medkulturne razlike, različni načini dela, medsebojni odnosi na delovnem mestu in pritiski okolja so jo gnali v različna izobraževanja na področju psihologije, komunikacije in medsebojnih odnosov, med drugimi tudi v tečaj Čuječnosti – obvladovanja stresa (COS) na inštitutu IPSA. Učiteljski poklic velja za stresen poklic in, kot je bilo ugotovljeno v raziskavi Drobnič Vidičeve (2014) s pomočjo evropske študije, se ta razlikuje glede na posamezno državo.

Ko govorimo o stresu, običajno mislimo predvsem na negativni stres (doživljamo ga kot takega), ki traja dlje časa, se ponavlja in lahko vodi v najrazličnejše težave. To, da je doživljanje stresa individualna izkušnja, je avtorico naučila prav čuječnost. In prav to spoznanje, zmožnost pomagati sebi, jo je pripeljalo do uvajanja čuječnosti v šolske klopi.

2. Stres

Beseda stres izvira iz latinščine in pomeni napetost, pritisk oz. silo, ki deluje na določeno površino. Prvič so jo uporabili v 17. stoletju, v medicino pa je izraz prinesel Hans Selye leta 1949. Stres je opredelil kot telesno prilagajanje novim okoliščinam oz. kot stereotipni, nespecifični odgovor na dražljaje, ki motijo osebno ravnovesje (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015).

Stres sam po sebi ni ne dober, ne slab. Je situacija, na katero se posameznik odzove in vpliva na razmerje med dojetjem zahtev in oceno lastnih sposobnosti za obvladovanje teh zahtev. Kadar presodimo, da zahteve presegajo naše sposobnosti, ko bomo situacijo doživeli kot neprijetno in bo v nas povzročila stisko, takrat govorimo o **negativnem/škodljivem stresu**. V primerih, ko nam stres povzroči prijetno vznemirjenje, kar lahko vodi do povečanje delovne vneme in produktivnosti, pa govorimo o **pozitivnem stresu**. Pozitiven stres spodbuja ustvarjalnost in učinkovitost, medtem ko negativen stres povzroči stresno reakcijo, katere naloga je, da telo pripravi na akcijo za boj ali beg (Ušlakar, 2018).

Kratkoročni in dolgoročni znaki stresa se kažejo v različnih telesnih znakih (razbijanje srca, povečano znojenje itd.), psihičnih znakih (razdražljivost, vznemirjenost, negotovost itd.) in v vedenjskih znakih (umik od ljudi, pogosti prepiri, poseganje po alkoholu in drogah, jok itd.). Ob dolgotrajni in ponavljajoči izpostavljenosti stresnim situacijam lahko te vodijo do razvoja telesnih bolezni (bolezni srca in ožilja, kožne bolezni, migrene, zmanjšanje imunske odpornosti organizma), tesnobe in/ali v depresijo, v zmanjšano delovno zmožnost in delovno učinkovitost, kronično utrujenost ter v težave v medsebojnih odnosih (Ušlakar, 2018).

Negativne posledice stresa poleg odraslih doživljajo tudi otroci in mladostniki. Njihov način življenja namreč postaja vse bolj podoben načinu življenja odraslih, saj izhaja iz visokih pričakovanj do sebe, pričakovanj staršev kot tudi neposredne okolice, in iz nenehne potrebe po dokazovanju (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015).

2.1. Stres in izgorelost na delovnem mestu pri poklicu učitelja

»Z delom povezan stres lahko opredelimo kot odziv, ki se pojavi takrat, ko zahteve in pritiski dela niso skladni z znanji, zmožnostmi, nasploh resursi zaposlenih, da bi se približali tem zahtevam« (Pastirk, 2011, str. 6).

A. Drobnič Vidic (2014) v svoji raziskavi *Specifični stresorji pri poklicu učitelja navaja*, da je v izobraževalnem sektorju največ zdravstvenih težav povezanih s **stresom, strahom in depresijo**, ki ovirajo normalno delovanje zaposlenih na delovnem mestu. Mednarodna analiza, ki je bila opravljena z raziskavo *Labour Force Survey* in objavljena na portalu Eurostat leta 2009, poudarja, da so med vsemi poklicnimi sektorji stresu najbolj izpostavljeni v sektorju izobraževanja. Izvedena raziskava temelji na primerjavi stresa pri učiteljih v Sloveniji glede na druge evropske države, pri čemer Slovenija **negativno izstopa**, saj je na

področju osnovnošolskega izobraževanja med 27 državami dosegla 7. mesto glede na intenzivnost stresorjev.

Kot drugod po Evropi, se prvi štirje najintenzivnejši indikatorji kažejo tudi v Sloveniji: izgorelost/depresija, visoka odsotnost z dela zaradi bolezni, pogosti medosebni konflikti in nespečnost. Avtorica zgoraj omenjene raziskave navaja, da je bila največja razlika ugotovljena tudi v pomanjkanju socialne opore sodelavcev.

Med vsemi za učiteljski poklic specifičnimi indikatorji pa je **stresor hrup in preobremenitev glasilk** najpomembnejši – ta močno vpliva tako na **izgorelost** in **miselne stresne simptome** kot na splošno zdravje. Vzporednice dejavnikov stresorjev lahko najdemo med mednarodno (Drobnič Vidic, 2014) in Slovensko raziskavo (Silvar, 2009), ki se kažejo kot moteči dejavniki pri pouku, opremljenost za delo in konflikt s starši. V Sloveniji pa še posebej izstopa nesramno vedenje učencev do učiteljev, na kar je Silvar opozoril v že omenjeni študiji. Med drugimi po intenzivnosti navaja še pogovore s težavnimi starši, vmešavanje staršev v pedagoško delo in konflikte s starši, ki pri nas veljajo za najbolj problematične.

Slivar (2009) v svojem delu poudarja tudi, da **poklicni stres** neugodno vpliva na produktivnost, prisotnost na delu, fluktuacijo, zdravje in dobro počutje zaposlenih. Na področju duševnega in telesnega zdravja pa ta vpliva na učitelja z različnimi dejavniki: z nenehnim spreminjanjem kurikula, z zahtevami po novih didaktičnih pristopih in metodah, vse večjih zahtevah staršev po boljših učnih rezultatih, povečevanju obremenjenosti z delom ipd.

3. Izgorelost na delovnem mestu

Avtorica Maslach (Pšeničny, 2008) opredeljuje izgorelost kot sindrom čustvene izčrpanosti, depersonalizacije in zmanjšanja osebnih dosežkov v poklicih, kjer gre za delo z ljudmi. Pri tem se **čustvena izčrpanost** nanaša na doživljanje preobremenjenosti in izčrpanosti ob emocionalnih zahtevah posameznikovega dela, **depersonalizacija** pa na distanciran in ciničen odnos do udeležencev, s katerimi delavec pri svojem delu vzpostavlja odnos. Doživljanje visoke stopnje dlje časa trajajočega stresa na delovnem mestu lahko vodi v izgorelost; govorimo o stanju, ko zahteve na delovnem mestu obremenijo ali presežejo posameznikove vire.

Različne reforme šolskega sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki so bile vzpostavljene v zadnjem času, pa učitelja še dodatno obremenjujejo. Vzpostavljen zakonski okvir za izvedbo izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v rednih programih, npr. uvedba programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (ZUOPP, 2000, 2011; ZOŠ 1996, 2006; ZOFVI, 2007 v K. Košir, M. Licardo, S. Tement in K. Habe, 2014), razširitev opredelitve skupin otrok s posebnimi potrebami in druge skupine. Vse več otrok s posebnimi potrebami je bilo usmerjenih v redne programe osnovne šole, zlasti je poraslo število otrok s specifičnimi učnimi težavami itd. (Bela knjiga, 2011 v K. Košir idr., 2014). Z navedenimi spremembami se je delovna obremenjenost učitelja še povečala.

Avtorji v svoji raziskavi (2014) ugotavljajo, da lahko do višje stopnje stresa in izgorelosti pri učiteljih prihaja zaradi neustreznih stališč do inkluzije, neustreznih stališč do učencev s posebnimi potrebami, šibke strokovne usposobljenosti in znanja učiteljev, pomanjkanja drugih virov, obremenitve z zahtevami dela v inkluzivnih razredih, večje obremenitve pri

pripravi na pouk, dodatnih obremenitev z dokumentacijo ter zaradi časovnih obremenitev (Beattie idr., 2006; Horne in Ricciardo, 1988; Kavkler idr., 2010; Kovšca in Barle Lakota, 2010; Scruggs in Mastropieri, 1996 v K. Košir idr., 2014). Navajajo še ugotovitve raziskave, da stopnja stresa upada z naraščajočo avtonomijo, oporo sodelavcev in nadrejenih.

4. Čuječnost

Zaradi zgoraj naštetih škodljivih vplivov stresa je uporaba čuječnosti pomembna, saj se je ta izkazala kot učinkovito orodje za spoprijemanje s stresom (Černetič, 2017). Čuječnost opredeljujemo kot nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku. Čuječno zavedanje stresnega trenutka samo po sebi zmanjša moč stresne reakcije in njenega vpliva. Černetič (2016) pravi, da z decentracijo, ko posameznik v določenem smislu izstopi iz svojega trenutnega doživljanja, spremeni samo naravo tega doživljanja (Safran in Segal, 1990, cit. Po Shapiro idr., 2006 v Černetič, 2016). Čustva in misli, ki jih oseba poimenuje in objektivno opazuje, izgubijo veliko svoje moči za povzročanje neugodja in zmede.

Navaja še, da je čuječnost v kontekstu dela povezana z zmanjšanjem nivoja izgorelosti, stresa, konflikta med delom in družino ter negativnih razpoloženj (Černetič, 2017).

5. Čuječ učitelj, čuječi otroci

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, s katerimi to zavedanje razvijamo in krepimo (Bajt, 2016).

Ker je šola prostor, kjer otroci in mladostniki preživijo velik del svojega vsakdana, je poleg razvoja intelektualnih sposobnosti nujen še **čustveni in socialni razvoj posameznika**. Kot pravi Bajt (2016), otroci z uporabo čuječnosti stremijo k različnim strategijam in s tem skrbijo za naslednji doprinos: izboljšanje pozornosti/fokusa, večji občutek mirnosti, zmanjšano doživljanje stresa in tesnobe, zmanjšanje impulzivnosti, povečanega samozavedanja, bolj spretnega odzivanja na težka, neprijetna občutja, večjo empatijo 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 v Bajt, 2016).

Poučevanje poteka na več različnih načinov, tudi preko **posnemanja**, zato je poučevanje več kot le prenos znanja na učence in izmenjava kognitivnih informacij med udeleženi. V odnosih se za otroka razvijajo pomembne odnosne veščine, kot so dobro komuniciranje in poslušanje, tolmačenje obrazne mimike, razumevanje nebesedne komunikacije, deljenje ipd. Duševno blagostanje učencev se kaže tudi v kakovosti odnosov s pomembnimi odraslimi osebami, med katere štejemo tudi učitelje. S tem 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 v Bajt, 2016).

»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)« (Bajt, 2016, str. 69).

Odrasli moramo otroku zagotoviti, da bo skozi življenje uporabljal vsa **čutila**. Prav čutila mu bodo pomagala pri spoznavanju narave, pri naboru izkušenj na vseh področjih razvoja (spoznavnem, čustvenem, socialnem, telesnem in gibalnem) ter doživljanju različnih življenjskih situacij. Da bi bil pri tem uspešen, mora najprej zaznati svoje telo, krepiti zavedanje lastnega doživljanja, spodbuditi zavedanje telesnih zaznav, misli in čustev. Spoznati in naučiti se mora, kako se spoprijemati z neprijetnimi občutki in razpoloženskimi stanji. Krepiti in okrepiti mora pozornost, vztrajnost in koncentracijo, kar mu bo omogočalo boljše delovanje v šoli in življenju nasploh. Pomembno je, da se nauči načinov in strategij za uravnavanje čustev, ki pripomorejo k čustvenemu ravnovesju, in s tem pripomore k skrbi zase ter k razvoju empatije (Štupnikar, Pintar, Murovec in Veselič, 2012 v Srakar, 2018).

6. Uvajanje čuječnosti v šolske klopi

Zaradi zgoraj naštetih vplivov stresa na učitelje, učence kot tudi na starše, je bilo v šolo vpeljanih nekaj elementov čuječnosti. Elementi so bili vpeljeni preko nacionalnega projekta Zdrava šola, mednarodnega projekta eTwinning in interesne dejavnosti Čuječnost. Ciljna publika so bili vsi učenci naše matične in podružnične šole, a na koncu so bili izobraževanja deležni večinoma učenci od 1. do 4. razreda, skupaj 11 oddelkov. Vključeni so bili tudi učenci avtorice članka, saj so bili elementi čuječnosti implementirani tudi pri urah TJA, katere avtorica poučuje. Večina teh učencev se je udeležila tudi interesne dejavnosti.

7. Interesna dejavnost – Čuječnost

Program, ki smo ga izvajali pri interesni dejavnosti (v nadaljevanju: ID) Čuječnost, je bil prilagojen mednarodnemu programu in njegovim smernicam (Čuječnost prve stopnje oz. Obvladovanje stresa). Avtorica je znanje pridobila na Naprednem treningu za učitelje čuječnosti (1. stopnje) pod vodstvom Melite Košak in Eluned Gold. Ta je navadno sestavljen iz osmih srečanj in celodnevne srečanja v tišini, katerega v šoli nismo izvedli.

Poudarek je bil predvsem na vpeljavi osnovnih elementov čuječnosti, spoznavanja pojma čuječnosti ter formalnih praks čuječnosti. Učenci so se naučili dihati s trebuhom, se seznanili s pojmom čuječnosti z vajo opazovanja in poskušanja rozine, opazovanjem stanja uma in telesnih občutkov pred začetkom ure ter tik pred koncem. Prav tako so se posluževali sedeče meditacije, čuječnostne hoje ter formalne prakse pregleda telesa. Prepoznavali so med prijetnimi in neprijetnimi dogodki in kako ti vplivajo nanje. V uro pa je bilo implementirano čuječnostno raztezanje oz. nekatere vaje iz hatha joge. Velik del ur ID je sestavljala samorefleksija in pogovor. Ura je bila zaključena z meditacijo in kratkim povzetkom. Vsi zgoraj naštetih cilji interesne dejavnosti so bili doseženi.

V uvodnem srečanju so učenci kot razlog obiskovanja ID navedli naslednje razloge: pogosti konflikti med vrstniki oz./in z njihovimi brati ali sestrami ter njihovo obvladovanje, vedoželjnost po tehnikah sproščanja in obvladovanja jeze, strahu in drugih neprijetnih občutkov.

Ure interesne dejavnosti so potekale vsakih štirinajst dni. Z učenci smo ure izvajali v telovadnici na blazinah, s sabo pa so si lahko (zelo radi) prinesli tudi svojo odejo ali manjšo blazino. Interesna dejavnost na obeh šolah je bila obiskovana redno in dosledno. Izkazalo se je, da so se po ID zelo umirili in da so vaje zelo pozitivno vplivale na njihovo počutje. Nad ID so bili učenci navdušeni. Kot so povedali, so veliko vaj izvajali tudi doma oz. v drugih

okoliščinah ter so se izkazale za uporabne in učinkovite. Vseskozi so si želeli še bolj pogostih srečanj in so komaj čakali na naslednje. Osipa učencev skoraj ni bilo.

8. eTwinning mednarodni projekt – Sitting Like A Frog: Mindfulness Exercises for Kids

V projektu eTwinning je sodelovalo devet šol, od tega jih je bilo šest iz Turčije, ostale članice pa so bile iz Poljske, Hrvaške in Slovenije. Namenjen je bil predšolskim in osnovnošolskim otrokom oziroma starostni skupini od 3 do 11 let.

Projekt je bil zastavljen po knjigi *Sitting Like A Frog: Mindfulness Exercises for Kids* avtorice Eline Snel, ki je namenjena otrokom in njihovim staršem. Vsebina je prilagojena otrokom na podlagi vaj za odrasle in je nekakšen uvod v meditacijo čuječnosti. Meditacijske vaje za otroke se v knjigi osredotočajo predvsem na najbolj pogoste težave in neprijetna čustva ali situacije, s katerimi se srečujejo otroci. S pomočjo navedene knjige in slušnih posnetkov je bil cilj projekta učencem predstaviti čuječnost, krepiti in usmerjati njihovo pozornost ter predstaviti orodja oz. strategije, ki otroku pomagajo, da se umiri, postane bolj osredotočen, lažje zaspi, preneha skrbeti, obvlada jezo in na splošno postane bolj potrpežljiv.

Projekt je bil ciljno zastavljen dobro, strateško pa žal zelo slabo. Do izmenjave mnenj članov v skupini ni prišlo, kljub vprašanjem glede načina izmenjave informacij, ki so bila zastavljena v spletni učilnici. Od članov projekta se je pričakovalo, da bodo tekom celotnega šolskega leta slušne posnetke predvajali skupini učencev pred začetkom vzgojno-izobraževalnega dela, v spletno učilnico objavljali pomembne dogodke, predvsem pa je bila v ospredju implementacija čuječnosti v delo z otroki.

Kljub temu da podpore in povratnih informacij ostalih članov projekta ni bilo, je bil projekt izvajan dosledno, vendar so bile pri tem uvedene manjše spremembe.

Ker ustrezní slovenski prevod knjige še ni bil na voljo, kot tudi ne slovenski posnetki meditacij, so bile meditacije najprej poslušane s strani avtorice ter časovno in vsebinsko prilagojene za slovenski jezik.

8.1 V razredu uporabljene vaje čuječnosti

- Dihanje s trebuhom: položi roke na trebuh, opazuj gibanje – pri vdihu se trebuh razširi navzven, pri izdihu se skrči navznoter.
- Vizualizacija različnih scenarijev: na plaži, opazovanje morja (ali je razburkano, mirno, kakšne valove opaziš – kako se počutiš ob tem), plaže, predmetov na plaži, gore, slapa, mavrice ipd. ter hkratno opazovanje telesnih občutkov in čustev, razvijanje radovednosti, opazovanja.
- Opazovanje diha: v nosu, v grlu, v prsnem košu – dihanje prinaša mirnost, k tem se lahko vedno vrneš; kakšno je dihanje: hitro, počasno, plitko, globoko.
- Sedeti pri miru: možnost sedenja pri miru, poravnano telo/hrbtenica, v primeru premika – opazovanje giba rok, nog, prstov ipd.
- Opazovanje zvokov: občutki ob zvokih – prijetni, neprijetni, frustrirajoči; pozornost na sestavo zvoka – od kod prihaja, visok, nizek ton, ponavljanje zaporedja.

- Opazovanje občutkov v telesu: srbečica, vznemirjenost, toplina, mraz, kako se počutiš v trenutku – pospremi občutke s prijaznostjo, občutkom nameni prijazno pozornost, saj je vse v redu.
- Pregled telesa: opazuj občutke v kolenu, v ramenih, predstavlja si izraz na obrazu (otrokom je zanimivo, če se pregled telesa ne izvaja po vrsti, ampak tako, da preusmerjamo pozornost različno po telesu).
- Najdi varen kraj v telesu: najdi mir in tišino v telesu – vizualizacija: prostor, kjer ti je lepo, opazuj, kaj počneš, koga vidiš – tu je lepo, toplo, varno, mirno, vedno se lahko vrneš v ta kraj, ko to potrebuješ.
- Opazovanje misli: misli se pogostokrat vsiljujejo – morda misli uhajajo k počutju danes, zgodbam o tem, kaj se ti je zgodilo, te spremljajo različni občutki – da si imel prav, morda žalostne misli – poslušaj te misli, jih opazuj kot oblake na nebu; kako se počutiš ob tem, misli pridejo, ostanejo, potem pa gredo, vedno znova in znova, kakšne so te misli – dogodki od danes, včeraj, so to načrti, skrbi – ne rabiš narediti vsega, kar ti narekujejo, nimajo vedno prav. Kadar te preplavijo in ti ni vseč, lahko položiš roke na trebuh in opazuješ, kako se trebuh premika – ni ti potrebno narediti ničesar, samo opazuj trebuh, tam ni misli, samo mir in tišina – skrbi gredo stran, ostaja le dih.
- Neprijetna čustva: ne glede na to, kako se počutiš, ne odrini tega stran, ampak jim posveti pozornost, takšno prijazno, ki jo dobiš od prijatelja; poimenuj občutke – strah me je, žalosten sem, jezen sem; ni nujno, da jim daš ime – preveri, kakšno je tvoje dihanje: to pogostokrat pove, kako se počutiš. Začuti celo telo – kakšni so občutki, ničesar ne rabiš spreminjat, samo opazi, kaj je tam – opaziš zategnjenost – z radovednostjo preveri, kakšna je, vedno mine. Vsi imajo takšne občutke, nisi sam.
- Opazovanje občutkov srca: kako bije, srce da ljubezen, vendar včasih prejme bolečino, a nič ne more poškodovati srca; vizualizacija – predstavlja si srce kot omaro: pojdi noter, razgleduj se, tu si dobrodošel – vse je mirno.

9. Vpeljava čuječnosti s programom Zdrave šole

Možnost vpeljave čuječnosti je bila tudi v oktobru 2018, ko smo v okviru projekta Zdrave šole poleg že znanih socialnih in telesnih elementov splošnega zdravja, dodali še elemente čuječnosti, s čimer smo poskrbeli in promovirali tudi pomembnost duševnega zdravja posameznika. Učenci so bili pred vsako učno uro deležni nekajminutnega čuječnega opazovanja zgoraj opisanih vaj. Vaje so bile odvisne od njihovega razpoloženja in klime v razredu.

10. Zaključek

Za učitelja je ključno, da se nauči prepoznavati stres najprej pri sebi. Vedeti mora, kdaj je v stresu, ter poznati načine obvladovanja stresa, šele nato bo sposoben pomagati drugim oz. učencem. Predvsem pa mora razlikovati med tem, kaj je njegov problem, kaj je problem učenca; kaj lahko za to naredi vsak sam in kaj v medsebojni interakciji učenec–učitelj in učitelj–starši. Ti namreč postajajo vse pomembnejši sooblikovalci šolskega okolja (Klanšček, Bajt, 2015). Iz izkušenj lahko povzamemo, da so bili odzivi učencev na prakso zelo pozitivni, saj se je izkazala za učinkovito in uporabno, ter da bomo prakso na šoli v bodoče še dodatno razvijali in poglobljali.

11. Viri in literatura

- Bajt, M., Žugman, K., Cerar, K. (2016). Projekt Čuječnost v šolah – naši začetki. Društvo za razvijanje čuječnosti. V Orel., M. (ur.), *Mednarodna konferenca MINDfulness 2016 »Bodite čuječni, poučujte čuječno, poučujte čuječnost«* (str. 67–74). Ljubljana: EDUvision.
- Colarič, P. (2018). Čuječnost v šolskih klopeh. V Jurjevič., S., Orel., M. (ur.), *Mednarodna konferenca EDUvision 2018 »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«* (str. 1596–1603). Ljubljana: EDUvision.
- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, 14 (2), 73–92. Pridobljeno s <https://www.cujecnost.org/wp-content/uploads/2016/08/cernetic2005.pdf>
- Černetič, M. (2016). Mehanizmi delovanja čuječnosti: Primer anksioznosti. *Kairos*, 10, 3–4. Pridobljeno s https://www.potnaprej.si/gradiva/cernetic_cujecnost_mehanizmi.pdf
- Černetič, M. (2017). Čuječnost kot orodje za spoprijemanje s stresom na delovnem mestu: Tehnika STOP. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-9QEICWN8/e78cc8b6-9fc4-4e60-bae5-0c9b8e36116b/PDF>
- Černetič, M. (2017). Struktura konstrukta čuječnosti: zavedanje doživljanja in sprejemanje doživljanja. *Psihološka obzorja*, 26, 41–51. doi: 10.20419/2017.26.465
- Drobnič Vidic, A. (2014). Specifični stresorji pri poklicu učitelja. *Delo in varnost*, letnik 59, številka 6, str. 41–48. URN:NBN:SI:DOC-I1N3H4L6
- Jeriček Klanšček, H., Bajt, M. (2015). Ko učenca stresa stres. Priročnik za učitelje in svetovalne delavce. Ljubljana: NIJZ. Pridobljeno s www.nijz.si/files/publikacijedatoteke/ko_ucenca_strese_stres_2015.pdf
- 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.
- Košir, K., Licardo, M., Tement, S. in Habe K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 23, 110–124. doi: 10.20419/2014.23.411
- Pastirk, S. (2011). Stres pri delu. Univerzitetni rehabilitacijski inštitut Republike Slovenije – Soča. Pridobljeno s http://www.irrs.si/f/docs/Razvojni_projekti/Stres_na_delovnem_mestu.pdf?irrs_admin=g0e1r9qi4mhfnt1fd60qfdpsi7
- Pšeničny, A. (2008). Prepoznavanje in preprečevanje izgorelosti. *Didakta*. Pridobljeno s: https://www.burnout.si/uploads/clanki/izgorelost%20poljudni/08_11DidaktaIzgorelost.pdf
- Segal., V, Williams, M., Teasdale., J. (2013)., *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression, Secon Edition*. New York: The Guilford Press.
- Slivar, B. (2009). Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih. SVIZ.
- Snel, E., (2013). *Sitting Like A Frog. Mindfulness Exercises for Kids (and Their Parents)*. Boston: Shambala Publications, Inc.
- Srakar, K. (2018). S čutili do čuječnosti. V Jurjevič., S., Orel., M. (ur.), *Mednarodna konferenca EDUvision 2018 »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«* (str. 1596–1603). Ljubljana: EDUvision.
- Ušlakar, M., (2018). Stres in psihološko obvladovanje stresa. Ljubljana: IPSA.

Kratka predstavitev avtorice

Iris Polutnik je profesorica razrednega pouka z opravljenim študijskim modulom za zgodnje poučevanje tujega jezika angleščine. Trenutno poučuje TJA na razredni stopnji na OŠ NHR Hrastnik in na podružnični šoli Dol pri Hrastniku. Velik del svoje kariere poti je opravila v tujini. Zanimajo jo medkulturni odnosi, medkulturno povezovanje. Nenehno se izobražuje na različnih področjih, išče načine za funkcionalno poučevanje/učenje jezika in ostalih spretnosti, je tudi zagovornica zdravega načina življenja. Kot članica se udeleži v Društvu za razvijanje čuječnosti, poleg osnovnega tečaja čuječnosti (IPSA) je v zgoraj omenjenem društvu opravila tudi nadaljevalni tečaj čuječnosti in Napredni trening za učitelje čuječnosti (1. stopnje, IPSA).

Sproščanje ob torkih

Relaxing on Tuesdays

Tina Šetina

Osnovna šola Alojzija Šuštarja
tina.setina@stanislav.si

Povzetek

Mnogo osnovnošolcev se sooča z utrujenostjo, preobremenjenostjo, nesproščenostjo in velikokrat se svoje napetosti niti ne zavedajo. Otroci na doživljanje večjih obremenitev in s tem povezanega stresa niso najbolj prilagojeni, vsak posameznik pa stres doživlja na drugačen način, zato ga je velikokrat težko prepoznati. Redna sprostitev lahko otrokom pomaga pri obvladovanju stresa. Potrebno je najti način kako otrokom pomagati pri sproščanju napetosti in jim pokazati oz. jih seznaniti z načini sproščanja. Četrtošolci so se zato vsak torek, ne glede na vremenske razmere odpravili na sprehod in (s pomočjo vaj) prisluhnili naravi in sebi.

Ključne besede: četrtošolci, sprostitev, stres, tehnike sproščanja.

Abstract

Many primary school children seem tired, non relaxed and are often unaware of their tension. Kids are less adapted to stress and each individual experiences it in a different way. Regular relaxation can help children to deal with stress. It is crucial to find a way to relieve childrens' tension and this is why our fourth graders went for a walk in a park every Tuesday (regardless to weather conditions) and (with the help of some exercises) listened to nature and focused on themselves.

Keywords: fourth graders, relaxation, relaxation techniques, stress.

1. Uvod

Besedo stres v pomenu 'odziv organizma na škodljive (zunanje) vplive' smo sprejeli v splošno rabo šele proti koncu šestdesetih let 20. stoletja. Še nekaj let po prevzemu besede iz angleščine so jo praviloma zapisovali citatno kot stress, nekako po letu 1972 pa se je uveljavila podomačena beseda stres, ki jo poznamo vse do danes (povzeto po spletni svetovalnici zrc-zasu).

Beseda stres sicer izvira iz latinske besede stringere. Prvič je bila uporabljena v 17. stoletju za opis nadloge, pritiska, muke, težave. V 18. in 19. stoletju se je pomen besede spremenil, pomenil je silo, pritisk ali močan vpliv, ki deluje na posameznika ali na njegove notranje

organe in mentalno stanje. Ta definicija je hkrati pomenila, da zunanja sila zbuja napetost v predmetu, ta pa skuša ohraniti svojo nedotakljivost tako, da se upira moči te sile. Z drugimi besedami rečeno stres povzroča napetost (Spielberger, 1985; Cartwright, 1997).

Obstaja veliko definicij stresa. Večinoma ga definirajo kot vedenjski, psihološki in fiziološki odgovor posameznika, ki se poskuša privaditi in prilagoditi potencialno škodljivim in ogrožajočim dejavnikom, ki jih imenujemo stresorji. Ti so različni, vendar povzročajo isti biološki odziv.

2. Otroci in stres

Mnogo osnovnošolcev se sooča z utrujenostjo, preobremenjenostjo, nesproščenostjo in velikokrat se svoje napetosti niti ne zavedajo. Kažejo se težave pri umirjenem sedenju ter zbranosti pri šolskem delu, vidno je grizenje nohtov, zehanje ter poležavanje v šolski klopi ipd.

Način življenja otrok in mladostnikov postaja vse bolj podoben stresnemu načinu življenja odraslih. Obremenjenost otrok in mladostnikov izvira iz vse večjih lastnih pričakovanj, pričakovanj staršev in neposredne okolice, iz nenehne potrebe po dokazovanju in uspehu za vsako ceno, ki je družbeno spodbujena in ustvarjena (Jeriček, 2007).

Otroci na doživljanje večjih obremenitev in s tem povezanega stresa niso najbolje prilagojeni, zato se že zgodaj lahko pojavljajo različne motnje ali težave. Otrok ni mogoče izključiti iz sodobnega sveta, njihov največji stres pa je pogosto povezan s šolo. Jeriček Klanšček in Bajt (2015) sta mnenja, da je potrebno krepiti samopodobo otrok, reševati težave in jih seznaniti z načini kako se soočati s stresom v šoli.

Stres se pri otroku pogosto kaže v obliki nemira in nesposobnosti koncentracije. Možni vzroki so med drugim preobremenitev oz. premalo prostega časa, zasičenost z mediji (televizija, računalnik, telefon), premalo možnosti za igro in premalo prostora za gibanje, visoka pričakovanja staršev, previsoke zahteve v šoli, pomanjkanje občutka varnosti, bližine, ljubezni idr. (Wilmes-Mielenhaesen, 1999).

Powell (1999) je mnenja, da izpostavljenost stresu nosi veliko posledic na telesu, v vedenju in čustvovanju. Telesne posledice stresa so lahko med drugim povišan srčni utrip, slabost, napetost v mišicah, bolečine v hrbtenici, potenje, suha usta. Vedenjske posledice se lahko kažejo kot nespečnost, zgodnje zburjanje, pasivnost. Čustvenim izbruhom pa se lahko pridružijo še napetost, živčnost, panika, potrnost, utrujenost idr.

Tako kot vsak odrasli, tudi vsak otrok stres doživlja na drugačen način, zato ga je velikokrat težko prepoznati. Pozorni moramo biti na telesne znake (nespečnost, slabost, bolečine v trebuhu, glavobol, pogosti prehladi, nemirnost, potne dlani, napete vratne mišice, suha usta ...) ter na čustvene in vedenjske znake, ki so pri otrocih najbolj opazni. Otroci imajo veliko energije, ki se v situacijah, ki so stresne, še poveča in ker še nimajo razvitih strategij, da bi obvladovali stres in sproščanja energije, se sprostijo na svojstven način (Witkin, 2000).

Stres ne izbira spola, ne starosti, redna sprostitvev pa lahko otrokom pomaga pri njegovem obvladovanju. Potrebno je najti način kako otrokom pomagati pri sproščanju napetosti (poleg razumevanja njihove situacije).

3. Sproščanje

Sprostitev je odsotnost fizične in psihične napetosti, torej nasprotje stresu.

Resnična sprostitvev je trojna: čustveno-miselna, telesna in duhovna. Sprostitev je proces in ko sprostimo celotno telo in dihamo globoko ter počasi, nastanejo fiziološke spremembe, ki se kažejo tako, da telo izloča manj ogljikovega dioksida, porablja manj kisika in mišična napetost popusti, dihanje postane počasnejše, poglobljeno, enakomernejše. Srčni utrip je bolj počasen. Ko se sproščamo, dobimo občutek, da se širimo, "tajamo", postanemo topli in lahki. Ko sprostimo mišice, evforija prevzame celotno telo (Zagorc, 2003).

Danes otrokom najbolj primanjkuje tišine in umirjenosti. Poglobitev v igro, doživljanje z vsemi čuti, zamaknjeno ukvarjanje s samo eno stvarjo naenkrat – vsega tega sodobni povprečni otrok skoraj ne pozna.

Sproščen otrok uživa (tudi) v najbolj enostavni dejavnosti. Duševno neobremenjen in zdrav otrok je po naravi sproščen. Kaže zanimanje za okolje, v celoti se predaja igri, ukvarja se "sam s seboj" (Srebot in Menih, 1996).

3.1 Sproščanje ob torkih

Pri četrtošolcih je bilo (tekem pouka) zaznati utrujenost, preobremenjenost, napetost ipd. Od tu izhaja zamisel, da se vsak torek, ne glede na vremenske razmere, učenke in učenci 4.B z učiteljico odpravijo na sprehod. Pot (povsod obdana s krošnjami dreves) je bila vedno enaka: mimo ribnika, do igral in v učilnico v naravi (ob šoli). Aktivnosti med sprehodom so bile umirjene narave. V zadnjem mesecu, torej ob zaključku šolskega leta, se je pokazala "nuja" po malce bolj usmerjenem sproščanju, po čuječem stiku s seboj. Učenke in učenci so se med sprehodom na določenih točkah ustavili in izvedli (vsaka vaja približno minuta) sledeče vaje: izteg rok nad glavo (*slika 1*), predklon s prekrižanimi rokami na sebi nenavaden in običajen način (*slika 2*), nato so po želji (in večinoma so vajo izvedli) ob opori naredili stojo na rokah (*slika 3*), vajo "bojevnik" (*slika 4*) in nazadnje, v senci dreves na mehki travi, še sproščanje na tleh oz. ležanje (*slika 5*). Med zadnjo vajo, torej med umirjenim ležanjem na tleh, so učenke in učenci poslušali pomirjujoč učiteljičin govor, ki jim je pomagal pri čuječem sproščanju celega telesa, še najbolj pa njihovih misli.



Slika 1: izteg rok



Slika 2: predklon



Slika 3: stoja





Slika 4: bojevnik



Slika 5: ležanje

3.2 Odzivi četrtošolcev

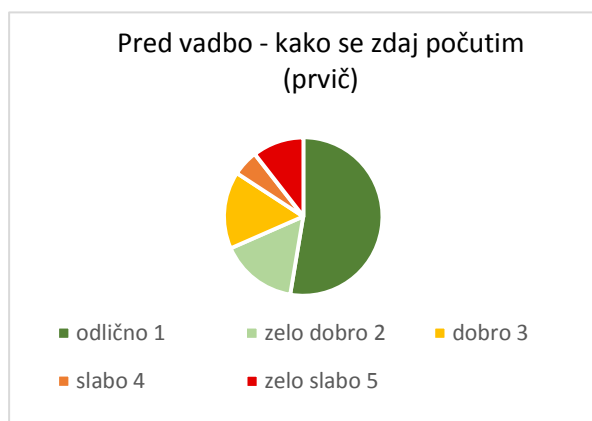
Učenke in učenci so (v zadnjem mesecu pouka) pred in po izvajanju vaj - oz. pred in po sproščanju - dobili kratek vprašalnik (*slika 6*), pri katerem so (zgolj z obkroževanjem) podali svoje mnenje o trenutnem počutju, torej kakšno je njihovo počutje pred začetkom sproščanja in po njem.

PRED	PO
<p>Kako se zdaj počutim:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Ta trenutek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imam polno glavo. • Zadovoljen/a sem. • Misli mi begajo. • Slabo se počutim. • Čutim bolečino v telesu. • Strah me je. • Počutim se varno. 	<p>Kako se zdaj počutim:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Ta trenutek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imam polno glavo. • Zadovoljen/a sem. • Misli mi begajo. • Slabo se počutim. • Čutim bolečino v telesu. • Strah me je. • Počutim se varno.

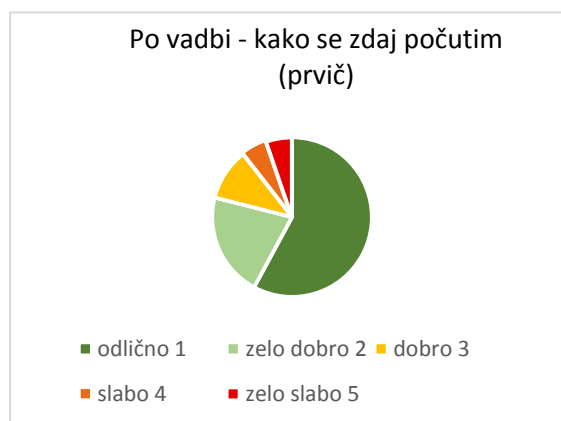
Slika 6: kratek vprašalnik

Prvič pred izvajanjem vaj se je 10 otrok (od devetnajstih prisotnih) počutilo odlično (*slika 7*) in le 2 zelo slabo - slednja sta o svojem počutju v tistem trenutku obkrožila: “imam polno glavo”, “čutim bolečino v telesu” in “strah me je”.

Po izvedenem sproščanju se je 11 otrok počutilo odlično (*slika 8*) in le 1 zelo slabo - ta je o svojem trenutnem počutju v obkrožil - kot pričakovano - “slabo se počutim”.



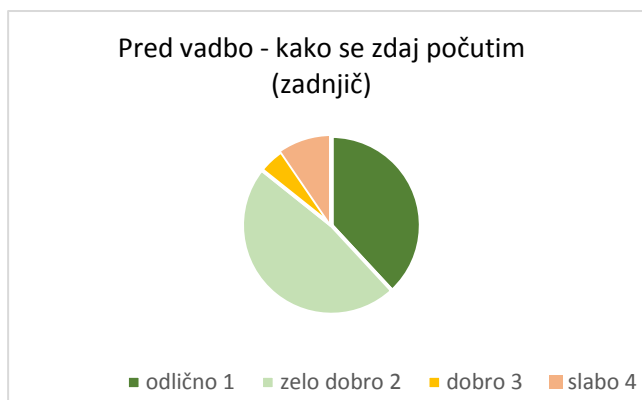
Slika 7: počutje otrok pred sproščanjem



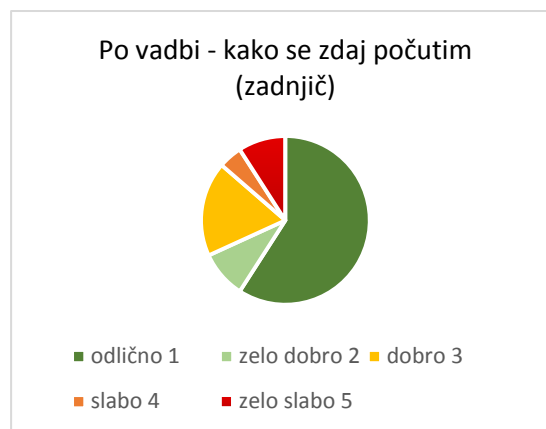
Slika 8: počutje otrok po sproščanju

Zadnji torek pred zaključkom pouka se je pred začetkom sproščanja 8 otrok (od enaindvajsetih prisotnih) počutilo odlično, 10 zelo dobro in dva slabo (nihče pa se ni počutil zelo slabo) (*slika 9*) - eden od omenjenih je o svojem počutju v tistem trenutku zabeležil, da “imam polno glavo”, “misli mi begajo”, “slabo se počutim”, “čutim bolečino v telesu”, “strah me je”.

Po izvajanju sproščanja se je 13 otrok počutilo odlično (*slika 10*), dva pa zelo slabo - eden od omenjenih je o svojem počutju v tistem trenutku zabeležil, da “imam polno glavo”, “misli mi begajo”, “slabo se počutim” in “čutim bolečino v telesu”.



Slika 9: počutje otrok pred sproščanjem



Slika 10: počutje otrok po sproščanju

Namen sproščanja je jasen - v ospredju je učenčevo dobro počutje, umirjenost, stik s sabo, vendar brez želje po posameznikovem sodelovanju ne gre.

“Rezultat” prvega poskusa tovrstnega sproščanja ni pokazal bistvenih razlik - v grobem: en dodaten učenec se je po izvajanju vaj počutil odlično in eden manj se je počutil zelo slabo.

Po zadnjem izvajanju pa se je pokazala sprememba, saj so se ob koncu sproščanja 4 “dodatni” učenci počutili dlično, a hkrati ni zanemarljivo, da se pred sproščanjem nihče ni počutil zelo slabo, po izvajanju vaj pa kar 2 učenca.

Dejavnikov je lahko več, od soparnega (ali vročega) vremena, ki lahko prispeva k poslabšanju počutja pri nekaterih, do mnogih skrbi, ki se med umirjenim ležanjem morda prikradejo in obremenijo glavo. Dejstvo je, da pridobivanje ocen ob zaključku šolskega leta vpliva na počutje veliko otrok in nekateri se, kljub poizkusom sprostitev, ne znajo, ne morejo (ali ne želijo) prepustiti toku sproščanja in jim je tovrstna dejavnost odveč. Možno je tudi, da je stres že tako zelo prisoten, da predstavlja “normalno” stanje, sprostitev pa pripelje v cono neugodja in posledično se telo lahko odzove s slabim počutjem (ali celo bolečino v telesu oz. s strahom). Trditve kot npr. “imam polno glavo”, “slabo se počutim”, “strah me je” prinašajo močno sporočilo, saj gre navsezadnje za desetletnike.

A hkrati so na listih dodani zapisi nekaterih, ki jim to ugaja oz. čutijo pozitivne posledice, zelo spodbudni (in absolutno nezanemarljivi): “počutim se super”, “vesel sem”, “počutim se mega”, “pomirjen(a) sem”, “počutim se mirno”, “sem zelo umirjena”, “nimam skrbi”, “počutim se nice”.

4. Zaključek

Robinson in Aronica (2016) sta mnenja, da je “šolanje sistem, ki naj bi razvijal naše naravne zmožnosti in nas pripravil na samostojno pot v svet. Toda namesto tega duši edinstvene talente in zmožnosti prenekaterega učenca ter ubija njegovo motivacijo za učenje”. Jeriček Klanšček (2015) z Nacionalnega inštituta za javno zdravje pa opozarja na ugotovitve, da je največji stres pri otroku in mladostniku pogosto povezan s šolo, zato je pomembno

otroke naučiti, kako se soočiti s stresom v šoli, kako se sproščati ter zavedati svojih misli, čustev in reakcij.

Kako pomagati otrokom do sprostitve, kako jim pomagati poiskati mir, tišino (in tudi stik s samim seboj)? S pomočjo različnih sprostitvenih vaj. Razgiban, sproščen in umirjen otrok je lahko ustvarjalen. In poudarek torkovih sproščanj je “učenje” zavedanja s pomočjo giba, v naravi, kjer s(m)o se učili prisluhniti njej in sebi. Poleg tega je bistvenega pomena, da učitelji (in starši) otrokom sporočamo nekatera življenjska sporočila (povzeto po Coloroso, 1996), ki krepijo njihovo samozavest in jim vlivajo zaupanje vase: *verjamem vate, zaupam ti, vem, da zmoreš, rad(a) ti prisluhnem.*

“Vzgajamo lahko z besedo, še bolje z dejanji, najbolje pa s tem, kar smo”, je misel Ignacija Antiohijskega, ki je popotnica vsakemu učitelju - namreč tudi za učitelja je navsezadnje nujen čuječ vpogled vase na način mirnega samoopazovanja, pri katerem se zavedamo svojih misli, čustev in telesnih občutkov (Tancig, 2014). Vendar v teh stresnih časih tudi učiteljem ni lahko. “Najboljša pot za izboljšanje izobraževanja je vlaganje v boljše poučevanje in v dobre učitelje. Dobra šola brez dobrih učiteljev preprosto ne more obstajati” (Robinson in Aronica, 2016). S tovrstnimi “investicijami” v učitelje se med vrsticami lahko razume marsikaj... morda pa je prišel čas, da začnemo vlagati v dobro počutje (in manj stresno delo) učiteljev!

5. Literatura

- Cartwright, S. (1997). *Managing workplace stress*. Thousand Oaks: Sage.
- Coloroso, B. (1996). *Otroci so tega vredni: notranja disciplina - največ, kar lahko damo otroku*. Ljubljana: Tangram.
- Jeriček Klanšček, H. in Bajt, M. (2015). *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj*. El. knjiga. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Jeriček, H. (2007). *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj: priročnik za učitelje in svetovalne delavce*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Powell, T. (1999). *Kako premagamo stres*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Robinson, K. in Aronica, L. (2016). *V elementu: ko odkriješ svojo strast, se vse spremeni*. Ljubljana: Lectour.
- Spielberger, C. (1985). *Stres in tesnoba*. Ljubljana: Pomurska založba.
- Srebot, R. in Menih, K. (1994). *Sprostitve: praktični napotki za boljše telesno in duševno počutje*. Ljubljana: Domus.
- Tancig, S. (2014). Nevroedukacija – nova znanost o učenju in poučevanju: kakšne spremembe prinaša v izobraževalno prakso, raziskave in edukacijske politike? V T. Devjak (ur), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 419–434). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, .
- Wilmes-Mielenhausen, B. (1999). *Kje je doma tišina?: starši in otroci odkrivajo poti do sprostitve*. Radovljica: Didakta.
- Witkin, G. (2000). *Brez napetosti v nov dan: kaj je stress, kako ga prepoznati in kako ukrepati?* Radovljica: Didakta.
- Zagorc, M. (2003). *Sprostimo se* (dopolnjena izdaja). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

<https://svetovalnica.zrc-sazu.si/topic/1284/izvor-besede-stres> (6.6.2019)

Kratka predstavitev avtorja

Tina Šetina je profesorica razrednega pouka, učiteljica na OŠ Alojzija Šuštarja, kjer poučuje četrti razred ter neobvezni izbirni predmet umetnost v petem razredu. Poleg samega dela v razredu sodeluje v različnih dejavnostih, ki jih na »šoli tisočerih talentov« ni malo: je organizatorica dobrodelne prireditve Vrtiljak igrač, idejna vodja filmskega tedna, organizatorica likovnih natečajev, urednica šolske spletne strani idr.

Premagovanje stresa – sproščanje in čuječnost

Stress Overcoming – Relaxation and Mindfulness

Mira Vidmar

OŠ Karla Destovnika – Kajuha, Ljubljana
miravidmar1@gmail.com

Povzetek

Ker današnji otroci niso dobro opremljeni za spopadanje s stresnimi situacijami, se nanje neustrezno odzivajo. Ne glede na to, da živijo v svetu, ki spodbuja odprtost, komunikacijo, sprejemanje različnih dražljajev in zaznav, jih obenem ne uči prepoznavanja lastnih občutkov, notranjih potreb, poslušanja samih sebe. Ker so radovedni in odprti za učenje novih stvari in je njihova osebnost v tem obdobju šele v nastajanju, ima učitelj pri pouku številne možnosti, da s pravim pristopom, pozorno izbranimi metodami in tehnikami, kot so sproščanje in čuječnost, skupaj z učenci soustvarja šolsko okolje, v katerem se bodo počutili prijetno, jih ne bo strah, bodo imeli pozitiven odnos do šole, se bodo znali osredotočiti, fizično in psihično umiriti in zapolniti notranjo praznino.

Ključne besede: čuječnost, napetost, obremenjenost, sproščenost, sprostitev pri pouku, stres.

Abstract

In today's society children aren't very well equipped to cope with stressful situations, therefore their reaction to stress is often inappropriate. Even though they live in a world that encourages communication, open-mindedness and acceptance, they're not really taught how to get in touch with themselves, their feelings, their individual needs. However, since at this stage children's personalities are just developing, teachers have the opportunity to co-create a more relaxed and stimulating environment in the classroom. With the right approach and carefully selected methods, such as relaxation and mindfulness techniques, students will quickly start developing a positive attitude towards school. The classroom will become a pleasant, safe and feel-good space in which they will be able to focus and bring themselves to a calm place within.

Key words: letting loose during classes, load, mindfulness, relaxation, stress, tension.

1. Uvod

Čeprav je stres nujen in sestavni del življenja, ker človeku omogoča preživetje, ga obremenjuje njegov presežek, kateremu je danes neprestano izpostavljen. Sodobno življenje je hitenje, napetost, preobremenjenost, stres. Stalno stresno stanje jemlje možnosti za to, da bi mogel slediti svojemu naravnemu ritmu menjavanja aktivnosti in počitka, napetosti in sprostitve, obremenitev in olajšanja, kar je nujno za ravnotežje v organizmu. Postaja neodporen na notranje obremenitve, preboleva čedalje več bolezni, za katere zdravstvena stroka ugotavlja, da so mnoge posledica duševnih obremenitev in stresov. Čedalje več je psihosomatskih obolenj, depresivnih stanj, nemotiviranosti, brezvoljnosti, naveličanosti, nezadovoljstva in doživljanja praznine, kar se odraža v človekovi storilnosti, odnosih in življenju nasploh. Današnji človek zato postaja notranje prazno bitje, izgublja stik s samim seboj, kar nadomešča s povečevanjem umetnih in zunanjih aktivnosti in dražljajev (glasba, droga, uspeh, materialne dobrine ...) (Vidmar – Kuret, 1998).

Življenje v digitalni dobi je za človeka okupacija nenehnih dražljajev, ki pritegujejo njegovo pozornost. Čeprav je nenehno pozoren in narejen za prilagajanje oz. spreminjanje, sicer ne bi preživel, se pozornost slabša. Namenjena je nepomembnim stvarim, njegov um tava sem in tja, misli so nejasne, čustveni pretresi stalni (Wax, 2017).

Da bi dosegel stanje nasprotno stresnemu, je treba zmanjšati napetost, tesnobo in zaskrbljenost. Najti mora več miru, počitka in življenjske energije, naučiti se opazovati in zavedati svojih telesnih občutkov, čustev, misli in dogajanja okoli sebe. Učiti se mora usmerjati svojo pozornost na trenutek, v katerem je, učiti se, da svojih ravnanj in izkušenj kar naprej ne analizira, obsoja ali spreminja (O'Morain, 2017).

Neprestana težnja po več, po boljšem, po uspehu povzroča obraten učinek, človek se izgublja v preteklosti ali prihodnosti, sedanjosti se niti ne zaveda več, je ne živi, napetost se pretirano stopnjuje, zato ni več sposoben dajati od sebe tega, kar zmore.

2. Otroci, stres in šola

Hiter način življenja tudi pri otrocih ustvarja vedno več stresnih situacij. Zato ima mnogo otrok v šoli hude težave. Vse več je tistih, pri katerih je opaziti nesodelovanje, naveličanost, pasivnost, težko jih je motivirati; nesposobni so daljše koncentracije, stopnjujejo se specifične učne težave, hiperaktivnost, izražajo čedalje več agresije nad vrstniki, samim seboj in stvarmi. Stres torej pri otrocih povzroči motnje intelektualnega delovanja in manj učinkovito delovanje na socialnem in delovnem področju (Vidmar – Kuret, 1998).

Šola že dolgo nima več le izobraževalne vloge. Že zato, da bo njena primarna naloga kvalitetna, mora skrbeti za socialno vključitev uporabnikov, razvijati ustvarjalnost,

samostojnost in kritičnost. Glede na to, da je bilo izobraževanje predvsem v zadnjih desetletjih usmerjeno k doseganju več in boljših rezultatov, kar se je merilo po t. i. uspešnosti šol, dodajanju obveznih in neobveznih predmetov, zunanjih preverjanj znanja, projektov in mnogih drugih dejavnostih, je potrebno v šolanje uvajati vsebine, ki bodo mlade opremile z znanjem, strategijami in orodji, kako se spopadati s stresnimi situacijami, da bo njihovo počutje in delovanje optimalno, da bodo znali zavestno občutiti svoj lastni jaz in se zavedati svoje lastne celovitosti, ne pa živeti nedejavno in površno življenje (Vidmar – Kuret, 1998).

“Mlademu človeku mora že v šolskih klopeh priti v zavest, da si more in sme vedno jemati čas za uravnavanje notranjega ravnotežja, da ima sam v sebi vse možnosti in danosti za učenje zbranosti in zaupanja v samega sebe, da je to umetnost, ki se je lahko vedno nauči” (Uranjek, 1995, str. 6).

2.1 Preventivne strategije

2.1.1 Sproščanje

Sprostitutvena vzgoja je metoda in ena izmed možnosti, s katero lahko vzpostavimo kvalitetnejše medsebojne odnose, povečujemo psihične in telesne zmogljivosti. Sproščanje lahko ustvarjalno vključujemo v delo z otroki. Tako kot odrasli tudi otroci potrebujejo čas, da se umirijo, da znajo za nekaj trenutkov na vse pozabiti in se sprostiti. Sproščen otrok je bolj sposoben, da se kreativno seznanja z življenjskimi okoliščinami, kot so šola, prosti čas, odnos s starši, igra. Sprostitutvena vzgoja je metoda, ki otroke na preprost in igriv način spodbuja, da najdejo v sebi svoj mir, postanejo bolj samozavestni in znajo sprostiti čustveno in telesno napetost. Z različnimi igrami in sprostitutvenimi vajami otrokom pokažemo, kako naj prisluhnejo samim sebi, kako naj se poglobijo vase, ustvarijo ljubeč odnos do samega sebe ... (Vidmar – Kuret, 1998).

Z različnimi sprostitutvenimi tehnikami se naučijo prepoznati dejavnike, ki povzročajo stres in njegove posledice, tudi tiste, ki pomirjajo in ustvarjajo prijetno počutje. Sprostitutvena vzgoja uporablja domišljijo, gibanje, telesni stik, svet čutil, barve, kar je otrokom dovolj zanimivo, da vzbudi njihovo pozornost. Vaje je treba izvajati večkrat, ker otroci potrebujejo nekaj časa, da začutijo in razlikujejo občutke napetosti in sproščenosti, ki jih zaznavajo v določenih situacijah.

Ne smejo jih doživljati kot obveznost, ampak kot nekaj, ob čemer se dobro počutijo. Naprej naj se naučijo prepoznati značilnosti sproščenega počutja in značilnosti napetosti

2.1.1.1 Vaje (*Srebot in Menih, 1996*)

Vaja: Prijatelj – sovražnik

Cilj: spoznati povezavo med čustvi (prijetna, neprijetna) in telesno držo

(Vsak del vaje traja od.)

Zapri oči. Previdno hodi po prostoru. Predstavljaš si, da so vsi okoli tebe sovražno razpoloženi. Zato se skušaj izogniti vsakemu stiku in dotiku z njimi. Če se koga kljub vsemu dotakneš, se hitro umakni. (2 do 3 minute)

Kako se počutiš, kakšna je drža tvojega telesa. Ali si sproščen in lahek ali pa si napet ali nepreviden? Še nekaj časa hodi in se opazuj.

Predstavljaš si, da so vsi okoli tebe prijateljsko razpoloženi. Zato se veseliš vsakega srečanja. Ob srečanju pozdraviš in se ob slovesu poslovliš. (2 do 3 minute)

Kako se počutiš zdaj? Kaj izraža tvoj obraz? Kaj se je spremenilo?

Zdaj pa si predstavljaš, da so vsi, ki te obdajajo, povsem nepomembni. Sploh te ne zanimajo. Če se koga dotakneš, greš hladno mimo njega, kot bi ga sploh ne bilo. Sploh se ne zmeniš zanj. (2 do 3 minute)

Kaj občutiš zdaj?

Vaja: Sproščenost – napetost

Cilj: Kako se otroci počutijo, kadar so napeti in kadar so sproščeni

Lahko si izberejo različne barve tudi pisala in papirja, na katerega napišejo svoja občutja.

Vaja: Čustveni odzivi

Cilj: seznanijo se z določenimi stanji, ki vplivajo na njihovo telesno in čustveno odzivanje in splošno počutje, usmerjati jih k spoznavanju in izražanju njihovih čustev in razumeti neverbalno - čustveno komunikacijo drugih z njim.

Otroci sedijo v krogu. Štirje prostovoljci se postavijo na sredino. Izberemo situacijo, otroci se vživijo vanjo in jo skušajo čim bolj nazorno izraziti z mimiko, gestami in glasovno. Pozorni naj bodo na vsako malenkost. Vsaka skupina prostovoljcev odigra pet prizorov. Otroci, ki so v krogu, jih opazujejo, nato zamenjajo igralce in prizor.

Situacije: zavohati neprijeten vonj, prijetno dišavo, starši se kregajo, pohvaljen si, počutiti se krivega, jesti najljubšo jed, biti po krivici obsojen, srečaš najboljšega prijatelja, pišeš domače naloge, želiš si nežnosti, nekdo ti stopi na nogo, srečaš človeka, s katerim se ne razumeš, dobiš darilo, ki si si ga dolgo želel.

Po vaji otroci pripovedujejo o svojih izkušnjah - kaj doživljajo prijetno, kaj neprijetno, kaj grozeče.

Vaja: Začutimo telo

Cilj: začutiti svoje telo.

Navodilo: otroci ležijo na hrbtu na udobni podlagi, navodila morajo biti umirjena, imeti morajo dovolj časa, da se v miru posvetijo odkrivanju. Po vaji sledi pogovor (ali so se lahko osredotočili na posamezne dele telesa, so čutili napetost, so se lahko predali počitku, se sprostiti).

Potek: Zapri oči. Kako ležiš na tleh? Ali čutiš zemljo, ki te nosi in ziblje? Kako leži glava? Kje se dotika tal? Ali leži udobno? Bi jo moral morebiti malo popraviti? Kako ležijo roke? Ali se obe rameni enakomerno dotikata tal? Kako ležijo boki? Kaj pa noge? Ali so stopala sproščena? Kam kažejo konice prstov? Ali občutiš hrbtenico? Se dotika tal v celoti ali morebiti kje ne? Ali se lahko prepustiš tlom, da te lahko nosijo? Bolj ko čutiš svoje telo, bolj se lahko prepustiš. Če ti je neudobno, skušaj nekaj storiti proti temu. Poskušaj odkriti, kaj ti še posebej prija in kaj te moti ali celo boli.

2.1.2 Čuječnost

Tudi čuječnost je orodje, s pomočjo katerega se z zavedanjem doživljanja in njegovim sprejemanjem gradi odpornost na stres in običajne odzive nanj. Pozornost se zaradi človekovih številnih in neprestanih zunanjih in notranjih dražljajev stalno preusmerja in osredotoča na nekaj drugega, prisotnost v danem trenutku pa se razblini. Čuječnost omogoča zavedati se, kaj se dogaja zdaj, ne pa da je človek stalni ujetnik skrbi za prihodnost ali lastne preteklosti. Uči živeti v tem trenutku (Penman, 2016).

Misli se sicer ne da ustaviti, lahko pa se prekine stik z njimi in se jih med izvajanjem čuječnosti ne posluša.

Otroška narava je naravnana na ta trenutek. Otroci so odprti do svojih občutkov in zaznav, sploh mlajši, ki še niso obremenjeni. Med igro se osredotočijo na eno stvar in to lahko počnejo neskončno dolgo. Vmes ne razmišljajo o vsem mogočem, niso »večopravilni« za razliko od odraslih (med vožnjo avtomobila razmišljajo o stoterih stvareh). Zato prakticiranje čuječnosti spodbuja vztrajnost, osredotočenost in zmožnost otroka, da se na dogodke odziva konstruktivno. Otroci lahko sebe zaznavajo takšne kot so in ne takšne, kot drugi pričakujejo od njih, da bi morali biti (Vesel Barborič, 2016).

Uporaba tehnik in metod čuječnosti v šoli otrokom omogoča, da se naučijo uravnavanja svojih čustev, zbranosti, komunikacije, zavedanja sebe, uravnavanja stresnih situacij, dožemanja sedanjosti, optimizma, da bi svet videli takšen, kot je.

2.1.2.1 Vaje

Vaja: Kakšen je občutek?

Cilj: razvijanje občutljivosti na dotik

Vaja poteka v parih. Eden se udobno uleže ali usede, zapre oči. Drugi ga narahlo boža po obrazu, rokah, nogah. Predmeti za božanje morajo biti varni (krpica, papirnat robec, list rastline, gladek les, žlica, vata, ptičje pero, pinpong žogica ...). Božani učenec opiše, kaj je občutil. Lahko pove, s čim je bil božan.

Vaja: Meditacija na piko (Zagorc, 1993)

Cilj: umiritev misli in razvijanje koncentracije,

Učenci sedijo na tleh, vsakemu z barvo, šminko narišemo na sredino čela piko, vaja naj traja od 3 do 5 minut. Ne ugotavljajo, ali so občutki prijetni, neprijetni, naj se jih le zavedajo.

Z umirjenim glasom povemo: »Zapri oči. Dihaj enakomerno. Misli le na svojo piko na čelu. Občuti točko, na kateri je. Če te obletavajo druge misli, jih pusti, da odplavajo. Ne posvečaj se jim. Vse misli odplavajo.« (Po 3 minutah odprejo oči.)

Vaja: Srčkova škatlica

Cilj: krepitev pozitivnih čustev

Določimo časovno obdobje (na začetku 2 dni, nato 1 teden, 1 mesec ...), v katero lahko učenec odloži napisano sporočilo, misel ..., kaj se mu je dobrega zgodilo, kaj ga je razveselilo, komu ali za kaj je hvaležen ...

Ob dogovorjenih terminih listke preberemo.

3. Zaključek

Ker sta šola in način življenja obremenjujoča za otroke, se učitelji sprašujejo, kaj lahko storijo, da bodo posledice stresa manjše. Nekaterih stvari ne morejo spremeniti (kurikulum, ocenjevanje), lahko pa vplivajo na počutje otrok. Lahko poiščejo področja in načine, kako izbrane metode in tehnike uspešno vpeljati v pouk, da bodo pozitivno vplivala na učence, privedle do sprememb in napredovanja pri premagovanju stresnih situacij. Vsak učitelj naj poišče področje, tehnike, kar bo z učenci iskreno izvajal, v kar verjame. Otroke naj vpelje v svet sproščanja, čuječnosti, meditacije ali kaj drugega. Nič od tega naj ne bo obveznost, temveč nekaj, ob čemer se vsi dobro počutijo. Tehnike se lahko med seboj dopolnjujejo in prepletajo, pomembno je, da se otroci naučijo uglasiti sami s seboj.

4. Literatura

- O'Morain, P. (2017). *Čuječnost za zaskrbljene: premagajte vsakdanji stre in tesnobo*. Ljubljana: Vita.
- Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.
- Srebot, R., Menih, K. (1996). *Potovanje v tišino: Sprostitutvena vzgoja za otroke*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Uranjek, A. (1995). *Sprostitutvene igre za vrtec in šolo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Vesel Barborič, D. (2016). *Analiza socialnopedagoškega dela v razredu z uporabo tehnik čuječnosti* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Vidmar Kuret, M. (1998). *Sprostitev otrok pri pouku* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Wax, R. (2017). *Čuječnost: kako se znebiti stresa ter poskrbeti za dobro počutje telesa in duha*. Tržič: Učila International.
- Zagorc, M. (1993). *Sprostimo se ...* Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kratka predstavitev avtorice

Mira Vidmar je profesorica razrednega pouka. Poučuje peti razred in slovenščino v šestem razredu. Nekajletne delovne izkušnje ima kot vzgojiteljica predšolskih otrok in kot knjižničarka v splošno izobraževalni knjižnici. Pridobila je tudi izobrazbo za mediatorko in končala Šolo za ravnatelje. Več let je aktivno sodelovala z ZPM in še sodeluje s SPVC. Trinajst let, od začetka do prenehanja izdajanja, je bila članica uredniškega odbora glasila Varna pot (SPVC), za katerega je napisala številne uvodnike, poljudne članke, strokovne članke, intervjuje in sodelovala s prispevki učencev. S strokovnimi predavanji za učitelje, vzgojitelje in starše je sodelovala z Differentom, Zavodom za šolstvo in ZPM. Objavila je pregledni znanstveni članek in nekaj drugih strokovnih člankov s področja vzgoje in izobraževanja v strokovnih revijah.

Samozavedanje in obvladovanje čustev

Self-Awareness and Managing Emotions

Mirjana Purnat

OŠ Dramlje
mirjana.purnat@gmail.com

Povzetek

Za občutek srečnosti človek potrebuje optimizem. Optimističen odnos do življenja temelji na občutku obvladovanja sebe in sveta. Poznavanje sebe je najtežje in najvišje znanje. Obvladanje sebe je vir najvišje svobode in moči.

Ali človek deluje po lastni vesti? Ali se pusti izsiljevati in manipulirati? Skrbi zase? Kam odhaja njegova misel? Če je z mislimi odsoten, ne more komunicirati. Strah, jeza, skrb, žalost mu jemljejo energijo in stik z realnostjo. Kako najti moč za krepitev samozaupanja, ki ga nujno potrebuje za uresničevanje svojih želja in ciljev, za učinkovito odzivanje na izzive v življenju? Brez samozaupanja, ki je vir sočutja, radosti in ljubezni, ne more graditi in vzdrževati pristnih in osrečujočih odnosov z drugimi. Sobivanje z drugimi in občutek vzajemne povezanosti z ljudmi, ki so mu pomembni, je največja sreča, ki jo lahko doživi. Najdragocenejše darilo, ki ga lahko človek podari sebi in drugim, pa je prisotnost. Prisotnost pomeni živeti vsak dan zavestno. Edina stvarnost je ta trenutek, zdaj in tukaj. Prispevek predstavlja izkušnjo samoopazovanja, odkritega pogovora s seboj, soočanja s čustvi in doživljanja občutka budnosti, prisotnosti.

Ključne besede: čuječnost, čustva, meditacija, samoopazovanje, samozaupanje, samozavedanje, vzgoja.

Abstract

In order to become happy one needs to be optimistic. An optimistic attitude towards life itself is based on the feeling of managing oneself and world. Knowing one's true self is the highest and the most difficult virtue. To be able to control oneself is the source of the highest freedom and power.

Is the man functioning by its own conscience? Or is he easily manipulated and taken advantage of? Self care? What is his mind set on? If he is absent-minded, he is not able to communicate properly. Fear, anger, sadness are taking away the energy and the contact with reality. How can one find the strength to become more self-confident, which is so necessary for realizing one's own wishes and goals and effective responding to challenges in life? Without self-confidence, which is also the source of compassion, joy and love, one can't build and maintain real, heart-warming relationships with other people. Coexistence with the others and the feeling of mutual connection with people the one loves, is the greatest happiness in the world. The most precious present, one can give to oneself and to the others is presence. Presence means living consciously each day. The only reality is this moment, here and now. This article represents the experience of introspection and sincere conversation with oneself, facing the emotions and experiencing wakefulness and presence.

Key words: education, emotions, introspection, meditation, mindfulness, self-awareness, self-confidence.

1. Čuječnost

Čuječnost pomeni notranjo budnost, pozornost in osredotočenje. Pomeni zavedati se, kaj se dogaja v tem trenutku – brez sodb ali želje, da bi bilo drugače. Umiritev in poglobitev vase ter vzpostavitev stika s samim seboj. Pri tem se zavemo svojih misli in čustev, občutkov, svojega telesa in svojo pozornost usmerimo v doživljanje sedanjega trenutka. Čuječnost pomeni, da smo duševno prisotni ali navzoči v sedanjem trenutku in opazujemo, kaj se z nami dogaja. Sebe in okoliščine doživljamo, ne da bi o njih razsojali, se jih oklepali ali se jim upirali (Williams, 2015). Vso svojo pozornost usmerimo vase. Poglobljeno opazujemo svoje misli in pozorno spremljamo, kako le-te vplivajo na naša čustva in telo. Smo opazovalci procesov znotraj sebe. S samoopazovanjem spoznavamo, kako s svojimi mislimi in čustvi povzročamo telesno počutje in se jih učimo nadzorovati. Svoje misli sami izbiramo, zato imamo posreden nadzor tudi nad svojimi čustvi in fiziologijo (Glasser, 1994). Večinoma se ne zavedamo, kako odločilen vpliv imajo misli na naše življenje in kako pomembno je obvladovati svoj um, kajti z obvladovanjem uma, obvladujemo tudi svoja čustva. Negovanje čuječnosti je proces, ki ga razvijamo in poglobljamo z vajo.

S čuječnostjo si pomagamo blažiti stres in vsakodnevno napetost, ki ju doživljamo zaradi hitrega načina življenja, polnega pritiskov in pretiranih pričakovanj. Obkroženi smo z množico informacij, s poplavo reklam in raznovrstnih ponudb, z grozljivim hrupom, kamor koli se obrnemo, zato večino časa preživljamo v stanju raztresenosti. Zasuti smo s potrošništvom in neizprosnim načinom življenja (Škobalj, 2017). Sredi vsega tega težko ostanemo mirni in osredotočeni.

2. Samoopazovanje in vzgoja

Ne le mlade generacije, ampak tudi starejši se pogosto čutimo negotove in brezvoljne. Ne znamo živeti radostno. Tesnoba in stiska sta posledica sodobnega načina življenja v nasilni, storilnostno naravnani družbi. Vedno več mladih ima težave z raztresenostjo in nizko sposobnostjo koncentracije, kar se odraža tudi na njihovem učnem uspehu (Škobalj, 2017). Vzrok za miselno razpršenost je ogromno informacij in pretirana raba sodobne tehnologije. Mladi so večino časa usmerjeni na zunanje dogodke – gledajo televizijo, uporabljajo pametne telefone in internet – in niso vajeni biti sami s seboj.

Vloga učitelja seže veliko dlje, kot se zdi na prvi pogled. Z lastnim osebnostnim razvojem učitelj bogati tudi mladi rod in soustvarja mlade osebnosti. Najbolje poučuje to, kar se sam uči. Vzgaja z zgledom, s svojimi dejanji in svojo celotno osebnostjo, zato je nujno odgovorno izbirati svoje misli in vedenje.

Pomembno in vredno je razvijati navzočnost in zbranost, saj s svojo prisotnostjo vplivamo tudi na druge. Pri mladih lahko razvijamo in spodbujamo čuječnost na več načinov. Samospraševanje ali tehnika notranjega pogovora je povezana z opazovanjem lastnih misli in spoznavanje vzročnih povezav med mislijo, čustvom in vedenjem. Zastavimo si vprašanje:

Ali mi bo to, kar mislim, pomagalo doseči to, kar želim? Ko spoznamo, da so naše misli gibalo našega počutja in ravnanj, jih začnemo budno opazovati in nadzorovati. Pogosto nas obvladujejo podzavestni vzorci – v nas se tok misli sproži avtomatično, brez razmisleka, zato se na zunanje dražljaje vedno odzovemo na enak način. Ob tem pa se ne zavedamo svojih dejanj in besed. Takšno stanje je popolnoma nasprotno budnemu spremljanju dogajanja znotraj sebe in v okolici.

Učenca, ki doživlja stisko, pozorno poslušam in mu pomagam razmišljati. Prepoznam njegove občutke in jih ubesedim, npr.: Strah te je/počutiš se negotovo/skrbi te ... Ali ti to, kar misliš, pomaga doseči, kar želiš? Ali lahko kaj spremeniš, če tako razmišljaš? Ali te tako razmišljanje vodi k rešitvi tvoje težave? Bi lahko razmišljal drugače? Drugih ne moreš spremeniti. Spremeniš lahko samo svoje misli in vedenje. Kaj lahko v dani situaciji narediš drugače, da bi se počutil bolje? Tvoja odločitev je tvoja izbira.

Učenec se lahko nauči drugačnega vedenja. Povem mu, da sem nemočna glede njegovega vedenja in da se mora on odločiti za spremembo. Z vedenjsko zahtevnimi učenci je težko vzpostaviti dober odnos, ker se upirajo spremembam. Zunanja motivacija deluje kratkoročno in ne prispeva k pozitivni samopodobi (Glasser, 1994). Učencu pomagam, da si začne želei doseči cilj z lastnim trudom. Vprašam ga: Kaj razmišljaš? Ali želiš biti uspešen? Kaj počneš za to, da bi bil uspešen? Kakšno je tvoje vedenje? Ali je učinkovito? Deluje? Želim ti pomagati, da prideš do cilja, ki si si ga zastavil. Toda, ne morem ti pomagati, če ne sodeluješ. Želiš mojo pomoč ali lahko to narediš sam? Ali želiš pomoč nekoga drugega? Učencu pomagam narediti načrt. Osredotočim se na njegove želje. Če reče, da ne ve, kaj si želi, rečem: Aha, danes ne veš. Ali ti bo vseeno, kam se boš vpisal naslednje leto? Ali imaš možnost izbire? Učenec se začne truditi za dober odnos in se zave, da se sam odloča za spremembo (Škopalj, 2017).

Pomembno je, da učenec dojamе, da ima vpliv na svoje počutje. Ko se zave svojega počutja, začne razmišljati. Notranji uvid oz. odkrit pogovor s samim seboj povzroči notranjo spremembo. Menim, da bi učenje o zmožnostih človeškega duha moralo biti osrednje vodilo učnega procesa v šoli.

2.1 Zavestno spremljanje svojih misli

Življenje nam prinaša izkušnje, ki podpirajo razvoj naše zavesti. Bolj ko se zavedamo sebe in sedanjega trenutka, lažje razumemo, kaj se dogaja v naši glavi in srcu. Samorefleksije ali zavestnega spremljanja svojih misli se učimo, kot se učimo karkoli drugega (Williams, 2015).

Ko nimamo poguma, da bi storili, kar želimo, iščemo takšne in drugačne vzroke za svojo nedejavnost. Takrat je zelo pomembno, da se ustavimo in poskušamo slišati svoje besede, da smo budni in se zavemo lastnih dejanj. Tako poglobimo vedenje o sebi. S tem da se bolje poznamo, pa lažje in boljše upravljamo svoje življenje. Negativne misli v nas izzovejo strah, jezo, zaskrbljenost ... Ta čustva pa izzovejo v telesu škodljive kemijske reakcije, kot so: sproščanje hormona kortizola, glavoboli, bolečine v želodcu ali hrbtenici ipd. Z občutkom krivde, zamere, jeze, samopomilovanja krepimo lažni jaz. Zaskrbljenost: »Kaj pa, če ...?« je

izmislek našega uma. Vsiljiva potreba po tem, da bi imeli vedno prav, je oblika nasilja. Ko ta potreba izgine, lahko povemo, kaj mislimo in čutimo. Takrat v naših besedah ni nasilja in potrebe po samoobrambi (Tolle, 2010).

Ljudje se zelo težko znebimo svojih prepričanj. Dokler nam to ne uspe, ne moremo videti stvari v pravi luči. To lahko dosežemo, ko zavestno spremljamo svoje misli. Do sebe smo sočutni in se ne kritiziramo. Ko se na nas zgrneta žalost ali stres, ju ne jemljimo resno, ampak nanju gledamo kot na črne oblake na nebu, ki jih nese mimo. Čuječnost nam omogoča, da zalotimo negativne miselne vzorce, še preden nas potegnejo navzdol v čedalje močnejši vrtinec (Williams, 2015). Vprašamo se: Ali mi to, kar mislim, pomaga doseči cilj, ki sem si ga zastavil? Ali me ta misel od cilja oddaljuje? Kako se ob tej misli počutim? Kaj mi prinaša ta misel? Kako učinkuje na moj odnos z drugimi?

Svoje življenje ustvarjamo s svojimi odločitvami in dejanji. Ne zanašamo se na zunanje okoliščine, ampak nase. Za svoje počutje, srečnost ali nesrečnost prevzamemo odgovornost in se soočamo s posledicami svojih dejanj. Za svoje nezadovoljstvo ne krivimo okoliščin in drugih ljudi. Odgovorni smo, ko se zavedamo, da sami izbiramo svoje misli in dejanja. In ko nadzorujemo svoje misli, nadzorujemo tudi svoje življenje (Glasser, 1994).

2.2 Nadzorovanje čustev

R. Tagore je menil, da je najdaljša pot tista, ki nas pripelje najbliže k sebi. Človek se mora najprej poznati, šele nato lahko upravlja s seboj. Samospoznanje. Najdaljša pot. Naš najvišji cilj. Kdo sem? Kaj sem se naučila iz svojih izkušenj? Se na zunanje dogodke odzivam avtomatično ali z razmislekom? Ko se odzovem avtomatično, to pomeni, da sem se ujela v podzavestni vedenjski vzorec, ker se nisem dovolj hitro zavedela okoliščin. Avtomatični odziv je odziv negotove, preplašene deklice v meni. To je običajen odziv na brezobzirno vedenje drugih. Takrat so moje misli razpršene, zaposlene z mnogo različnimi stvarmi. Zato se težje takoj osredotočim na svoje misli in čustva in potrebujem čas za umiritev in premislek. Šele razmislek me osvobodi negativnih čustev in napetosti.

Ker so mi odnosi z drugimi nadvse pomembni, sem se odločila okrepiti samoopazovanje in razvijati svoje samozavedanje. Počasi sem se začela učiti spreminjati pogled nase in na druge ter sprejemati dejstva, ki sem se jim nekoč upirala in jih zavračala. Občutek nemoči je ob tej spremembi izginil. Dojela sem, da smo ljudje mnogo več od našega uma in da smo v resnici opazovalci uma, ki nam, če se mu prepustimo ali pustimo zavesti, prepogosto povzročajo težave in trpljenje.

Čustva so odraz uma v telesu. Kako jih nadzorujem? Če sem jezna, začnem pozorno opazovati, kako se moje telo odziva na čustvo jeze. Opazim, da se potim, da me obliva vročica, srčni utrip in dihanje postaneta hitrejša. Občutim nelagodje in nemir, tudi glavobol. Ker o tem neprijetnem dogodku nenehno razmišljam, ne morem dobro spati. Ko ugotovim, da mi jeza in užaljenost ter razočaranje povzročajo bolečino, se spomnim, da je za moje slabo počutje »krivo« moje razmišljanje in pričakovanje, kako naj bi se drugi vedli. Stari vzorci mišljenja, odzivanja se ponavljajo, če nisem zavestno navzoča. Spomnim se, da nasilno in

grobo vedenje drugega nima ničesar opraviti z menoj, saj je tako vedenje vedno posledica nezadovoljstva s samim seboj. Drugi mi v resnici sporoča, da je nesrečen in da nima zadovoljenih svojih temeljnih potreb. Karkoli govori, govori o sebi.

Ko začnem na situacijo gledati iz drugega zornega kota in premislim, kaj se dogaja z menoj in kaj z drugim, mi postane vse bolj jasno. Stvari zagledam širše, tj. razumem, od kod izvirajo in zakaj se dogajajo. Po premisleku bolečina izgine, telo se umiri in začutim moč, saj sem zmogla uvideti težavo in spremeniti svoje misli. Odziv po premisleku okrepi moj občutek svobode. Izpolni me z zadovoljstvom in radostjo. Ko razumem vedenje drugega, se ne počutim ogroženo. Z opazovanjem svojih odzivov se postopoma učim samoobvladovanja, ki je dolgotrajen proces, zato zahteva potrpežljivost.

Vsako lekcijo ali izkušnjo sprejemem s hvaležnostjo, ker mi poleg ovire nosi tudi priložnost za rast. Vsaka ovira, na katero naletim, mi da moč in odločnost, da dosežem cilj. Bolj ko se za določen cilj trudim, modrejša postajam. Vse, kar potrebujem za dosego cilja, je v meni. V vseh nas so globoki izviri miru in zadovoljstva, ne glede na to, kako ujete in iz sebe se počutimo (Williams, 2015).

2.3 Meditacija – srečanje s seboj

Hiter tempo življenja in kopica službenih obveznosti povzročata nenehno hitenje in stres. Skrb zase, tj. vsakodnevno urjenje pozornosti in samozavedanja, pa zahteva čas in voljo. Vsak dan smo izpostavljeni velikemu hrupu, zato težko pridemo v stik s samim seboj. Odzivanje na množico zunanjih dražljajev nas utruja in izčrpava. Razmišljamo o preteklih dogodkih, načrtujemo prihodnost ... Z meditacijo si lahko pomagamo umiriti svoj um, izboljšati spomin, povečati ustvarjalnost in skrajšati čas odzivanja. Šele ko se notranje umirimo, lahko jasno razlikujemo, kaj je za nas dobro in kaj nam škodi. Umirjeni smo zmožni pravilno premisliti in se odločiti. Ko umirimo svoj um, lahko vidimo vzročne povezave in razloge, zakaj se je nekaj zgodilo, in to nam omogoči sposobnost uvida. Tako lažje obvladujemo stres, bolje spimo in smo bolj zdravi ter sproščeni.

Zvečer pred spanjem opazujem občutke, ki so se porodili v meni tega dne. Nekdo me je s svojimi besedami ali ravnanjem prizadel, kar me je vznemirilo. Opazujem svoj občutek prizadetosti in ga ne poskušam spremeniti ali odstraniti. Opazujem svoje misli, čustva in kaj se dogaja v mojem telesu. Opazujem svoje dihanje in napetost v glavi in želodcu ob neprijetnih čustvih. Misli prihajajo in odhajajo ves čas, kar je naravno. Med opazovanjem spoznam, da če lahko misli opazujem, potem te misli ne morejo biti jaz. Če ta glas v moji glavi nisem jaz, kdo potem sem? Jaz sem opazovalec. To je še eno izjemno dragoceno, osvobajajoče spoznanje. Še en vir notranje moči in samozaupanja. Ko se zavem svojih občutkov in ugotovim, kako učinkujejo name, na moje telo, se vprašam: Ali je zame dobro, da se počutim užaljeno in prizadeto? Ali potrebujem to bolečino? Kaj bi lahko mislila, da bi se bolje počutila? Čustvu dovolim, da je, vendar me ne obvladuje. Navzoča sem kot opazujoča zavest.

Meditacija nam pomaga razumeti sebe in druge in videti stvari take, kot so v resnici. Meditacija za povečanje čuječnosti je tako čudovito preprosta, da jo lahko vsi uporabljamo za odkrivanje prirojenega veselja do življenja (Williams, 2015). Svojo pozornost usmerimo na dihanje in opazujemo dotik zraka v nosu ter občutek, ki ga spremlja. Pozorno opazujemo premikanje nosnic in trebuha ob vdihu in izdihu. Ko nam misli uidejo drugam, mimo naše volje, in se tega zavemo, usmerimo pozornost nazaj na dihanje in opazujemo njegov naravni tok. Med takšno vajo spoznamo, kako težko ohranimo budnost ali navzočnost, saj se nam misli kar vsiljujejo in izmikajo našemu nadzoru. Vprašamo se: Kaj se dogaja? Kaj želi moja pozornost ta trenutek? Kaj je treba sprejeti?

Navzočnost doživljam kot notranjo prostranost. Mirna sem in odprta temu, kar je. Opazujem neskončen prostor znotraj svojega bitja. Postanem eno s čustvom in mislijo, ki me prevevata in se jima neham upirati. Zaznavam prostrano tišino. Iz te notranje prostranosti, ki sem jaz, se poraja rešitev. Vso pozornost usmerjam v ZDAJ. Ne presojam, ne razčlenjujem. Samo opazujem. S presojanjem in nezadovoljstvom me um skuša odvrniti od sedanjega trenutka. Občutek jeze in samopomilovanja krepi moj lažni jaz. Um je navezan na preteklost in prihodnost in vztrajno zanika sedanjost. Če se z njim istovetim, ga napajam z energijo. Če ga samo opazujem, mu energijo odvzamem. Ko se neham istovetiti s svojim umom, lahko razmišljam ustvarjalno. Uvidim, kam me pelje določeno razmišljanje in se odločim spremeniti svoje misli. Ko opazujem svoj um, nisem več njegov ujetnik. Za vsebino svojega uma čutim spokojno navzočnost tihega opazovalca. V stanju notranje povezanosti se poveča frekvenca našega energijskega polja, ki daje življenje našemu telesu. Ta navzočnost je naše bistvo.

Preneham se upirati sedanjosti. Sebe ne morem najti, če se poglabljam v preteklost. Najdem se le tako, da vstopim v sedanjost. Sedanjost je ključ do svobode. Vse, kar moram narediti, je v tem trenutku. Vsak trenutek namenjam vso pozornost le koraku, ki ga delam tisti trenutek. Če je vsa moja pozornost osredotočena v ZDAJ, je nemogoče, da imam kako težavo. Obstaja le okoliščina, ki jo moram razrešiti ali pa sprejeti (Tolle, 2010). V vsak trenutek vnašam sproščenost in lahkotnost – sočutje do same sebe.

Cilj meditacije je ne le umiritev uma, temveč tudi razvijanje samozavedanja in samospoznavanja. Opazovanje dogajanja v sebi je zahtevno delo, kajti soočenje z neprijetnimi občutki je boleče. Odvrčanje pozornosti od sebe, nezmožnost srečanja s svojimi občutki, pa dolgoročno povzroči še večjo bolečino.

2.4 Srečanje z drugimi

Ljudje smo med seboj povezani in vplivamo drug na drugega. Če se znajdemo v družbi nezadovoljnih, napetih ljudi, se kmalu tudi sami počutimo neprijetno.

Ker sebi želim dobro, poskušam razumeti tudi druge. Dobro se počutim takrat, ko mi uspe razumeti dejanja drugih, kajti ljudje smo med seboj povezani veliko bolj, kot se zavedamo. Če bi se globlje zavedali soodvisnosti vsega, kar obstaja, bi razmišljali in ravnali strpno in spoštljivo. V medsebojnih odnosih bi namesto kritiziranja, obtoževanja in grajanja prevladovalo podpiranje, sprejemanje in spoštovanje (Glasser, 1994). Ko spoznamo, kako

pomembni so drugi ljudje v našem življenju in kako smo medsebojno odvisni, saj se kot osebnosti uresničujemo preko drugih, začutimo bližino in povezanost z njimi. Spoznamo, da je resnična sreča srečanje z drugim. Srečanje z drugim pa je možno le, če si zaupamo in smo odprti. Odnos do sebe je predpogoj za dober odnos.

Brez čuječnosti ne moremo graditi kakovostnih medsebojnih odnosov z otroki, učenci, s sodelavci in partnerji. Osrečujoč odnos lahko gradimo le, če smo budni, navzoči, prisotni. Čuječnost je proces samospoznavanja, ki nam odpira oči, nas notranje prebuja in omogoča globlje zavedanje sebe in sveta okoli nas. Notranje budni postanemo svobodni in ustvarjalni. Svobodni in ustvarjalni se veselimo življenja. Če ni veselja do življenja, ni komunikacije. Če nismo prisotni, smo brez energije, brez komunikacije, brez kreativnosti. Odsotnost pomeni beg od realnosti.

3. Zaključek

Družbene norme so v razkoraku z osebnimi potrebami. Današnji človek se ne usposablja za temeljno vrednoto, tj. radost bivanja, ampak za uporabnost. Notranji mir pa pomeni vedeti, kako biti sam svoj, brez potrjevanja drugih. Ohranjanje notranjega miru in samozaupanja je zahtevno delo. S samodisciplino in vsakodnevnim budnim spremljanjem svojih misli in vedenja, s samorefleksijo, z iskrenim pogovorom s seboj lahko ohranimo prisotnost in notranjo povezanost ter kakovostne odnose z drugimi.

Dragoceno spoznanje, ki ga vsak dan obujam, je, da je resnično samo to, kar se dogaja sedaj, zato se trudim ne skrbeti o prihodnosti in se ne utapljam v preteklosti. S prisotnostjo premagujem svoj strah pred izgubo nadzora nad svojimi mislimi. Svoje veselje do življenja delim z drugimi in se trudim ohranjati ljubeče odnose. Čuječnost mi bogati življenje. Postaja izkušnja, ki osmišlja življenje in podarja sočutje, zaupanje, vero vase in radost bivanja.

Svoja spoznanja bom tudi v prihodnje delila z mladimi in se trudila delovati in živeti čuječe.

4. Literatura

- Glasser W.: *Dobra šola: Vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center, 1994 (povzeto 26. 6. 2019)
- Škopalj, E.: *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet, 2017 (povzeto 8. 7. 2019)
- Tolle, E.: *ZDAJ! Resnično tvoj je samo ta trenutek*. Kranj: Založba GANEŠ, 2010 (povzeto 8. 7. 2019)
- Williams, J. Mark G.: *Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International, 2015 (povzeto 12. 7. 2019)

Kratka predstavitev avtorice

Mirjana Purnat je učiteljica slovenskega in angleškega jezika v Osnovni šoli Dramlje. Že med študijem jezikoslovja in književnosti je intenzivno spoznavala dela s področja filozofije in psihologije, vse od začetka svoje pedagoške poti pa se je redno izpopolnjevala tudi na Svetovalnem centru za mladostnike in starše v Mariboru, kjer se je na številnih delavnicah seznanjala z Glasserjevo Teorijo izbire – novo psihologijo osebne svobode. Knjiga Zdaj! Resnično tvoj je samo ta trenutek (E. Tolle) pa ji je razkrila popolnoma nov svet, novo dožemanje življenja. Pridobljeno znanje prenaša tudi na mlade rodove.

Povezava čuječnosti in čustvene inteligence pri mladih

Connecting Mindfulness and Emotional Intelligence in Young

Biljana Bahat

*Šolski center Novo mesto
biljana.bahat@sc-nm.si*

Povzetek

V raziskovalni nalogi se ukvarjamo s čustveno inteligentnostjo (EQ) in čuječnostjo kot najpomembnejšima dejavnikoma osebnostne prilagoditve v medosebnih odnosih. Menimo, da jo uporabljamo tako na osebni (ko pomagamo sami sebi) kot na medosebni ravni (ko pomagamo drugim). Skozi zgodovino so čustveno inteligentnost in čuječnost raziskovali iz različnih vidikov, zato se je razvilo več modelov čustvene inteligentnosti in teorij o čuječnosti. Čustvena inteligentnost in čuječnost sta pomembna na vseh področjih v življenju, saj vplivata na naše zdravje, učenje in na medsebojne odnose. In ravno to znanstveno spoznanje spremlja avtorico prispevka že nekaj let, kajti meni, da so to nujno potrebna znanja za vsakega mladega človeka, ki ga želimo opremiti za duševno zdravo in stabilno življenje. V mladostništvu ali s tujko adolescenci, ki opredeljuje razvojno obdobje med koncem otroštva in začetkom zgodnje odraslosti, torej med približno 11. in 12. ter 22. in 24. letom starosti, je razvoj čustvene inteligentnosti prav tako pomemben, kot je pomemben telesni razvoj osebe. V raziskovalni nalogi smo želeli ugotoviti, kako se čustvena inteligentnost in čuječnost pri mladostnikih spreminja glede na letnik izobraževanja, ki ga obiskujejo, ter kako le-ta vpliva na počutje, odnose in komunikacijo dijakov v razredu. Predvidevali smo, da bodo dijaki starejših letnikov čustveno inteligentnejši in bolj čuječi ter posledično tudi zadovoljnejši s počutjem, odnosi in komunikacijo, kar smo z raziskavo tudi potrdili. Glede na pridobljene rezultate bomo v svoj učni načrt dodali čustveno inteligenco in čuječnost v obliki delavnic in predavanj. Ob vsej predelani strokovni literaturi smo mnenja, da je to dodana vrednost družboslovnih predmetov, pri katerih lahko dijaki spoznavajo sami sebe ter svoje osebnostne lastnosti in ki jih imajo v poklicnih in tehničnih šolah znatno premalo.

Ključne besede: čustvena inteligentnost, čuječnost, komunikacija, medsebojni odnosi, mladostništvo, modeli čustvene inteligentnosti.

Abstract

In the following research we are talking about emotional intelligence and mindfulness, as two of the most important factors of personal adjustment in interpersonal relations. We think we use it on personal level (when we help ourself) as well as on interpersonal level (when we help others). Through the history they were researching emotional intelligence and mindfulness from different aspects so now we know many models of emotional intelligence and theorys about mindfulness. Emotional intelligence and mindfulness are important in the every field of life, they have influence on our health, studying and interpersonal relations. Particularly this knowledge follows the author for a few years, because she thinks this is necessarily knowledge of every young person for their mental health and stable life. In adolescence, which defines developmental period between the end of childhood and the start of early adulthood, so approximately between the age 11.-12. and 22.-24. the development emotional intelligence is as important as body development of the person. In our research we wanted to find out how emotional intelligence and mindfulness of youth are changing according to the level

of their education and what kind of influence do they have on well-being, communication and relationships of students in the class. We expected that students in higher classes are more emotional intelligent and mindfulness and consequently more satisfied with their well-being, communication and relationships, we confirmed that with our research. According to our results we will put emotional intelligence and mindfulness in our working plan in the shape of workshops and lectures. After all professional literature we read, we think this is the added value to all social object, where students can recognise themselves and their personal characteristics.

Keywords: adolescence, communication, emotional intelligence, interpersonal relations, mindfulness, models of emotional intelligence.

1. Uvod

S pojmom čustvene inteligentnosti se pojavlja tudi mnogo različnih načinov in prijemov, s katerimi jo želijo različni avtorji postaviti v prakso, bodisi na delovnem mestu bodisi na splošno v življenje. Zanimalo nas je, kakšen je vpliv čustvene inteligentnosti in čuječnosti na dijake od 1. do 4. letnika ter ali obstaja razlika med dijaki in dijakinjami pri vsakodnevni uporabi čustvene inteligentnosti ter čuječnosti. Ugotavljali bomo, kako čustvene kompetence dijakov vplivajo na njihovo zadovoljstvo. Cilj je ugotoviti, ali se dijaki ocenjujejo kot čustveno inteligentni, oziroma ali le-ti s svojim načinom življenja dajejo vtis, da so čustveno inteligentni. Pričakujemo, da bomo z našo raziskavo potrdili pričakovanja, da imajo dijaki visoko raven čustvene kompetence. Ugotavljali bomo, kako so čustvene kompetence povezane z osebnostnimi potezami in ali imajo dijaki z visokimi ravnmi čustvene kompetence tudi večje zadovoljstvo. Tako bomo lahko postavili temelje za potrditev ali zavrnitev naših hipotez o povezavi med čustvenimi kompetencami in zadovoljstvom ter motiviranostjo dijakov. Naš znanstveni prispevek z raziskovalno nalogo je ugotavljanje vpliva čustvene inteligentnosti in čuječnosti na dijake, ki je podprt z znanstveno raziskavo.

Namen članka je s pomočjo domače in tuje strokovne literature proučiti in pridobiti dodatna znanja o vplivu čuječnosti in čustvene inteligentnosti na življenje mladih. Analizirati želimo konstrukta čuječnosti in čustveno inteligentnost ter kako vplivata na kakovost življenja mladih. S pomočjo izvedene multimetodološke raziskave in strokovnih člankov bomo izoblikovali stališče, kako so mladi opremljeni s temi veščinami in koliko jih uporabljajo.

V zadnjem obdobju desetih do dvajsetih let se je izjemno povečalo zanimanje za čuječnost in njeno uporabo na različnih področjih. Tudi v slovenskem okolju je čuječnost vse bolj uveljavljen pristop (Černetič, 2011, str. 38). Tako menita tudi Zalta in Ditrich (2015, str. 3–4), ki pravita, da se praksa čuječnosti v zadnjih desetletjih hitro širi. Menita, da je tudi v slovenskem prostoru čedalje bolj uveljavljena. V zadnjih dveh desetletjih je čuječnost postala predmet številnih raziskav, ki pa zaznavajo pomanjkanje znanstveno teoretičnih modelov za njeno delovanje.

Avtorji Reb, Narayanan & Chaturvedi (2014, str. 36–45) pravijo, da so dosedanje študije ugotovile, da je višja raven čuječnosti povezana z višjo čustveno inteligentnostjo, večjo ravnijo pozitivnih učinkov, nižjo ravnijo negativnih učinkov in večjo stopnjo zadovoljstva v življenju. Rezultati so združljivi s predhodnimi raziskavami, ki so proučevale razmerje med čuječnostjo in čustveno inteligentnostjo.

V ospredje prihajajo nova merila glede izbire pravih ljudi na prava delovna mesta, kar je za mlade ljudi izrednega pomena. Pri tem igra pomembno vlogo čustvena inteligentnost, ki zajema empatijo, prilagodljivost in prepričljivost. Osebnosti in značilnosti so tiste, ki

v življenju in poslovnem svetu določajo našo tržno vrednost. Čustveno inteligentnost se lahko naučimo in jo lahko razvijamo. Je ključ do uspešnosti v življenju.

Cilj empiričnega dela naloge je proučiti konstrukte čuječnosti in čustvene inteligentnosti med mladimi ter koliko le-to poznajo in uporabljajo v vsakodnevnem življenju.

Cilj 1: Ugotoviti, ali obstaja statistično pomembna razlika pri počutju v razredu med dijaki glede na letnik izobraževanja, ki ga obiskujejo.

Hipoteza 1: Predvidevam, da se bodo dijaki višjega letnika v razredu počutili bolje kot dijaki nižjega letnika.

Cilj 2: Ugotoviti, ali obstaja statistično pomembna razlika med dijaki glede na letnik izobraževanja glede stališča o komunikaciji v razredu.

Hipoteza 2: Predvidevam, da bodo dijaki višjega letnika imeli boljšo razredno komunikacijo kot dijaki nižjega letnika.

Cilj 3: Ugotoviti, ali obstaja statistično pomembna razlika med odnosi med dijaki glede na letnik izobraževanja, ki ga obiskujejo.

Hipoteza 3: Predvidevam, da bodo odnosi v višjih letnikih med dijaki boljši kot odnosi v nižjih letnikih.

Cilj 4: Ugotoviti, ali število doseženih točk pri samoocenjevalnem vprašalniku emocionalne kompetentnosti ESCQ vpliva na zadovoljstvo dijakov glede komunikacije, počutja in odnosov v razredu.

Hipoteza 4: Predvidevam, da bodo dijaki, ki so dosegli višje število točk pri samoocenjevalnem vprašalniku emocionalne kompetentnosti ESCQ, bolj zadovoljni glede komunikacije, počutja in odnosov v razredu.

2. Čuječnost

Kabat-Zinn (v Ericson, Kjøenstad, & Barstad, 2014, str. 74) opisuje čuječnost kot koncept, ki je lahko viden kot mentalni trening (meditacija), ki ga izvajamo v določenem času v dnevu ali kot način v vsakdanjem življenju. Podobno menijo tudi Brown, Ryan in Creswell (v Schutte & Malouff, 2011, str. 1116), ki pravijo, da čuječnost sestavljata neovrednotena pozornost in osredotočenje na sedanost. Je prilagodljivo stanje zavesti, ki obsega odprto in dojemljivo pozornost in ozaveščenost notranjega stanja z zunanjim svetom. Nasprotno pa Doyle (2014, str. 121) meni, da je čuječnost trening in ne koncept. Tudi Williams in Penman (2015, str. 8) menita, da je čuječnost pravzaprav vadba. Je način bivanja, ne pa samo dobra ideja ali modna muha. Bistvo čuječnosti je univerzalno, saj gre za zavedanje in pozornost.

Černetič (2011, str. 38) opredeljuje čuječnost kot nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v tem trenutku. Pravi, da se v čuječem stanju posameznik zaveda svojih misli, razpoloženja in čustev kakor tudi zunanjega dogajanja, takih kot so, ne da bi se svojemu doživljanju izogibal ali pred njim bežal. Tudi Williams in Penman (2015, str. 15–17) pravita, da gre pri čuječnosti za opazovanje brez kritiziranja, za to, da smo sočutni do sebe. Kadar nas prevzame žalost ali stres, ju ne bi smeli vzeti osebno, ampak nanju gledati kot na črne oblake na nebu in jih opazovati z naklonjeno radovednostjo. Čuječnost nam omogoča, da zalotimo negativne miselne vzorce, še preden nas potegnejo navzdol. Tako se začne proces, v katerem spet prevzamemo nadzor nad svojim življenjem.

Williams in Penman (2015, str. 50–51) pravita, da je čuječnost drugačen način spoznavanja sveta in ne samo drugačno mišljenje. Biti čuječ pomeni, da se povežemo s svojimi čutili, tako da lahko vidimo, slišimo, se dotikamo in okušamo stvari, kot bi jih prvič.

Temelj čuječnega zavedanja je, da postanemo pozorni na to, kar se dogaja v nas in v svetu, in to v vsakem trenutku. Čuječno sprejemanje je priznanje, da je izkušnja v tem trenutku in omogoča, da jo preprosto in sočutno opazujemo, ne pa sodimo ali jo poskušamo razvrednotiti.

O'Morain (2017, str. 7–11) pravi, da se pojem čuječnost vedno pogosteje uporablja v medijih, in sicer zaradi tega, ker smo zahodnjaki spoznali moč preproste tehnike, ki izvira iz vzhodnjaške tradicije. Čuječnost je sprejemajoče preusmerjanje naše pozornosti od naših misli na doživljanje v tem trenutku. To se nanaša na tisto, kar v tem trenutku počnemo. Sprejemanje pomeni, da se zavedamo svoje trenutne izkušnje in je ne presojamo, analiziramo ali obsojamo.

Čuječnost nam v vsakdanjem življenju omogoča, da smo prisotni v trenutku in imamo poln stik s seboj in okolico. S tem, ko se zavemo svojih misli, se osvobodimo avtomatskih odzivov, ki so le navada. Daje nam večjo umirjenost, viša kakovost življenja in zmanjšuje stres. Čuječnost je lahko zelo močno orodje pri spopadanju z različnimi oblikami psihičnih motenj. Nekateri raziskovalci ugotavljajo, da se čuječnost povezuje z nekaterimi osebnostnimi lastnostmi. Ljudje, ki imajo bolj razvite čuječne spretnosti, naj bi kazali več samospoštovanja, optimizma in zadovoljstva z življenjem (Knibbe, 2009, str. 33–34).

2.1 Razvijanje čuječnosti

Urjenje čuječnosti ne zahteva veliko časa, treba pa je imeti nekaj potrpežljivosti. Pri meditaciji gre za sprejemanje nesprejemljivega. Meditacija za povečanje čuječnosti nas nauči prepoznati spomine in škodljive misli, ki se pojavijo, in nas opominja, da so to spomini.

V Sloveniji je vključevanje čuječnosti šele v začetni fazi. Prepoznavnost in zanimanje za programe razvijanja čuječnosti pa naraščata, saj se jih je v zadnjih letih udeležilo kar nekaj strokovnjakov z različnih področij. Čuječnost je sposobnost, ki jo ima vsak posameznik, pri čemer je pri nekomu lahko bolj ali manj razvita. Za razvoj čuječnosti imamo torej vsi enake možnosti. Krepitev čuječnosti je podobno krepitvi mišice, bolj kot jo treniramo, bolj bo razvita. Pri učenju čuječnosti ima pomembno vlogo meditativna vadba, ki služi kot orodje za razvijanje čuječnostnih spretnosti, ker med vadbo namerno usmerjamo pozornost na različna področja svojega doživljanja. Williams in Penman (2015, str. 248) pravita, da lahko čuječnost uporabljamo kot zasilno padalo in da ga moramo tkati vsak dan, da bo pripravljeno v primeru izrednih razmer.

Ko čuječnost začne pronicati vsepovsod v našem življenju, se kvaliteta naših ravnanj spremeni. Pozornost, ki narašča skozi uporabo čuječnosti, nas naredi bolj učinkovite, prijaznejše, bolj umirjene in bolj organizirane. Kadar nismo izgubljeni v naših mislih, se lahko popolnoma osredotočamo na nalogo, ki je pred nami. Takrat popolnoma poslušamo svoje prijatelje, družino in sodelavce, namesto da bi razmišljali, kaj bomo rekli v nadaljevanju. Lahko tudi vložimo 100 % naše energije v boljše življenje, namesto da bi poskušali nadzorovati druge ljudi in se bojevati s svojimi mislimi in čustvi. To nas osvobodi, da lahko pustimo drugim, da so takšni, kakršni so, brez potrebe, da bi jih želeli spremeniti, v upanju, da bomo mi bolj srečni. Brez potrebe nadzоровanja drugih odnosi tečejo bolj gladko, življenje je prijetnejše in ljudi bolj naravno privlačimo k sebi (Doyle, 2014, str. 109–110).

Čuječnost čez čas povzroči dolgotrajne spremembe razpoloženja. Znanstvene raziskave dokazujejo, da vpliva pozitivno na možganske vzorce, ki povzročajo vsakodnevno tesnobo in stres. Druge raziskave dokazujejo, da tisti, ki redno meditirajo, manj pogosto obiskujejo zdravnike. Izboljša se jim spomin in poveča ustvarjalnost (Williams & Penman, 2015, str. 15). Kabat-Zinn (v Williams & Penman, 2015, str. 9–13) pravi, da je življenjska priložnost, da

življenje živimo v celoti, trenutek za trenutkom, ko izvajamo različne formalne in neformalne vaje ter vaje za odpravljanje navad, jih preizkušamo in opazujemo, kaj se zgodi, če smo bolj prijazni in sočutni do sebe in drugih.

Številne raziskave so ugotovile ogromno število pozitivnih učinkov čuječnosti na različnih področjih, vključno z zmanjšanjem stresa, povečanjem kakovosti življenja, izboljšanjem odnosov ipd. (Černetič, 2011, str. 38). Čuječnost nam da čas in prostor, da izberemo najboljše za načine reševanja težav. Številne težave je najbolje reševati intuitivno (Williams & Penman, 2015, str. 22). Doyle (2014, str. 27–28) pravi, da če treniramo čuječnost, postane naša sposobnost, da se povežemo s sedanjim trenutkom, močnejša in naše življenje bolj umirjeno. Bistvo prakse čuječnosti je, da se učimo opazovati naš um, da postane pozoren na naše miselne vzorce in občutke. Raziskava, ki sta jo opravila Williams in Penman (2015, str. 200), je pokazala, da postane spomin po osemtedenskem urjenju čuječnosti konkretniji in manj splošen. Čuječnost nas varuje pred prevelikim posploševanjem.

3. Razvoj in opredelitev pojma čustvene inteligentnosti

Tako v preteklosti kot tudi danes ima pri ocenjevanju posameznika velik pomen njegov inteligenčni kvocient. S tem je povezanih nešteto raziskav, obstaja mnogo različnih načinov in metod merjenja le-tega, vendar pa strokovnjaki in tudi ljudje na splošno spoznavajo, da posameznika oblikuje tudi nekaj drugega in ne le raven njegove inteligentnosti v smislu razumevanja, matematičnih sposobnosti, povezovanja in podobno. Pojavljati so se začeli novi pojmi, s katerimi lahko ocenjujemo posamezne ljudi, vendar s strani, ki je, kot mnogi pravijo, nasproti razumu, in to so čustva.

Čustvena inteligentnost ima korenine v konceptu »socialne inteligentnosti«, ki ga je v dvajsetih letih prejšnjega stoletja uvedel E. L. Thorndike. Takrat je socialno inteligentnost definiral kot »sposobnost razumeti in vplivati na ljudi in se vesti modro v medosebnih odnosih«. Ta koncept je dolgo veljal le kot ena izmed oblik inteligentnosti. Raziskovalci so različne oblike inteligentnosti razvrstili v tri klastre: abstraktno inteligentnost (sposobnost razumeti in uporabljati verbalne in matematične simbole), konkretno inteligentnost (sposobnost razumeti in uporabljati konkretne objekte) in socialno inteligentnost (sposobnost razumeti ljudi in se z njimi sporazumevati). Na splošno marsikdo razume čustveno inteligentnost kot »tip socialne inteligentnosti, ki vključuje sposobnost opazovanja lastnih čustev in čustev drugih ljudi, razlikovanje med njimi in sposobnost uporabljati jo pri usmerjanju mišljenja in aktivnosti (Salovey in Mayer, 1990). Avtorja sta že pred tem predstavila svoj pogled na socialno inteligentnost ter jo razdelila na pet področij. To so: samozavedanje, upravljanje s čustvi, samomotivacija, empatija in obvladovanje odnosov.

Ko sta Salovey in Mayer povezala termin čustvene inteligentnosti v enovit sklop, sta s tem poskušala preseči takratno pojmovanje pomembnosti nekognitivnih dejavnikov inteligentnosti. Čustveno inteligentnost sta opisala kot »obliko socialne inteligentnosti, ki vključuje posameznikovo sposobnost opažanja lastnih čustev ter čustev drugih in sposobnosti medsebojno jih ločiti in te informacije uporabiti kot vodilo za razmišljanje in vedenje« (Salovey in Mayer, 1990).

Avtorja sta bila tudi začetnika raziskovalnih projektov, katerih namen je bil razviti veljavne instrumente za merjenje čustvene inteligentnosti in ugotavljanja njenega pomena. Ena prvih ugotovitev je bila, da se med ljudmi, ki so gledali film, ki jih je čustveno pretresel, prej čustveno stabilizirajo tisti, ki so na testih čustvene inteligentnosti dosegli boljši rezultat. Med novejšo raziskavo pa lahko uvrstimo ugotovitve, da se posamezniki, ki dosežejo boljše

rezultate na lestvicah samozavedanja in empatije, lažje prilagajajo spremembam v okolju in okoli sebe hitreje zgradijo trdno socialno mrežo. Goleman je sprejel termin čustvene inteligentnosti, ga vključil v svoje delo in v začetku devetdesetih let s svojo knjigo Čustvena inteligentnost dokončno uveljavil ta terminski sklop. Obenem je v omenjeni knjigi povezal ugotovitve socialne psihologije, psihologije osebnosti in nevropsihologije. V nadaljnjih raziskavah se je posvetil predvsem vplivu čustvene inteligentnosti na vodenje in delo z ljudmi (Goleman, 1997). Kljub temu da se zdi Goleman nekakšen »oče« čustvene inteligentnosti, tudi sam opozarja na delo Saloveya in Mayerja, ki sta prvič uporabila omenjeni terminski sklop. Korenine zanimanja za čustveno inteligentnost ležijo v nemoči tradicionalnih meritev »racionalnega« mišljenja, ki imajo slabo napovedno moč za posameznikov uspeh. Še posebej se je začelo za fenomen čustvene inteligentnosti zanimati gospodarstvo, saj so v napovedni moči čustvene inteligentnosti videli ogromne prihranke. Cilj gospodarstva je investirati v posameznike, pri katerih je večja verjetnost, da bodo pri delu uspešni. Videti je bilo, da so s čustveno inteligentnostjo dobili močan dejavnik za napovedovanje posameznikove uspešnosti pri delu. Čeprav je vpliv čustvene inteligentnosti na uspešnost posameznika v življenju nesporen, ne smemo pozabiti na kognitivno inteligentnost. V moderni literaturi pogosto zasledimo misel, da je čustvena inteligentnost sama zase pomembnejši napovednik uspeha kot kognitivna inteligentnost. Poudariti je treba - in to je storil že Goleman - da je potrebna določena mera kognitivne inteligentnosti, da se čustvena inteligentnost sploh lahko izrazi. Od določene stopnje kognitivne inteligentnosti dalje je za napovedovanje uspešnosti bolj pomembna čustvena inteligentnost kot razlika v kognitivni inteligenci.

Čustvena inteligentnost ni genetsko pogojena in se ne razvije zgolj v otroštvu. V nasprotju z IQ, ki se po najstniških letih skoraj ne spreminja, se čustvena inteligentnost vse naše življenje razvija in spreminja ter bogati z izkušnjami.

Bar-Onova definicija čustvene inteligentnosti je nekoliko bolj kompleksna. Zasluži si, da jo spoznamo, saj je avtor eden izmed tistih raziskovalcev čustvene inteligentnosti, ki razvija inštrumente za njeno merjenje. Po njegovem mnenju je »čustvena in socialna inteligentnost multifaktorsko področje, kjer so povezane čustvene, osebne in socialne kompetence, ki vplivajo na naše splošne sposobnosti, da se učinkovito soočamo z vsakodnevnimi zahtevami in pritiski«. Pečjak in Avsec (2003) vežeta fenomen čustvene inteligentnosti na stabilnost. Pravita, da je v stabilnem, predvidljivem okolju načeloma lahko funkcionirati. Tako okolje pa je v današnjem času izredno težko najti. Prehajamo iz spremembe v spremembo. V tem nepredvidljivem okolju je zelo težko imeti neprestan nadzor nad dogajanjem. Spremembe povzročajo negotovost. Čustvena inteligentnost je močan izvor notranje stabilnosti, s katero si lahko v stalno spreminjajočem se okolju dobro pomagamo. Če posameznik v stresnem svetu nima dobrih čustvenih kompetenc, se ga z lahkoto polastijo čustva strahu, sovražnosti, negotovosti, apatije, ki pogosto povzročijo nepremostljivo oviro za sodelovanje z drugimi ljudmi. Cmok v grlu, kepa v trebuhu, hitro razbijanje srca in neenakomerno dihanje niso dobre potpnice za učinkovito delo.

Raziskave so pokazale, da je inteligenčni kvocient sestavljen iz 20 % dejavnikov, ki določajo življenjski uspeh, preostalih 80 % pa sodi na področje čustev. Drugače povedano, človek uporablja dve vrsti uma: racionalni in emocionalni. Racionalni um, ki razmišlja, analizira in sklepa na podlagi objektivnih dejstev, je logičen in »prizemljen«. Čustveni del je hiter, impulziven, intuitiven, silí k delovanju, še preden utegnemo razmisliti. Včasih daje popačeno sliko realnosti, pri čemer ga vodi selektivni spomin, včasih pa je vir opravičevanja samega sebe in racionalizacije. Vendar dobro voden čustveni um daje energijo za velika dela, in sicer tista, za katera nam racionalni um govori, da se "ne splačajo". Zato lahko rečemo, da v njem prebivajo najlepše človeške vrline: požrtvovalnost, nesebičnost, plemenitost, velikodušnost. Inteligentno obnašanje je odvisno od usklajenosti teh dveh umov. V

vsakdanjih situacijah je med njima ravnovesje, toda nepredvidene življenjske okoliščine v prvi plan izvržejo čustveni um (Turk Dunja, 2001)

3.1 Modeli čustvene inteligentnosti

Skozi čas se je razvilo mnogo različnih opredelitev čustvene inteligentnosti in zaradi hitro rastočega raziskovanega področja avtorji svoje opredelitve nenehno dopolnjujejo in popravljajo, zato so se do danes pojavili trije modeli obravnavanega pojma:

Model čustvene inteligentnosti, ki temelji na sposobnostih; sposobnostni model čustvene inteligentnosti po Mayerju, Saloveyu (1990) vsebuje naslednje vrste sposobnosti:

- dojetanje čustev: sposobnost odkrivanja čustev na obrazu, slik, glasov, vključno z zmožnostjo za prepoznavanje lastnih čustev. Zaznavanje čustev predstavlja temeljni vidik čustvene inteligentnosti.
- uporabo čustev: sposobnost izkoriščanja čustev za olajšanje različnih kognitivnih dejavnosti, kot so razmišljanje in reševanje problemov.
- razumevanje čustev: sposobnost razumeti jezik čustev. Razumevanje čustev na primer obsega sposobnost biti občutljiv na rahle razlike med čustvi in sposobnost, da prepozna in opisuje, kako se razvijajo čustva skozi učenje.
- obvladovanje čustev: sposobnost za regulacijo čustev v sebi kot tudi v drugih. Čustveno inteligentna oseba izkoristi čustva, tudi negativna, da dosega cilje.

Model čustvene inteligentnosti, ki temelji na sposobnostih, obravnava čustva kot uporaben vir informacij, ki pomagajo posamezniku razumevati in ga usmerjajo družabnemu okolju. Ena od predpostavk modela je tudi, da vsak posameznik drugače razumeva in dojema informacije čustvene narave, zato se po svojih odzivih med seboj razlikujemo.

Mešani model: Mešani model sta v svoje raziskave vpletla avtorja Daniel Goleman in Reuven Bar-On, ki sta v sklopu obravnavanega modela razvila še vsak svojega, in sicer se prvi imenuje model čustvenih kompetenc oz. Golemanov model, drugi pa je Bar-Onov model čustveno-družabne inteligentnosti. Golemanov model čustvenih kompetenc temelji na štirih kompetencah:

- samozavednost je sposobnost spoznati svoja čustva in njihov vpliv na sprejemanje odločitev in delo posameznika;
- samoobvladovanje, ki pomeni sposobnost obvladovanja lastnih čustev in impulzov ter njihovega prilagajanja trenutnim okoliščinam;
- družabnost, ki predstavlja sposobnost zaznavanja, razumevanja in odzivanja na čustva drugih in razumevanja medčloveških odnosov;
- ravnanje medčloveških odnosov, ki pomeni sposobnost navdihovanja, vplivanja in razvijanja drugih, obenem pa tudi obvladovanje in učinkovito reševanje konfliktov.

Čustvene kompetence so naučene sposobnosti oz. zmožnosti, ki jih je potrebno nenehno razvijati, da bi dosegli najboljše rezultate. Goleman pravi, da se vsak posameznik rodi z neko mero čustvene inteligentnosti, ki nato določa njegov potencial učenja čustvenih kompetenc (Wikipedia, 2018).

Značilnostni model čustvene inteligentnosti:

Model, ki temelji na značilnostih, opredeljuje čustveno inteligentnost kot skupek vedenjskih nagnjenj in samozaznavanje lastnih sposobnosti spoznanja, oblikovanja in izkoriščanja čustveno otovorjenih informacij in bi moral biti merjen s samoocenjevalnimi testi.

Značilnostni model čustvene inteligentnosti obsega več različnih področij oz. sestavin, in sicer: prilagodljivost, asertivnost, zaznavanje čustev (svojih in drugih), izražanje čustev, obvladovanje lastnih čustev, obvladovanje čustev drugih, impulzivnost, medčloveške odnose, samozavest, samomotiviranje, družabnost, obvladovanje stresa, empatijo, srečo in optimizem (Furnham, 2012).

3.2 Razvijanje čustvene inteligence

Weisinger (2001, str. 27) pravi, da čustveno inteligenco lahko razvijamo, negujemo in povečujemo in da ni lastnost, ki nam je dana ali pa ne. Povečamo jo tako, da se naučimo uporabljati sposobnosti čustvene inteligence in jih dopolnjujemo. To so samozavedanje, obvladovanje čustev in samomotivacija.

3.2.1 Medosebni odnosi

Weisinger (2001, str. 145) pravi, da je čustvena inteligenca ključnega pomena za uspeh medsebojnih odnosov in interakcij, da bi koristili tako nam kot tudi drugim. Avtor pravi, da jo začnemo uporabljati tako, da prepoznamo čustva in občutke drugih in se nanje odzovemo, da ta čustva potem usmerjamo do uspešne rešitve situacije in pomagamo drugim, da lahko pomagajo sebi. S tem si utrjujemo svoj položaj v podjetju.

Weisinger (2001, str. 196) pa meni, da vsak odnos vključuje tri vidike, in sicer zadovoljevanje medsebojnih potreb, ohranjanje dolgotrajne medsebojne zveze in izmenjavo informacij o občutkih, idejah in misli. Gardner (v Goleman, 1997, str. 56) pravi, da je inteligentnost v medosebnih odnosih sposobnost razumevanja drugih ljudi: vedenje o tem, kaj jih spodbuja, kako delajo in kako je dobro sodelovati z njimi. Osebe z zelo visoko stopnjo te vrste inteligentnosti so običajno politiki, zdravniki in verski voditelji.

3.2.2 Komuniciranje

Temelj vsakega odnosa je komunikacija. Brez komunikacije ni povezave in s tem odnosa. Za čustveno inteligenco so učinkovite komunikacijske sposobnosti izrednega pomena (Weisinger, 2001, str. 148). Pravijo, da z njeno pomočjo odkrivamo notranji svet drugih in se s tem medsebojno bogatimo. Vsaka prava komunikacija ima dva dela – poslušanje in sporočanje. Če bi se vsak zavedal svojega dela odgovornosti v komunikaciji, bi bili odnosi bolj izpolnjujoči. Težje nam je govoriti o naših občutkih, čustvih in doživljanju. Avtor pravi, da moramo začeti pri sebi in bolj kot smo iskreni do sebe, večje možnosti imamo, da problem razrešimo.

Florjančič in Ferjan (2000, str. 15–16) pravita, da je pojem »komunicirati« zelo širok. Je prenos simbolov, ki so splošno sprejeti s strani skupine. Da bi ljudje prenašali informacije, obstajajo določeni simboli, s katerimi je to prenašanje sploh mogoče. Komunikacija je življenjsko pomembna za vsakega in ni dedna, zato se jo je potrebno učiti vse življenje.

Bradberry in Greaves (2008, str. 48–49) pravita, da se v šoli ne naučimo razumevanja čustev in čustvenega zavedanja. Ko se zaposlimo, nam prepogosto primanjkuje sposobnosti, s katerimi bi upravljali čustva, kadar smo soočeni z izzivi in težavami. Menita, da za dobre odločitve potrebujemo mnogo več kot le znanje o dejstvih. Ko jih najbolj potrebujemo, jih sprejmemo s sposobnostmi obvladovanja čustev. Z največjimi izzivi se ljudje srečujejo na delovnih mestih. V večini podjetij prevladujejo pogoji, ki zatirajo čustveno inteligenco. Zaposleni za svoje delo želijo več kot le denar, želijo vedeti, da delodajalci cenijo njihov trud. Johar, Shah in Bakar (2012, str. 150) so ugotovili, da ima čustvena inteligentnost vodilnih vpliv na zvezo med osebnostnimi lastnostmi vodilnih in samozavestjo zaposlenih. Elementi čustvene inteligentnosti igrajo pomembno vlogo kot mediator, ki vpliva na zvezo med osebnostjo vodilnih in samospoštovanjem zaposlenih. Osebnostne lastnosti vodilnih so bolj dinamične in robustne, kadar so vključeni elementi čustvene inteligentnosti.

4. Mladostništvo

Mladostništvo ali s tujko adolescenca je razvojno obdobje med koncem otroštva in začetkom zgodnje odraslosti, torej med približno 11. in 12. ter 22. in 24. letom starosti. To razvojno obdobje se začne s predpuberteto in puberteto, obdobjem pospešenega telesnega razvoja, vključno z razvojem reproduktivne zrelosti, ki sledi intenzivni telesni rasti, in se nadaljuje v zgodnja dvajseta leta. Čeprav se predpuberteta in puberteta izvirno nanašata le na biološke spremembe, v razvojni psihologiji pod tem izrazom pojmujeemo tudi spremljajoče psihološke spremembe.

Za določitev zgornje meje mladostništva v sodobnih družbah uporabljamo enega ali več izmed naslednjih meril: (1) pravnolegalno; (2) sociološko (zaključek obdobja, v katerem ima posameznik neopredeljeno socialno vlogo); (3) ekonomsko (ekonomska neodvisnost od primarne družine); in (4) psihološko, ki ga uporabljamo tudi v razvojni psihologiji, t.j. razrešitev razvojnih nalog mladostništva, doseganje relativne spoznavne, čustvene, socialne in moralne zrelosti. Z razvojem sodobne družbe so se meje mladostništva postopoma pomikale vse bolj navzgor, saj so posamezniki v povprečju vse pozneje v svojem življenju dosegali že navedena merila (z izjemo pravnega). Zaradi specifičnosti posameznih podobdobj znotraj mladostništva delimo mladostništvo na:

- zgodnje mladostništvo (do 14. leta starosti)
- srednje mladostništvo (do 17. ali 18. leta starosti)
- pozno mladostništvo (do 22. ali 24. leta starosti).

Z naraščajočo starostjo mladostnikov postajajo meje med mladostništvom in zgodnjo odraslostjo vse bolj ohlapne, saj so tudi individualne razlike med posamezniki glede doseganja relativne psihološke zrelosti, zaključka izobraževanja in doseganja ekonomske neodvisnosti precejšnje.

4.1 Čustveni razvoj v mladostništvu

V preteklosti in tudi danes nekateri avtorji (zlasti psihoanalitsko usmerjeni) mladostništvo opisujejo kot razvojno obdobje, v katerem se poveča čustvena labilnost in intenzivnost tako doživljanja kot izražanja čustev. V primerjavi s čustvi odraslih so mladostnikova čustva kratkotrajno manj stabilna, vendar razmeroma bolj kot pri otrocih v poznem obdobju otroštva,

podobno velja tudi za intenzivnost čustvenega odzivanja. V absolutnem smislu lahko med mladostniki zasledimo pogostejše nihanje razpoloženja kot pri otrocih, vendar ob nadzoru situacijske mobilnosti opazimo več relativne stalnosti razpoloženja med mladostniki. Nihanje razpoloženja je neposredno povezano s situacijskimi spremembami, le posredno pa tudi s hormonskimi, medtem ko je kakovost razpoloženja (pozitivno, negativno) ne glede na starost posameznikov povezana s kakovostjo vsakodnevnih ali pomembnih življenjskih dogodkov.

4.1.1 Pozitivna čustva v mladostništvu

Avtorji sodobnih študij na reprezentativnih vzorcih mladostnikov le splošno ugotavljajo, da pozitivna čustvena stanja v povprečju močno prevladujejo nad negativnimi. Med pozitivnimi čustvi mladostniki doživljajo stanja veselja v situacijah, v katerih ocenjujejo, da so se dobro prilagodili, vključili vanje, ko dobro izvedejo neko cenjeno dejavnost v skupini, ob opravljanju dejavnosti, skozi katero sproščajo energijo, ob igri, ukvarjanju s pristočnimi dejavnostmi, v socialnih situacijah, ki jih zaznavajo za smešne, v situacijah druženja z drugimi, ki izražajo veselje, v situacijah, kjer se zavedajo, da so jim drugi naklonjeni, jih imajo radi, jih sprejemajo, odobravajo in spoštujejo. V mladostništvu posamezniki tudi prvič doživijo in izražajo močna pozitivna čustva do vrstnikov nasprotnega spola (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009).

5. Raziskava, rezultati in interpretacija

V raziskavi je sodelovalo 110 dijakinj in dijakov prvega, drugega, tretjega ali četrtega letnika Gradbene, lesarske in vzgojiteljske šole na Šolskem centru Novo mesto. 55 dijakinj je bilo razporejenih glede na letnik izobraževanja, prav tako je bilo glede na letnik izobraževanja razporejenih 55 dijakov.

Stopnja izobraževanja	Število anketirank	Število anketirancev	Skupaj
letnik	15	15	30
letnik	14	11	25
letnik	16	14	30
letnik	10	15	25

5.1 Merski inštrument

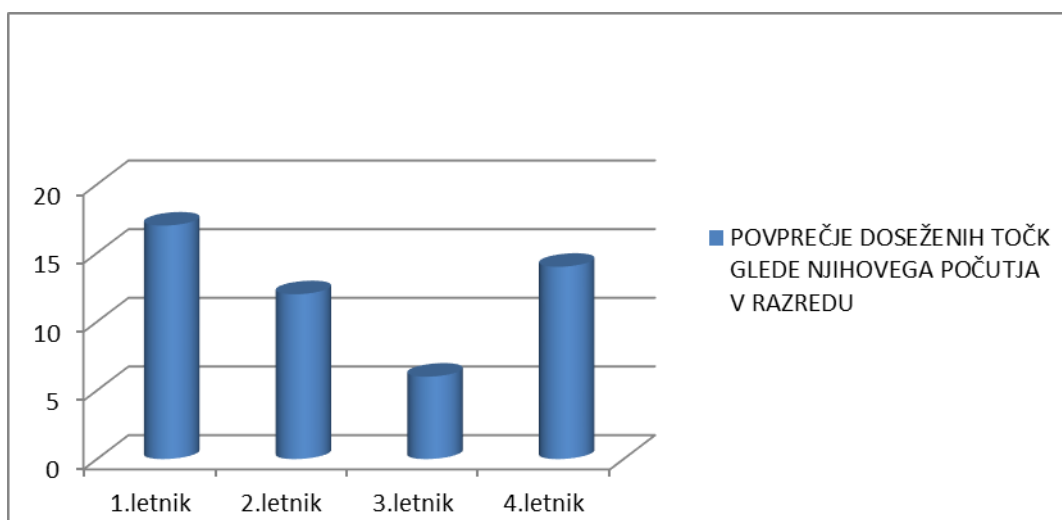
V prvem delu smo ugotavljali splošne značilnosti udeležencev, kot je njihov spol, starost ter letnik srednješolskega izobraževanja. V drugem sklopu smo za oceno čustvene inteligentnosti posameznika uporabili standardiziran Samoocenjevalni vprašalnik emocionalne kompetentnosti ESCQ (Emotional Intelligence, Skills and Competences Questionnaire) avtorja Vladimira Takšiča, ki ga je za slovenski prostor priredila dr. Andreja Avsec, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo. Samoocenjevalni vprašalnik je sestavljen iz 45 trditev. Vsako trditev je potrebno oceniti s petstopenjsko lestvico 1 – sploh ne velja, 2 – večinoma ne velja, 3 – včasih velja, 4 – večinoma velja ter 5 – vedno velja. Za oceno vprašalnika sem uporabila ključ za vrednotenje vprašalnika: – Sposobnost prepoznavanja in razumevanja emocij 13, 14, 15, 18, 19, 25, 26, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 45; – Sposobnost izražanja in poimenovanja emocij 2, 6, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 41, 43, 44; – Sposobnost upravljanja z emocijami 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 20, 29,

30, 31, 33, 40. Ključ za vrednotenje je sestavni del samoocenjevalnega vprašalnika. V zadnjem, tretjem sklopu smo želeli s pomočjo Likertove petstopenjske lestvice oceniti stopnjo strinjanja (1– Sploh se ne strinjam; 2 – Ne strinjam se; 3 – Niti se strinjam, niti se ne strinjam; 4 – Strinjam se; 5 – Popolnoma se strinjam) s posamezno trditvijo z namenom, da bi spoznali, kako dijaki ocenjujejo počutje, komunikacijo in medosebne odnose v razredu.

5.2 Postopek

Zbiranje podatkov je potekalo tako, da smo vprašalnike razdelili udeležencem, jih prosili za sodelovanje, jim pojasnili cilje raziskave in jim omejili čas reševanja na 20 minut. Vprašalnik se je izvajal 7. 2. 2019. Temelji na strukturiranem vprašalniku, večina vprašanj je zaprtega tipa.

5.3 Počutje v razredu



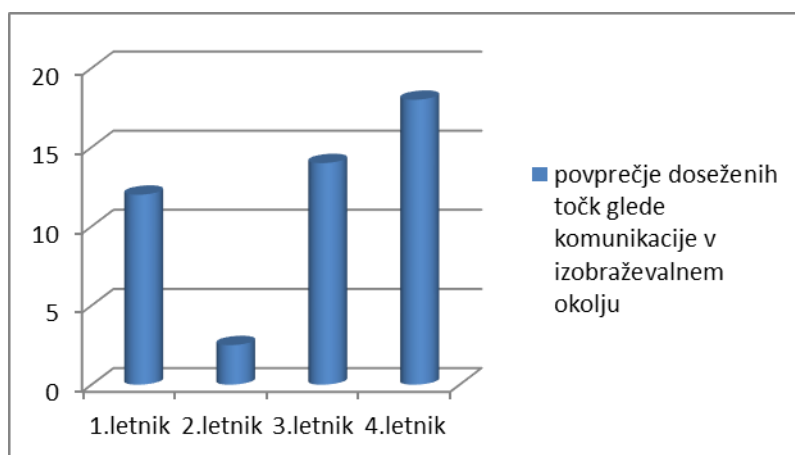
Slika 4: Povprečje doseženih točk glede na počutje udeležencev v razredu

V tem sklopu vprašanj so dijaki odgovarjali na vprašanja o njihovem počutju v razredu. Dosegli so lahko maksimalno 25 točk, kar bi se interpretiralo kot skrajno nezadovoljstvo glede njihovega počutja, torej manj točk so dosegli dijaki, boljše so se počutili.

Dijaki prvega letnika so v povprečju dosegali 17 točk, kar lahko interpretiramo kot nezadovoljstvo glede njihovega počutja, ki je lahko posledica neprilaganja novemu okolju, težavnega načina izobraževanja ali nesprejetosti v novi družbi. V drugem letniku so dijaki povprečno zbrali 12 točk, kar pomeni, da so se v letu izobraževanja prilagodili in sprejeli spremembe in nove obremenitve. Njihovo povprečje točk nam lahko pove tudi, da niso nadpovprečno zadovoljni glede svojega počutja, kar je lahko ponovno posledica družbe in šolskega izobraževanja. V tretjem letniku so dijaki povprečno dosegali 6 točk, kar lahko dojemamo, da se v razredu dobro počutijo; prilagodili so se okolju, sprejeli svoje naloge, ki jih ne obremenjujejo preveč, in si našli zadovoljivo mesto v družbi. V četrtem letniku dijaki dosegajo povprečno 14 točk. Vzrok za njihovo slabše počutje je lahko v obremenjenosti zaradi mature in obsežnosti snovi, lahko pa so tudi skrbi glede nadaljnega izobraževanja.

Hipoteza 1 je ovržena, saj se v razredu najboljše počutijo dijaki tretjega letnika in ne četrtega, kot smo napovedali v hipotezi.

5.4 Komunikacija v razredu

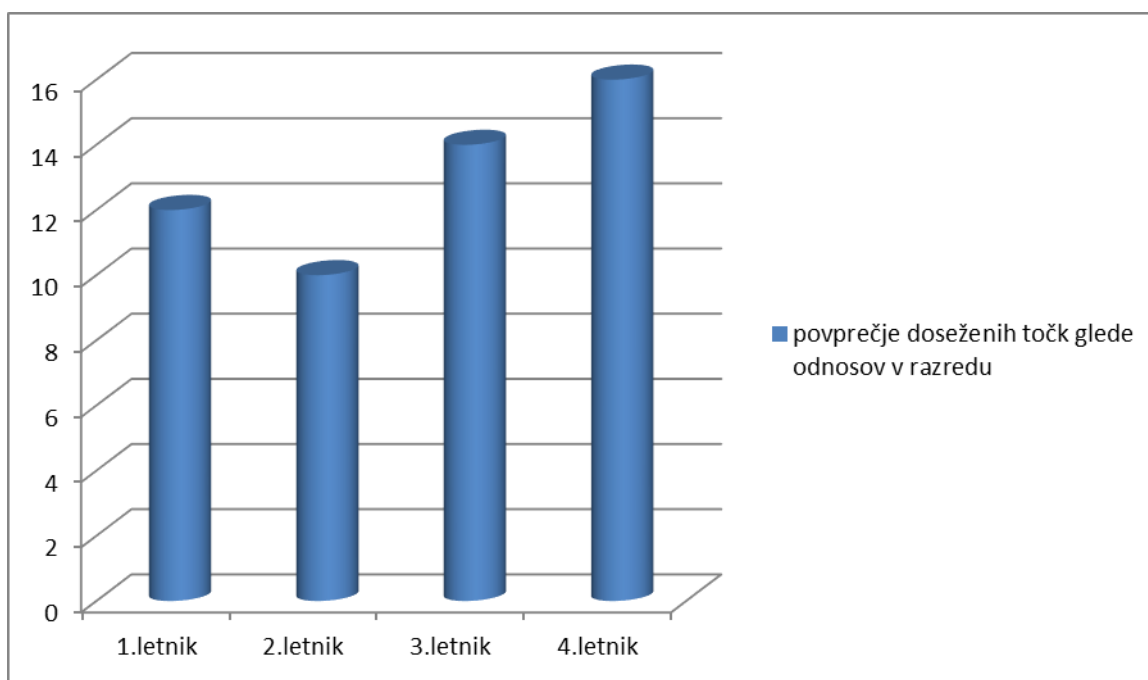


Slika 5: Povprečje doseženih točk udeležencev glede komunikacije v razredu

Dijaki so odgovarjali na vprašanja o komunikaciji v njihovem izobraževalnem programu. Dosegli so lahko 20 točk, kar bi pomenilo skrajno zadovoljstvo glede komunikacije v izobraževalnem okolju. Dijaki prvega letnika so dosegli v povprečju 12 točk, kar kaže, da so dokaj zadovoljni s komunikacijo, lahko pa si te rezultate razlagamo tudi tako, da dijaki še vedno sklepajo prijateljstva, zato so še bolj zadržani in ne opazijo pretiranih odstopanj v komunikaciji med sošolci. Dijaki drugega letnika so v povprečju dosegli 8 točk, kar nam pove, da s komunikacijo niso zadovoljni. Do tega je lahko prišlo, saj se dijaki med seboj že bolje poznajo, si upajo izražati svoja mnenja in zavračati mnenja drugih, hkrati pa še niso dovolj zreli za konstruktivno reševanje sporov. Dijaki tretjega letnika so dosegali v povprečju 14 točk, kar kaže na njihovo dobro komunikacijo, zrelost, konstruktivno reševanje sporov in medsebojno poznanstvo (vedo, kako odreagirati v določeni situaciji glede na osebo, s katero je prišlo do interakcij). V četrtem letniku so dijaki v povprečju dosegali 18 točk, kar kaže na njihovo izredno zadovoljstvo. Sklepamo lahko, da dijaki dobro sprejemajo drug drugega, drugačna mnenja, so strpnejši in bolje rešujejo konflikte. Zavedajo se, da skupaj preživljajo zadnje leto šolanja, zato si želijo čas s sošolci preživeti čim boljše in brez konfliktov.

Hipotezo 2 lahko potrdimo, saj dijaki četrtega letnika dosegajo najvišje število točk, do nenatančnosti pride le pri drugih letnikih, ki dosegajo najnižje število točk.

5.5 Medsebojni odnosi v razredu

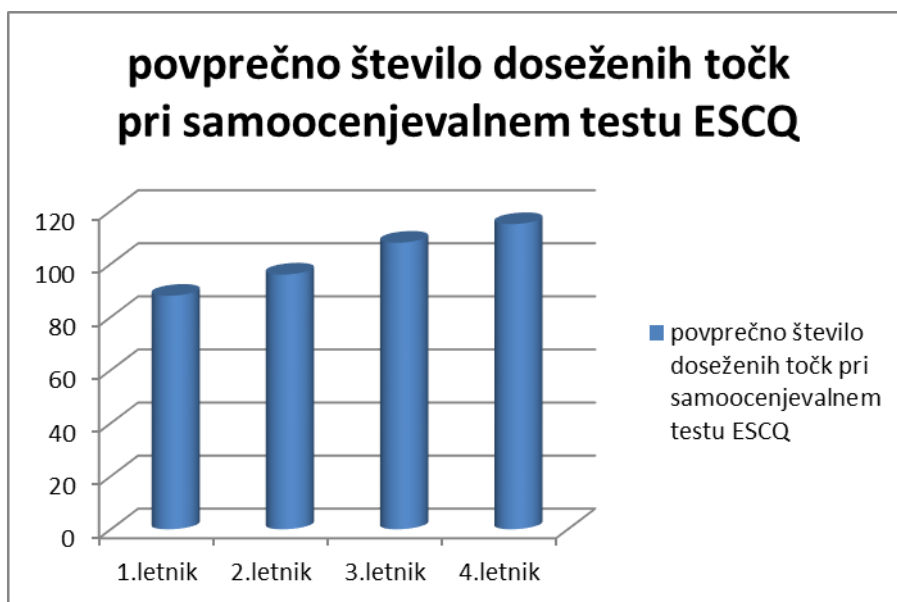


Slika 6: Povprečje doseženih točk udeležencev glede njihovega zadovoljstva z odnosi v razredu

Pri odgovarjanju na vprašanja o medsebojnih odnosih v razredu so dijaki lahko dosegli največ 20 točk. Več točk so zbrali, tem bolj so zadovoljni z medsebojnimi odnosi v razredu. Dijaki prvih letnikov so v povprečju zbrali 12 točk, kar kaže na njihovo zadovoljstvo. Za dijake prvega letnika je značilno, da se med seboj še spoznavajo, zato so v medsebojnih odnosih bolj previdni, kar se kaže tudi v zadovoljstvu glede komunikacije v razredu. V drugem letniku so dosegali v povprečju 10 točk, kar nam pove, da so glede komunikacije že bolj kritični, si izmenjajo mnenja, se družijo, hkrati pa še niso dovolj zreli za dobre medsebojne odnose. V tretjem letniku dijaki dosegajo povprečno 14 točk, kar nam pove, da se odnosi s spoznavanjem drug drugega in z odraščanjem izboljšujejo. Dijaki si bolj zaupajo in se počutijo varne. V četrtem letniku so v povprečju dosegali 16 točk; dijaki so z medsebojnimi odnosi zelo zadovoljni, lahko se zanesejo drug na drugega, si pomagajo, v razredu vlada sproščeno vzdušje.

Tretjo hipotezo lahko potrdimo, saj so dijaki višjih letnikov dosegali višje točke oziroma bili z medsebojnimi odnosi bolj zadovoljni.

5.6 Samoocenjevalni vprašalnik escq



Slika 7: Povprečni rezultati samoocenjevalnega vprašalnika ESCQ

V sklopu vprašanj je bil uporabljen standardiziran Samoocenjevalni vprašalnik emocionalne kompetentnosti ESCQ (Emotional Intelligence, Skills and Competences Questionnaire) avtorja Vladimira Takšiča, ki ga je za slovenski prostor priredila dr. Andreja Avsec. Samoocenjevalni vprašalnik je sestavljen iz 45 trditev. Na koncu samoocenjevalnega vprašalnika so anketiranci lahko zbrali največ 225 točk, ki ponazarjajo najvišjo stopnjo čustvene inteligentnosti glede na standarde ESCQ vprašalnika.

30 dijakov prvega letnika je v povprečju dosegalo 88 točk, 25 dijakov drugega letnika 96 točk, 30 dijakov tretjega letnika 108 točk ter 25 dijakov četrtega letnika povprečno 115 točk. Dijaki so z leti bolj čustveno inteligentni, s čimer lahko potrdim četrto hipotezo.

Glede na vse dobljene rezultate lahko sklepamo, da so dijaki v višjih letnikih bolj čustveno inteligentni, kar pripomore k boljši medsebojni komunikaciji, boljšemu odnosu in počutju v razredu.

6. Zaključek in sklepi

V raziskovalni nalogi smo raziskovali čustveno inteligentnost in čuječnost med mladostniki. Čustveno inteligentnost in čuječnost je možno preučevati že v vsakdanjih situacijah, zato smo se odločili, da čustveno inteligentnost in čuječnost med mladimi raziskujemo na podlagi mnenj dijakov o njihovem počutju, komunikaciji in odnosih v razredu in jih primerjamo z doseženimi točkami pri samoocenjevalnem testu emocionalne kompetentnosti ESCQ ter skušamo razložiti, kako čustvena inteligentnost vpliva na počutje, komunikacijo in odnose v razredu. Glede na predznanje in poznano teorijo smo sklepali, da bodo starejši dijaki čustveno inteligentnejši kot mlajši dijaki, kar smo kasneje z raziskavo tudi potrdili. Predvidevali smo tudi, da bodo komunikacija in odnosi v razredu vedno boljši, a smo te hipoteze z raziskavo deloma ovrgli. Dijaki prvih letnikov so bili v primerjavi z dijaki drugih letnikov manj čustveno inteligentni, kljub temu pa so bolj zadovoljni s počutjem,

komunikacijo in odnosi v razredu. To lahko utemeljimo s spoznavanjem med dijaki v prvem letniku, zaradi katerega so vsi bolj previdni in strpni drug do drugega, medtem ko se v drugem letniku dijaki že bolje poznajo in upajo izpostaviti, povedati svoje mnenje in kritizirati, zaradi česar prihaja do konfliktov in nelagodnih situacij. Kljub odstopanju drugega letnika lahko sklepamo, da so čustveno inteligentnejši ljudje s komunikacijo, odnosi in počutjem zadovoljnejši, saj to potrjuje vzorec prvega, tretjega in četrtega letnika. Sklepamo pa lahko tudi, da čustvena inteligentnost ni edini faktor za zadovoljstvo ljudi.

Do napak oziroma pomanjkljivosti pri raziskovalni nalogi lahko pride zaradi relativno majhnega vzorca, zato lahko vsak posameznik, čigar rezultati zelo odstopajo od večine, izkrivijo dejansko povprečje reprezentativnega vzorca. To bi lahko izboljšali tako, da bi ekstremne rezultate zanemarili.

Raziskovalna naloga lahko pripomore k boljšemu razumevanju različnih situacij v razredu in boljšemu poseganju pedagoških delavcev v razredne situacije. S tem bomo lahko vsem mladostnikom omogočili dobro izobraževalno okolje, ki je ključ za uspeh.

Za nadaljnje raziskovanje čustvene inteligentnosti in čuječnosti predlagamo, da se osredotočijo na vprašanje, kako povečati čustveno inteligentnost ter čuječnost in s tem izboljšati življenje v družbi. Dobro bi bilo raziskati, kako na čustveno inteligentnost mladostnikov vplivata družina in okolje, v katerem živijo. Menimo, da so ljudje o čustveni inteligenci in čuječnosti premalo informirani in premalo osveščeni o njeni pomembnosti in njenem vplivu na kakovost našega življenja.

7. Literatura in viri

- Bradberry, T., & Greaves, J. (2008). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Tuma.
- Černetič, M. (2011). Kjer je bil id, tam naj bo... čuječnost-Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija. *Kairos*, 5(3/4), 37–47.
- Doyle, O. (2014). *Mindfulness Plain & Simple*. Great Britain: Orion.
- Ericson, T., Kjøenstad, B.G., & Barstad, A. (2014). Mindfulness and sustainability. *Ecological Economics*, 104, 73–79.
- Furnham Adrian (2012). Psihologija: najpomembnejša dognanja človeštva. Maribor.
- Florjančič, J., & Ferjan, M. (2000). *Management poslovnega komuniciranja*. Kranj: Moderna organizacija.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Johar, S.S.H., Shah, I.M., & Bakar, Z.A. (2012). The Impact of Emotional Intelligence towards Relationship of Personality and Self-Esteem at Workplace. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 65, 150–155.
- Knibbe, A.T. (2009). S čuječnostjo do globljega stika s seboj. *Moje zdravje*, str. 32–34.
- Marjanovič Umek L., Zupančič M. (2009) Razvojna psihologija. Ljubljana: založba Rokus.
- O'Morain, P. (2017). *Čuječnost za zaskrbljene*. Ljubljana: Vita.
- Pečjak, S., Avsec, A. (2003). Konstrukt emocionalne inteligence. Psihološka obzorja, Društvo psihologov Slovenije, 12 (1), 55-66.
- Reb, J., Narayanan, J., & Chaturvedi, S. (2014). Leading Mindfully: Two Studies on the Influence of Supervisor Trait Mindfulness on Employee Well-Being and Performance. *Mindfulness*, 5(1), 36–45.

- Salovey, P., Mayer, I.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional Intelligence Mediates the Relationship between Mindfulness and Subjective. *Personality and Individual Differences*, 50, 1116-1119.
- Turk, D. (2001). Čustvena inteligenca določa slog vodenja. *Finance* 5.
- Weisinger, H. (2001). *Čustvena inteligenca pri delu z ljudmi*. Ljubljana: Tangram.
- Wikipedija (vpliv čustvene inteligentnosti, citirano: 22.11.2018, dostopno na spletnem naslovu: https://sl.wikipedia.org/wiki/Vpliv_%C4%8Dustvene_inteligenosti_na_uspe%C5%A1nost_na_delovnem_mestu).
- Williams, M., & Penman, D. (2015). *Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.
- Zalta, A., & Ditrich, T. (2015). Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi. *Poligrafi*, 20(77/78), 1–247.

Kratka predstavitev avtorice

Biljana Bahat je učiteljica družboslovnih predmetov na Šolskem centru Novo mesto. Njena začetna karierna pot je bila v svetovanju, kjer je neizmerno uživala, si nabirala izkušnje, spoznavala mlade ljudi in njihove tegobe. V nekem trenutku se ji je zdelo, da bi jim lahko ponudila več svojega znanja in časa, če bi bila učiteljica. In res je bilo tako. Spoznala je mlade ljudi, tudi tiste, ki niso imeli težav, s katerimi se ukvarjajo šolske svetovalne delavke. Ker si je želela še več izziva in znanja, je zaključila znanstveni magisterij s področja vodenja in prevzela delo ravnateljice. Zaradi bolezni se je kaj kmalu umaknila s tega delovnega mesta, ki pa ji je dal še dodatne izkušnje, znanja in spoznanja. Danes lahko z gotovostjo trdi, da je njeno poslanstvo delati z mladimi, jim posredovati znanja, informacije in jim biti vzor s svojimi dejanji.

Z umetnostjo k čuječnosti in s čuječnostjo k umetnosti

With Art to Mindfulness and with Mindfulness to Art

Bergit Vrečko

*Gimnazija Celje - Center
bergit.vrecko@gcc.si*

Povzetek

Sodobna razvita družba je izrazito tekmovalno in storilnostno naravnana. To se odraža tudi v šolskem sistemu, saj je šola svet v malem. Zaradi skokovitega napredka, razvoja tehnologije, vse hitrejšega življenjskega tempa in naglega spreminjanja sveta so mladi danes postavljeni pred številne izzive in zato tudi pod velikim pritiskom. Povečujejo se stres, stiske, strah pred negotovo prihodnostjo in razne duševne motnje. Zato sodobni človek vse bolj potrebuje veščine in spretnosti, ki mu bodo pomagale, da se bo znal "upočasniti", najti notranji mir in ravnovesje. Pri tem mu je lahko v pomoč čuječnost, veščina oziroma duševna sposobnost vsakega človeka, ki jo lahko razvijamo in postopoma krepimo. Pouk književnosti ponuja precej možnosti za čuječno opazovanje sebe, drugih in vsega okrog nas. V prispevku je predstavljen primer učnega pristopa, s katerim s celostno umetnostno obravnavo uvoda v obdobje moderne pomagamo razvijati čuječnost. Usmerjen je k učencu, spodbujanju njegove radovednosti, odprtosti in aktivnosti. Učenca nagovarja celostno – čutnozaznavno, doživljajsko, čustveno in intelektualno. S tem se krepi njegovo zavedanje lastnega čutenja in zaznavanja, učenca trga iz rutiniranosti ter ga senzibilizira za umetnost in za življenje nasploh.

Ključne besede: čuječnost, glasba, literatura, literarno branje, slikarstvo, umetnost.

Abstract

The modern society is extremely competitive and productivity aimed. That is also reflected in the school system, because school is like a small world. Young people have many challenges and therefore they are under a lot of pressure due to progress, the technology development, fast life style and changes in the world. Stress, distress, fear from insecure future and different mental disorders are increased. That is why a contemporary person needs skills that will help him »slow down«, find inner peace and balance. Wakefulness can be of great help, a skill or mental ability of each person that can be developed and gradually strengthened. Literature lessons offer a lot of opportunities to wakefully observe oneself, others and everything around us. In the following article I present an example of learning approach that helps develop wakefulness with artistic development of introduction into period of modern. It is directed to the student, encouraging his curiosity, openness and activity. It speaks to the student as a whole – sensually and perceptually, emotionally and intellectually. Due to all that the student's awareness of his own sentience and perception is stronger, it rips him out of routine and makes him more sensible for art and life itself.

Key words: art, literary reading, literature, music, painting, wakefulness.

1. Uvod

V zadnjih letih se je začel tudi pri nas – po vzoru iz tujine – uveljavljati pojem čuječnosti in poudarjati njen pomen. Na to temo je objavljene že kar nekaj literature, strokovne in tudi bolj poljudne. Čuječnost je veščina oziroma duševna sposobnost vsakega človeka, ki jo lahko sistematično razvijamo in krepimo z različnimi tehnikami in metodami. Je učinkovito orodje za osebno rast in spoprijemanje s psihološkimi težavami (Bajt, 2016). Zaradi skokovitega napredka, razvoja tehnologije, sodobnega življenjskega sloga, ki vse bolj vodi v odtujenost, in naglega spreminjanja sveta ne le odrasli, temveč tudi današnji otroci pogosto drvijo skozi življenje, ne da bi se ga v resnici zavedali. Prav zavedanje pa je ključnega pomena pri čuječnosti; omogoča nam, da izstopimo iz ustaljenega, dostikrat avtomatskega delovanja (t. i. avtopilota) in spet začnemo uporabljati čute. Tekmovalno in storilnostno naravnana sodobna družba postavlja človeka pred številne naloge in izzive, zato so tudi mladi danes pod precejšnjim pritiskom. Povečujejo se stres, stiske, strah pred negotovo prihodnostjo in razne duševne motnje. Sodobni človek zato vse bolj potrebuje veščine in spretnosti, ki mu bodo pomagale, da se bo znal "upočasniti", najti notranji mir in ravnovesje. Ena takih veščin je čuječnost. Strokovnjaki jo opredeljujejo kot "način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja odprtosti in radovednosti" (Društvo za razvijanje čuječnosti, 2016). Prinaša številne koristi (izboljšanje pozornosti, fokusa, zmanjšanje tesnobe, depresivnosti, stresa, zavedanje vzorcev svojega vedenja in sedanjega trenutka, polno doživljanje življenja, povečanje empatije in razumevanja drugih idr.), zaradi česar je kljub morebitnim pomislekom, da gre zgolj za modni trend, vredno razmišljati o njenem vključevanju v pedagoško delo. Ker pa je čuječnost treba krepiti postopoma in z vajo – priročniki navajajo šest- (Wax, 2017) oz. osemtedenski program (Burch in Penman, 2016) urjenja, ki naj bi trajalo vsaj deset minut, pa tudi uro na dan –, je pri pouku najbrž ni mogoče izvajati v celoti, kot predvidevajo navedeni programi, vsekakor pa lahko vključujemo posamezne elemente, npr. "biti tukaj in zdaj", opazovati in sprejemati to, kar se dogaja v sedanjosti, biti pozoren, občutljiv, skratka, čuječen.

V nadaljevanju prispevka je predstavljen učni pristop, s katerim spodbujamo čuječnost pri pouku književnosti v okviru predmeta slovenščina. Obravnava umetnostnega obdobja oziroma smeri je naravnana celostno, s povezovanjem slikarstva, glasbe in književnosti. Spodbuja učenčevo radovednost in odprtost ter njegovo aktivnost. Tudi nagovarja ga celostno – čutnozaznavno, doživljajsko, čustveno in intelektualno. S tem krepimo njegovo zavedanje lastnega čutenja in zaznavanja, učenca trgamo iz rutiniranosti ter ga senzibiliziramo za umetnost in za življenje nasploh.

2. Čuječnost pri pouku književnosti

Veliko priložnosti za razvijanje čuječnosti se ponuja pri pouku književnosti. Temeljna dejavnost tega pouka je namreč branje, intenzivna duševna dejavnost, ki že sama po sebi zahteva pozornost in zbranost, čuječnega opazovalca. Ob branju umetnostnih besedil se razvijajo bralčeve doživljajske, domišljijске ustvarjalne, vrednotenjske in intelektualne zmožnosti. Estetske, spoznavne in etične razsežnosti književne umetnosti bralca vsestransko bogatijo in vplivajo na oblikovanje njegovih predstav o svetu, o življenju, o človeku in o njem samem. Branje širi obzorje, spodbuja kritičnost in empatijo. Pouk književnosti, ki je ob

poznavanju literarnovednih in literarnozgodovinskih dejstev oziroma tovrstnega vedenja usmerjen zlasti k razvijanju bralne sposobnosti in vzgajanju uspešnega govorca, pisca, poslušalca in kultiviranega ter kritičnega bralca (literarnih) besedil, lahko sistematično razvija čuječnost. Dijaki po prebranem literarnem besedilu izražajo svoje doživljanje, čustva, predstave, misli, svoja opažanja, se kritično opredeljujejo in vrednotijo, pozorno poslušajo druge in njihova opažanja, stališča, argumente ter tako ugotavljajo razlike v doživljanju in razumevanju istega besedila. Učitelj dijakom ob tem zastavlja tehtna vprašanja, ki jih vodijo k razmisleku, lastnim odgovorom in rešitvam in jih tako spodbuja k introspekciji. Dijaki usmerijo pozornost na svoje razmišljanje, ki tako postane objekt njihovega opazovanja. Pri tem učitelj ne podaja vrednostnih sodb, ali so njihovi odgovori dobri ali slabi, ali je presojanje moralno primerno ali neprimerno, sprejemljivo ali ne, ali je neko razmišljanje dobro ali ne in podobno. To pa tudi čuječnost je: proces sprejemanja, odprtosti in radovednosti. Naša pozornost je usmerjena na trenutno izkušnjo, kot se poraja "tukaj in zdaj", v sedanjem trenutku. Pri tem "opazujemo misli, čustva, vedenja, spodbude/vzgibe /.../ brez presoje, s sprejemanjem" (Bajt, 2016).

Književnost, za katero je že po definiciji značilna večpomenskost, odpira številna temeljna življenjska vprašanja, na katera ni enoznačnih, splošnoveljavnih ali dokončnih odgovorov. Te je mogoče iskati v različnosti, ki nas tudi bogati in ki jo laže uzremo in se je zavemo, kadar poučujemo čuječno. "Naloga literature je, da odpira vprašanja. Odgovore (ki bodo vedno nepopolni) bomo morali poiskati sami, v skladu s sabo. Udobni vzorci razmišljanja in obnašanja, ki jih ponuja družba, se bolje prilegajo naši zaspani, leni naravi. Knjiga je samo vstopnica in možnost, da se zavemo samih sebe, ne more pa biti prva usmerjevalka, saj večnih in univerzalnih resnic, ki se prilegajo vsem, (žal) ni." (Podlesnik, 2015)

3. Primer obravnave – Uvod v moderno (Književnost nove romantike, dekadence in simbolizma)

Uvod v obravnavo obdobja ponuja možnost vključevanja drugih umetnostnih področij – slikarstva in glasbe. Po mojih izkušnjah se tak pristop zelo dobro obnese, saj si dijaki z vidno in slušno zaznavo in dopolnjevanjem z drugimi umetnostmi veliko laže nazorno predstavljajo in razumejo temeljne značilnosti novih umetnostnih tokov in smeri. Taka obravnava je obenem veliko bolj celostna, saj predstavi obdobje širše.

V začetku ure z dijaki hitro povzamemo glavne značilnosti prejšnjega obdobja: realizma in naturalizma. Dijaki nanizajo zgolj nekaj ključnih dejstev (tipična snov, teme, literarni liki, pogled na svet, jezikovne značilnosti, literarne zvrsti in vrste), da bi bolj ozaveščali razlike med prejšnjo in novimi smermi oziroma usmerili pozornost na tisto, kar je drugačno, novo.

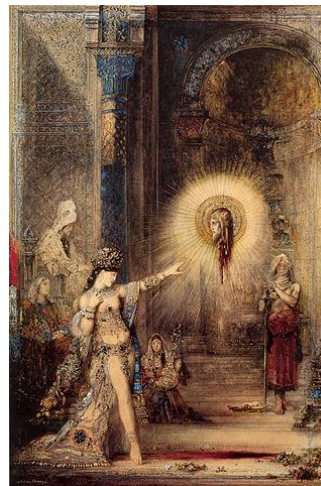
Novo poglavje uvedemo z enominutnim poslušanjem posnetka najpomembnejšega impresionističnega skladatelja Clauda Debussyja z Youtuba (Clair de lune). Dijaki so pozorni na melodijo, zvok, ritem, inštrument, harmonično ubranost ipd. Z vprašanji jih usmerjamo k izražanju svojih vtisov, doživetja, občutij. Kakšne občutke jim vzbuja skladba? Zakaj? Kako so občutili zvoke? So še kaj opazili?

Nato projiciramo na platno tri značilne, premišljeno izbrane likovne upodobitve. Glasbo utišamo, a se ves čas predvaja kot nežno zvočno ozadje. Monetova Impresija vzhajajočega sonca (slika 1) velja za simbol impresionističnega slikarstva. Dijaki pozorno opazujejo sliko in ob ustreznih vprašanjih sami prepoznavajo in navajajo vse bistvene značilnosti (pozorni so na barve, svetlobo, motiv iz narave, trenutek, poteze s čopičem, morda še kaj). Naslednja slika

(slika 2) je primer simbolizma v slikarstvu. Zanimiva je zato, ker so dijaki za obvezno domače branje že prebrali dekadentno Wildovo dramo Saloma. Po enakem principu opazujejo tudi to sliko in ugotavljajo značilnosti in razlike s prejšnjo. Zadnja slika (slika 3) je znana upodobitev slovenskega impresionističnega slikarja Ivana Groharja (mnogo dijakov jo prepozna, ne poznajo pa avtorja niti drugih slovenskih impresionistov). Dijaki opazujejo in navajajo značilnosti – podobnosti in razlike. Izražajo svoje vtise ob vprašanjih: Kakšne občutke jim vzbuja slika? Kako doživljajo barve? Kaj se dogaja na sliki? Se jim zdi kaj zanimivo/nenavadno/lepo/...? S tem jih usmerjamo k zbranemu, čuječnemu opazovanju, izražanju svojih opažanj in k poslušanju mnenj drugih.



Slika 1: Claude Monet, Impresija



Slika 2: Gustave Moreau, Salomin ples



Slika 3: Ivan Grohar, Sejalec

Skupaj ob projekciji ugotavljamo nekatere temeljne značilnosti novih smeri, dijaki si neznano snov sistematično zapišejo (značilnosti novih smeri, literarne zvrsti in vrste,

predstavniki). Ta del ure je usvajanje novega znanja, razlaga je večinoma frontalna. Razlago popestri še nekaj izbranih slik (G. Klimt, Poljub, R. Jakopič, Križanke, M. Stern, Rdeči parazol in M. Jama, Kolo). Dijaki jih lahko komentirajo in prepoznavajo slogovne značilnosti, kot se kažejo v slikarstvu.

V zaključnem delu obravnave preidemo h književnosti. Na učnem listu so natisnjene štiri izbrane pesmi: P. Verlaine, Jesenska pesem, C. Baudelaire, Omamljajte se!, O. Župančič, Ti skrivnostni moj cvet in J. Murn, V parku. Sledi interpretativno branje posamične pesmi, temu pa preiščena vprašanja, ob katerih dijake vodimo k natančnemu in poglobljenemu opazovanju, doživljanju, interpretiranju ter prepoznavanju značilnosti obravnavanih smeri v umetnostnih besedilih. Za primer je navedena le ena pesem.

Josip Murn, V parku

Mračni se.
Lahno, lahno
gube se kulise
pred dušo temno,
en hip, še en hip,
en utrip
je telo.

Kostanji molčijo.
Ah, skoraj bo noč,
skoraj v harmonijo
neslišnih glasov
duh kot nov
plul bo sanjajoč,
pojoč ...

V prvem žarku
gori zvezda že,
že listi po parku
počasi blede,
v svojo skrivnost
dušo tope ...
O radost!

Že svetlobo rožno
se zliva mrak,
kak nervozno
trepeče zrak ...
Tu sem, tu,
kot eter lahak,
brez glasu ...

Dijaki ubesedujejo svoje vtise, doživetja, opažanja. Z vprašanji jih pomagamo usmerjati k bistvu pesmi. Vprašamo jih lahko npr.: Kakšne občutke vam vzbuja pesem? Kaj čutite ob njej? Zakaj? Kaj se dogaja v pesmi? Kakšno je razpoloženje? Kaj občuti lirski subjekt? Zakaj? Kateri motiv uvaja naslov? Pesem se začne s svetlobnim učinkom. Najdete še kakšnega?

Dijaki prepoznavajo značilne motive narave, trenutne, svetlobne in slušne vtise, pomembnost razpoloženja, občutja duše, harmonično zlitost v naravi. Opazujejo tudi zvočnost in zunanjo obliko pesmi.

Ob fotografiji (slika 4) izražajo svoja občutja in opažanja.



Slika 4: Že s svetlobo rožno se zliva mrak ...

Ob koncu obravnave usmerimo pozornost zopet v glasbeno spremljavo. Ali se glasba sklada z značilnostmi, ki so jih prepoznavali v slikarstvu in v literaturi? Zakaj? Kako so občutili zvoke, ritem, melodičnost ...? Jim je skladba všeč? Kakšne se jim zdijo nove smeri v umetnosti moderne? Obravnavo zaključimo s slikami štirih slovenskih predstavnikov moderne (D. Kette, J. Murn, I. Cankar, O. Župančič), saj mnogi dijaki ob podobah številnih pevcev, igralcev, športnikov, drugih medijsko izpostavljenih ljudi, tudi nastopajočih v raznih aktualnih resničnostnih šovih, vizualne podobe marsikaterega umetnika ne prepoznajo več.

Branje je dejavnost, ki od dijakov zahteva popolno pozornost in osredotočenost na trenutek in na lastno doživljanje besedila. Z vidika spodbujanja njihove čuječnosti je pomembno, da skušajo besedilo najprej samo doživeti, začutiti, razumeti in ga šele nato s pomočjo učitelja interpretirati in postavljati v širši kontekst. Povezovanje različnih zvrsti umetnosti, kar lahko pri pouku storimo zlasti ob uvajanju v novo obdobje oziroma smeri, jim omogoča nazornejšo, celovitejšo predstavo in močnejše doživetje. Dijakom je tako obravnavana snov všeč, saj so sami aktivni, v stiku s svojim čutenjem in doživljanjem, pri spoznavanju novega se opirajo na lastne "vire moči". Zaupanje v sebe in v svoja čustva pa je pomemben del prakse čuječnosti, ki nas uči sprejemati ter zaupati v svoja čustva in vase.

4. Zaključek

V prispevku je predstavljeno, kako v pouk književnosti vključevati nove, sodobne pristope. Ena takih metod je čuječnost, ki se v zahodni kulturi močno uveljavlja in doživlja veliko popularnost, vse večje zanimanje pa vzbuja tudi pri nas, saj naj bi veljala za eno izmed najbolj

obetavnih preventivnih strategij na področju duševnega zdravja (Bajt, 2016). Zanimanje za čuječnost je "sestavni del sedanjega duha časa, ki nenehno išče predvsem enostavne in učinkovite metode za premagovanje tesnobe, stresa, nezbranosti in šibkega duha, tegob, ki bremenijo sodobne ljudi /.../ Zato ni čudno, da so tehnike in prakse gojenja čuječnosti hitro našle pot v tečaje za vzgojo sedanjih in bodočih menedžerjev, politikov, pa tudi učiteljev in vzgojiteljev." (Ule, 2015) Urjenje čuječnosti omogoča izstop iz prepuščanja toku življenja in premik k bolj ozaveščenemu doživljanju sveta in trenutka ter sebe v njem. Čuječnost ni omejena le na vzgojo, pomembna je tudi na drugih področjih življenja, kajti "kolikor več budnosti in notranje jasnine je v nas, toliko bolj uspešno, ustvarjalno in kvalitetno življenje živimo. Nedvomno pa je čuječnost kvaliteta, ki jo je potrebno načrtno vzgajati v sebi. Zmotno je misliti, da se nam bo zgodila brez truda in vloženega dela. Gre za individualni proces rasti in spoznavanja, ki pa je vendarle neločljivo povezan z znanjem širše skupnosti. /.../ Urjenje čuječnosti predstavlja enega največjih izzivov v prihodnosti. Je stopanje v deželo znanja." (Škobalj, 2017, str. 190-191) Menim, da se je prav z umetnostjo moč približati temu, kar odkrivamo in razumemo kot čuječnost, za katero avtorica (prav tam, str. 190) zapiše, da ne pomeni "nič drugega kot to, da odpremo oči". Odprte oči pa nam omogočajo, da vidimo in razumemo tudi umetnost, ki je od nekdaj človekov odziv na vse, kar je v njem in okoli njega; refleksija o svetu, življenju in o samem sebi.

5. Literatura

- Ambrož, D., idr. (2010). *Branja 3 : berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Bajt, M. (2016). *Čuječnost : poglobljeno spoznavanje in uporaba v šoli*. Pridobljeno s www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/cuječnost_zs_marec_2016.pdf
- Burch, V., Penman, D. (2016). *Čuječnost za zdravje : praktični vodnik za lajšanje bolečin, zmanjševanje stresa in povrnitev dobrega počutja*. Tržič: Učila International.
- Društvo za razvijanje čuječnosti (2016). Pridobljeno s <https://www.cuječnost.org/cuječnost/>
- Frankl, V. E. (2006). *Človek pred vprašanjem o smislu*. Ljubljana: Založba Pasadena.
- Podlesnik, T. (2015) Knjiga kot terapevtski pripomoček. *Družina*. Pridobljeno s <http://druzina.ena.com/zdravje/knjiga-kot-terapevtski-pripomocek.html>
- Poštuvan, V., Tančič Grum, A. (2015). *Program NARA – Moč strokovnjakom skozi čuječnost*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Ule, A. (2015) Čuječnost, zbranost in predanost. *Poligrafi*, 77/78(20), 171–180.
- Wax, R. (2017). *Čuječnost : kako se znebiti stresa ter poskrbeti za dobro počutje telesa in duha*. Tržič: Učila International.

Kratka predstavitev avtorice

Bergit Vrečko je študirala slovenščino in primerjalno književnost na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Zaposlena je kot profesorica slovenščine na Gimnaziji Celje – Center. Je mentorica šolske gledališke skupine, s katero je pripravila že več gledaliških uprizoritev.

Govori z dobrim namenom – tukaj in zdaj

Speaks with a Good Purpose – Here and Now

Hermina Rot

OŠ Gorje
hermina.rot2@gmail.com

Povzetek

Usmerjanje pozornosti in zavedanje doživljanja v sedanjem trenutku brez predsodkov, kar je značilnost čuječnosti, je tudi v komunikaciji izrednega pomena. Način komuniciranja prinaša dobro ali slabo energijo, vnaša ljubezen ali razdore. Da pa bo mladostnik odrasel v empatično osebo in razvil ustrezne načine komuniciranja, potrebuje znanja.

V okviru projekta "8 krogov odličnosti" so se, ob ostalih življenjskih vrednotah, učitelji in učenci učili ustreznega komuniciranja. Skozi lastno pot izobraževanja, so nekateri učitelji pripravili sklope delavnic za učence. Oboji so bili nad njimi navdušeni. Ob izvajanju dejavnosti se je ponovno pokazala potreba po vključevanju tovrstnih vsebin v šolo.

Ključne besede: čuječnost, delavnice, empatija, komunikacija, vrednote.

Abstract

Focusing attention and awareness of experiencing at the present moment without prejudice, which is a characteristic of mindfulness, is also of great importance in communication. The way of communication brings good or bad energy, introduces love or breaks. But for the adolescent to grow up into a person with empathy and to develop appropriate ways of communicating, he needs knowledge.

Within in the framework of the project "8 krogov odličnosti", teachers and students learned to properly communicate along with other life values. Through their own training path, some teachers prepared workshops for pupils. Both were excited about them. The implementation of activities again demonstrated the need to integrate such content into school.

Key words: communication, empathy, mindfulness, values, workshops.

1. Uvod

Najprej je misel, ki sproži besedo, vse skupaj pa je energija oz. biopolje (energijska slika fizičnega telesa), ki tvori tisto, kar je nastalo. Če mislim pozitivno, bo moje polje prijetno, spodbudno, lahkotno, sproščeno, zaželeno. V obratnem smislu vse prej kot to. Že misel se čuti, odda v prostor. Komunikacija oz. sporočanje ni samo na besedni ravni, ampak več kot sedemdeset odstotkov na telesni, na čutenju (Lebar, 2016).

»Govori z dobrim namenom« je eden izmed 8 krogov močnih življenjskih vrednot in načel odličnih ljudi (Prgič, 2014). Poudarja pomen ustrezne medsebojne komunikacije, te pa se je treba naučiti. Delavnice za učence so razredniki izvajali v vseh oddelčnih skupnostih na šoli.

Zmeraj lahko izberemo, kako bomo govorili. »Govori z dobrim namenom« pomeni, da preden spregovorimo, razmislimo o namenu naših besed. Gre za to, da govorimo odkrito, direktno, spoštljivo in s pozitivnim namenom. Prvi korak je ZAVEDANJE. Če zmeraj, preden

spregovorimo, razmislimo, kaj bomo rekli, namesto da kar nepremišljeno opletamo z jezikom, se lahko naučimo spoštljive in iskrene komunikacije (Prgić, 2014).

Beseda ima izjemno moč. Izgovorjena, spuščena v prostor, podeljena nekemu. Lahko samemu sebi, lahko drugemu. Zelo pomembna je izbira besed oz. stanje človeka, s kakšnimi besedami operira oz. v kakšnem stanju je on sam. Če je uravnotežen, pozitiven, ima topel, širok, ljubeč besedni zaklad, za človeka božajoč, sprejemajoč, je takšna tudi beseda. In obratno. Govorica telesa nam veliko pove. Izkazuje energijo, ki jo čutiš. Nagubano čelo (zaskrbljen ali začuden obraz), upognjena drža (nizka življenjska moč, slaba volja), strmeč, srepi pogled (jeza). Znaki doživljanja so lahko vidni ali občutni. Že misel poraja – dobra dobro, slaba slabo. Misel pa je materija, ki se uresniči (Lebar, 2016).

2 Navodila za izvajanje delavnic v okviru razrednih ur

Tema: »GOVORI Z DOBRIM NAMENOM«

Vsebina: Razmisli, preden spregovoriš. Naj bo tvoj namen pozitiven, iskren in spoštljiv.

Priporočilo: Navedene delavnice so v pomoč za izvedbo razredne ure, ki pa jo lahko po želji spremenite, ji dodate kaj svojega.

Pojasnilo: Besede imajo veliko moč. Zapisane ali izgovorjene imajo prav neverjeten učinek na tistega, ki so mu namenjene. Lahko nas pomirijo, potolažijo, raznežijo, razveselijo, ganejo, dolgočasijo, zbegajo, prestrašijo, vznemirijo, užalijo, razjezijo in še kaj. Beseda lahko sproži vojno ali ustvari premirje, lahko konča ljubezen ali začne odnos, lahko poglobi ali prekine prijateljstvo, lahko prinese dobiček ali povzroči propad. Označevanje, osebne graje, dajanje vzdevkov, so načini komuniciranja, ki do posameznikov niso prijazni. Raje uporabimo nasmeh, prijazen pogled in ustrezen ton glasu.

Beseda je torej sredstvo, s katerim lahko marsikaj pokvarimo ali popravimo. Gotovo ste že izkusili učinek grobe, nepremišljene besede, ki vam je strla srce, pa tudi taljenje jeze ob iskreno rečeni besedi »oprosti«. Bolečina in ugodje, tesnoba in olajšanje. Vsak dan besede na raznih področjih usmerjajo razvoj dogodkov in počutje ljudi, pri čemer smo tudi mi odgovorni za občutke, ki jih s svojimi besedami povzročimo v drugim.

Ko se pogovarjamo z ljudmi, nikoli ne smemo prizadeti ali užaliti drug drugega, čeprav smo na to osebo jezni. Preden kaj rečemo, moramo razmisliti, katere besede bomo izrekli, in biti zanje odgovorni. Če tega ne storimo, kasneje obžalujemo, saj smo prizadeli sošolca, prijatelja, starša ipd.

2.1 Prvo triletje

Uro začnite s kratkim uvodom o moči pozitivnih besed (glej pojasnilo zgoraj). Besedilo poenostavite primerno prvo-, drugo- in tretješolcem.

Pogovor v krogu

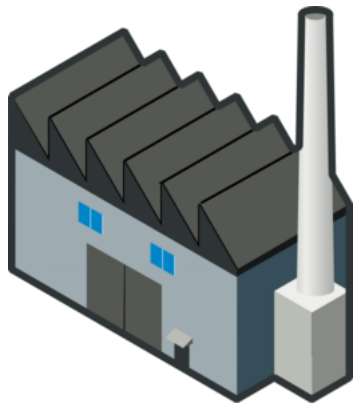
V krogu vsak otrok pove, ali je v zadnjem času slišal, da je kdo o njem ali kom drugem povedal kaj lepega. Povej, ali si bil ta teden za kakšno stvar pohvaljen. Ali ti je kdo morda narisal risbico? Ali si morda slišal, da je kdo o kom govoril slabo, ali pa si bil morda okregan?

Kako si se počutil v prvem in kako v drugem primeru. Ali bi lahko kdaj povedal o kom kaj lepega pa nisi? Zakaj?

Druge dejavnosti

- Učencem pripravimo njihove slike na listu okrogle oblike premera do 10 cm. To bodo sredine cvetlic. Nalepimo jih na list papirja A4. Pripravimo jim še cvetne listke poljubnih velikosti in različnih barv, na katere bodo pisali ali risali besede, s katerimi bi povedali dobre stvari o sebi. Te listke učenci lepijo okoli osrednjega dela cveta. Opozorimo jih, da niso pomembne samo stvari, ki se tičejo šole in šolskega uspeha, ampak tudi medsebojni odnosi, pomoč sošolcem, doma, v družini, starejšim in mlajšim, prijazno pozdravljanje ...
Vsak učenec dobi še poseben listek. Nanj napiše oz. nariše nekaj dobrega o sošolcu/sošolki, katerega mu določimo.
- Lahko izdelamo razredno cvetlico prijaznih besed in jo predstavimo v obliki plakata.
- Morda sklenemo, da bodo učenci ta teden sošolcem v jutranjem krogu govorili z dobrim namenom in prijaznimi besedami.
- Dogovorimo se, da med odmorom, preden pride učenec neko stvar povedat svoji učiteljici, premisli, ali govori z dobrim namenom.

Preberite knjigo Agnes de Lestrade: Dežela velike tovarne besed.



Slika 1: Dežela velike tovarne besed

Kratka vsebina knjige

V neki deželi lahko ljudje govorijo samo, če besede kupijo. Nekateri si jih lahko privoščijo več, drugi manj, tretji samo najcenejše. Celo po smetnjakih jih iščejo, vendar tam le redko najdeš kako dragoceno besedo. Kako naj deček, ki ima le prgišče 'manjvrednih' besed tekmuje za naklonjenost dekleta z vrstnikom, ki mu starši lahko kupijo prav vse besede pod soncem? Zgodba je preprosta, a učinkovita. Pripoveduje o moči, ki jo imajo besede, o moči, ki lahko premaga na videz nepremagljivo, obrne svet na glavo, če je treba.

O besedah, ki jih imajo eni več, drugi manj, a to ne pomeni nujno, da je zmagovalec že vnaprej znan. Kajti ni pomembna samo količina ali cena besed, pomembno je tudi, kdaj in kako jih poveš. In seveda komu.

Po prebrani knjigi se pogovorimo o vsebini. Otroci naj ob naši pomoči razmišljajo o njenem sporočilu. Na koncu lahko še sami naredimo tovarno prijaznih, spodbudnih besed. Pripravimo kartončke ali manjše lističe, učenci naj nanje napišejo besede in jih zložimo v

skupno škatlo. Vsak dan lahko preberemo nekaj teh besed, da nam bodo polepšale skupne trenutke.

2.2 Drugo trileetje

Uro začnimo s kratkim uvodom o moči pozitivnih besed (glej uvodno pojasnilo). Besedilo poenostavimo primerno četrto-, peto- in šestošolcem.

Predvajajmo film o moči besed: <https://www.youtube.com/watch?v=tQwGZ0gbr2I>

Predvajajmo pesem o repu od Zlatka: <https://www.youtube.com/watch?v=k3ufKoSFG0w>

Film ali pesem komentirajmo skupaj z učenci.

Sledi izbira 1 ali 2:

Izbira 1: Učencem razdelimo samolepilne barvne listke. Zastavimo jim vprašanje o tem, kako spoštljivi, prijazni, topli, prijetni, so običajno v pogovoru do drugih v razredu. Vsak zase naj napiše oceno od 1 do 5 (1 najslabša ocena in 5 najboljša). Ocene prilepimo na plakat in se z učenci pogovorimo o tem, zakaj tako mislijo. Vprašajmo sošolce, če se s tem strinjajo.

Kako lahko učenci izboljšajo medosebne odnose? Sprejmimo dogovore, kako se bodo učenci pogovarjali drug z drugim, da se bodo vsi v razredu dobro počutili. Pozitivne besede in misli ter spodbudne izjave zapišimo na plakat, ki ostane v razredu in učence usmerja k pozitivni komunikaciji (si prijazen, pošten, delaven, dober po srcu, duhovit, spreten, praktičen, nasmejan ...).

Spodbudimo učence, naj pomislijo na nekoga na šoli ali izven nje, za katerega menijo, da bi za svoje boljše počutje potreboval več spodbudnih besed. Naj posameznik naredi nekaj pogumnega: pristopi k temu učencu, spregovori z njim, mu pove nekaj prijaznega. S tem bosta oba pridobila, oba se bosta v svojem srcu počutila bolje. Na kasnejših razrednih urah se lahko o tem pogovorimo.

Izbira 2: Moč besed (Prgić, 2014) – nekaj pozitivnih in negativnih besed (»besede nad in pod črto«).



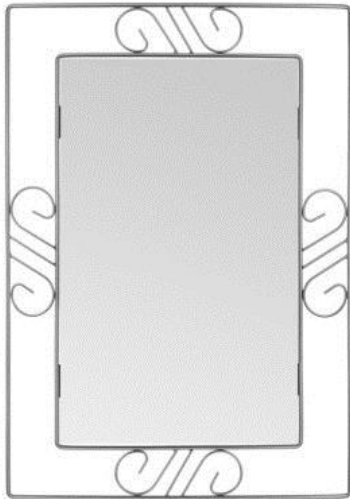
Slika 2: Moč besed

Napiši nekaj pozitivnih besed, ki so ti jih kdajkoli izrekli drugi.

Napiši nekaj negativnih besed, ki so ti jih kdajkoli izrekli drugi.

1. Vzemi si nekaj časa in razmisli, kako si se počutil po tem, ko si napisal negativne besede, in po tem, ko si napisal pozitivne besede.
2. Kakšna čustva so privrela na dan, ko si pisal besede »pod črto« in ko si pisal besede »nad črto«?
3. Napiši spodbudno izjavo za vsakega sošolca in učitelja.
4. Za vsakega učenca in učitelja izdelajmo plakat, na katerem bomo zbrali vse spodbudne izjave. Plakat nalepimo v razredu. Spomnimo se vsak dan, kdo v resnici smo.

Delavnico lahko po želji nadgradimo: Moje ogledalo (Prgić, 2014).



Slika 3: Moje ogledalo

Učenci narišejo okvir ogledala, vanj pa sebe (slika 3).

Napiši vse besede in besedne zveze, ki ti gredo skozi misli, ko se pogledaš v ogledalu. Bodi iskren in okoli svoje risbe napiši vse, kar si misliš o sebi. To je samo tvoja knjiga in nihče je ne bo gledal.

Pogovorimo se: Besede, ki jih izrečemo sami sebi, so najvplivnejše in imajo največjo moč. Ko samega sebe ponižuješ z besedami »Nisem dovolj pameten« ipd., boš zagotovo manj uspešen v vsem, kar počneš.

Zdaj, ko veš, kakšno moč imajo besede, ki si jih nameniš, napiši vse tiste pozitivne besede in besedne zveze, s katerimi bi se lahko spodbudil vsako jutro, ko stopiš pred ogledalo.

2.3 Tretje triletje

Uro začnimo s kratkim uvodom o moči pozitivnih besed (glej pojasnilo).

Kampanja Itak (Telekom v sodelovanju z ZPMS), je zajemala pobudo »Moč besed« in glavno sporočilo »Pogasi sovražnost. Govori ljubezen.« Opozarjala je na kulturo odnosov v družbi. Gre za aktivnosti, ki so potekale ob prvi znanstveni raziskavi v Sloveniji o nasilju na spletu (Katedra za medijske in komunikacijske študije na FDV, 2014). Sovražni govor na internetu, nestrpnost do drugačnih, nasilje v šolah in komunikacijska intenzivnost modernega okolja za mlade predstavljajo vedno večje breme, ki se ga ne znajo vsi obraniti brez čustvenih posledic. Tako raziskava ugotavlja, da je sporočilo SMS/MMS z žaljivo vsebino prejelo že več kot 58 odstotkov vprašanih mladih, žaljiv komentar na družbenih omrežjih več kot 47

odstotkov vprašanih, neresnične informacije o sebi na družbenih omrežjih je zaznalo 35 odstotkov vprašanih, sovražno sporočilo o sebi na družbenih omrežjih pa je zasledilo 32 odstotkov vprašanih. Žaljivo elektronsko pošto je prejelo več kot 39 odstotkov vprašanih. Kot najbolj ogroženo skupino prepoznajo osnovnošolce. Zato so želeli s kampanjo mladim sporočiti, da so pozitivna sporočila ter strpen in spoštljiv dialog veliko močnejše orodje od žaljenja, stereotipiziranja ali zasmehovanja. Besede lahko bolijo in prizadenejo, česar nečemo.

Zato: pogasi sovražnost in govori ljubezen.

<https://www.youtube.com/watch?v=tQwGZ0gbr2I>

Pogovor: Kaj pozitivnega bi si izrekel? Če do sebe nismo prijazni, se ponižujemo, si govorimo, da nismo dovolj lepi, pametni ali da ne moremo imeti dobrih ocen, bomo zagotovo manj uspešni v vsem, kar počnemo.

Učencem razdelimo liste. Vsak učenec zase napiše tiste pozitivne besede in besedne zveze, s katerimi bi lahko samega sebe spodbudil vsako jutro, ko stopi pred ogledalo (Moje ogledalo, slika 3).

Spodaj napiše, kaj pozitivnega bi lahko rekel svojemu sošolcu?

Dejavnost lahko razširite na družino. Kako učenci govorijo z brati, sestrami, starši? Kaj pozitivnega bi lahko rekli njim, pa tega velikokrat ne naredijo?

Trudimo se, da učenci preberejo oz. povedo misli, ki so jih zapisali.

Razredno uro lahko zaključimo s kratkima filmoma kot sporočiloma, kolikšno moč lahko imajo pravilno postavljene besede:

<https://www.youtube.com/watch?v=Hzgzim5m7oU>

<https://www.youtube.com/watch?v=j0DwRVKEQ-M>

Učenci naj podajo svoje komentarje.

3. Zaključek

Mirjana Ule (2009) izpostavlja štiri dejavnike, zaradi katerih je komuniciranje osrednja socialna dejavnost ljudi, in sicer: ker večino svojega zavestnega življenja posvetimo komuniciranju z drugimi ljudmi ali s samim seboj, ker je prisotna v vseh drugih človekovih dejavnostih, ker načinu in uspešnosti komuniciranja pripisujemo velik pomen in ker lahko samo skozi komuniciranje spoznamo, kdo smo, in to povemo drugim. Na različne načine organiziramo, oblikujemo in izmenjujemo informacije, izkušnje ali čustva ter pri tem uporabljamo zvoke, pisavo, slike, materialne predmete, telesne stike in drugo.

Učenci v šoli nenehno poslušajo, komunicirajo in rešujejo probleme v skupinskih situacijah. Koliko so pri tem uspešni, je v veliki meri odvisno od njihovih komunikacijskih spretnosti. Pri tem je bistveno, da sta v njihov govor vpeti osredotočenost, iskrenost in pozitivna čustva. Če v socialnih odnosih uporabljajo energijo srca, so takšni učenci topli, prijetni in navdušujoči za celotno skupnost. Vedeti moramo, da je komunikacija umetnost, te pa se je treba naučiti. Učenci potrebujejo izkustveno znanje, ki jim bo ostalo »za vnaprej«. Pri tem imamo pedagogi pomembno poslanstvo, ob tem, da smo jim najprej tudi sami dobri

zglede. Govorimo o razvoju čustvene inteligence, čuječnosti in vzpostavljanju vrednot, ki si jih želimo v današnji družbi in v družbi prihodnosti.

4. Literatura

- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja. Slovenska znanstveno-strokovna psihološka revija*. Društvo psihologov Slovenije. *Letnik 14*, številka 2, 73–92. Ljubljana: Tiskarna Pleško.
- de Lestrade, A., Docampo, V. (2009). *Dežela velike tovarne besed*. Ljubljana: Založba Kres.
- Kanoy, K. (2014). *Čustvena inteligenca pri otrocih. Kako vzgajati čuteče, odporne in čustveno trdne otroke*. Ljubljana: Vita.
- Lebar, L. (2016). *Biti, biti, kreativen otrok, vzgojitelj/učitelj, starš*. Ljubljana: Grafika.
- Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.
- »Pogasi sovražnost. Govori ljubezen«. Telekom Slovenije. Itak kampanja. (2014). Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=tQwGZ0gbr2I>.
- Prgić, J. (2014). Na poti k odličnosti. 8 krogov odličnosti = 8 mojih dobrih navad. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- The Power of Words*. (2010). Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=Hzgzim5m7oU>
- Edison, T. (2017). *Moč besed*. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=jODwRVKEQ-M>
- Zlatko. (2016). *Čaka vas uspeh*. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=k3ufKoSFG0w>

Kratka predstavitev avtorja

Hermína Rot je po poklicu socialna delavka in univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja. Dodatno se je izobraževala s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike. Svojih dopolnjenih šestindvajset let delovne dobe je posvetila mladim. Z njimi je začela delati kot mobilna šolska svetovalna delavka, sprva v redni osnovni šoli v Slovenski Bistrici, nato pa na šoli z nižjim izobrazbenim standardom. Vrsto let je bila zaposlena kot vzgojiteljica fantom prestopnikom v vzgojnem zavodu. Po preselitvi s Štajerske na Gorenjsko je nadaljevala z delom v Osnovni šoli Gorje, kjer izvaja dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami, vključenimi v redno osnovno šolo. Pri svojem delu se srečuje z različnimi primanjkljaji pri otrocih: z motnjami v duševnem razvoju, slepimi in slabovidnimi, gluhi in naglušnimi, z govorno-jezikovno motnjami, gibalno oviranimi, dolgotrajno bolnimi, z otroki, s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z avtističnimi motnjami in s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki jim je namenila največ časa. Rada išče druge, alternativne oblike dela z učenci. Zaveda se pomena praktičnih znanj za življenje pri otrocih, od razvijanja ročnih spretnosti do iskanja stika z naravo preko obdelovanja zemlje. V zavedanju pomembnosti krepitve socialne vključenosti otrok vključuje v šolski prostor socialno-interaktivne igre. Aktivna je v šolskih projektih in v dejavnostih šole (vodenje šolske skupnosti učencev). Je šolska mediatorica in sovodja vrstniške mediacije na šoli.

Obvladovanje čustev pri pouku matematike

Contact with Emotions in the Mathematics Lessons

Janita Tomažin

Šolski center Ljubljana, Srednja strojna in kemijska šola
janita.tomazin@guest.arnes.si

Povzetek

Matematika je beseda, ki že sama po sebi pri marsikomu vzbuja neprijetne občutke. Nekateri menijo, da je pomembna veda za vsakdanje življenje, drugim pa predstavlja polno nerazumljivih definicij, izrekov, enačb in funkcij. V prispevku bo predstavljeno, kako lahko čustva oblikujejo naše delo med poukom matematike, kako pripomorejo k uspehu, neuspehu, učinkovitosti in k sreči. Zelo pomembno je razvijanje čustvene inteligence vseh akterjev vzgoje in izobraževanja. Z razvijanjem čustvene inteligence spreminjamo razmišljanje, vedenje inboljšamo komunikacijo ter s tem zmanjšujemo število konfliktnih in stresnih situacij.

Ključne besede: čustvena samokontrola, empatija, negativna in pozitivna čustva, pozitivno razmišljanje.

Abstract

Mathematics is a word that by itself can cause negative feelings. Some think that it is an important science used in everyday life, but for some it represents a bunch of not understandable definitions, theorems, equations and functions. In this contribution it will be shown how can emotions shape our work during the math classes how can they contribute to success, failure, efficiency and luck. It is very important to develop emotional intelligence of all actors of education. By changing emotional intelligence we change thoughts, behaviour and we improve communication and by doing so we reduce the number of conflicts and stressful situations.

Keywords: emotional selfcontrol, empathy, negative and positive emotions, positive thinking.

1. Uvod

» Čustvo deluje kot voda, ki ruši nasip,« je zapisal filozof Immanuel Kant. Občutek, da si dober v reševanju matematičnih nalog pomeni, da si med poukom matematike umirjen, sproščen, samozavesten in sposoben reševati kompleksnejše naloge, medtem ko se nekateri počutijo nervozne in so pod pritiskom vsakič, ko so soočeni z matematičnim problemom.

Dovolj je že, če je v razredu že en tak dijak, ki vsakokrat občuti žalost, zaskrbljenost, nemoč ob neuspešnem povezovanju matematične teorije v nalogah, da občuti neverjeten strah pred profesorjem matematike in vrstniki, ki za šalo obračajo števila in rešujejo matematične probleme vsakdanjega življenja. Ironično je, da predmet sam deluje tako logično in da sproži toliko strastnih čustev pri ljubiteljih matematike, ko na drugi strani nekateri doživljajo celo paleto preostalih negativnih čustev. Lahko govorimo o matematičnem neugodju, ki ga občuti veliko posameznikov, ne glede na starost in spol. Nekatere raziskave kažejo, da ima preko

60% odraslih strah pred matematiko. In kaj lahko privede do neprijetnega vzdušja in počutja navzočih v razredu? Zagotovo imajo prednost jezikovne in komunikacijske ovire (dijaki drugih narodnosti), slabša kakovost podajanja navodil ter poučevanja, netoleranca do različnosti, nefleksibilne metode ocenjevanja znanja, težavnost učne snovi, pravila in ukrepi posameznega učitelja, ki nedvomno vključujejo nerealna pričakovanja, pristranskost ali razlikovanje dijakov po spolu, na primer, le dijaki so sposobni razrešiti ta problem, dekleta nikakor ne, učiteljevo vztrajanje, da se naloge rešujejo zgolj le po enem samem načinu, ostalih možnih poti, ki so matematično korektne pa se ne tolerira. Ob opaženih znakih nelagodja posameznikov med poukom, ki jih prikazuje slika 1 je potrebno čimprejšnje učiteljevo profesionalno ukrepanje.



Slika 1: Znaki nelagodja posameznika

2. Priporočila za kvalitetno poučevanje matematike

2.1 V prvi vrsti je zagotavljanje varnosti vseh udeležencev izobraževanja ter skrb za prijetno in urejeno učilnico

- učitelj naj se z dijaki poskuša truditi za ustrezno klimo pred, med in po pouku, kjer bi se vsi počutili varne,
- zastavlja naj vprašanja, s katerimi dijake ne bi spravljali v zadrego, v primeru, da na vprašanja odgovorijo napačno,
- namesto hitrosti reševanja nalog naj bo poudarek na dijakovem razmišljanju, razumevanju teoretičnih osnov, povezovanju učne snovi, obdelavi podatkov, interpretaciji reševanja nalog, uporabi kalkulatorja, računalniških matematičnih programov...
- učitelj naj dijake spodbuja v razmišljanju, vsekakor pa naj se izogiba učenju algoritmov pri reševanju nalog.

2.2 Odnosi

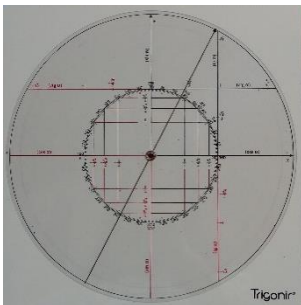
- imeti pozitiven odnos do matematike ter spodbujanje zaupanja v svoje sposobnosti,
- dokazovati pomembnost matematike v vsakdanjem življenju ter njeno povezanost z

drugimi disciplinami dijak spozna na primer v poglavju statistika, zaporedja, odvoda funkcij ...

- prizadevanje za enakost med spoloma. Vsi dijaki ne glede na spol naj imajo enake možnosti za uspeh,
- pohvale za prizadevanje in sodelovanje med poukom, ne glede na kakovost oziroma pravilnost odgovorov. Napačni odgovori so lahko izredno dobra iztočnica za komentarje
 - o pogostih napačnih napakah pri razmišljanju in reševanju nalog...

2.3 Strategije poučevanja

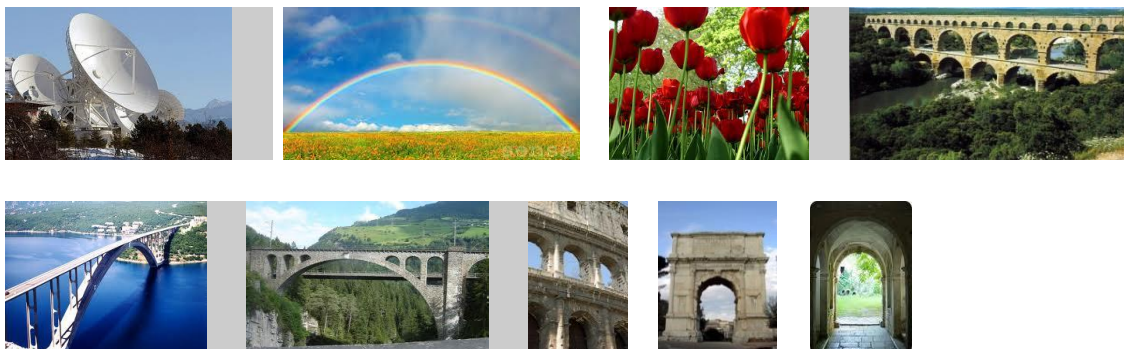
- jasna in glasna razlaga učne snovi in strokovno ponazarjanje vseh faz reševanja nalog
 - Dovolite mi, da navedem definicijo funkcije, ki jo dijak spozna že v prvem letniku. Funkcija $f: \mathcal{A} \rightarrow \mathcal{B}$ je predpis, ki vsakemu elementu iz množice \mathcal{A} priredi natanko določen element (funkcijsko vrednost $f(x) \in \mathcal{B}$) množice \mathcal{B} . S to definicijo izgubim pozornost vaj polovice dijakov v razredu. V ta namen se za lažje razumevanje definicije z dijaki v mislih preselimo na letališče, od koder skupina dijakov potuje na počitnice. Polovico dijakov bo letalo št. 1089 odpeljalo v Barcelono, 40 dijakov bo letalo št. 3564 odpeljalo v Santorini, preostali pa čakajo na let v Lizbono. Dijaki s primerom tako lažje razumejo pomen funkcije, ki ga v primeru predstavlja letalo.
- opogumljanje dijakov pri uporabi matematičnih pripomočkov pri pouku matematike (kalkulator, ravnilo, šestilo...)
 - Prav gotovo vsi ne poznajo pripomočka, ki ga prikazuje slika 2.



Slika 2: Trigonir

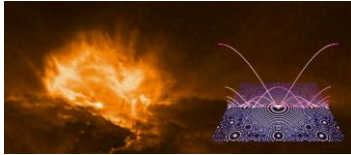
Gre za sila preprost pripomoček, s katerim si dijak med učenjem pomaga pri odčitavanju vrednosti kotnih funkcij danega kota v enotski krožnici. Z vrtenjem gibljivega kraka dijak tako lažje razume povezavo med kotnimi funkcijami istega kota ter tako lažje osvoji vsebine poglavja kotnih funkcij ...

- reševanje nalog, s katerimi se rešuje naloge vsakdanjega življenja. Primere v poglavju kvadratna funkcija prikazujejo slike pod številko 3.



Slika 3: Primeri kvadratnih funkcij

Zahtevnejše dijake pritegne zahtevnejši primer, ki ga prikazuje lika 4.



Slika 4: Upodobitev kvadratne funkcije za razkrivanje geometrije resonance infrazvoka

- dijakom omogočati zastavljanje vprašanj,
- zagotavljanje pestrosti pouka ter uvajanje skupinskega dela,
- spodbujanje komunikacije pri izmenjavi matematičnih mnenj,
- omogočiti dijakom sodelovanja na matematičnih tekmovanjih,
- dijakom omogočiti dodatni in dopolnilni pouk matematike...

2.4 Ocenjevanje znanja

- preizkusi znanja povzročajo tesnobo, zato je priporočljivo dolžino testov omejiti na 45 minut, brez podaljškov v odmore, razen pri dijakih, ki so do podaljšanega časa pisanja upravičeni,
- ocena naj vključuje tudi dijakov napredek v znanju, njegovo prizadevanje v borbi do pridobivanja znanja, končna zaključena ocena naj bo izkaz celoletnega prizadevanja dijaka,
- dijakom je učitelj dolžan nuditi povratne informacije in slediti načelu postopnosti, torej, da dijakovo sposobnost razmišljanja krepi s težjimi nalogami...

Delo učitelja zahteva veliko znanja, spretnosti in energije, saj se pri delu vsakodnevno srečuje s situacijami, ki so nepredvidljive in lahko vodijo v konfliktne situacije. Le te so neprijetne za vse sodelujoče, v katerih je prisotna cela paleta čustev. In kaj povzroča čustva? Zagotovo se vsakdo spominja situacije, pri kateri je občutil ne le eno osamljeno čustvo, pač pa kombinacijo večih sočasno. Čustva so nekakšen odgovor na nastalo situacijo in so posledica naših misli. Na primer, dva dijaka bosta v enaki situaciji občutila popolnoma različna čustva zato, ker razmišljata drugače. Za primer naj navedem situacijo, v kateri dijaki prejema rezultate svojih pisnih izdelkov. Dva dijaka prejmeta isto oceno. Eden izmed njih bo nad oceno besen, saj je pričakoval precej višjo oceno, spet drugi bo nad prejeto oceno sila navdušen, srečen in motiviran da tudi v prihodnje nadaljuje z uspehi. Ali, dijaki prvi šolski dan spoznajo novega razrednika, recimo da je to učitelj matematike. Nekateri ga bodo sprejeli s strahospoštovanjem, prestrašeno, spet drugi z optimizmom, da jih bo ravno razrednik učil enega izmed težjih šolskih predmetov. V isti situaciji, različno počutje akterjev je nedvomno posledica različnih izkušenj in s tem povezanih različnih misli in scenarijev za v prihodnje.

Za primer naj ponovno vzamemo vsakodnevno šolsko situacijo, torej verbalni konflikt med dvema sošolcema, ki ga prikazujeta sliki 5 in 6.

Prva možna misel:



- slabo počutje, jokanje
- utrujenost, brezvoljnost
- slabo razmišljanje o sebi in svojih sposobnostih
- želja po samoti

Slika 5: Odziv na konfliktno situacijo

Druga možna misel:



- stiskanje pesti, povišan srčni utrip
- cenim svojo samozavest in branim svoja dejanja
- želja po maščevanju, dokazovanju moči
- zagotovo si samote ne želim

Slika 6: Odziv na konfliktno situacijo

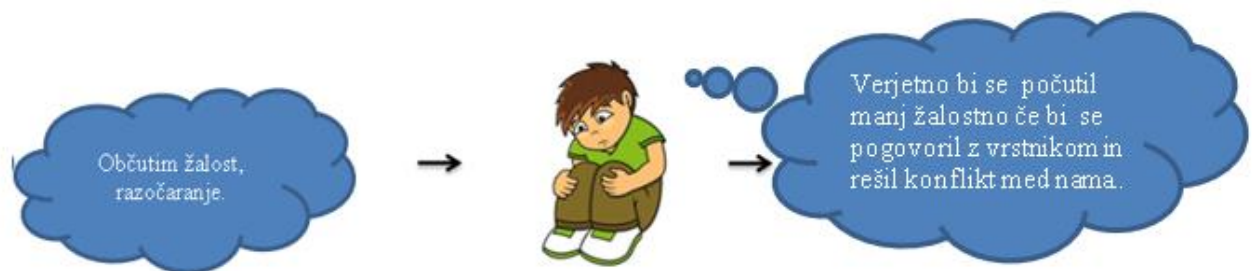
Človek je čustveno bitje. In življenje namreč niso le rožice in smeh, je tudi jok in žalost. Vsakodnevno doživljamo celo vrsto čustev. Mnogi čustva delijo na pozitivna (navdušenje, sreča, strast, veselje, radovednost...), torej tista, ki izražajo poskus ali namen vključevanja in so usmerjena v učenje in sprejemanje raznovrstnih stališč. Temeljijo na izboljševanju stvari. In na drugi strani na negativna čustva, ki so posledica naših slabih življenjskih izkušenj in lahko pomembno vplivajo na naše razpoloženje in celo zdravje ter imajo namen izključevanja in povzročijo, da izgublamo samozavest in energijo. V to rubriko sodijo apatija, strah, sovraštvo, krivda, jeza, gnev, sumničavost, žalost, ljubosumje, užaljenost, prezir, nemoč. Negativna čustva nas ovirajo pri racionalnem razmišljanju in vedenju ter pri zaznavanju situacij v pravi perspektivi, saj vidimo in si zapomnimo le tisto kar želimo videti ali si hočemo zapomniti. Slednje pa jezo in žalost le še podaljšuje. V pravem kontekstu so lahko negativna čustva popolnoma normalna. Težava nastane takrat, če trajajo predolgo in če so le ta preveč intenzivna. Stalno prigovarjanje in zatiranje v naši družini nihče ne mara matematike, zakaj bi bil jaz izjema ni priporočljivo. Razmišljanje, da čustev ne moremo nadzirati, je napačno. Nadziramo lahko svoje odgovore na čustva.

Pri izražanju negativnih čustev je izrednega pomena, da ne dramtiziramo, da ne čakamo, da se bodo stvari rešile same od sebe, da ne krivimo in obsojamo drugih za neuspeh, da govorimo o tem, kako se počutimo, da smo kratki v izjavah...

Čustva oblikujejo naše življenje, pripomorejo k našemu uspehu ali neuspehu, učinkovitosti, k sreči.

Vplivajo lahko na:

- preživetje → kadar smo osamljeni je nezadovoljena naša potreba po druženju, kadar smo prestrašeni ni zadovoljena potreba po varnosti, kadar smo zavrnjeni, ni zadovoljena potreba po sprejetosti...
- odločanje → kadar so čustvene povezave ogrožene, nismo zmožni najpreprostejših odločitev,
- napovedovanje vedenja → čustva nam pomagajo napovedovati naše vedenje in vedenje drugih,
- postavljanje meja → kadar nam vedenje drugega ni všeč, nas na to opozorijo čustva,
- sporazumevanje → že sama obrazna mimika izraža celo paleto čustev,
- sreča → slika 7 prikazuje posameznika, ki prepoznava svoja čustva. S tem lažje ugotovi, kaj potrebuje za to, da bo srečen,
- druženje in povezovanje → čustva imajo največji potencial za združevanje pripadnikov človeške vrste. Povezujejo nas empatija, sočutje in odpuščanje.



Slika 7: Prepoznavanje svojih čutev

- zdravje → čustva so za zdravje bodisi koristna bodisi škodljiva. Motnje, ki jih povzročijo negativna čustva dolgoročno vplivajo na telesne funkcije in postopno povzročijo neravnovesje energijskega sistema, kar sproži vrsto simptomov, ki vplivajo na zdravje. Tesnoba na primer ohromi imunski sistem in sproži bolečine ter togost vratu. Zavist škoduje želodcu, jetrom in žolču. Žalost slabi naravno obrambno sposobnost telesa in lahko povzroči depresijo. Dolgotrajni strah utegne sprožiti funkcionalne spremembe živčevja, motnje v delovanju ščitnice, želodčne razjede, alergije...

Nenehno nalaganje negativnih čustev lahko sprevrže celotno osebnost ter vpliva na naše zdravje in srečo, zato je obvladovanje čustev izrednega pomena.

3. Pomen pozitivne uporabe negativnih čustev v vsakdanjem življenju

3.1 Izogibanje in zanikanje

Zaradi pomanjkanja časa nisem uspel v celoti osvojiti učne snovi, zato si pri pisnem ocenjevanju znanja pomagam s »plonkcem«. Sem v nevarnosti, da me pri prepisovanju zaloti učitelj. Zaradi tega mi je strašno neprijetno in počutim se slabo. Bolečina, ki jo prinaša to negativno čustvo je močna in mnogo posameznikov se odloči, da tovrstna dejanja niso zanje. Negativna čustva torej vzemimo kot vodnik, ki nas poziva k ukrepanju.

Ko slaba čustva postanejo neizogibna, se zatečemo k zanikanju v upanju, da jih bomo ignorirali, da bodo izginila sama od sebe. Začasno negativna čustva potlačimo, a bodo slej ko prej vzniknili še močnejša in še bolj destruktivna.

3.2 Populacija ali integracija

Negativna čustva niso nekaj, česar se moramo znebiti. Služijo več funkcijam in kažejo, da obstaja nekaj, česar ne poznamo ali s čimer se ne znamo spopasti. So torej pozitivna motivacija za umikanje nečemu in premikanje k nečemu, česar si želimo.

Zadnjih nekaj let je znanost veliko napredovala na področju medsebojnih odnosov, razvoja in delovanja možganov, spoznanj na področju čustvene in socialne inteligence. Odkrili so, da ima v stresnih situacijah pomembno vlogo pri našem odzivanju in čustvovanju del možganov, ki se imenuje amygdala. Amygdala vpliva na naše odzivanje v določenih situacijah in nam sporoča, kdaj se je potrebno umakniti, kdaj boriti, kdaj zbežati.

Celo še več. Psihologa William Cunningham z Univerze v Torontu in Alexander Todorov z Univerze Princeton sta s sodelavci odkrila, da ima amygdala celo zelo pomembno vlogo pri empatiji, občutju sreče in medsebojni povezanosti. Čustvena samokontrola nam pomaga obvladovati čustva in stresne situacije.

S čustveno samokontrolo lahko čustva umirimo in glede na situacijo odreagiramo tako kot je za nas in za druge najboljše. Pozitivni pogled nam pomaga, da v različnih situacijah stvari vidimo pozitivne, da prepoznamo stresne situacije in da znamo v njih videti nove priložnosti in izzive. Empatija pa je ključna v medsebojnih odnosih, da začutimo drug drugega. Zelo pomembno je razvijanje čustvene inteligence, s katero spreminjamo svoje razmišljanje, vedenje in komunikacijo, kako odreagirati v konfliktnih in stresnih situacijah. Pri poučevanju matematike so znanja razvijanja pozitivne samokontrole pri dijakih več kot dobrodošla, rezultat dela pa se kaže v uspešnosti naših dijakov na vseh nivojih izobraževanja.

4. Zaključek

Nihče se ne rodi s sovraštvom do matematike. Naš odnos do matematike, tako pozitiven kot negativen je posledica naše kulture, naših interakcij z matematiko, naših izkušenj z drugimi, ki se učijo matematiko in novice o matematiki, katere v medijih vsakodnevno poslušamo. Kar lahko doprinesemo k boljšemu odnosu do matematike kot učitelji, starši in vzgojitelji je to, da razčistimo ozadja za različna negativna mnenja in stereotype o matematiki.



Slika 8: Matematika v besedilu.

5. Literatura

- Allport, G.W. (1935). 'Attitudes', in C. Murchison (ed.), *Handbook of social psychology*, pp. 798-844, Clark University Press, Worcester.
- Ball, D., Thames, M.H. & Phelps, G. (2008). 'Content knowledge for teaching. What makes it special?', *Journal of Teacher Education* 59(5), 389-405.
- Borthwick, A. (2011). 'Children's perceptions of, and attitudes towards, their mathematics lessons', in C. Smith (ed.), *Proceedings of the British Society for research into learning mathematics*, 31, pp. 37-42, London.
- Hannula, M.S. (2002). 'Attitude towards mathematics: Emotions, expectations and values', *Educational Studies in Mathematics* 49(1), 25-46.

Kratka predstavitev avtorice

Janita Tomažin je po izobrazbi specialist matematičnega izobraževanja, zaposlena na Šolskem centru Ljubljana, na Srednji strojni in kemijski šoli kot profesorica matematike. Vrsto let se že ukvarja z mentorstvom dijakov dijaške skupnosti Srednje strojne in kemijske šole, izdeluje urnike ter aktivno sodeluje na področju preventivnih dejavnosti, zlasti z Rdečim križem Slovenije.

Peti pomeni biti čuječ

Singing Equals Mindfulness

Marjetka Kozmus

Gimnazija Ledina
marjetka.kozmus@gmail.com

Povzetek

Vsak človek zmore peti. Petje človeka umirja, navdihuje, razveseljuje, zdravi. Pomaga mu spoznavati samega sebe ter se odpirati za presežno. Petje v skupini pevce povezuje, združuje, jih bogati in osrečuje. V prispevku bodo predstavljene osnove vokalne tehnike, ki jih brez čuječnega opazovanja samega sebe pevec ne more usvojiti ter mnogi pozitivni učinki petja pri pouku in v pevskem zboru.

Ključne besede: čuječnost, glas, petje, pevski zbor, pouk, vokalna tehnika.

Abstract

Every human being is able to sing. Singing soothes, inspires, elates and heals us, it helps us to get to know ourselves, and at the same time get in sync with the universe. Singing in a group represents a way of connection, enrichment and happiness among its members. In this article are going to be presented some basic vocal techniques, which are almost impossible to learn without being mindful, and many positive consequences of singing, both at school lessons and in a choir.

Keywords: choir, lessons, mindfulness, singing, vocal technique, voice.

1. Uvod

Glasba ima velik vpliv na človekov um in telo. Že Platon (1976) je učil, da glasba daje dušo veselju, krila umu, polet domišljiji, šarm ter veselje do življenja. Zato je k petju pomembno spodbujati mlade, jih pravilno motivirati ter učiti osnov vokalne tehnike. Ko bodo v spodbudnem okolju in sproščenem vzdušju sami začutili blagodejne učinke petja, jih bo pesem zagotovo spremljala vse življenje.

Glasba nas uči čuječnosti ob poslušanju, izvajanju ali ustvarjanju le-te. Kot pri čuječnosti, se moramo tudi pri petju zavedati svojega telesa, da lahko proizvedemo lep ton (Slokar Bajc, 2017), pomembno pa je tudi samo doživljanje glasbe, ki ga spremlja sprejemajoč odnos, odprtost in radovednost (Škobalj, 2017). Čuječnost (Kabat-Zinn, 2005) nam pomaga, da pri petju več čas usmerjamo svojo pozornost na trenutno izkušnjo petja, se zavedamo pravilne drža telesa, delovanja pevskega aparata in tudi svojih misli, čustev ter glasbe same, ki jo izvajamo. Ob tem moramo biti pozorni in sprejemajoči tudi za vse harmonije ostalih pevcev okrog nas.

Slovenci smo znani kot narod pevcev. Razširjenost zborovskega petja v Sloveniji ima korenine v slovenskem ljudskem petju, ki lahko v marsičem osmisli in pojasni slovensko naklonjenost petju v pevskih zborih. Večglasno slovensko ljudsko petje sicer ni bilo

namenjeno nastopanju, pevcem je pomenilo predvsem družabni dogodek, ki je izviral iz osebne nuje po sozvočju v družbi in stvarstvu. Zborovsko petje je danes najštevilčnejša ljubiteljska dejavnost v Sloveniji. Glede na statistiko popisa prireditev leta 2009 je bilo po podatkih samostojne strokovne svetovalke za vokalno glasbo Mihele Jagodic v Sloveniji 64.000 aktivnih pevcev (Hribar, 2014).

2. Glas kot instrument

Celo telo je instrument. Če bi glasilke vzeli iz grla in jih zavibrirali, bi se slišalo le brnenje. Ko so umeščene v telo, ki ima vlogo resonančnega trupa, postanejo uporaben instrument. Tudi violinske strune same po sebi ne omogočajo izvedbe npr. Vivaldijevih Štirih letnih časov, ko pa jih napnemo preko resonančnega trupa violine, skupaj z njim postanejo instrument. Na isto glasbilo lahko igrajo različni glasbeniki, glasu pa ne moremo nikomur posoditi ali podariti. Ta instrument lahko uporablja le lastnik sam.

Glas je izjemno kakovosten in prilagodljiv glasbeni instrument z veliko močjo. Vir energije je zrak iz naših pljuč, vibrator predstavljata glasilki. To sta bleščeči vlaknasti gubi na obeh straneh grla, ki podobno kot struna na violini ne vibrirata prosto. Resonator so zračne votline v grlu, ustih, nosu in obnosnih votlinah. Na uspešno delovanje mehanizma, ki proizvaja glas, vpliva pet dejavnikov: uravnotežena pevska drža, dih, vibracija glasilk, resonanca in artikulacija (čeljust, jezik, trdo in mehko nebo, zobje, ustnice).

Vsak od naštetih dejavnikov je pomemben za razvoj glasu. Fonacija je torej fiziološki proces, ki zahteva precej zapleteno usklajevanje šestih delov telesa:

- možganov (senzorična in motorična komponenta),
- drže (uravnoteženo delovanje mišic za držo),
- dihalnega sistema (dovod zraka),
- grla (vibracijski mehanizem),
- žrela (resonanca in artikulacija),
- artikulacijske strukture (petje vokalov in izgovarjava konzonantov) (Slokar Bajc, 2017).

3. Osnove vokalne tehnike

Petje je dejavnost, kjer moramo biti pozorni na več dejavnikov. Zavedati se moramo celega telesa, obvladati pevsko držo in odpraviti fizične napetosti, saj neugodno vplivajo na zvok. Priporočeno je ogrevanje telesa, s katerim se fizično in psihično pripravimo na petje. S tem se pospeši srčni utrip, poglobi dihanje, pospeši cirkulacija, mišice postanejo bolj fleksibilne. Pomembne so raztezne vaje za izboljšanje dihanja, ki vključujejo glavne dihalne mišice. Dihanje je pri petju odvisno od delovanje le-teh ter drugih mišic, ki skrbijo za povečan vdih in izdih. Raztezanje mišic, ki dvigujejo prsni koš, bo izboljšalo funkcijo hrbtenice, ki daje oporo rebrom. Sproščati je potrebno vratne mišice in paziti na ravnotežje glave.

Vse vaje je potrebno izvajati z nadzorovanimi in počasnimi gibi. Ob tem je potrebno biti pozoren na preponsko dihanje. Vdihniti je potrebno sproščeno v spodnji del pljuč in se zavedati razširitve medrebrnih mišic, ki naj v tem položaju ostanejo čim dlje. Prvi cilj pevca

je torej pridobivanje sproščene in stabilne pevske drže ter pravilno preponsko dihanje, ki omogoča podaljšan in voden pevski izdih.

Sledi pridobivanje občutka za resonanco telesa. S posebnimi vajami pevec ugotavlja razlike v resonanci. Pri najmlajših pevcih je zaželeno čimprejšnje izoblikovanje glavine resonance in s tem preprečevanje prsne.

Pozornost je namenjena tudi oblikovanju in izenačevanju vokalov. Vsak vokal je povezan z oblikovanjem in odprtostjo ustne votline ter z napetostjo ustnic. Za reguliranje artikulacije mora pevec uriti lego jezika, ustnic, spodnje čeljusti in mehkega neba.

Pevec naj išče občutek za tehnično pravilno petje v obsegu lastnega glasu, obseg širi v višino in nižino, vadi izenačevanje registrov in izenačevanje vokalov v celotnem glasovnem obsegu, vadi gibkost glasu, legato in staccato petje ter oblikuje fraze s pravilno napetostjo izdih.

Poznavanje osnov vokalne tehnike in fizioloških zakonitosti petja pa zagotovo ni cilj. Cilj petja naj bo doživljanje, s katerim lahko izrazimo značaj posamezne skladbe. Glas je instrument duše, ki brez doživetosti ne daje prave zvočnosti, zato mora pevec sodelovati tudi s svojim telesnim in duševnim izrazom (Žvar, 2001).

4. Petje pri pouku skozi čas

Petje kot učni predmet je bilo na ozemlju današnje Slovenije vključeno že v prve šole, ki so začele delovati v 8. stoletju. To so bile stolne šole, ki so se razvile na sedežih škofij in pri vsakem samostanu na pobudo Karla Velikega. V njih so se dečki učili branja, petja in latinščine. Proti koncu 12. stoletja je kakovost stolnih šol močno padla, najvišjo raven je obdržala šola stolnega kapitlja v Krki na Koroškem. Učenci so bili v njej razdeljeni na premožne predstavnike plemiškega stanu in revne. S prvimi so učitelji obravnavali gramatiko, retoriko in elemente prava, z drugimi pa verske nauke, branje in petje. Revnejši otroci so si morali šolanje in brezplačno stanovanje služiti s petjem na koru in s prepevanjem od hiše do hiše (prav tam).

V protestantskih šolah 16. stoletja pouk petja po svoji pomembnosti ni zaostajal za jezikovnim in verskim poukom. Trubar je želel, da bi vsak duhovnik slovenske protestantske cerkve na deželi ali v mestu zagotovil slovenskim kmečkim in mestnim otrokom osnovnošolski pouk slovenskega katekizma, slovenskega branja in slovenskega petja. Poleg petja v razredu so sposobni učenci sodelovali še v pevskem zboru, ki je nastopal pri pomembnih slovesnostih. »V skladu s pomembnostjo delovnega mesta je bil pevski učitelj, kantor, po svojih dohodkih in uglednosti prvi za rektorjem,« (prav tam, str. 12).

Leto 1869 je pomembna prelomnica, saj avstrijski osnovnošolski zakon določi, da osnovna šola postane dostopna vsem otrokom in uvede petje kot obvezen predmet. Ob koncu devetnajstega in na začetku dvajsetega stoletja je tako po slovenskih šolah delovalo več otroških in mladinskih pevskih zborov (Hribar, 2014).

Snovalci učnih načrtov predmeta glasba skozi desetletja so vedno znova poudarjali, da je negovanje glasbe, posebej petja in zborovskega petja na vseh ravneh izobraževanja smiselno, utemeljeno in potrebno, vendar se je število ur v predmetnikih osnovnih in srednjih šol

manjšalo. Predvsem vzbuja skrb podatek, da večina srednješolskih predmetnikov pouka glasbe nima. V splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah je pouk glasbe obvezni predmet v prvem letniku in se izvaja v obsegu 70 ur.

5. Petje v gimnaziji

5.1 Petje pri pouku glasbe

Vsakemu dijaku z zdravim pevsko-govornim aparatom mora biti dano, da poje. Izjemnega pomena je, da je učitelj glasbe dober pevec, ki pozna osnove pevske tehnike ter izbira zanimiv, raznolik in navdihujoč program pesmi, ki je primeren pevskemu razvoju gimnazijcev.

V splošnih ciljnih predmeta glasba v gimnaziji skoraj ni cilja, ki ne bi bil tako ali drugače povezan s petjem:

- vzbujanje pozitivnih čustev do glasbe,
- vzpostavljanje aktivnega odnosa do glasbe,
- spodbujanje estetskega in splošnega razvoja skozi dejavnosti glasbenega poslušanja, izvajanja in ustvarjanja,
- razvijanje interesa in odgovornosti za različne oblike glasbenega udejstvovanja,
- oblikovanje pozitivnega odnosa in odgovornosti do slovenske in svetovne glasbene kulture,
- razvijanje občutljivosti in strpnosti do različnih glasbenih kultur,
- oblikovanje pozitivnega odnosa do aktivnega izvajanja, poslušanja, ustvarjanja in doživljanja glasbe,
- razvijanje kritične presoje in vrednotenje glasbe,
- povezovanje glasbe z drugimi umetnostmi, predmeti in področji,
- spoznavanje glasbenih pojmov in zakonitosti glasbenega jezika,
- razvijanje sporazumevanja in komuniciranja v glasbenem jeziku (Učni načrt, 2008).

Pričakovani dosežki, ki se v učnem načrtu navezujejo na petje, so naslednji:

Dijak/dijakinja:

- pozna izbor slovenskih in tujih glasbenih del različnih oblik, obdobij in sestavov,
- poje eno-, dvo- in večglasne pesmi iz slovenske in tuje glasbene literature,
- pri petju smiselno vključi in upošteva elemente interpretacije,
- skladno z individualnimi sposobnostmi ustvari pevsko vsebino,
- vzpostavi kritičen odnos do glasbene ustvarjalnosti in poustvarjalnosti,
- razlikuje glasbene žanre in zvrsti,
- pozna in prepozna možnosti vključitve v glasbene dejavnosti svojega okolja,
- pozna avtentično ljudsko glasbeno izročilo,
- razlikuje pevske glasove,
- pozna in uporablja glasbeni jezik (prav tam).

Avtorica glasbo na gimnaziji poučuje šestnajst let. Vsa ta leta želi dijake navduševati za a cappella petje in petje ob spremljavi instrumentov. Opaža, da so dijaki na začetku šolskega leta kljub predhodni motivaciji in navdihujoči predstavitvi pesmi, ob petju izjemno zadržani in sramežljivi. Ob nenehnih spodbudah in pohvalah tudi ob skromnem napredku, pa se sprostijo in želijo peti pri vsaki uri glasbe. Kljub temu, da petje v razredu ni najbolj ubrano,

dijake povezuje, pomirja, osvobaja, navdihuje, razveseljuje in bogati. Zato se avtorica vsako leto toliko bolj veseli vseh novih dijakov, ki jih bo s skrbno izbranim in kvalitetnim repertoarjem pesmi navdušila za petje.

Pred petjem naredimo nekaj razteznih vaj, da dijaki začutijo telo in mišice, ki sodelujejo pri petju. Sledijo krajše dihalne vaje in ponovitev osnov vokalne tehnike. Ker imajo dijaki različne pevske predispozicije in različno razvit melodični, ritmični in harmonski posluš, jih avtorica vsakič znova nagovarja, naj se ob petju sprostijo in potrudijo po svojih najboljših močeh.

Da bodo dijaki petje vzljubili in se pevskega dela ure veselili, je pomemben izjemno premišljen izbor pesmi ter predhodna predstavitev le-teh. Dijaki morajo spoznavati dela iz brezmejno bogate zakladnice slovenskih ljudskih pesmi, saj je tradicijo ljudskega petja potrebno ohranjati in negovati ter mlade navduševati za njeno izvajanje. S tem bomo gradili most med bogato glasbo preteklosti, sedanjosti in prihodnosti. Bistveni pogoj, da bodo dijaki ljudsko glasbo vzljubili, jo z veseljem raziskovali in spoštljivo izvajali, je učiteljeva predstavitev le-te. Učitelj jo mora postaviti v čas in prostor in jo čim bolj doživeto zapeti. Če ima učitelj sam pozitiven odnos do ljudske glasbe in če ga slovenska ljudska glasbena dediščina navdihuje, se njegovega navdušenja navzamejo tudi dijaki. Ob izvajanju ljudskih pesmi spoznavajo življenje, delo in čustvovanje naših prednikov. Ljudske pesmi dijaki pojejo a cappella ali jih spremljajo z ljudskimi instrumenti. Ob njih spoznajo tudi ljudske plesne ter se kakšnega naučijo.

Dijaki pojejo tudi umetne pesmi. Umetne pesmi so skladbe, ko je skladatelj uglasbil besedilo, ki ga je napisal pesnik. V neizmerno bogati zakladnici slovenskih in tujih umetnih pesmi avtorica izbira tiste, ki jo prevzamejo in nagovorijo. Dijakom predstavi življenje in ustvarjalni opus skladatelja in pesnika, okoliščine nastanka pesmi, skladateljeve spodbude za ustvarjanje ... Ob zanimivi predstavitvi naštetega in doživeti izvedbi, dijaki skladbo z veseljem pojejo.

Zakladnica popularne glasbe je brezmejna. Tukaj mora učitelj skladbe za izvajanje (poslušanje in poustvarjanje) še posebej previdno izbirati. Današnja množična glasbena kultura je proizvod industrializacije, prevladujoči komercialni mediji so neposredni proizvod kapitalizma in ker so to deli industrije, jih vodijo motivi dobička, ne pa ideali prave umetnosti. Tako ustvarjajo vedno nove vsebine, ki največkrat ne nastajajo kot iskren umetniški izraz, temveč le uporabljajo oblikovne prijeme za dosego čim večje prodaje. V poplavi različnih zvrsti, izvajalcev in poustvarjalcev je nujno ločiti zrnje od plev in dijakom za izvajanje ponuditi najboljše, skladbe, ki jih ob petju nagovarjajo in bogatijo.

Izjemnega pomena je dejstvo, da se dijaki ob petju umirjajo, se osredotočijo nase in na lastne zaznave. Ne obremenjuje jih misel, da se morajo nekaj naučiti ali pred nekom dokazati. Dijaki se ob petju sproščajo, osvobajajo napetosti, počutijo ovrednotene, se izražajo in so ustvarjalni.

5.2 Petje v pevskem zboru

V večini slovenskih osnovnih šol delujejo otroški in mladinski zbori, leta 2010 je pevski zbor kot predmet znova našel svoje mesto tudi v programu glasbenih šol, pevski zbori v srednjih šolah pa so prej izjema kot pravilo. Svetla izjema v slovenskem in svetovnem merilu je Škofijska klasična gimnazija v Zavodu sv. Stanislava v Ljubljani, kjer deluje pet zborov.

Sistem zborovske šole se je izoblikoval ob raziskovanju podobnih modelov po Evropi, se prilagodil slovenskim razmeram in tuje izkušnje v marsičem nadgradil. V petih pevskih zborih, ki se med seboj razlikujejo po starostni strukturi dijakov, njihovi glasovni zrelosti in sposobnostih ter po slogu in zahtevnosti glasbenega repertoarja, poje skoraj polovica vseh dijakov.

Avtorica kot zborovodkinja deluje na Škofijski klasični gimnaziji v Zavodu sv. Stanislava v Ljubljani ter na Gimnaziji Ledina v Ljubljani. Poudarja, da je zborovodja središče in duša zbora, ki mora do glasbe in svojih pevcev gojiti odnos, ki je prežet z iskrenim navdušenjem. Ni dovolj, da je zborovodja le dobro strokovno podkovan, biti mora tudi odličen pedagog in psiholog, močan vodja, ki pevce motivira, izziva in navdihuje. Ko se oblikuje medsebojno zaupanje, je pripravljen varen prostor za ustvarjalno delo, kjer vsak želi dati v pravem trenutku od sebe najboljše kar ima.

Kaj jim petje v pevskem zboru pomeni, je zapisalo nekaj pevk Dekliškega pevskega zbora Gimnazije Ledina.

Sara:

Petje mi pomeni sprostitev od šole in skrbi, zato se vsake pevske vaje zelo veselim. Rada se učim novih pesmi, saj ob tem spoznavam različne glasbene stile in kulture. V pevskem zboru imam veliko prijateljic. Med seboj smo si različne, vendar nas povezuje glasba. Moje življenje bi bilo brez petja v pevskem zboru mnogo bolj turobno, zato nikoli ne želim odnehati.

Polona:

Petje mi pomeni pobeg iz stresnega življenja in mi nudi zavetje. Ob petju se počutim živo, dobim energijo, moč, postanem srečna, pozabim na težave in uživam. Petje v zboru mi vsakič znova napolni dušo.

Klara:

Razlogov, zakaj rada pojem v pevskem zboru, je več. Vsake pevske vaje se že zjutraj veselim, saj vem, da bom preživela dve uri s pevske prijateljicami in našo čudovito zborovodkinjo. Vsakič znova nas nasmejana sprejme in nato vabi v čaroben svet glasbe. Ker nas ima rada, nas spoštuje in nam zaupa, da bomo vedno dale od sebe najboljše kar imamo, je peti v njenem zboru nekaj najlepšega, kar se mi je zgodilo. Z vsake vaje odidem srečna, ker sem se nekaj novega naučila in napredovala kot pevka. Čutim, da me petje osvobaja, me uči vztrajnosti, nas povezuje in združuje. Ni lepšega občutka kot se s pesmijo na odru z ostalimi pevkami podariti poslušalcem.

Zala:

Ko pridem na pevsko vajo se čas ustavi in skrbi izginejo. Veselim se trenutkov, ko se lahko popolnoma prepustim naši zborovodkinji in se zavedam le svojega telesa, diha in glasu. Obožujem občutke, ki me preplavijo, ko pojem z ostalimi pevkami. Petje me osrečuje, navdaja s samozavestjo in upanjem na srečno prihodnost. Hvaležna sem, da je petje tako pomemben del mojega življenja.



Slika 1: Dekliški pevski zbor Gimnazije Ledina z zborovodkinjo Marjetko Kozmus pred koncertom na Ljubljanskem gradu



Slika 2: Dekliški pevski zbor 1. letnika Škofjske klasične gimnazije z zborovodkinjo Marjetko Kozmus na koncertu v Cankarjevem domu

6. Zaključek

Petje je dejavnost, ob kateri pevec mora biti čuječen. Zavedati se mora svojega telesa, saj je instrument celotno telo. Pevska tehnika od pevca zahteva nenehno pozornost, da glas pravilno in lepo oblikuje ter da v sozvenenju z ostalimi pevci ubrano zveni. Ko pevec obvladuje svoj glas in pesem iskreno podarja poslušalcem, se odpira za lepoto v sebi, v sočloveku in v svetu. Ob tem postaja bolj sočuten, bogatejši in bolj srečen.

7. Literatura

- Cvetko, D. (1991). *Slovenska glasba v evropskem prostoru*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Hribar, N. (2014). *Note brez pomote*. Radovljica: Didakta.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses. Healing ourselves and the world through mindfulness*. New York: Hyperion.
- Platon (1976). *Država*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Slokar Bajc, A. (2017). *Osnove vokalne tehnike*. Ljubljana: Salve d.o.o.
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Žvar, D. (2001). *Kako naj pojejo otroci*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt. Glasba. Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija. Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_glasbagimn.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Marjetka Kozmus je diplomirala na Akademiji za glasbo – smer glasbena pedagogika. Več let je bila pevka in korepetitorica Komornega zbora RTV Slovenija, Ljubljanskih madrigalistov in drugih pevskih zborov. Vodila je Mešani pevski zbor Zvon, Oktet Jurij Dalmatin, Mešani pevski zbor Primož Trubar Loka pri Zidanem mostu in z njim na Mednarodnem zborovskem tekmovanju v Rivi del Garda osvojila zlato plaketo. Na Gimnaziji Ledina poučuje glasbo in vodi različne priložnostne glasbene zasedbe. Od jeseni 2015 je zaposlena tudi kot zborovodkinja in korepetitorica na Škofijski klasični gimnaziji v Ljubljani.

11 idej za urjenje čuječnosti s pomočjo gline

11 Ideas for Training Mindfulness with Clay

Klaudija Košenina

*Osnovna šola Primoža Trubarja Laško
klaudija.kosenina@oslasko.si*

Povzetek

Včasih se zdi, da je najti srečo v sebi večji izziv, kot bi pričakovali. Če želite spremeniti svoj način dela v srečnejšega in bolj sproščenega, je pomembno, da začnete z izboljšavo in grajenjem odnosa do samega sebe ter se zanimate za svet okrog vas, da čutite in ste prisotni tukaj in zdaj. In prav občutek dotika z glino vas v trenutku popelje v drugačno, pomirjujoče stanje. Gre za stanje čuječnosti, saj se zavedate svojih misli in ste z mislimi pri svojih občutkih. Čuječnost in glina se povezujeta ter ponujata priložnost za kreativno izražanje, povečujeta optimizem, izboljšujeta fokus, spodbujata raziskovanje in druženje, zmanjšujeta stres ter izboljšujeta kvaliteto življenja. Prav tako urjenje čuječnosti pomaga pri boljšem urnavanju čustev in razvijanju pozitivne samopodobe. Z rednimi vajami in ustvarjanjem z glino si lahko pomagate, da se uspešneje osredotočite na delo in preišljeno premagujete stresne situacije. Pred vami je 11 idej, kako pri ustvarjanju z glino vključiti čuječnost.

Ključne besede: glina, kreativno izražanje, način življenja, občutenje, poučevanje čuječnosti, razvijanje spretnosti, urjenje čuječnosti.

Abstract

Sometimes it can feel like finding happiness is a greater challenge than expected. If you want to change the way you feel and work and become more relaxed, it is important to start with how you see yourself and paying attention to the world around you. To be present in the moment. It is the feel of clay that can instantly take you to a different, relaxed state. It is a state of mindfulness, being aware of your thoughts and feelings. Mindfulness and clay are connected and give an opportunity for creative outlet, increased optimism, improved focus, they encourage exploring and socializing, reduce stress and improve the quality of life. Training of mindfulness also helps with managing emotions and developing a positive self-image. Regular exercise and working with clay helps concentration and overcoming stressful situations. Here are 11 ideas on how to incorporate clay in mindfulness training.

Keywords: clay, creative outlet, developing skills, feeling, lifestyle, teaching mindfulness, training mindfulness.

1. Uvod

1.1 Čuječnost in ustvarjalnost

Ustvarjalnost je umetnost opažanja ter popolno zavedanje svojih čustev in novih idej, ki prešinjajo um. Gre za usmerjanje pozornosti na svoje življenje, kot se dejansko dogaja, pravi Penman (2016).

Umetnost ima globok vpliv na življenje posameznika ali družbe. Ustvarjanje umetnine in občutek ob doživljanju umetniške stvaritve sta povezana s spremembami v možganih. Vsako ustvarjanje aktivira predele možganov za čustva ter za intuitivno analizo, je mnenje Pirtošek (2016).

V različnih literaturah predavatelji poimenujejo čuječnost tudi prebujenje, zavedanje, prezenca ali navzočnost. 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).

Ena od osrednjih spretnosti čuječnosti je razumeti lastni um (Penman, 2016). 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). 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).

Ustvarjanje je prijetno in sproščujoče opravilo, marsikdo pa ga povezuje s svobodo izražanja, razmišljanjem in načinom, da se nekaj naučimo o sebi. Z urjenjem čuječnosti povečujemo divergentno mišljenje, ki je najčistejša oblika ustvarjalnosti. Gre za stanje zavedanja, ki nam omogoča, da se domislamo novih idej in ustvari umetniško delo z resnično nadarjenostjo. Pomaga nam, da se izognemo utečenim vzorcem podzavestnega mišljenja (Penman, 2016).

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 Čuječnost in ustvarjanje z glino

Penman, avtor knjige Čuječnost za ustvarjalnost (2016), pravi, da se z urjenjem čuječnosti osvobodimo starih navad, ki nam omogočajo občutek igrivosti in ustvarjalno spoznanje. Predlaga, da morate biti pozorni na tri sposobnosti, če želite povečati ustvarjalnost in sposobnost za reševanje problemov: discipliniran in odprt um, pogum ter biti pozornost na opažanje novih idej.

Že preprosta igra z glino stimulira občutke in ima lahko terapevtske koristi. Glina kot izredno surov material zagotavlja tudi naraven način za povezovanje duha in telesa – nekaj, kar nam pogosto manjka pri našem hitrem načinu življenja. Glino oblikujemo z rokami. V koži so tipalni živci, ki jih je največ ravno na blazinicah prstov. Tipalni živci prevajajo

vzburjenja v možganska tipalna središča (Dolinar, 2015), kar nam predstavlja občutek ugodja.



Slika 1: Sušenje gline na dlaneh - primer urjenja čuječnosti. Foto: K. Košenina

Ko se dotaknete gline, se ustvari miren miselni prostor, iz katerega lahko opazujete svoje misli, občutke, čustva. Tako lahko opazimo svoje tišje misli in ideje. Lahko bi rekli, da čuječnost lajša pot idejam, ko se te pojavijo iz največjih globin uma. Pravzaprav nam omogoča, da vidimo svet, kakršen je. Čuječnost se lahko pri ustvarjanju uporabi na veliko različnih načinov. Pri delu z glino svojo pozornost osredotočimo na kontakt med rokami in glino.

Glina je zmes mineralov, ki jo v glavnem sestavljajo aluminijevi silikati in voda. Nastaja v treh različnih fazah razpadanja: mehanskem, kemijskem in organskem. Bistvena lastnost gline je plastičnost, kar pomeni, da ob določeni količini vode, ob pritisku nanju, pusti obliko.

Razlogov, da bi s pomočjo gline urili čuječnost, je veliko. Naučila vas bo, kako se znebiti omejitev, ki mračijo vaš um in dušijo vašo ustvarjalnost. Pomagala vam bo sprejemati boljše odločitve in se učinkoviteje spopadati s težavami (Penman, 2016). Imeli boste občutek, da ste živi in povezani s tistim, kar počnete. Vendar pa se morate zavedati, da večje spremembe vedno zahtevajo svoj čas.

1.3 Koristi ustvarjanja z glino na čuječ način

Koristi čuječnosti in ustvarjanja s pomočjo gline:

- naučili se boste biti sočutni do sebe in s tem boste boljše razumeli svoje življenje,
- postopno odpravlja negativne načine razmišljanja,
- izboljšuje umsko in telesno dobro počutje,
- povečuje ustvarjalnost in sposobnost za sprejemanje odločitev,
- podaljšuje pozornost,

- izboljšuje delovni spomin in hitrost odzivanja,
- izboljšuje delovanje možganov, saj pomirja dele možganov, ki proizvajajo stresne hormone,
- pomirja um in odpravlja stres.

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).

Ustvarjanje z glino ponuja priložnost za kreativno izražanje, povečuje optimizem, izboljšuje fokus, spodbuja raziskovanje in eksperimentiranje, zmanjšuje stres, razgiba roke, zapestja in dlani, spodbuja družabnost, lajša bolečine, ohrani spomine ter izboljša kvaliteto življenja.

V ta namen bodo predstavljene konkretne ideje vaj urjenje čuječnosti s pomočjo gline, ki jih lahko uporabimo tako starejši kot mlajši.

Vaje so zelo koristne in priporočljive tudi v izobraževalnih ustanovah, kjer poučujemo učence ter jih seznanjamo z novimi tehnikami učenja. Ustvarjanje z glino ter čuječnost lahko v šolski prostor vključimo pri predmetu likovna umetnost, ustvarjalnih interesnih dejavnostih, dnevnih dejavnosti, popoldanskih aktivnostih, kamor lahko povabimo tudi starše, ter pri sodelovanju v projektih (*npr. Zdrava šola, Teden vseživljenjskega učenja, Medgeneracijsko povezovanje*). Tako bomo gojili spontano likovno raziskovanje, mišljenje in izražanje, čustva ter gibalne spretnosti, vizualni spomin in učence pripravili na razumevanje svojih občutij in dojemanje širšega okolja.

2. Enajst idej za urjenje čuječnosti s pomočjo gline

Vsaka vaja sproži različna čutenja v vas. Vaje lahko izvajate doma, v ateljejih, na likovnih tečajih ali v izobraževalnih ustanovah. V šolstvu in v izobraževanju sodi čuječnost 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 zajemajo šest splošnih področij urjenja: čuječe dihanje, opazovanje, ozaveščanje, poslušanje, čuječe trenutke ter priznavanje (povzeto po *Six mindfulness exercises you can try today*, 2016).

2.1 Pomembni nasveti za urjenje čuječnosti z glino

Preden začnete z urjenjem čuječnosti, je dobro, da upoštevate nekaj nasvetov. Najprej najдите način, kako čuječnost vpeljati v svoj vsakdan. Dobro je, da si na enostaven način razložite, kaj pravzaprav pomeni čuječnost. Rudell Beach (2014) predlaga, da je čuječnost vse, kar se dogaja okoli nas v tem trenutku (»točno zdaj«), da gre pravzaprav za poznavanje svojih misli in telesnih občutkov.

Vaje izvajajte vedoželjni, radovedni in v igrivem duhu. Bodite odprti za nove izzive, raziskujte. Izberite si prijeten in miren prostor, naj vam bo udobno. Bolj kot vam bo okolje

neznano, bolj bodo izginjale stare ovire, ki preprečujejo ustvarjalnost. Izklopite mobilne naprave. Pozorno opazujte vse podrobnosti, osredotočite misli na samo eno stvar v določenem trenutku. Bodite pozorni na zvoke, občutek v rokah, dihanje. Do sebe bodite prijazni in potrpežljivi. Izogibajte se kritiziranju sebe, saj notranji kritik ovira ustvarjalnost in ideje ovrednoti kot dobre ali slabe, še preden se popolnoma izoblikujejo. Naj bo to čas samo za vas, ki ga lahko preživite, kot želite. Če opazite, da vam um med ustvarjanjem odtava, zavest preusmerite na umirjeno dihanje. Vedite, da je veliko lažje stvari reči, kot pa jih zares izvesti. Bodite vztrajni in dovolite si vzeti vsak dan nekaj minut zase.

Bodite pozorni na barvo gline, toploto, vlažnost, vonj. Začutite jo z vsemi čutili. Poskusite opaziti, kakšen občutek vam daje oblikovanje gline. Zavedajte se misli, ki jih ob tem čutite. Postavite si vprašanje: Kaj doživljam prav zdajle? Predavatelj Penman (2016) meni, da čuječnost razkriva vaše misli in čustva, vendar jih ne ustvarja.

Cilj čuječnosti ni umu preprečiti, da bi mislil, ampak poskrbeti, da se bo zavedal mišljenja in tega, kako um deluje (Penman, 2016).

Ne pozabimo, da je čuječnost spretnost, ki jo je potrebno uriti, zato rezultati niso vidni v trenutku. Ko postane naša navada in jo z urjenjem ponotranjimo, ta postane del življenja. Vzemite si čas zase, sproščeno nekajkrat na dan zadihajte in z radovednostjo ustvarjajte z glino.

Za izvajanje vaj boste potrebovali glino, leseno podlago, po potrebi pripomočke za ustvarjanje z glino (*lesen valjar, distančnike, lesene modelirke različnih oblik, žico – za rezanje gline, lončarsko vreteno, predpasnik za zaščito oblačil*) ter mizo in stol. Slika 2 prikazuje raznovrstne pripomočke, s katerimi lahko oblikujemo glino.

Delovna površina za delo naj bi bila iz suhega surovega lesa, saj ta vpija vlago gline in se tako lažje dvigne s podlage. Lahko si pomagamo tudi s tršim kosom kartona, ki pa ne sme biti lakiran. Distančniki so enakomerno debela vodila, preko katerih valjamo, da dobimo glineno ploščo enakomerne debeline.



Slika 2: Modelirke, ki vam bodo pomagale pri ustvarjanju z glino. Foto: K. Košenina

Pri delu z otroki, sploh v večjih skupinah, lahko uporabimo kot modelirke sladoleadne palčke. Ker so iz surovega lesa, so primerne za delo z glino. Če konico lesene palčke oblikujemo in izrežljamo, postane pravo mojstrsko orodje za risanje, glajenje ali oblikovanje gline.

2.2 Ideje za urjenje čuječnosti z glino

DIHALNA VAJA

Na samem začetku nekajkrat vadite samo dihalne vaje, da se navadite na umirjeno dihanje, da vaše misli ne odtavajo drugam in da se lahko osredotočite zgolj na dihanje. Najprej začnite s pravilnim dihanjem. Ob dihalnem sproščanju lahko uporabite tudi meditacijsko glasbo, če vam ustreza.

Najbolje bo, da vzravnano sedite na stolu z ravnim naslonjalom. Hrbtenica naj bo od naslonjala oddaljena približno dva do tri centimetre. Vseeno se držite sproščeno in udobno. Roke položite v naročje, dlani obrnite navzgor. Nežno zaprite oči. Nežno zaprite oči in bodite za hip pozorni na zvoke. Potem počasi dihajte. Spremljajte svoj dih, v mislih počasi in sproščeno štejte vsak vdih in izdih. Počasi in sproščeno. Če vam misli odtavajo in niste več zbrani na štetje, poskusite zbranost osredotočiti na prijetna sproščujoča občutja, ki so se pojavila ob dihanju.

Pred vsako vajo se s počasnim dihanjem umirite. Dihanje je že samo po sebi zelo sproščujoče. Nežno zadržite zavedanje o premiku telesa. Pustite si čutiti, kako se trebuh ob vdihu dvigne in ob izdihu uplahne. Osredotočite se na občutja med dihanjem ne pa na idejo o dihanju, pravi učitelj meditacije Penman (2016).

VAJA 1 – DOTIK GLINE

Ko primete glino v roke, se osredotočite na občutek. Poskusite vaše stanje opisati z eno besedo. Naštetje čim več besed. Dihajte in razmišljajte o točno tem trenutku.



Slika 3: Gnetenje gline - primer urjenja čuječnosti. Foto: K. Košenina

Natančno si opišite, kako se počutite. Če je občutek prijeten, sproščen ali pa tesnoben, ne obsojajte vašega počutja, samo opazujte ga. Glino primite z obema rokama in jo stisnite. Gnetite in oblikujte različne gmote gline, kot je prikazano na sliki 3. Bodite igrivi in radovedni.

VAJA 2 – SRCE

Iz kosa glina naredite srce. Oblikujte ga po svoji inspiraciji. Med delom mislite na tiste, ki jih imate radi. Iščite razloge, zakaj jih imate radi, in se spominjajte lepih skupnih trenutkov. Na koncu položite obe dlani na srce in si povejte, da imate radi tudi sebe. Izdelano srce lahko odžgete, da bo trajen spomin, ter ga podarite nekemu, ki ga imate radi.

VAJA 3 – SUŠENJE GLINE

Vajo lahko izvedemo na začetku ustvarjanja z glino ali še bolje, ko smo končali. Roke pomočimo v vodo, da so rahlo vlažne, nato pa gnetemo nekaj gline (*majhen košček*). Med gnetenjem bodite pozorni na vaš vdih. Po nekaj minutah se udobno namestite na stol in roke položite v naročje. Dlani naj bodo obrnjene navzgor. Bolje bo, če vajo izvajate zunaj na soncu, saj se učinek sušenja gline takoj občuti. Ko se vam roke sušijo, boste občutili prijetno krčenje in rahlo pokanje gline, kot prikazuje slika 1.

VAJA 4 – HVALEŽNOST

Pripravite si poljuben kos gline. Pomislite, za kaj vse ste hvaležni v danem trenutku. Naštejte vsaj 5 stvari. Ne razmišljajte samo o materialnih dobrinah temveč o svojih občutkih. Tako boste razmišljali o tem, kar imate, in ne o tistem, česar nimate. Medtem prosto izdelujte, kar vam pride na pamet. Ne obremenjujte se z oblikovanjem, ne kritizirajte se, pustite, da vaša inspiracija naredi svoje.

VAJA 5 – ODTIS DLANI

Kos gline enakomerno zvaljajte v velikosti 13 x 20 cm na 1 cm debeline (*debelejša plast lahko med žganjem počí*). Robove lahko odrežete ob ravni leseni deščici z ostrim nožem in jih zgladite s prstom. Obrnite svojo dlan proti sebi. Opazujte jo. Poglejte si vsak prst posebej. Na razvaljano površino počasi položite dlan in odtisnite. Močneje pritisnite, da se bo odtis dobro poznal, lahko si pomagata s svojo drugo roko, kot je prikazano na sliki 4. Oglejte si nastalo površino. Z leseno paličico lahko okoli narišete vzorce, napišete datum ali kakšno misel. Na vrhu plošče ne pozabite narediti luknjice z leseno palčko, da jo boste lahko obesili, ko se odžge.



Slika 4 : Pri odtisu dlani si pomagajte s svojo drugo roko. Ob vsakem pritisku bodite pozorni na vašo občutja. Foto: K. Košenina

VAJA 6 – VRTENJE ZA LONČARSKIM VRETENOM

Vrtenje na lončarskem vretenu je ritmično in čutno. Pod vodstvom lončarja pripravite glineno kepo in jo postavite na sredino vretena. Vreteno poženete in z rokami spremenite kos gline v posodo. Pri tem bodite pozorni na občutek gline, ki polzi med vašimi prsti. Opazujte, kako premiki prstov vplivajo na obliko posode. Čeprav so vrtenine okrogle oblike, je veliko možnosti za dodatno osebno izražanje z naknadno obdelavo izdelka, npr. s tolčenjem po izdelku z leseno lopatico, z vrezovanjem ali nadgradnjo z glinenimi kačicami.

VAJA 7 – KROGLICE

Vzemite manjši kos gline. Oglejte si odtrgan kos, ki ga držite v rokah, in ga čisto počasi v krožnih gibih oblikujte v kroglico, kot je prikazano na sliki 5. Dlani premikajte počasi in nežno. Razmišljajte, kako je kos spreminjal obliko. Naredite lahko več kroglic, razvrstite jih od največje do najmanjše. Opazujte jih.



Slika 5: Izdelava kroglic - primer urjenja čuječnosti. Foto: K. Košenina

VAJA 8 – ZAPIS

Razmišljajte o besedi. Naj bo pozitivno naravnana in motivacijska (npr.: pogum, sreča, zmorem, ljubezen ...). Na poljubno razvaljan kos gline jo z leseno paličico napišite. Lahko nanjo napišete samo eno besedo ali pa jih uporabite več. Poskusite napisati kakšno besedo še z vašo drugo roko in se osredotočite na občutek. Ko pišemo z nedominantno roko, smo bolj pozorni na zapis in poteze črk, saj tako pisanje ni v naši navadi in ni avtomatizirano. Včasih lahko brez težav pišemo, z mislimi pa smo že drugje, ne pa pri samem zapisu in sledi, ki jo puščamo. Izdelek lahko obesite na steno (*ne pozabite narediti luknje*).

VAJA 9 – TAPKANJE

Položite kos gline na leseno podlago. Zvaljajte ga z lesenim valjarjem. Za enakomerno zvaljano ploščo uporabite 2 deščici enakih debelin na levi in desni strani, da se lahko valjar nasloni nanju in porazdeli pritisk na glino. Ko imate zvaljano ploskev, jo s konicami prstov pritiskamo v poljuben vzorec. Uporabimo vse prste in različno močan pritisk. Ob vsakem dotiku si pustite čutiti občutek stika s podlago.

VAJA 10 – IZDELAVA PREDMETA IZ OKOLICE

Ozrite se okoli sebe. Izberite si predmet, ki vas pritegne. Lahko je povsem vsakdanji (npr. svinčnik, drevo) ali pa kaj kompleksnejšega in nenavadnega (npr. likalnik, očala). Izbran predmet si dobro oglejte in podite pozorni na obliko in detajle. Uporabite različne tehnike ustvarjanja – odtiskovanje, vrezovanje, luknjanje (s slamico), lepljenje (z glineno kašo). Med delom predmete večkrat primerjajte, v čem so si podobni in v čem različni. Do sebe ne bodite kritični in pri delu uživajte.

VAJA 11 – TEKSTURE

Na leseni podlagi si razvaljajte kos gline. Lahko ga pustite, kot se je razvaljal, lahko pa ga oblikujete v različne geometrijske oblike s pomočjo noža. Poskusite najti čim bolj različne

predmete, s katerimi boste lahko z odtisom naredili zanimive teksture po podlagi. Npr. če ustvarjate zunaj v naravi, lahko uporabite lubje, veje, rastline (primer je prikazan na sliki 6), kamne, če ste v notranjem zaprtem prostoru pa pisala, tkanine, manjše kovinske ter plastične predmete. Pozorno opazujte, kakšne sledi puščajo predmeti. Poskusite biti čim bolj inovativni in radovedni.



Slika 6: Z odtisi naredite čim bolj zanimive teksture po razvaljani podlagi. Foto: K. Košenina

3. Zaključek

Pomembno je, da se zavedate svojih misli, da se dobro počutite in da ste se pripravljani uriti v čuječnosti. Ustvarjanje z glino ponuja veliko načinov urjenja čuječnosti. Vzemite ustvarjanje kot priložnost za učenje ter spoznavanje samega sebe. Tako boste tudi sami boljše razumeli in začutili, kako čuječnost vpliva na vaše misli. Predvsem pa vztrajajte, med izvajanjem vaj se spodbujajte in imejte v mislih, da si s tem pomagata k boljšemu počutju ter krepite svojo samozavest. Izogibajte se kritiziranju sebe, saj notranji kritik ovira ustvarjalnost in ideje ovrednoti kot dobre ali slabe, še preden se popolnoma izoblikujejo. Naj bo to čas, samo za vas, ki ga lahko preživite, kot želite. Če opazite, da vam um med ustvarjanjem z glino odtava, zavest preusmerite nazaj na umirjeno dihanje. Bodite vztrajni in dovolite si vzeti vsak dan nekaj minut zase. Delo z glino se ne konča takrat, ko je izdelek oblikovan. Ker se glina počasi suši, je to tudi priložnost za urjenje potrpežljivosti, saj je proces sušenja dolgotrajen. Med žganjem glina spremeni barvo, zato moramo biti pri končnem rezultatu pripravljene na različne spremembe. Proces okraševanja glinenega izdelka ponuja veliko idej za nove vaje čuječnosti (igra z barvami in vzorci). Lončarstvo je eden starejših običajev, obdarovanje z glinenimi izdelki pa je lahko način za navezovanje stikov in razveseljevanje drugih, saj lahko svoje izdelke podarimo in s tem polepšamo trenutke našim najbližjim. Osredotočimo se na stvari, ki so nam pomembne v življenju in razmišljamo o dobrem in pozitivnem. Izkoristite vsak dan ter 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
- Callahan, M. (2016). *Mindfulness Based Art*. Friesen Press.
- 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.
- Dolar, M., Manić, V., Tarman-Šmit, I. (2015). *Anatomija in fiziologija človeka*. Pipinova knjiga.
- Guided Meditation Scripts*, Inner health studio. (2008). Pridobljeno s <http://www.innerhealthstudio.com/meditation-scripts.html>
- 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.
- Mechling, L. (2017). *Pottery Is the New Yoga*. Pridobljeno s: <https://www.vogue.com/article/ceramics-pottery-therapeutic-benefits-mindfulness-meditation>
- 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/alenkadupal/node/316>
- Pirtošek, Zvezdan (2016). *Umetnost in možgani*. Časopis za kritiko znanosti, letnik 44, številka 265, str. 23-38.
- Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost*. Tržič, Učila International.
- 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
- Saltzman, A. in Willard, C. (2015). *Teaching Mindfulness Skills to Kids and Teens*. G. Publications.
- 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 profesorica razrednega pouka in ilustratorka. Poučuje kombiniran oddelek na Osnovni šoli Primoža Trubarja Laško. Pravi, da ima v življenju veliko srečo, saj opravlja poklic, ki jo osrečuje in izpopolnjuje. Velik poudarek daje na pozitivno naravnost, rada ima vsa področja ustvarjanja ter kreativnega razmišljanja, ukvarja pa se tudi z risanjem ilustracij. Je članica umetniškega društva Kliničnega centra in Medicinske fakultete dr. Lojz Kraigher, kjer s člani organizirajo razstave tudi po bolnišnicah in s tem razveseljujejo dneve bolnikom ter bolnišničnemu osebju. Leta 2017 je bila gostja na Mednarodnem simpoziju umetniške keramike V-ogljje. V okviru prireditve Ljudje odprtih src 2018, ki jo organizirata revija Ženska in Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, je bila nominirana za izjemno osebnost. Napisala je priročnik *50 vaj za urjenje čuječnosti v razredu* in z njim spodbujala ter motivirala učitelje, da preizkušajo in učijo čuječnost v šolah, saj s tem veliko pripomorejo k boljšemu in srečnejšemu življenju. V letu 2019 je izdala tudi svojo prvo ilustirano knjigo z naslovom Deklica z balonom.

Tipam, torej sem – akcijska raziskava taktilnih sposobnosti prvošolcev

I Can Touch, therefore I am – Action Research of Tactil Abilities of First-Grade Pupils

Maja Novak

*Osnovna šola Preserje pri Radomljah
maja.novak@os-preserjeradomlje.si*

Povzetek

Namen raziskave je proučiti vpliv načrtnega spodbujanja učenja z lastno tipno izkušnjo v procesu začetnega opismenjevanja. Izvedena je bila akcijska raziskava v treh korakih, ki je potekala v oddelku prvega razreda. Vpliv raziskave na taktilne sposobnosti prvošolcev smo ugotavljali z obsežnimi nalogami ob pričetku in koncu prvega razreda. Za eliminacijo naravnega razvoja smo potrebovali primerjalno skupino. Uporabljali smo več tehnik zbiranja podatkov za zmanjšanje možnosti naključnih napak in s tem zagotovili večjo mero zanesljivosti. Večina učencev v razredu je izboljšala svoje taktilne sposobnosti, veliko jih je pričelo uporabljati obe roki, višja je bila sposobnost obvladovanja dlani in zapestja, drže pisala, natančnejšega obrezovanja ter sposobnost izražanja občutkov. Znanstveni doprinos raziskave je na področju didaktike in metodike, kjer smo oblikovali didaktične metode dela za medpredmetno povezovanje likovne umetnosti in slovenščine ter razvili nekaj idej za preproste didaktične pripomočke, ki spodbujajo tipno-čutne sposobnosti učencev.

Ključne besede: didaktične metode, taktilne sposobnosti, tipna izkušnja, začetno opismenjevanje.

Abstract

The purpose of the research is to study the influence of planned art expression stimulation regarding the sensory experience in the process of initial literacy. An action research was carried out in three steps and it lasted for the entire school year of first grade. The impact of the study on the tactile abilities of first-class students was determined with extensive tasks at the beginning and end of the school year. The natural development of pupils abilities which develop without any extra encouragement, was eliminated with the control group. The validity of the research was provided by the use of different techniques of data collecting. Most of the students in the classroom improved their tactile abilities and fine motor skills, many began to use both hands, improved their pencil grip and ability to express feelings. The scientific contribution of the research is in the field of didactics and methodology. We have developed didactic methods in cross-curricular connecting of Art and Slovene and some ideas for simple didactic materials that stimulate the sensory tactile abilities of the pupils.

Key words: didactic methods, initial literacy, sensory experience, tactile abilities.

1. Uvod

V vzgojno izobraževalnem procesu se čuječnost spodbuja tudi skozi likovno izražanje, pri katerem učenec pride v stik z materijo. Telesno delo in uporaba vseh čutov spodbuja intenzivnejše razumevanje, ki učenca postavlja v aktivno vlogo, v kateri samostojno odkriva nova znanja in soustvarja lasten napredek in ni zgolj pasivni opazovalec, ki samo sprejema

podane vsebine. S spodbujanjem razvoja taktilnih sposobnosti otrok razvija prostorske, časovne, vizualne, slušne in telesne predstave, čutno doživljanje telesa ter opazovanje in poslušanje sebe ter okolice. Psihologi in pedagogi poudarjajo pomen učenja z dotikanjem kot izredno pomembnega za možgansko-gibalni razvoj. Pomen osebne izkušnje in telesnega dela omenja Selan in razlaga, da celovito izkustveno učenje deluje motivacijsko ter učinkovito in kreativno razvija kompetence posameznika (Selan, 2010, str. 376). Izkustveno učenje za otroke pomeni, da lahko primejo neko snov v roke, jo preoblikujejo, sestavijo in razstavijo, pri tem pa se mimogrede nekaj naučijo.

Opismenjevanje v prvem razredu predstavlja eno pomembnejših vsebin, zato smo opravili analizo delovnih zvezkov in učbenikov, ki jih je potrdil Zavod RS za šolstvo (Lili in Bine 1, Besede gradijo svet 1), zvezkov za opismenjevanje (S slikanico na rami 1) ter učnega načrta slovenščine za prvi razred. Ugotovili smo, da metode opismenjevanja pretežno temeljijo na vizualno-slušno-pisnem zaznavanju (kategorije: vizualna diskriminacija, grafomotorika, pomnjenje). Tipnega oz. kinestetičnega zaznavanja črk praktično ni. Glede na primere dobrih praks, ki jih bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju, kjer se proces opismenjevanja obravnava celostno in skozi multisenzorično učenje, nas zanima kakšno vlogo imajo čutila prvošolcev v procesu začetnega opismenjevanja. Problem, ki smo ga raziskovali, je načrtno uvajanje taktilnega učenja, ki učence spodbuja, da zaupajo svojim čutom, da so pozorni na svoje misli, da so potrpežljivi in da so prisotni tukaj in zdaj ter kakšen vpliv imajo motorične, finomotorične in tipno-čutne sposobnosti učencev v prvem razredu (korelacija glava-roka) na pomnjenje in razločevanje alfabetskih simbolov. Cilj raziskave je proučiti povečanje vloge likovnega izražanja in vpliv načrtnega spodbujanja učenja z lastno tipno izkušnjo v procesu začetnega opismenjevanja.

2. Teoretična izhodišča

2.1. Vloga tipne izkušnje za učenje

Mnogi avtorji opozarjajo, da je pomen tipne izkušnje danes zanemarjen. Vse več je nespretnih ljudi – tako telesno-gibalno kot ročno-motorično. Upravičena je skrb, da se bo nekoč v prihodnosti zgodilo, da bodo roke postale človeku odveč, da zakrnijo, saj se razvijajo le tisti organi, ki jih uporabljamo. Pallasmaa (2009, str. 23) močno kritizira prevlado vida v današnji tehnološki kulturi in »vabi k veččutnemu pristopu v umetnosti«. Zanj »roka ni le zvesti pasivni izvrševalec namenov, ki jih razvijajo možgani, temveč ima lastno intencionalnost, znanje in sposobnosti«. Descartes je imel vid za najbolj vsestranski čut, pa vendar ga je enačil s tipom, ki je »bolj zanesljiv in manj dovzeten na napake kakor vid« (povzeto po Pallasmaa, 2007, str. 41). Pečjakova (1999, str. 32) navaja ugotovitve Luria, da je praktična izkušnja zelo pomembna pri vidni zaznavi in razločevanju oblik, če imajo otroci možnost, da vzamejo oblike v roke. Butina današnji čas označuje kot »viharni prodor računalnikov in podobnih čudežev sodobne tehnologije, ki človeku vedno bolj odvzemajo potrebno delo z rokami« (Butina, 1997, str. 35–47). Likovno izražanje otroka spodbuja z aktivno participacijo k osebному napredku, kritičnemu razmišljanju in celoviti učni izkušnji. To je zelo plastično opisal Fixel, ko je dejal, da »z umom svet spoznamo le do polovice, do druge polovice je mogoče priti samo z rokami« (Butina, 1997, str. 91).

2.2. Multisenzorično učenje

Razvoj šolstva in didaktičnih metod se vseskozi spreminja, zaradi različnih potreb učencev in razvoja tehnologije, pa čuječnost postaja vse bolj pomembna. Dejstvo, da učenci vse manj uporabljajo svoja čutila, je privedlo do tega, da vse več učencev, ki nimajo posebnih potreb uporablja multisenzorično učenje, saj je učenje bolj učinkovito, če se zgodi skozi prijetno izkušnjo. Pripomore tudi dejstvo o večji osveščenosti učiteljev o razvijanju vseh čutil. Dve pedagogiki, ki v svojih pristopih multisenzoričnega učenja izstopata, sta konvergentna in Montessori pedagogika. Konvergentna pedagogika je primer poučevanja z razvijanjem več čutil hkrati, kot so sposobnosti poslušanja, poznavanja sebe, razvijanja intuicije in ustvarjalnosti, sposobnost globalnega zaznavanja in predvidevanja. Je pedagogika, ki v osnovi združuje misel z dejavnostjo. V Sloveniji sta začetnika konvergentne pedagogike zakonca Wambach (Zrimšek, 2003, str. 43). Poučevanje z lastno tipno izkušnjo, ki za učenje črk že stoletje uporablja posebne didaktične pripomočke (lesene in peščene črke), je na primer pedagogika Montessori. Otrok zaznava obliko črke s prsti (taktilno), mišicami roke (kinestetično) in očesom (vidno) ter jo preko izgovorjave poveže z ustreznim glasom (slušno). Hellwig (Carlgren, 1993) dodaja, da se taktilno – kinestetične povratne informacije o poteznem zaporedju črk shranjujejo, ohranjajo in prikličejo s pomočjo mišičnega spomina. Senzoričnega učenja se pravzaprav ne zavedamo, saj se v otroštvu dogaja mimogrede, skozi igro. Pomena senzorične stimulacije se zavemo šele ob poškodbah, ob nesrečah, kjer zaradi poškodbe možganov določene funkcije telesa niso več samoumevne. Takšni primeri dajejo poglobljen vpogled na smiselnost učenja in ponavljanja ter vpliv na delovanje možganov, saj osrednje živčevje ne procesira senzoričnih informacij iz okolja na enak način kot pred poškodbo (Povše, 2012, str. 107).

2.3. Pedagoško raziskovanje

Kakovost šolskega sistema zagotavlja nenehno izobraževanje učiteljev in ostalih strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Vsako leto se pod okriljem Zavoda RS za šolstvo odvijajo tudi raziskovalni inovacijski projekti, ki omogočajo konstantne izboljšave šolskega sistema ter izobraževanja učiteljev. Vodja inovacijskih projektov na zavodu, Natalija Komljanec (2013, str. 1), je zapisala, da možgane zanima smiselnost. Smiselno učenje poteka preko osebne izkušnje, samorefleksije, samovzgoje, prilagodljivosti, živega življenjskega načrta in samoregulacijsko. Možgani tako hkrati multisenzorno zaznavajo, pomnijo doživetja in ustvarjajo novosti. Trije, uspešno zaključeni, inovacijski projekti, ki spodbujajo multisenzorične sposobnosti prvošolcev, ugotavljajo pozitivne učinke taktilnih pripomočkov in metod. Prvi projekt z naslovom *Didaktične igre za razvoj jezika, branja, in pisanja* (Škodnik, 2012, str. 79) je potekal med letoma 2010 in 2012. Razvil se je zaradi pomankanja didaktičnega gradiva za razvoj jezika učencev s specifičnimi učnimi težavami. Pedagoginje so izdelale 23 didaktičnih iger, za izboljšanje motivacije, pozornosti in samostojnosti učencev. Drugi projekt z naslovom *Pomagaj mi, da naredim sam!* (Korošec, Vanček, 2013, str. 78-82) so učiteljice in vzgojiteljice razvijale šest let. Gre za uvajanje načel Montessori pedagogike pri pouku v 1. triletju. Pripravljeno okolje je učencem ponudilo individualiziran pristop, postali so mirnejši, bolj zbrani in samostojni. Tretji projekt je z naslovom *Opismenjevanje in razvoj vseh čutil* (Štupnikar et al., 2012) je plod večletnega sodelovanja učiteljic in specialnih pedagoginj in novega načina kakovostnega opismenjevanja v prvi triadi. Izdale so priročnik za učitelje, kjer se metode dela dopolnjujejo z elementi Montessori pedagogike in temeljijo na celostnem pristopu k učenju in vključevanju vseh čutil.

2.4. Likovno izražanje

Likovna umetnost je v osnovi multisenzorično izražanje, kjer sta v ospredju predvsem vid in tip ter miselno predelana stvarnost. Freeman (1995, str. 125) je dejal, da je likovno izražanje reakcija na izkušnje ... izkušnje pa zahtevajo razumevanje, ker gre za obojestranski proces. Vlogo otroškega likovnega oblikovanja Butina opisuje kot urejanje in oblikovanje vidnega in tipnega prostora. »Izraz *likovno* nam pove, da je vidna in tipna stvarnost šla skozi notranjo čustveno in miselno predelavo in se nato izrazila v obliki risbe, slike ali kipa«, pravi Butina (Butina, 1993, str. 4). To pomeni, da se je čutna zaznava v procesu notranje predelave dvignila na psihično raven in se prenesla v duhovni prostor. Lowenfeld (1987, str. 1) je dejal, da je »proces risanja, slikanja in konstruiranja kompleksen. Otroek združuje raznolike elemente iz svojega okolja, da naredi nekaj novega, kar ima svoj pomen. V procesu selekcije, interpretacije in reformacije teh elementov, nam pokaže veliko več od končnega izdelka, saj je v svoje delo vložil tudi delček sebe«. Tudi didaktična metoda modeliranja, npr. gline, razvija veliko miselnih procesov, od razmišljanja do načrtovanja akcije – kot organizacije misli z natančnim ciljem, kaj oblikovati, ter interakcije – kot medsebojnega vplivanja misli in rok, ki »mislijo same«. Najpomembnejši del dela z glino je usklajena koordinacija roke in pogleda, da narediš tisto, kar vidiš, in da vidiš, kaj je treba prilagoditi. Torej sta čutno zaznavanje in gibanje povezana. Z gibanjem posameznik pride preko dražljajev do mnogih občutij in zaznav, ki preko senzorično-motoričnega sistema vplivajo na gibanje. S cikličnim ponavljanjem tega procesa posameznik pridobiva izkušnje in se uči (Galeša, 1995). Tudi sodobni koncept likovnega izražanja podpira medpredmetno povezovanje z likovno interpretacijo, saj tak način spodbuja intenzivnejše razumevanje in doživljanje pojmov (Kocjančič et al., 2011, str. 26).

3. Metoda in raziskovalni pristop

3.1. Metoda raziskave

Raziskava je sestavljena iz dveh delov. V prvem, teoretičnem delu raziskave je uporabljena deskriptivna metoda, metoda analize in sinteze ter komparativna metoda obravnave dosedanjih znanstvenih spoznanj, vezanih na obravnavan problem. V empiričnem delu je uporabljen kvalitativen raziskovalni pristop s tehniko akcijskega raziskovanja kot modela raziskovanja prakse. Raziskava je potekala v oddelku prvega razreda. Cencič imenuje obliko akcijskega raziskovanja, ki poteka v razredu, razredna raziskava, Mesec jo vidi kot samoraziskavo, Bognar in Matijević pa kot mikroraziskavo (Cencič, 1994, str. 20).

3.2. Izbor

Namesto izraza *vzorec*, ki implicira reprezentativni namen, bomo uporabljali izraz *izbor* (Mesec, 1998, str. 73). Raziskava je potekala v oddelku enega prvega razreda osnovne šole, v katerem poučujeta učiteljica razrednega pouka in vzgojiteljica. Izbor je obsegal osemindvajset učencev. Starost otrok v prvem razredu je bila ob začetku šolskega leta od 5 let in 8 mesecev do 6 let in 8 mesecev.

3.3. Postopek pridobivanja podatkov

V sklopu teoretičnega dela raziskave smo analizirali domače in tuje avtorje z likovnega (teoretiki, praktiki), jezikovnega in razvojnega področja. Opravljen je bil pregled dokumentov, učbenikov, delovnih zvezkov in učnega načrta za slovenščino ter likovno umetnost. V empiričnem delu so prvošolci skozi lastno taktilno izkušnjo razvijali splošne sposobnosti čutnega doživljanja telesa in okolice ter kiparske likovne kompetence prostorske predstave in opazovanja. Poudarek je bil na razvijanju likovne senzibilnosti za razlikovanje oblik, razmerij in tekstur v povezavi s črkami.

Za vrednotenje prispevka našega inovativnega pristopa in vpliva dodatnih vaj na razvoj kinestetičnih sposobnosti se je ugotavljalo znanje učencev ob začetku in koncu šolskega leta s preizkusom znanja. Naravni razvoj učencev (sposobnosti, ki se razvijajo v enem letu brez dodatne stimulacije) smo izločili s primerjalno skupino paralelke, pri kateri bomo ugotavljali znanje z enakimi nalogami ob začetku in koncu leta. Izvedli smo 17 nalog, ki so bile obsežne, neomejene s časom za reševanje, se ponavljajo z variacijami in kombinirano spremljajo enake sposobnosti, da zmanjšajo možnost naključnih napak in s tem zagotavljajo večjo mero zanesljivosti. Uporabili smo več tehnik zbiranja podatkov in s tem zagotovili veljavnost akcijske raziskave. Podatke o poteku raziskave smo pridobivali s poizvedovanjem v praksi, in sicer z naslednjimi postopki oziroma tehnikami: polstrukturirani intervjuji (z učitelji in vzgojitelji prvih razredov ter starši), nastali likovni izdelki, fotodokumentacija, video in avdio snemanje (predhodno je bilo potrebno pridobiti dovoljenja staršev), opazovanje z udeležbo, anekdotski zapisi sodelujočih, samoevalvacija učitelja praktika in raziskovalni dnevnik izvajalca akcijske raziskave.

Preglednica 1: Časovna preglednica razporeditve načrtovanih dejavnosti

Aktivnosti	Avg	Sep	Okt	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar	Apr	Maj	Jun	Jul	Avg
Št. dni pouka		22	18	20	18	20	15	22	18	20	18		
Št. delovnih dni	10	22	18+4	20	18	20	15+5	22	18+3	20	18+3	23	21
Dovoljenje ravnatelja	+												
Dogovor z učitelji	+	+											
Poizvedovanje v praksi	+	+											
Predstavitve staršem		+											
Dovoljenja staršev		+											
Ugotavljanje predznanja		+											
1. korak - načrt		+	+										
1. korak - izvedba			+	+									
1. korak - vrednotenje					+								
2. korak - načrt					+	+							
2. korak - izvedba						+	+						
2. korak - vrednotenje								+					
3. korak - načrt								+	+				
3. korak - izvedba									+	+	+		
3. korak - vrednotenje											+		
Ugotavljanje napredovanja											+		
Sprotna refleksija			+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Vrednotenje raziskave												+	+

3.4. Vrednotenje podatkov

Zbrani podatki so bili kvalitativno, vsebinsko vrednoteni (Vogrinc, 2008, str. 15). Obdelava podatkov o napredku učencev je znotraj akcijskega koraka temeljila na sprotni presoji in odpravljanju pomanjkljivosti procesa izvedbe ter odkrivanju povezave likovno-jezikovnih kompetenc otrok. Kvalitativno je bilo vrednoteno ugotavljanje znanja učencev na začetku in koncu leta. Oblikovali smo enote (odprtega) kodiranja, določili kategorije ter primerjali in povezovali podatke. Odgovor na raziskovalno vprašanje smo pridobili z vrednotenjem podatkov, ki smo jih pridobili z nalogami za urjenje v finomotoriki in motoriki

(spodbujanje vaj za zapestje, triprstni prijem, tipanje različnih tekstur), kinestetičnih sposobnostih, sposobnosti vidnega zaznavanja ter urjenje vidnega spomina.

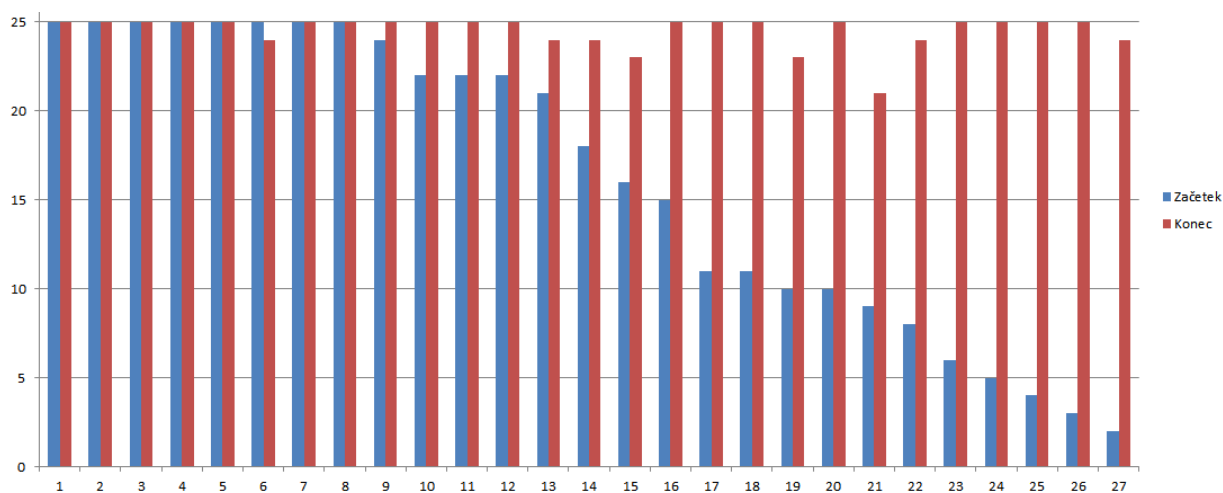
4. Analiza in vrednotenje

V sklopu ugotavljanja taktilnih sposobnosti prvošolcev smo ugotavljali vidne in tipne sposobnosti razlikovanja posameznih črk.

4.1. Povezava med vidnim in tipnim zaznavanjem

Napredek v poznavanju velike tiskane abecede je bil v raziskovalni skupini dober (*shema 1*), kljub temu da nismo posebej poudarjali večino poznavanja velike tiskane abecede. Na začetku je osem učencev poznalo vse velike črke, polovica več kot dvajset, četrtnina manj kot deset in en učenec dve črki. Ob koncu leta je vse velike črke poznalo devetnajst učencev, pet 24, dva 23, eden 21, kar je velik napredek. En učenec je poznal eno črko manj kot na začetku, najverjetneje posledica različnih dejavnikov (pomanjkanje koncentracije, slabo počutje, vpliv okolja). *Napredek je bil v primerjalni skupini nekoliko večji*, ker so začeli s slabšim izhodiščem poznavanja velikih tiskanih črk – nihče ni poznal vseh črk. Ob koncu leta so tako skoraj vsi učenci raziskovalne in primerjalne skupine poznali črke velike tiskane abecede.

Shema 1: Napredek v poznavanju velike tiskane abecede

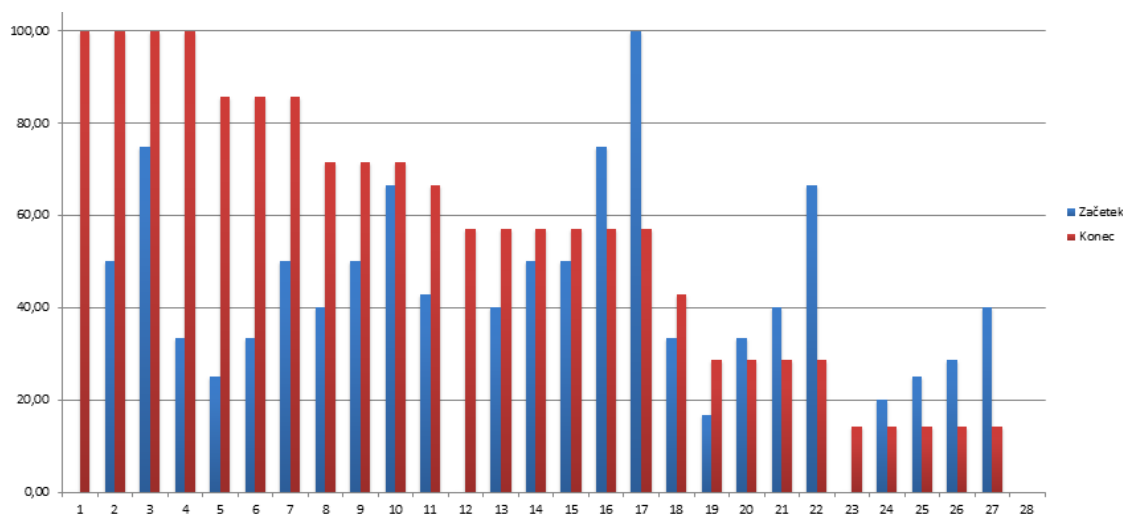


Čas reševanja naloge se je v raziskovalni skupini skrajšal iz dobre minute na slabo minuto, kar je v redu. Primerjalna skupina je porabila za reševanje iste naloge na začetku leta nekoliko manj časa – slaba minuta, kar gre pripisati dejstvu, da so učenci takrat poznali manj črk, preskakovanje neznanih črk pa se je končalo s hitrejšim zaključkom naloge. *Ob koncu leta je primerjalna skupina nalogo rešila malenkost hitreje od raziskovalne skupine*, verjetno zato, ker so pri pouku posvetili več pozornosti spoznavanju in utrjevanju znanja velike tiskane abecede.

4.2. Izboljšanje tipnih sposobnosti

Ob koncu leta smo tipno nalogo ponovili, vendar naloga ni bila več prilagojena posameznikom, ampak so imeli vsi učenci pripravljeno isto besedo »ZDRAVJE«. Tipne sposobnosti v raziskovalni skupini so se izboljšale pri dveh tretjinah učencev (*shema 2*).

Shema 2: Tipne sposobnosti učencev na začetku in ob koncu leta pri tipanju črk



4.3. Povečana uporaba obeh rok

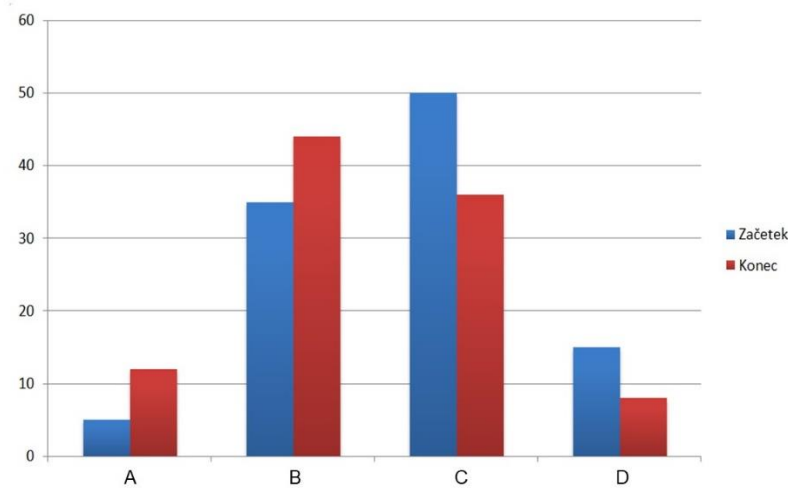
Povečala se je uporaba obeh rok v raziskovalni skupini. Ugotovili smo, da je pri tej nalogi zelo veliko učencev samoiniciativno uporabljalo obe roki, nekateri celo za tipanje drugo roko, kot so jo uporabljali za pisanje. V razredu sta dva učenca, ki pišeta z levo roko. Pri nalogi tipanja pa je več kot 56 % učencev uporabljalo obe roki, 19 % učencev, ki sicer pišejo z desno, pa je tipalo samo z levo roko. Če pogledamo učence v primerjalni skupini, je večina učencev uporabljala tisto roko, s katero pišejo, 15 % učencev obe roki, 8 % pa je uporabljalo levo roko, čeprav pišejo z desno. V raziskovalni skupini se je zelo povečala uporaba obeh rok za tipanje. Obstaja verjetnost, da bi bili rezultati drugačni, če bi učenci tipali samo s tisto roko, ki so je navajeni oz. jo uporabljajo za pisanje. *Eliminacija naravnega razvoja tipnih sposobnosti.* Glede na začetne tipne sposobnosti, kjer je v raziskovalni skupini vse črke tipno prepoznalo 15 % učencev, v primerjalni skupini pa so pokazali precej več tipnih sposobnosti 46 %, nas je zanimalo stanje ob koncu leta. Treba je poudariti, da naloga na začetku leta ni bila za vse učence enotna, saj se je nanašala na ime učenca. Ob koncu leta so vsi učenci opravljali enako nalogo z isto besedo. Ugotovili smo, da je kljub večjim tipnim sposobnostim primerjalne skupine na začetku leta, stanje tipnih sposobnosti ob koncu leta slabše. V raziskovalni skupini je četrtnina učencev tipno prepoznala skoraj vse črke v besedi, slaba petina učencev pa eno črko in nihče nobene črke. V primerjalni skupini je skoraj vse črke prepoznala manj kot desetina učencev, tretjina pa eno ali nobene. Čas trajanja naloge je bil pri obeh skupinah približno enak. Prispevek raziskave taktilnih sposobnosti otrok je bil pri tej nalogi zelo viden.

4.4. Sposobnost obvladovanja dlani in zapeljaja

V raziskovalni skupini se je povečala sposobnost natančnih učencev in zmanjšalo se je število nenatančnih (shema 3), kar je bilo pričakovano, saj so se celo leto izvajale naloge kontrole nad pisalom. Grafomotorične sposobnosti učencev na začetku leta smo ugotavljali s preprosto vajo sledenja narisani liniji. Sposobnost natančnosti sledenja smo kategorizirali s črkami od A do D, pri čemer je A najbolj natančen zapis. Na začetku leta je bilo v raziskovalni skupini zelo natančnih 5 % učencev v kategoriji A, malo manj natančnih je bilo 33 % učencev v kategoriji B, slabše natančnih je bilo skoraj polovica učencev v kategoriji C, učencev, ki niso uspeli slediti različni dinamiki črte in so bili zelo nenatančni, pa je bilo 14 %

učencev v kategoriji D. Ob koncu leta se je natančnost učencev izboljšala: zelo natančnih v kategoriji A je bilo 12 %, malo manj natančnih v kategoriji B je bilo 44 % učencev, slabše natančnih v kategoriji C je bilo 36 % in zelo nenatančnih v kategoriji D 8 % učencev.

Shema 3: Natančnost sledenja črti na začetku in ob koncu raziskave

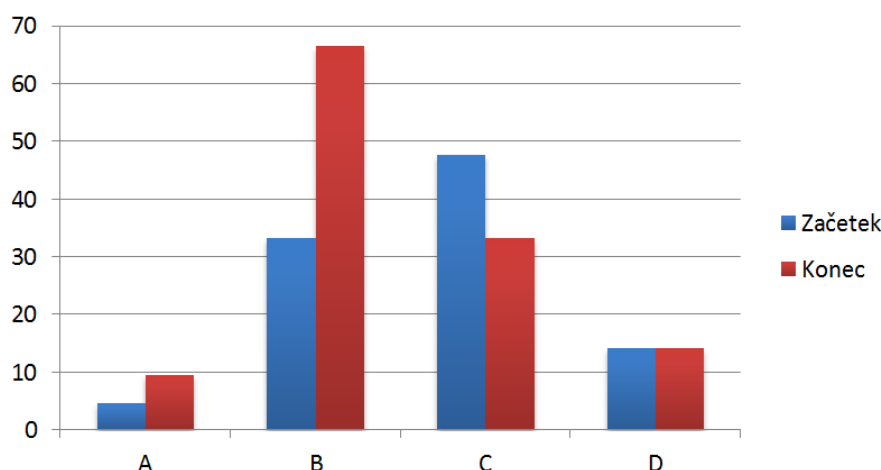


V primerjalni skupini je bil viden napredek v natančnosti učencev, vendar manjši od raziskovalne skupine, saj se je najbolj povečalo število učencev v kategoriji B in C, v kategoriji D celo zmanjšalo skoraj za polovico. V kategoriji A pa od 13 izbranih učencev ni bilo nobene rešitve, tudi ob koncu leta ne, kar je nekoliko nenavadno, saj so učenci v primerjalni skupini vadili grafomotorične vaje in pisanje skozi vse leto. Razlog za to je verjetno velik poudarek skozi vse šolsko leto na pravilni drži pisala v raziskovalni skupini.

4.5. Obrezovanje in drža pisala

Sposobnost obrezovanja papirja s škarjami v raziskovalni skupini se je povečala (*shema 4*). Finomotorične sposobnosti smo ugotavljali z vajo obrezovanja črke R, ki vsebuje rezanje ravnih, krivih in negativnih oblik. Na začetku leta je bilo natančnih le 5 % učencev, v kategoriji natančnosti B 33 % učencev, v kategoriji C slaba polovica učencev in najmanj natančnih 14 %. Ob koncu leta se je število natančnih učencev povečalo na 10 %, v kategoriji B je bilo povečanje največje na dve tretjini učencev, v kategoriji natančnosti C je bila le še tretjina učencev in najmanj natančnih je ostalo enako 14 %. *V primerjalni skupini so se sposobnosti natančnega obrezovanja malenkost izboljšale v B kategoriji in ob koncu leta več ni bilo nobenega najmanj natančnega učenca.*

Shema 4: Natančnost obrezovanja na začetku in ob koncu raziskave



4.6. Sposobnost izražanja občutkov in tipni spomin

Izboljšale so se tipne sposobnosti in izražanje občutkov v raziskovalni skupini. Tipanje petih raznolikih površin in opisovanje občutka je bila za učence ena težjih nalog. Najprej so z zakritim pogledom posamezno površino potipali in povedali, kakšen je občutek, potem so govorili asociacije, na kaj jih ta površina spominja. Odgovori prvošolcev so bili zelo različni, nekateri izrazi za občutke so se pogosteje ponovili, drugi so spet bili unikatni (preglednica 5).

Odgovore učencev smo kategorizirali od A do C, pri čemer je:

- kategorija A pomenila, da je učenec pravilno izrazil občutek teksture in asociacijo,
- kategorija B, če je učenec povedal asociacijo in občutek teksture, vendar splošno (fajn, ni fajn, vseč), večkratne ponovitve istega izraza pri dveh različnih teksturah ali nenavadni izrazi, izpeljani iz asociacije (glina-glinasto),
- kategorija C, če je učenec povedal samo občutek ali samo asociacijo in
- kategorija N, če učenec ni imel asociacije niti izraza za občutek teksture.

Na začetku leta je ena učenka imela za vse teksture drugačno poimenovanje občutka in različne asociacije (5A), trije učenci so imeli štiri raznolike odgovore (4A), sedem učencev je imelo tri raznolike odgovore (3A), torej 40 % učencev je imelo vsaj polovico odgovorov raznolikih. Pri slabšem poznavanju tekstur štirje učenci niso imeli nobene asociacije na eno teksturo (kategorija N), pet učencev je povedalo samo občutek ali samo asociacijo pri večini tekstur (3C), devet učencev je imelo slabši občutek za teksture (kategorija B in C) pri večini tekstur, saj so ponavljali besedne opise tekstur ali pa so teksture opisovali splošno.

Preglednica 5: Odgovori učencev na začetku (modro) in ob koncu leta

MATERIAL	KAKO TEKSTURO OBČUTIJO PRVOŠOLCI?	UČENCEM SE ZDI, DA JE KOT ...
Mehko blago iz 100 % poliestra (flis)	<i>puhasto, mehko, fajn, gladko, dobro, kocinasto</i>	<i>medvedek, blago, volna, preproga, ovca, bacek, zajčkov kožušček, plišasta igrača, blazina, perje, postelja, mačka</i>
	<i>mehko, puhast, prijetno, dobro, super, občutek po kravi</i>	<i>volna, deka, puhica v pouštru, blago, pliš, filc, jopič, kožuh, backova volna, ovca, mačka, konjček, muca,</i>
Reliefno nalepljena semena prosene kaše	<i>grobno, luskasto, bodičasto, trdo, bode, fino, ni gladko, tko giba, pikice, hrapavo, hripavo, trdo mehko, drugačno, okroglo, praskajoče</i>	<i>kamni, lubje, riž, makaroni, kroglice, predpražnik koza igrača, koruza, pesek, ježek, hribčki, čokolada z lešniki, fasada, semena, ploščice za ven,</i>
	<i>valovčki, trdo, bodičast, pikice, škrlatno, drajsaš po drevesu, hrapav, trd, po špicah, hrapavo, hribčkast, mal špika, fajn, žgečka, ne pika tok, ni prijetno, vseč, dober, drugačen</i>	<i>Morje, kroglice na kosilu, ajvar, riž, stiropor, žogice, kamenje, mečkene kroglice, hribčki, suha travca, perlice, kamenčki, predpražnik, semena, kroglice stiroporja, koruza, plastika,</i>

Gladka folija na 2 mm lepenki	<i>gladko, drsi, ravno, bolj ravno, gladek trd, mehko (kot plastika), mrzlo</i>	<i>les, stopnice, tla, ploščice iz kopalnice, selotejp, led, ravnilo, kamen, klančina, lakiran les, kot plastika, stanovanje</i>
	<i>Mehek, gladek, ploščati, mrzlasta, gladka, kot plastelin, trd, bolj mehka kot prva, gladke, dobro, drseč, ful gladek, hrapav okrogel, je prijetno, bolj lepljivo od prvega</i>	<i>Plastelin, lepilni trak, ploščice, koža v banji, tablica, šipa, glina, po lesu, steklo, les, karton, cesta, miza,</i>
Groba polovica sprijemalnega zapirala (ježek)	<i>majhne špičke, v redu, hrapava, srbeče, bode ful, živi pesek, praska, srbi, rjav, trd, hribav, ni mi všeč, mal bode</i>	<i>kuščar, ježek za bundo, ježek na čevljih, ježica, majhne špičke, majhni kamenčki, bleščice, živi pesek, zadrga, nohti, bodice</i>
	<i>Hrapav, mehek, hrapav, trd, pikice, oster, špika, fajn, žgečka, pikast, bodičast, dober, špikast, ni prijetno, ful se ga čuti,</i>	<i>Ono ko se zalepi, od zenfa kroglice, ježek, krtača za čevlje, zalepiš na kapi, mehka da to prilepi skup, jež, nož, na čevljih za zapret, ko se pripne, ko se prime na drug del,</i>
Tanka plast umetne modelirne mase (plastelin)	<i>mehko, gladko, mrzlo, se premika, gladko, drugače, vijugasta, ravno, kremasto, mastno, bi imel za igrat</i>	<i>lepilo, igračka, čigumi, plastelin, steklo, ploščice, barva, tla, deblo, packasta čokolada, hribi, sir, masa za zidanje hiše</i>
	<i>Mehek, gladek, dober, navaden, močen, masten, trd, drsi, raztegljiv, všeč, naguban, mrzu, ni prijetno,</i>	<i>Plastelin, lepilni trak, gladek zid, tla, čokolada, napolitanka, barva, deblo, folija,</i>

Ob koncu leta je imelo šest učencev za vse teksture drugačno poimenovanje občutka in različne asociacije (5A), devet učencev je imelo štiri raznolike odgovore (4A), devet učencev je imelo tri raznolike odgovore (3A), torej je 89 % učencev imelo vsaj polovico raznolikih odgovorov. Pri slabšem poznavanju tekstur je bil en učenec, ki ni znal izraziti občutka in asociacije ob določeni teksturi (1N), dva učenca, ki sta povedala samo občutek ali asociacijo pri večini tekstur (3C, 4C). Pri polovici učencev se je sposobnost izražanja občutkov in povezovanje tekstur s tipnim spominom preko asociacij izboljšalo.

V primerjalni skupini se je pokazal bistveno manjši napredek sposobnosti izražanja občutkov in povezovanju tekstur s tipnim spominom preko asociacij. Na začetku leta je bilo 31 % učencev z boljšim občutkom za tip (4A, 3A), ob koncu leta pa 38 % učencev (5A, 4A, 3A), kar je majhen napredek. Učencev s slabšim občutkom (3C, 4C, 1N) je bilo na začetku leta 46 %, ob koncu leta se je sposobnost izražanja občutka in asociacij pri učencih s slabim občutkom za tip zmanjšala na 23 % (5N, 1N, 3C), kar pomeni, da večina učencev le malo napredovala v tipnih sposobnostih in izražanju občutkov v primerjalni skupini.

5. Diskusija

Spodbujanje taktilnih sposobnosti v procesu začetnega opismenjevanja se je izkazalo kot uspešno, saj so multisenzorične naloge izboljšale jezikovne kompetence prvošolcev. Ugotovili smo, da motorične, finomotorične ter tipno-čutne sposobnosti učencev v prvem razredu pomagajo k hitrejšemu pomnjenju, večji samozavesti in finomotoriki, da taktilne naloge zvišujejo motivacijo učencev za delo, saj učenje dojemajo kot igro, pospešujejo razvoj čutil in izboljšajo sposobnosti občutenja in zaznavanja.

Prva ugotovitev, ki je bila ključna za raziskavo, je, da sposobnost prvošolcev ob vstopu v šolo s prehodom od vidne k tipni dejavnosti pada. Ugotovitev je bila pričakovana; kljub temu preseneča velika razlika med sposobnostmi prvošolcev med vidnim in tipnim zaznavanjem, saj je vizualno pravilno prepoznalo vse črke 89 % učencev, pri tipnem zaznavanju iste besede pa je bilo uspešnih le 14 %, kar je tri četrtine manj tipnih sposobnosti od vidnih sposobnosti zaznavanja. Razlaga velike razlike med vidnim in tipnim zaznavanjem kaže na zapostavljenost tipne izkušnje. Za lažjo orientacijo poznavanja črk v prvem mesecu vstopa v prvi razred pogledimo *Preizkus temeljnih kompetentnosti otrok ob vstopu v šolo PIPS* (Vidmar, TYMMS, 2009). Rezultati raziskave na vzorcu 326 učencev kažejo, da pozna vse črke slovenske abecede tretjina otrok (32 %), nobene črke pa petina otrok (18 %). Če primerjamo

oddelek, v katerem je potekala naša raziskava, je vse črke abecede poznalo 29 % otrok, nobene pa samo 4 %. Ugotovimo, da je bil na začetku leta naš oddelek celo nad povprečjem v vizualnem prepoznavanju abecednih znakov.

Druga ugotovitev je, da smo ob koncu leta dosegli izboljšanje določenih opazovanih sposobnosti pri učencih raziskovalne skupine, naravni razvoj pa eliminirali s primerjalno skupino. S kinestetičnim učenjem so se občutno izboljšale tipne sposobnosti pri dveh tretjinah učencev, kar je precej višje od začetnih pričakovanj. Zanimiva in presenetljiva je ugotovitev, da se je pri 56 % učencev povečala uporaba obeh rok pri tipanju, 19 % desničarjev pa je naloge reševalo izključno s tipanjem leve roke. Pri kvalitativnem vrednotenju napredka posameznega učenca smo opazili zanimivo povezavo, da kinestetično učenje zraven razvijanja tipnih sposobnosti spodbuja tudi ustvarjalno razmišljanje. Pri polovici učencev so se izboljšale komunikacijske sposobnosti in verbalno izražanje. Z individualiziranim načinom dela, da si učenci sami izberejo težavnost besed, s tem krepijo samozavest in prilagodijo tempo dela, smo opazili velik napredek pri pisanju besed po spominu ter manjše izboljšanje branja.

Tretja ugotovitev so številne prednosti sodelovanja učiteljev razredne in predmetne stopnje. Ugotovitve predstavljamo kot subjektivna stališča sodelujočih učiteljev. V takšnem sodelovanju nastaja več idej za poučevanje, ki razbijajo enoličnost dolgoletne prakse. Ugotovili smo tudi, da je sodelovanje in skupno načrtovanje precej razširilo naše znanje, način učenja z izkušnjo sodelovanja pa je bil zabaven. Strokovna podpora predmetnega učitelja na razredni stopnji se je izkazala kot zelo dobrodošla in tudi izobraževalna, v smislu poznavanja likovnih tehnik. Koordiniranje dela z razrednim in predmetnim učiteljem pa je osvetlilo slabost takšnega sodelovanja, to je težavnost usklajevanja urnikov, kar je mogoče rešiti na sistemski ravni pri načrtovanju urnikov posameznih učiteljev na začetku šolskega leta.

Skozi leto smo razvijali celovit didaktičen pristop taktilnega učenja opismenjevanja v prvem razredu, kjer lahko delo hkrati poteka v celem oddelku, vsak posameznik pa lahko na zabaven in samostojen način raziskuje in pridobiva nova znanja tako jezikovnih kot likovnih kompetenc. To lahko dosežemo z delom na različnih in raznolikih postajah, ki so vnaprej pripravljene in jih lahko večkrat ponovimo: modeliranje (umetni in naravni materiali), delo s pikali (vbadanje papirnate podloge s posebnim pripomočkom), sestavljanje (ploski elementi, prostorski elementi), oblikovanje iz kačic in drugih gibljivih materialov. Takšen način dela je bil učencem zelo všeč, imeli so priložnost samostojnega dela in lastne izbire gradiva, možnost opravljanja več različnih nalog in medsebojne pomoči. Učiteljicam je bil takšen način dela razbremenjujoč, navodila za delo so bila na začetku predstavitve delavnic jasno opredeljena, zato ni bilo veliko vprašanj kaj in kako naprej, kar se pogosto dogaja, ko učenec reši nalogo na delovnem listu ali nariše del risbe. Učiteljice so imele več časa za opazovanje posameznega učenca pri delu, ugotavljanje šibkih in močnih področij, ki jim je bilo v pomoč pri opisnem ocenjevanju ob koncu leta. Način dela po postajah se je izkazal za dobro in učinkovito rešitev, zabavno za učence in razbremenjujočo za učitelja, ki je bil zgolj koordinator pri učenčevem samostojnem delu.

6. Zaključek

Doprinos raziskave stroki je svež pogled na taktilno poučevanje opismenjevanja v prvem razredu. Znanstveni doprinos je na področju didaktike in metodike. V okviru raziskave smo oblikovali didaktične metode dela, ki omogočajo diferenciacijo v razredu in napredovanje po

lastnih zmožnostih posameznikov. Razvili smo nekaj idej za preproste taktilne didaktične pripomočke, ki s preišljeno uporabo bogatijo pouk, izboljšajo učinkovitost dela pri razvijanju likovno-jezikovnih kompetenc otrok z odstopanji od povprečja ter hkrati učence navajajo na samostojno delo.

Aplikativni prispevek raziskave vidimo v sodelovanju likovnega pedagoga v prvem razredu, kot strokovnjaka za likovno področje s poznavanjem taktilnih metod dela, ki se kaže v spodbujanju aktivnejše vloge učencev v učnem procesu, učitelj prevzame vlogo koordinatorja, ki spodbuja in usmerja učni proces. Delo po postajah omogoča tako diferenciacijo kot individualizacijo pouka, saj učencem samostojno delo daje možnost izbire težavnosti, kar posledično poveča motivacijo za učenje. Dodatne možnosti za raziskovanje se odkrivajo pri raziskovanju taktilnih metod dela z drugimi predmetnimi področji.

7. Literatura in viri

- Butina, M. (1993). *O vlogi otroškega likovnega oblikovanja*. V: *Otrok in družina*, št. 3. (4–5)
- Butina, M. (1997). *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora.
- Carlgren, F. (1993). *Vzgoja za svobodo: pedagogika Rudolfa Steinerja*. Ljubljana: Epta.
- Cencič, M. (1994). *Učitelj – raziskovalec: Priročnik za vaje in seminarje iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Frančeškin, J., Kramarič, M., Ropič, M. in Urbančič, J. M. (2008a) *Besede gradijo svet 1. Učbenik za slovenščino za prvi razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Frančeškin, J., Kramarič, M., Ropič, M. in Urbančič, J. M. (2008b) *Besede gradijo svet. Delovni zvezek za opismenjevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Freeman, J. (1995). *Actualizing talent. A lifelong challenge*. New York: Cassell.
- Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.
- Kocjančič, F. N. s sod. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola: likovna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Kramarič, M., Kern, M. in Pipan, M. (2011) *Lili in Bine 1. Učbenik za slovenščino v prvem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kramarič, M., Kern, M. in Pipan, M. (2013) *Lili in Bine. Delovni zvezek za opismenjevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Komljanec, N. (2013). *Smiselno učenje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Korošec, P. in Vanček, N. (2013). *Pomagaj mi, da naredim sam! Uvajanje načel Montessori pedagogike pri pouku v 1. triletju*. Inovacijski projekti 2012/2013. Zbirnik končnih poročil. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (34–36)
- Lowenfeld, V. in Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Medved, U. V., Potočnik, N. Rot, V. A. in Gomboc, S. (2014) *S slikanico na rami. Zvezek za opismenjevanje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Pallasmaa, J. (2007). *The eyes of the skin: architecture and the senses*. Chichester: J. Wiley & Sons.
- Pallasmaa, J. (2009). *The thinking hand: existential and embodied wisdom in architecture*. Chichester: Wiley

- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Povše, M. (2012). *Senzorična stimulacija v procesu ponovnega učenja gibanja pri odraslih po nezgodni poškodbi možganov*. V: Rehabilitacija: Pomen zaznavnih in prepoznavnih sposobnosti v rehabilitacijski medicini, letnik XI. Ljubljana: Univerzitetni rehabilitacijski inštitut Republike Slovenije Soča. (103–110)
- Poznanovič, J. M. (2011) *Učni načrt. Program osnovna šola: slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Selan, J. (2010). *Likovna umetnost med primarnim in sekundarnim diskurzom: doktorska disertacija*. Ljubljana: Akademija za likovno umetnost in oblikovanje Ljubljana.
- Škodnik, I. (2012). *Didaktične igre za razvoj jezika, branja in pisanja. Inovacijski projekti 2011/2012. Zbirnik končnih poročil*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (37–38).
- Štupnikar, M. et al. (2012). *Opismenjevanje in razvoj vseh čutil: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vidmar, M. in Tymms, P. (2009). *Performance indicators in primary schools: on-entry baseline assessment and follow-up material: PIPS-BA. Introducing pips into Slovenian context – background, translation, adaptation, and application of the assessment*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- ZRSS, Zavod Republike Slovenije za šolstvo (12. 1. 2016). Inovacijski projekti. Pridobljeno na povezavi <http://www.zrss.si/strokovne-resitve/projekti/domaci-projekti/inovacijski-projekti>

Kratka predstavitev avtorja

Maja Novak je profesorica likovne umetnosti in mentorica kiparstva za učence v osnovni šoli. Je mati treh kreativnih osnovnošolcev. Diplomirala je leta 2006 na Pedagoški fakulteti v Mariboru in nadaljevala izobraževanje v likovni smeri na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, kjer je leta 2016 uspešno zaključila znanstveni magistririj. Njena področja raziskovanja so bila: proučevanje pomena in odkrivanje dodane vrednosti likovne umetnosti znotraj osnovnošolskega kurikula *Pouk likovne vzgoje v državnih in waldorfskih šolah*; raziskovanje novih didaktičnih pristopov medpredmetnega povezovanja in pomen likovnega pedagoga na razredni stopnji *Vpliv likovne artikulacije na vizualno diskriminacijo alfabetskih simbolov pri začetnem opismenjevanju* in *Vpliv medpredmetnega povezovanja likovne umetnosti in slovenščine ter razvoj likovnih kompetenc učencev ob umetniških reprodukcijah Gledam sliko, vidim zgodbo*.

Čutne zaznave pri slepemu v povezavi s čuječnostjo v različnih življenjskih situacijah

Sensory Perception of a Blind Person in Combination with Mindfulness in Different Life Situations

Carmen L. Oven, Aksinja Kermauner, Janja Plazar

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

carmen.loven@gmail.com

aksinja.kermauner@pef.upr.si

janja.plazar@pef.upr.si

Povzetek

V članku predstavljamo študijo primera popolnoma slepega moškega v poznih srednjih letih, in sicer njegovo zavedanje trenutnih misli, občutkov, dožemanja in čustev, ki jih je doživljal med pogovorom v različnih situacijah v domačem in neznanem okolju. Hkrati iščemo povezave z njegovimi čuti in s čuječnostjo kot načinom zaznavanja sveta slepe osebe, ki ga vodi v varno gibanje, v občutenje trenutne situacije in prepoznavanje občutkov, ki mu jih te situacije sprožajo. Polstrukturiran intervju z njim smo izvajali v več fazah, ki so potekale v različnih življenjskih situacijah. V vsaki od njih smo ugotavljali, katere čutne zaznave v določeni situaciji prevladujejo, kako so te med seboj prepletene in kako so čutne zaznave povezane z njegovo čuječnostjo. Z interpretacijo izsledkov smo dognali tudi, kako je čuječnost pomembna za vzpostavljanje dobrega stika in uspešno komunikacijo med popolnoma slepim in videčim sogovornikom.

Ključne besede: čuječnost, čutne zaznave, slepota, študija primera.

Abstract

In the article, a study of a completely blind man in the late middle ages is presented, including his awareness of the current thoughts, feelings, perceptions and emotions he has experienced during a conversation in various situations at home and in the unknown environments. At the same time, we assessed the connection with his senses and with mindfulness as a way of perceiving a blind person's world, leading him to a safe movement, in sensing the current situation and recognizing the feelings that these situations trigger. A semi-structured interview with him was carried out in several different situations. In each of them, we determined which sensory perceptions prevail in a given situation, how they are intertwined, and how sensory perceptions are related to its mindfulness. By interpreting the results, we found out how mindfulness is important for establishing good contact and successful communication between a completely blind and seeing interlocutor.

Key words: blindness, case study, mindfulness, sensual perception.

1. Uvod

Čuječnost večina avtorjev opisuje kot pozorno zavedanje trenutnih izkušenj v smislu podob, misli, občutkov, dojemanja in čustev (Benn, Akiva in Arel, 2012). Obstajata vzhodni in zahodni pristop opredelitve čuječnosti. Tako imenovani vzhodni pristop k čuječnosti je doživel veliko transformacij, pri čemer je šlo za integracijo psiholoških in meditativnih elementov in vpeljavo tega principa v zahodno kulturo in sodobno psihologijo. Konstrukt čuječnosti (ang. mindfulness) po trditvah nekaterih avtorjev, npr. Černetiča (2005), izhaja iz budistične psihologije in v zadnjem desetletju postaja za Evropo vse bolj zanimiv. Termin je prevod palijske besede »sati« (Zorenč, 2017) in označuje Budino priporočilo k vsakodnevni vzdrževanju mirne pozornosti na telesne funkcije, občutke, objekte zavedanja (misli in zaznave) in na zavest samo. Zahodna psihologija je termin ohranila, vendar je njegov pomen in uporabo prilagodila zahodnemu pojmovanju. Drugi avtorji, npr. Langer (2014), trdijo, da termin izvira iz antične budistične, hindujske in kitajske filozofije.

Ti t.i. »vzhodni pristopi« k čuječnosti so meditativni v svoji naravi in poudarjajo nereaktivno zavedanje in koncentracijo posameznikovega *selfa* in izkušenj. Vloga takšnih čuječnih praks je, da držijo um v sedanjem trenutku in da zmanjšajo odzivnost na to, kar se v tem trenutku dogaja. Gre za način povezovanja z vsem, kar je.

Zahodni koncepti čuječnosti so se pojavili v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Močan vpliv je imelo pionirsko delo Ellen Langer o nečuječnosti in izbiri (Langer in Moldovenau, 2000).

Čuječnost je univerzalen fenomen. Černetič (2011) je mnenja, da sta možna povsem sekularna uporaba in raziskovanje čuječnosti, neodvisno od vsakršne duhovne tradicije. Po njegovem mnenju lahko govorimo o samostojnem znanstvenem konstrukt. Čuječnost integrira vsebine iz kognitivnih, vedenjskih, izkustvenih in psihodinamskih teorij, učinkovita je v širokem spektru različnih motenj in problemov, ker cilja na procese, ki so skupni različnim patologijam (Černetič, 2005). Termin se lahko navezuje na oboje: proces – čuječna praksa in izid – čuječno zavedanje (Shapiro in Carlsen, 2009).

Čuječnost ni zgolj tehnika. Večji učinek ima, če postane splošen način delovanja oziroma način življenja (Brantley, 2003, v Černetič, 2005). Yeganeh in Kolb (2009) čuječnost opredeljujeta kot stanje, v katerem je posameznik:

- osredotočen na sedanjost in neposredno izkušnjo,
- intencionalno zavesten in pozoren,
- sprejema življenje kot nastajajoči proces spremembe (Yeganeh in Kolb, 2009, str. 14).

V sodobni psihologiji je bila čuječnost sprejeta kot pristop za povečanje zavesti. Na ta način postane posameznik pozoren na svoje misli, čustva in občutke, kar pripomore k zmanjšanju neprilagojenih vedenj, ki zavirajo posameznika, da se prilagodi določeni situaciji, ter zmanjšanju možnosti pojavnosti reaktivnih misli, ki vodijo v stres in čustveno izčrpanost (Bishop idr., 2004).

Tudi drugi avtorji, na primer Černetič (2011), v povezavi s čuječnostjo omenjajo navzočnost, stanje uma, ki vso pozornost namenja tistemu, kar se dogaja prav zdaj. V navodilih za orientacijo slepega v okolju naletimo na podobne besede, ki usmerjajo učečega posameznika na usmerjanje na druga čutila, kot sta sluh in tip, ter na povečano pozornost in prisotnost, s pomočjo katere bo lažje lokaliziral šume in zvoke v svoji neposredni okolici (Florjančič in Hafnar, 2009).

2. Človekova čutila in slepota

Človeku čutila ne pomagajo le v boju za obstanek kakor živalim, temveč mu omogočajo, da se znajdemo v vedno bolj zapletenih pogojih svojega okolja. Štiblar Martinčič, Cör, Cvetko in Marš (2007) govorijo o specialnih in splošnih čutih. Specialni čuti so po njihovem mnenju vid, sluh, voh, okus in ravnotežje, splošni čuti pa dotik, pritisk, vibracije, toplota in mraz ter bolečina, katerih čutilo je koža. Korošak (2007) navaja poleg čutov, s katerimi zaznavamo dražljaje iz zunanjega okolja, tudi notranja čutila, s katerimi zaznavamo spremembe znotraj telesa – čutila za krvni tlak, koncentracijo kisika, ogljikovega dioksida in glukoze v krvi, čutila v mišicah. Delovanja teh notranjih čutil se ne zavedamo, saj so receptorske celice vključene v avtonomni živčni sistem.

Večja senzorna občutljivost slepim ni kar tako prirojena; to je le eden od najbolj razširjenih stereotipov. Z usmerjenimi vajami preostalih čutil lahko do neke mere kompenzirajo manjkajočo funkcijo vida. »Kompenzacija je skupek metodičnih ukrepov, ki so usmerjeni v nadomeščanje izgubljene ali okvarjene funkcije z drugimi nadomestnimi funkcijami.« (Košir, 1996, str. 59). Načrtne vaje sluha pomagajo slepemu pri orientaciji in mobilnosti ter temeljijo na naravnih zakonitostih zvoka. Omogočajo uporabniku, da uporablja zvok kot izvor informacij iz sveta, ki ga obkroža (Kermauner, 2010). Tudi tip je za slepe zelo pomembno čutilo. Sistematične vaje tipa vključujejo med drugim razvijanje občutljivosti prstnih blazinic, kar je zelo pomembno za branje brajice. Vaje kinestetičnih občutkov razvijajo niansiranje občutij za toplo in hladno, npr. zaznavanje toplotnih vtisov, npr. sonca in sence na koži kot pomoč pri določevanju smeri, zaznavanje drugačnega gibanja zraka pri prehodih iz zaprte ulice v odprt prostor oz. križišče s pravokotno cesto, in podobno (prav tam). Vaje tipa so izredno pomembne že v najnežnejšem obdobju. Slepega dojenčka vzpodbujamo, da začne uporabljati svoje prstke, in mu pri tem pomagamo z najrazličnejšimi igrami (Koprivnikar, 2006). Vaje voha pri slepem razvijajo čut za voh, ki je pomemben za orientacijo v prostoru – z vonjem si lahko pomaga pri določanju specifične lokacije (Kermauner, 2010). Eholokacija je z vajo razvita sposobnost nekaterih slepih, da s pomočjo odboja zvoka locirajo in prepoznajo oviro pred sabo (princip sonarja oz. navigacije pri netopirjih in delfinih). Zvok navadno proizvajajo sami, npr. tapkanje z belo palico, ploskanje, žvižganje ali tleskanje z jezikom. Tehnika je izjemno uporabna pri gibanju v neznanih prostorih (prav tam).

3. Metoda raziskovanja

V kvalitativni študiji primera smo intervjuvali popolnoma slepega moškega poznih srednjih let, ki je aktiven tudi na področju dela s slepimi in slabovidnimi. Intervju smo izvedli v več fazah; vsaka od njih je predstavljala drugačno situacijo, na podlagi katere smo v pogovoru s slepim sogovornikom odkrivali, katere čutne zaznave v določeni situaciji prevladujejo, kako se te med seboj prepletene in kako so te povezane z njegovo čuječnostjo.

Prvi pogovor je bil povezan z ozaveščanjem občutij slepega sogovornika v domačem okolju ob varstvu dveletnega vnučka. Ta situacija vpleta tako fizično premikanje po hiši kot tudi gibanje po dvorišču, vse v znanem okolju. Druga situacija, v katero postavljamo sogovornika, je delovni sestanek, poslovno srečanje v prostoru, kamor popolnoma slep sogovornik vstopa prvič. Zaznavanje kinestetičnih občutkov smo preverjali v situaciji varstva vnučka, pri gibanju okrog hiše in zimskega kurjenja v peči.

Intervju smo opravili z vprašalnikom z odprtimi vprašanji, ki so bila strukturirana ločeno v skladu s posameznim čutilom, ki ga pri zaznavanju sveta uporabljajo slepi (tip, sluh, voh, kinestetični občutki oziroma občutenje na koži).

4. Rezultati

Uvodno vprašanje v pogovoru je bilo, *kaj se popolnoma slepemu sogovorniku zdi bistveno za njegovo orientacijo v prostoru oziroma kateri čuti so tisti, ki mu pri tem najbolj pomagajo?*

»To je zagotovo to, da si predstavljam, kakšen je prostor, v katerega bom vstopil. Imam tako prakso, da kadar pridem v prostor, potihoma vprašam tistega, ki me spremlja, kako je prostor videti in potem si sam hitro naredim sliko. Po tem nimam več težav z gibanjem v tem prostoru. Seveda pa je bistveno, da se lahko dotaknem stola ali česa drugega, preden sedem. Zelo mi pomagajo tudi zvoki, ki pa ne smejo biti preglasni ali zelo močni, ker me to ovira pri zbranosti.«

Pomembno je omeniti, da je sogovornik popolnoma izgubil vid pri 23-ih letih, kar pomeni, da ima slikovni spomin. Zanj pravi, da mu je pri predstavah, ki si jih ustvarja v glavi, ko prihaja v nov prostor, izjemno pomemben.

Kaj pa so za vas bistvene informacije, ko nekoga vprašate, kako je videti prostor, v katerega vstopate?

»Bistvene informacije so, kje stoji miza, kjer bom kot predsedujoči, kako so razporejene vrste sedežev, na kateri strani so vrata za izhod. Če imam sestanek, me zanima, kje sedi človek, s katerim se bom pogovarjal, in podobno.«

4.1. Tip in zaznavanje trenutnosti

Slepi sogovornik je že na začetku pogovora med čutili izpostavil tip in sluh. Pri prepoznavanju predmetov uporabljamo različne dele telesa, posebno roke. Največjo vlogo imajo pri tem konice prstov. Po Fieandtu (1966, v Zovko 1995) lahko konice prstov izredno natančno prenesejo zaznave, v nekaterih primerih celo natančneje kot oko. Sogovornik v zvezi s tipom omenja, da mu je pomembno, da se dotakne stola.

Slepi sogovornik o svojem prvem obisku parlamenta pred leti pove:

»Sicer sem si pa predstavljal vse, kako izgleda, le ko sem stopil med tiste lesene mize in stole, sem tipal tudi računalnike na mizi, a nisem smel preveč tipati vsega tam.«

Tudi pri varstvu dveletnega vnučka čutilo tipa in zbranost v točno določenem trenutku dotika izpostavlja kot zelo pomembna:

*»Kadar čuvam vnučka, moram biti še veliko bolj zbran. Njegovo gibanje je nepredvidljivo. Kadar je na majhnem traktorju, ki ga moram jaz voditi za volan, ker ima nogice še prekratke, da bi poganjal sam, moram imeti popolno koncentracijo. Recimo, ko na koncu dvorišča želi zaviti s trave v hribček, že po občutku vem, kako bo šel gor ... lahko se zanesem na to, kar čutim pod nama, pod traktorjem. Pri tem mi pomaga **oprijem volana** in občutek pod roko, ali je gladka podlaga; točno vem, kdaj sva na travi, ker začne tresti, ko se teren nagiba in ker ta teren poznam, natanko vem, kje sem ... Tudi kadar hodiva z roko v roki, je v redu, ko se pa izpusti, moram pa natančno vedeti, kje je, in ga poklicati ... a včasih ne pride nazaj ... in to je kar velik zalogaj.«*

Kaj storite takrat?

»Sledim zvokom ali vsaj šumom, ki so povezani z njim, in pospešim korak v tisto smer, od koder prihaja njegov zvok, da ga ujamem. Na srečo še ni zelo hiter.«

4.2 Sluh in zaznavanje trenutnosti

Sluh kot distalni čut je naslednje čutilo, ki je slepim v pomoč pri občutenju sveta (Brvar,

2002). Slepí in slabovidni se zelo zanašajo na sluh, ki v povezavi z dotikom omogoča razumevanje okolja okoli njih, zato ni dvoma, da so večšine poslušanja za njih zelo pomembne.

Že omenjeno dejstvo, da je slepi sogovornik čutilo sluha izpostavil takoj za čutilom tipa, priča, kako pomemben je za njegovo jasno zaznavanje situacije, v kateri se je znašel, tudi zvok. Na vprašanje, ***kakšen pomen imajo oziroma kakšno vlogo na vaših samostojnih poteh igrajo zvoki***, je odgovoril:

»Z zvoki je pa stvar taka: če vem, da bom moral nekaj spremljati in če bodo zraven še kakšni šumi, to ni problem. Težava je, če je to glasna glasba ali drugi glasni zvoki, potem se bom težko osredotočal na zvok oziroma vse okrog. Zato mi je zelo pomembno, ko želim biti zbran, da je zvokov čim manj.«

»Recimo, če me postavite v garažo, tam bom zaslišal skrinjo. Recimo pozimi – jaz sem doma kurjač, drva vozim noter in vse ... točno vem, kako iz garaže v kurilnico, ko slišim ogenj, ki počasi gori in prasketa v peči ... ali pa kje je toplotna črpalka; na vse to moraš biti pozoren, da veš, kje si.«

Kdaj in kje pa vam zvoki posebej pomagajo za zaznavanje trenutka, v katerem ste, tudi ko gre za določanje lokacije?

“Doma, kjer prostor poznam, mi lahko zvoki zelo pomagajo pri orientaciji. Ne smejo pa biti preglasni. Recimo zvok stroja sosedu, ki včasih brni. Vem, da sosed živi pod nami in brnenje njegovih strojev mi pomaga, da se orientiram, kam sem obrnjen, ko sem zunaj. Pa tudi notri v hiši, če je brnenje dovolj močno, da ga slišim. Če pa pridem v neznano okolje, pa čeprav so mi ga prej opisali, me lahko glasni zvoki zelo motijo in me zmedejo pri orientaciji.”

Kateri zvoki pa so najbolj moteči za vas?

»Slišim elektronske naprave, prižgan računalnik, šumeč zvok ... To me niti ne moti. Zadnje čase pa je veliko močnih vetrov in sunkov. In če sem zunaj, kljub temu, da zelo dobro poznam dvorišče, se mi je zgodilo, da nisem znal oceniti, koliko sem oddaljen od hiše, škarpe ali drugih ovir. Vedel sem, da sem v bližini ovire, a šum močnega vetra mi je odnašal bistvene informacije.«

4.3 Voh in zaznavanje trenutnosti

Na vprašanja o vonjih sogovornik ni odgovarjal tako odločno kot na vprašanja o zvokih. Predvsem se je spomnil svojih poti po mestu iz časa, ko so še živeli tam. Zanimivo se nam je zdelo, da je prav v povezavi s čutilom voha omenjal odsotnost bele palice.

»Ko smo živeli v mestu, sem med hojo po mestu točno vedel, kje sem tudi zato, ker je pri pekarni dišalo po kruhu, iz ene od trgovin je dišalo po parfumih. Stvar je v tem, da bele palice ne uporabljam. Tudi ko smo še živeli v mestu, je nisem. Sam se toliko zanesem na svojo orientacijo, da je ne potrebujem, ko pa sem na neznanem terenu, pa sem vedno v spremstvu in mi je to v bistveno pomoč. Je pa res, da je tudi spremljevalce kdaj treba kaj naučiti ... recimo pozornosti (smeh).«

4.4. Kinestetični občutki in zaznavanje trenutnosti

4.4.1. Občutenje spremembe temperature

»Pri nas doma imamo res ljubi mir, včasih je zelo malo zvokov in to mi pomaga, da okolico bolj občutim, manj poslušam, bolj jo skušam čutiti ... Ne vem, preprosto občutim veter na koži, pa toploto, mraz ...«

»Pri kurjenju v peči pripravim trske in malo papirja, dve poleni in potem imam tak dolg

vžigalnik ali pa dolge vžigalice, da lahko zanetim ogenj. Kmalu začutim, da se toplota veča. Takrat vem, da je zagorelo. Najprej začutim toploto, potem pa začne še prasketati ... potem pa še dišati ...»

Omenili ste, da spremembe občutite na koži?

»Pri nas je veliko sence pred hišo. Ko bom šel proti koncu hiše, ne bo več sence, ker je hiša ne dela več in bom točno vedel, da sem stopil na sonce in bom vedel, kje sem. Ali pa toplota ognja kurjenja v naravi, da se ga ne sliši, če je še kakšen ropot ... bom vseeno takoj začutil toploto ognja. Najbolj pa ga začutim na obrazu. Kot bi te neka topla stvar obsijala.«

4.4.2. Občutenje zaprtega in odprtega prostora

Zvok v zaprtem ali odprtem prostoru drugače zveni, različno odbija zvok tudi konsistentna ali transparentna ovira. S sistematično vajo lahko prepoznamo smer, oddaljenost in celo vrsto ovire (Kermauner, 2010). Kellova (2001) je fenomenološko raziskovala sposobnost slepih, da odkrijejo oviro pred sabo v neznanem okolju. Slepici so definirali tri občutke: »občutek, da je nekaj tam«, zaznavanje (*sensing*) in občutek prostora (*space*). Te tri prepletene teme so združili v eno: detekcijo zaprtega oziroma odprtega prostora.

Kako pa občutite zaprte in odprte prostore?

»To je nek poseben občutek, takoj ko vstopim v prostor, že vem, ali je prostor odprt ali zaprt. Ne vem točno, tega si pa ne znam razložiti. Kot bi šlo za pretočnost nekih tokov. Sploh ni nujno, da je v prostoru kakšen vonj, samo vem, ali je bilo v prostoru okno odprto ali ne, ali gre za velik odprt prostor.«

»Sicer pa je zaprt in zunanji prostor zelo lahko ločiti. Preprosto vem, ali so stene blizu ali niso. Tudi če je na videz prazen prostor in je človek daleč stran, čutim, da v prostoru nekaj je, čutim prisotnost. Doma se mi pogosto zgodi, da ženi skuham kavico, jo nalijem, postavim na mizico in grem iz kuhinje, ko se ona še ureja ... in ko pridem nazaj v kuhinjo, točno vem, da je ona že ob kavici, pa četudi sedi in se nič ne premika, vem in imam ta občutek, da je tu in ji lahko rečem dobro jutro.«

»Težave mi delajo podhodi, ki so napol zaprti in napol odprti; takrat imam občutek, da je nekaj nad mano ... sem v prostoru, ki je prehoden ali je samo kakšen nadstrešek. Zelo naporno pa je v nakupovalnih centrih, ki včasih delujejo kot odprti prostori, ampak tja ne grem rad. Če se le da, raje počakam v avtu.«

Zakaj?

»To mi je mučno – kup zvokov, govorjenje ljudi, zvočniki z glasbo, greš od trgovine in trgovine, razni vonji ... to zahteva od mene veliko energije, popolno koncentracijo ... da bi lahko prišel 'skozi' tako, kot je treba. Takrat preprosto ne zmorem biti dovolj zbran, da bi razločil zase pomembne stvari okrog sebe.«

4.4.3. Občutenje in prepoznavanje razpoloženj sogovornika

Med kinestetične občutke in s tem zaznavanje okolja spada tudi metoda za prepoznavanje neverbalnih sporočil v artikulaciji sogovornika. Ti procesi večkrat potekajo nezavedno. Če je sogovornik napet, se to izraža pri njegovi telesni drži in gibanju, glasu, načinu govora, dihanju, kar slepi lahko zazna. Govorimo o intermodalni percepciji, ki je sposobnost koordiniranja in združevanja informacij, ki jih dobimo z različnimi čutili, v celoto (Kačič, 2000).

Kaj lahko izberete iz človekovega glasu na eni strani in iz njegovega gibanja na drugi?

»Ko imam včasih razgovore s kakšnim županom, moram biti bolj zbran. Pridem v pisarno

in že vem, kje bom sedel, ker so mi povedali. Takoj ko se sogovornik oglasi, ga že slišim, kje sedi, in se obrnem proti njemu, da lahko normalno komunicirava. Hitro ocenim človeka že po glasu, kakšen je ... je sproščen ali se mu nekam mudi in hoče nekaj na hitro opraviti. Glas je dober izdajalec. Pri gibanju sogovornika pa je tako, da manjših gibov, recimo kimanja, takrat, ko ne govori, ne zaznam. Lažje je, če spusti glavo in govori, takrat prepoznam ta premik. Če sem zelo pozoren, bom vedel, kdaj se je nekdo sklonil, da bi vzel kaj iz predala ali kaj podobnega. Če pa recimo ob tem, ko kima, tudi govori, potem pa bom lahko prepoznal tudi kimanje.«

Kako začutite, da je človek nesproščen?

»Kako naj vam to povem? Včasih se zgodi na društvu, ko nekdo pride in ko začnemo debate, ga takoj presodim: temu se nekam mudi ali pa se ne želi pogovarjati. Kako? Po gibanju, prestopa se, je nemiren ali počne kaj z rokami; ali pa tudi to, ali se ne želi pogovarjati o stvareh.«

»Spomnim se, ko sem prišel k tajnici v pisarno, je stopila k oknu in potem sedla nazaj, pa sem ji rekel, no, kar usedi se, da boš mirna (smeh). Pa me vpraša - kako pa veš, da sem vstala, saj sem bosa? Slišal sem jo, ko si je obleko popravila, preden je nazaj sedla. Slišal sem šum blaga.«

»Če so gibi večji in če je okrog mir, potem jih začutim. Ko se vnuček zbudi in ga pridem iskat v njegovo sobico, točno čutim, kako rokice stegne k meni.«

4.4.4. Občutenje in lociranje ovir

Eholokacija je z vajo razvita sposobnost nekaterih slepih, da s pomočjo odboja zvoka locirajo in prepoznajo oviro pred sabo (princip sonarja oz. navigacije pri netopirjih in delfinih). Zvok lahko proizvajajo sami, npr. udarjanje z belo palico, ploskanje, žvižganje ali tleskanje s prsti ali z jezikom. Prvi izpričani uporabnik eholokacije je bil slepi James Holman (Kermauner, 2010), ki je s pomočjo odboja zvoka svoje trkajoče palice postal najznamenitejši popotnik 19. stoletja. Appelton je leta 1925 izvedel prvi poskus glede zaznavanja ovir na poti slepih in odkril načelo, na katerem temelji odboj zvoka (Zovko, 1995). V današnjem času je najzaslužnejši za uveljavitev eholokacije kot pripomočka za orientacijo slepih Američan Daniel Kish (2015), ki ustanovil sodobno šolo učenja slepih ter nagradil eholokacijo s t.i. »flash sonar programom«.

Na kakšen način občutite oviro pred vami?

»To sem se že sam včasih spraševal ... Kot da pred sabo, pred svojim telesom, nekaj čutim ... Ne zmorem oceniti, kakšna je razdalja, a ko pridem v bližino ovire, je tak občutek, kot da se nekaj postavlja pred mene. Če je okrog dovolj miru, če ni motečih zvokov in glasov, lahko občutim, ali je ovira blizu ali daleč, tudi če je ne slišim. Moram biti pa zelo pozoren, zelo zbran, če želim ugotoviti, kje je ovira, ki nima zvoka. Sem pa malo bolj hiter in potem se mi včasih zgodi, da se udarim, ker si ne vzamem dovolj časa in ne ocenim prav. Ko nimam potrebne pozornosti, se mi kdaj kaj tudi neprijetnega zgodi.«

4.5. Trening pozornosti in čuječnosti

Z globokimi dihi med samim izkustvom lahko sidra um v trenutnem zavedanju percepcije: vida, zvoka, okusa, tipa in voha stran od abstraktnih misli. Če se misli pojavijo v umu, se lahko nežno, a odločno refokusira na dihanje, stran od razmišljanja, da bi lahko bil v

večji meri prisoten (Stergar, 2017).

»Zadnje čase je recimo veliko neviht; ko sem zunaj in se pripravljala k nevihti ali ko že dežuje, takrat malo bolj hitiš in takrat izgubljaš tisto pozornost, ki jo moraš imeti ali v tistem hitenju, da greš pod streho ali pa da boš hitro kaj pospravil, tisto me zmede. Takrat si pa moram samo reči: Pomiri se, daj bolj počasi, čeprav boš morda moker. Takrat moraš pa sam sebe pomiriti in globoko vdihniti, preden greš naprej.«

Po vašem pripovedovanju je torej očitno, da je dobro, da ste ves čas pozorni, v trenutku tu in zdaj, morda bi lahko rekli tudi čuječi. Od česa je najbolj odvisna ta vaša pozornost ali čuječnost, če ji lahko tako rečeva?

»Morda je to res čuječnost, da. No, ko sem doma, sploh nimam nobenih težav, tudi če nisem stoodstotno pozoren, zbran. Pa tudi takrat doma slišim, vsaj tako mi povedo, več kot drugi. Recimo, ko teče robot sesalec v zgornjem nadstropju, vedno vem, moja videča žena pa ne ve, kdaj se ta izključi. Ko pa grem ven, pa je pomoč spremljevalca neprecenljiva. Kljub temu moram biti tudi takrat stoodstotno zbran. Saj tudi želim biti, ker le tako sem lahko pozoren na vse, kar moram občutiti v tistem trenutku.«

5. Razprava

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

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

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

Na to kažejo tudi opisi občutij in zaznav v odgovorih na vprašanja, ki smo jih v kvalitativni raziskavi postavili popolnoma slepemu moškemu – možu, očetu, dedku, predsedniku društva slepih in slabovidnih, torej aktivnemu nevidečemu, ki pa ima zaradi kasnejše izgube vida tudi slikovni spomin.

V intervjuju smo z vprašanji, ki pokrivajo različne vidike čuječnosti, manifestirane skozi tri čutila (tip, sluh, voh) ter skozi kinestetične zaznave slepega ugotovili, da je popolnoma slepi sogovornik že ob uvodnem vprašanju, kaj je najpomembnejše za učinkovito snovanje predstav v prostoru, označil pomen zavedanja *tistega, kar čuti pod rokami*. Pomen zaznave in usmerjanje pozornosti na manifestacije čutila tipa je sogovornik izpostavil v več različnih situacijah, v katerih smo ga spraševali po manifestacijah čuječnosti skozi čutilo tipa. Kot izjemno pomembno, ko gre za tvorjenje predstave o svetu in za orientacijo v prostoru, je slepi intervjuvanec izpostavil tudi pozornost, ki jo namenja zvokom, šumom in različnim zvokom. Popolna zbranost pri poslušanju se kaže v vseh situacijah, v katere smo slepega postavili. Kljub visoki pozornosti in zavedanju ob uporabi sluha pa se je izkazalo, da je stopnja čuječnosti in slušne zaznave slepega na način, ki bi mu lahko pomagal pri orientaciji v prostoru, zelo odvisna od poznavanja okolja, v katerem je.

Kot se je izkazalo v intervjuju, visoka pozornost, namenjena zvokom, slepemu kljub stanju čuječnosti ni vedno le v pomoč. Zunaj je lahko težava tudi veter ali pa nakupovalna središča s kopico informacij, ki so za čuječo čutno zaznavo slepemu preprosto preveč, da bi te informacije lahko razbral na način, da ga ti ne bi zmedli. Prav zaradi stalne pozornosti in

zbranosti pa prevelika količina informacij za slepega sogovornika pomeni veliko porabo energije, ne pa tudi učinkovite pomoči pri tvorjenju predstave in slike situacije, v kateri se je znašel.

Tudi čuječa zaznava vonjav v mestu in drugje, kjer se je slepi gibal, se je izkazala kot pomembna pri orientaciji v mestu. Vsi opisani čutni odzivi slepega ne bi bili mogoči, če slepi ne bi bil v določenem trenutku visoko pozoren, zbran, torej čuječ.

Zelo zanimivi so bili odzivi tudi ob vprašanjih o kinestetičnih občutjih v različnih situacijah, tako zunaj v neznanem okolju kot v hiši slepega, kjer prostor dobro pozna. Čuječnost se tu pri vprašanem kaže v zaznavanju sprememb občutij na koži. Kot izjemno pomembna se je izkazala tudi kombinacija manifestacij različnih čutil in kinestetičnih občutij, ki jih slepi prepoznava v zaznavanju oziroma detekciji odprtega ali zaprtega prostora.

V pogovoru se je izkazalo tudi to, kako zelo slepi, prav zato, da bi svet lahko zaznaval v stanju čuječnosti, potrebuje jasne informacije.

Eno od vprašanj se je nanašalo tudi na prepoznavanje razpoloženj sogovornika, s katerim je slepi v interakciji. Tudi tu se je umirjanje in popolna pozornost kot stanje čuječnosti, v katerem je aktiviranih več čutil hkrati, izkazalo za ključno.

Pomen čuječnosti se je pri slepem sogovorniku pokazal tudi pri lociranju ovir. Na vprašanje, na kakšen način občuti oviro pred vami, je sogovornik odgovoril, da je občutek, ko pride v bližino ovire, kot da se nekaj postavlja pred njim. Razdaljo od ovire lahko občuti, tudi kadar ni zvoka, ki bi prihajal od ovire, a le v visoko čuječem stanju.

Kljub pozornosti in zbranosti, ki od slepega zahtevata, kot pravi tudi sogovornik, veliko energije, pa je zelo pomembno pri tem, ali bo slepi lahko resnično čuječ, tudi stanje v okolju.

6. Zaključek

Z raziskavo smo skušali odgovoriti na to, na kakšen način stanje čuječnosti, kot ga opisujejo zahodne opredelitve pojava čuječnosti, popolnoma slepemu moškemu pomaga na samostojnih poteh, ki bi lahko zanj pomenile nevarnost in kaj zanj pomeni čuječnost pri zaznavanju sveta in tvorjenju predstav o svetu, ki ga ne vidi. V vseh odgovorih na vprašanja, ki se navezujejo na čuječo rabo čutil v različnih situacijah, so odgovori popolnoma slepega sogovornika potrdili, da je sposobnost in možnost za čuječnost bistvena komponenta za varno, pravilno orientirano, zaznano z učinkovitimi predstavami in hkrati občuteno okolje, v katerem se giba in čuti. Njegovi odgovori potrjujejo pomen 'biti tam, v točno tistem trenutku v visoki zbranosti in pozornosti', torej tisto, čemur zahodni pristop k čuječnosti pravi biti čuječ. Jasno se je izkazalo tudi, da morajo biti za možnost biti čuječ izpolnjeni določeni pogoji v okolju, saj je slepi sogovornik poudaril, da preveč informacij iz okolja lahko močno omeji njegovo zbranost in s tem možnost biti čuječ. Hkrati pa preveč informacij, podanih na zelo intenziven, slabi sposobnost biti čuječ tudi zato, ker slepi preprosto porabi preveč energije za to, da bi lahko eliminiral vse moteče dejavnike iz okolja, kar bi mu omogočalo stanje čuječnosti.

Pomemben vidik v tej študiji primera je tudi to, da ima slepi sogovornik slikovni spomin. Slepí tudi sam omeni, da mu je veliko lažje tvoriti predstave o svetu, ker še ima vidni spomin, zato bi bilo zelo zanimivo nadaljnje študije primere čuječnosti in tvorjenja predstav o svetu opraviti s popolnoma slepo osebo brez vidnega spomina. Prav tako gre tu za doživljanje moškega, zanimiva bi bila podobna študija primera pri zaznavanju okolja slepe ženske. Na področju čuječnosti in slepote se torej odpira še veliko vprašanj, s tem prispevkom pa dokazujemo, da je čuječnost bistvena v zaznavi sveta slepega in da brez čuječnosti te, za življenje slepega izjemno pomembne zaznave sveta, ne bi bile mogoče.

7. Literatura

- Benn, R., Akiva, T. in Arel, S. (2012). Mindfulness Training Effects for Parents and Educators of Children With Special Needs. *Developmental Psychology*, 48(5), 1476–1487.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. in Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Brvar, R. (2002). *Geografija nekoliko drugače. Didaktika in metode pouka geografije za slepe in slabovidne učence*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja* 14(2), 73-92. Društvo psihologov Slovenije.
- Černetič, M. (2011). *Odnos med anksioznostjo in čuječnostjo* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Florjančič, S. in Hafnar, M. (2009). *Specialno pedagoška dejavnost za prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom za slepe in slabovidne - orientacija in mobilnost*. Pridobljeno s www.zrss.si/.../_ORIENTACIJA%20IN%20MOBILNOST-slepi.doc
- Kačič, M. (2000). Komunikacija, ravnanje in svetovanje v interakciji s slepimi in slabovidnimi. *Socialno delo*, 39(6), 421-432.
- Kells, K. (2001). Ability of Blind People to Detect Obstacles in Unfamiliar Environments. *Journal of Nursing Scholarship*, 2(33), 153-157.
- Kermauner, A. (2010). *Fenomenologija samogenerirane slepote*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kish, D. (2015). World access for the blind. Pridobljeno s <http://waftb.net/>
- Koprivnikar, K. (2006). Okvare vida in zgodnji razvoj otrok. V Kopal Grum, D. in Kopal, B. (ur.) *Zagotavljanje enakih možnosti* (str. 115-128). Ljubljana: DEMS.
- Korošak, B. (2007). *Biologija človeka*. Celovec; Ljubljana; Dunaj: Mohorjeva založba.
- Košir, S. (1996). *Specialna pedagogika*. Interno gradivo. Ljubljana.
- Langer, E. (2014). Mindfulness in the Age of Complexity. Pridobljeno s <https://hbr.org/2014/03/mindfulness-in-the-age-of-complexity>
- Langer in Moldovenau (2000). *Journal of Social Issues* 56(1),1-9.
- Stergar, J. (2016). Čuječnost, čuječno izkustveno učenje in razvojno-edukativni model supervizije. *Socialna pedagogika*, 20(3-4), 193-234.
- Shapiro, S. L. in Carlson, L. E. (2009). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions*. Washington: American Psychological Association.
- Štiblar Martinčič, D., Cör, A., Cvetko, E. in Marš, T. (2007). *Anatomija, histologija in fiziologija*. Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Yeganeh, B. in Kolb, D. A. (2009). Mindfulness and Experiential Learning. *OD Practitioner*, 41(3), 13-18.
- Zorenč, C. (2017). *Etika in sodobne čuječnostne prakse*. (Magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Zovko, G. (1995). *Peripatologija I*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtoric

Carmen L. Oven je univerzitetna diplomirana komunikologinja, predavateljica javnega nastopanja in samokomunikacije, napovedovalka in povezovalka prireditvev, voditeljica literarnih in drugih pogovorov ter zvočna opisovalka filmov za slepe in slabovidne. Na področju zvočnega opisovanja filmov je ena prvih profesionalnih zvočnih opisovalk v Sloveniji. V sodelovanju z Radiotelevizijo Slovenija sodeluje tudi v evropskem projektu Audio Description Lab Professional. Je doktorska študentka edukacijskih ved na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, kjer posebno pozornost namenja pomenu čuječnosti za kakovostno življenje slepih in slabovidnih. Je tudi avtorica dveh romanov za odrasle.

Dr. Aksinja Kermauner je diplomirana učiteljica slovenščine, profesorica likovne umetnosti, specialna in rehabilitacijska pedagoginja in pisateljica. Na Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani (današnji Center IRIS) je poučevala slovenščino in likovni pouk do leta 2013, od leta 2011 pa je nosilka predmeta Metode dela s slepimi in slabovidnimi na smeri Inkluzivna pedagogika na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Piše znanstvene in strokovne članke s področja slepote in slabovidnosti ter leposlovje za otroke, mladino in odrasle (izdanih 24 knjig), je avtorica prve slovenske tipne slikanice za slepe Snežna roža. Vodi projekte za senzibilizacijo okolja in inkluzijo otrok s posebnimi potrebami. Je podpredsednica Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije ter predsednica Upravnega odbora Bralnega društva.

Dr. Janja Plazar, univerzitetna diplomirana biologinja, je od leta 2009 zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem kot docentka za Naravoslovno izobraževanje, kjer poučuje naravoslovne predmete na študijskih programih Predšolska vzgoja, Razredni pouk, Zgodnje učenje ter Inkluzivna pedagogika. Posveča se raziskavam poučevanja naravoslovja ne le v vrtcih in osnovnih šolah, temveč tudi otrok s posebnimi potrebami. Pred tem je kot mlada raziskovalka s področja genetske toksikologije delala na Nacionalnem inštitutu za biologijo v Ljubljani ter na Univerzi v Groningenu na Nizozemskem. Ukvarjala se je s preučevanjem preventivnih učinkov nekaterih potencialnih antimutagenov na človeško DNA v celicah jeter, iz česar je leta 2008 tudi doktorirala. V letu 2019 je v soavtorstvu z mladinskim pisateljem Dimom Zupanom objavila tudi svojo prvo knjigo za otroke, Skrivni svet malih zverinic, v kateri je s pomočjo zgodbe predstavila zapleteni svet mikroorganizmov.

Čuječnost v praksi izvajanja dodatne strokovne pomoči v osnovnih in srednjih šolah

Mindfulness in School Practice of Additional Professional Assistance in Primary and Secondary Schools

Matic Mur

matic.mur@gmail.com

Suzana Pulec Lah

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

suzana.pulec@guest.arnes.si

Povzetek

Čuječnost predstavlja poseben način usmerjanja pozornosti: zavestno, v danem trenutku in brez presojanja. V prispevku predstavljamo nekatere ugotovitve empirične raziskave, ki je preučevala trenutno stanje prisotnosti, poznavanja in značilnosti vključevanja čuječnosti v izvajanje dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) v osnovnih in srednjih šolah. V tem kontekstu predstavljamo cilje, način vključevanja, opažene učinke, ovire in dobre prakse vključevanja čuječnosti v obravnavo učencev in dijakov v okviru ur DSP. Rezultati raziskave, v kateri je sodelovalo 141 izvajalcev DSP, kažejo, da je čuječnost v določeni meri že prisotna v praksi izvajanja DSP. Najpogosteje je vključena v obliki krajših aktivnosti v začetnem delu ure (na primer vaje dihanja, vaja čuječega opazovanja) s cilji, ki se nanašajo na sproščanje in umiritev, povečanje zavedanja sebe, izboljšanje samouravnavevanja in zavedanja čustev, izboljšanje kognitivnih procesov povezanih s pozornostjo ter samopodobe. Rezultati kažejo, da je vključevanje čuječnosti kljub nekaterim oviram (pomanjkanje časa, zahtevnost učenja čuječnosti učencev in dijakov) mogoče in po mnenju anketirancev tudi smiselno, saj so poročali predvsem o pozitivnih učinkih tovrstne prakse (na primer zmanjšanje ravni stresa, večji sproščenosti in mirnosti, pozitivnem vplivu na izražanje znakov motnje pomanjkljive pozornosti in hiperaktivnosti (v nadaljevanju ADHD) pri učencih in dijakih z ADHD).

Ključne besede: čuječnost, čuječnost v vzgoji in izobraževanju, dodatna strokovna pomoč (DSP), izvajalci dodatne strokovne pomoči.

Abstract

Mindfulness is a particular way of paying attention: intentionally, in the given moment and nonjudgmentally. In this paper, we presented some findings of empirical research that examined the current state of the presence, knowledge, and features of mindfulness implementations into additional professional assistance (hereinafter referred to as DSP) in elementary and secondary schools. In this context, we present the goals, the way of integration, observed effects, obstacles and good practices of mindfulness integration into DSP. The results show that mindfulness is already present in the practice of providing DSP to some extent. Mindfulness is most often included in DSP in the form of short

activities during the first part of the lesson (for example, in the form of breathing exercises or exercises of mindful observing), most commonly with goals related to relaxation, developing self-awareness and improving of self-esteem, awareness of feelings, self-regulation of feelings and cognitive processes linked to attention. The results show that despite some obstacles (lack of time, higher complexity of teaching mindfulness to pupils and students), this approach is possible and, according to surveyors, also reasonable: respondents noticed improved psychological well-being (for example, reduced stress level, calmer and more relaxed students, positive impact on symptoms of attention deficit and hyperactivity disorder (hereinafter referred to as ADHD)).

Keywords: additional professional assistance, mindfulness, mindfulness in education, providers of additional professional assistance.

1. Teoretični uvod

Izraz čuječnost (ang. Mindfulness) označuje koncept, ki ga različni pristopi, praktiki in raziskovalci obravnavajo, razumejo in interpretirajo na različne načine, zaradi česar enotna opredelitev ne obstaja. V sodobni literaturi o čuječnosti se mnogokrat pojavlja opredelitev Kabat-Zinna (1990): *»Čuječnost je poseben način usmerjanja pozornosti: zavestno, v danem trenutku in brez presojanja.«*

Več drugih avtorjev čuječnost opisuje na podoben način. L. Zylowska in sodelavci (2008) menijo, da je bistvo čuječnosti namerno usmerjanje pozornosti na sedanji trenutek z odprtostjo in radovednostjo. Černetič (2011) čuječnost opredeljuje kot nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku. Trdi, da se posameznik v čuječem stanju zaveda svojega notranjega doživljanja (misli, razpoloženja, čustva, telesni občutki) in dogajanja izven telesa (kot na primer vonjev, okusov, barv ...), brez da bi se temu doživljanju poskušal izogniti ali mu ubežati. Kabat-Zinn (1990) trdi, da je čuječnost duševna sposobnost vsakega posameznika, ki jo je mogoče razvijati. Do določene mere lahko o čuječnosti govorimo kot o osebnostni potezi, saj so tudi ljudje, ki se nikdar niso seznanili s čuječnostjo do določene mere čuječi (Černetič, 2011). V tem primeru gre za tako imenovano značajsko oziroma dispozicijsko čuječnost, ki v modelu Velikih pet faktorjev osebnosti (ang. Big Five) najmočneje korelira s postavko odprtost (Sternberg, 2000). Čuječnost je mogoče razvijati prek formalne vadbe (meditacije) in z neformalnimi vajami, pri katerih s čuječim zavedanjem opravljamo aktivnosti vsakdanjega življenja. Z vadbo čuječnosti posameznik povečuje raven čuječega zavedanja v življenju nasploh (ne le med zavestnim izvajanjem formalnih in neformalnih vaj čuječnosti). Vadba posamezniku postopoma omogoča, da čuječe zavedanje postaja vedno bolj pomemben način njegovega vsakodnevnega delovanja (na primer čakanje v vrsti, hoja po mestu) (Društvo za Razvijanje čuječnosti, b. d.). Brantley (2003, v Černetič, 2005) izpostavlja, da čuječnost ni samo tehnika, ki jo uporabimo takrat, ko jo potrebujemo, ampak ima mnogo večji učinek, če postane način življenja oziroma način delovanja posameznika. S tem pogledom se strinja Kabat-Zinn (2003), ki meni, da čuječnost ni metoda sproščanja, ki bi se jo dalo naučiti v kratkem času (na primer na enem seminarju) in jo kasneje uporabiti v stresnih situacijah. Pravi doprinos čuječnosti h kvaliteti življenja posameznik namreč spozna le ob rednem prakticiranju, ki mu omogoča, da čuječe zavedanje postane način interakcije posameznika z okoljem. Na podlagi tovrstnega razumevanja čuječnosti Kabat-Zinn (prav tam) poudarja, da je za uspešno poučevanje čuječnosti ključno poglobljeno znanje in redna lastna praksa čuječnosti tistega, ki le-to želi poučevati druge.

DSP je oblika pomoči namenjena učencem s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP), ki so na podlagi odločbe o usmeritvi vključeni v program za predšolske otroke s prilagojenim

izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Formalno pravno je opredeljena s Pravilnikom o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013), ki temelji na 9. in 10. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Način izvajanja in obseg DSP se prilagodi individualnim posebnim potrebam posameznika, ki jih odražajo določitve v odločbi o usmeritvi. Na ravni šole so značilnosti izvajanja natančneje opredeljene z individualiziranim programom vzgoje in izobraževanja (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011). DSP se praviloma izvaja v času pouka, pri čemer jo je treba čimveč izvesti v oddelku. DSP je praviloma bolj učinkovita, če se na začetku izvaja intenzivneje, sčasoma pa se količina pomoči zmanjšuje (Kavkler idr., 2008).

Na področju vzgoje in izobraževanja se je zanimanje za čuječnost v zadnjih nekaj letih občutno povečalo. Gre za svetovni trend, ki se kaže v razvoju različnih, na čuječnosti temelječih gibanj in programov (Tancig, 2015). Čuječnost v vzgojo in izobraževanje vključuje vedno več držav, iniciativo na tem področju pa vodijo Združene države Amerike, Velika Britanija in Avstralija, ki v šole že več let uspešno vpeljujejo programe čuječnosti. Najbolj pogosta cilja uvajanja čuječnosti v šole sta krepitev življenjske odpornosti in prožnosti (rezilientnosti) ter promocija duševnega zdravja učencev in učiteljev (Klingbeil idr., 2017). Vloga uvajanja čuječnosti je torej predvsem preventivna: učitelje in učence opremiti s strategijami za bolj učinkovito soočanje s stresom, izboljšanje njihovega splošnega počutja in psihičnega blagostanja. Evalvacije učinkovitosti programov kažejo, da učenci z vadbo čuječnosti na enostaven in stroškovno učinkovit način, predvsem na področju psihičnega blagostanja, veliko pridobijo (Bajt, 2016). Metaanaliza več kot 70 študij o učinkih vpeljave čuječnosti v šole je pokazala, da učenci, ki so bili vključeni v programe čuječnosti v primerjavi z vrstniki, ki vanje niso bili vključeni, doživljajo manj znakov stresa in anksioznosti, bolje funkcionirajo na področjih socialnih veščin in regulacije čustev ter na učnem področju dosegajo boljše rezultate (Klingbeil idr., 2017). Posamezne raziskave, ki spremljajo učinkovitost programov čuječnosti pri otrocih in mladostnikih, kot bistvene doprinose programov čuječnosti izpostavljajo: povečanje psihičnega blagostanja, povečanje sposobnosti usmerjanja in vzdrževanja pozornosti, zmanjšanje impulzivnosti, izboljšanje sposobnosti čustvenega samouravnavanja in ravnanja z neprijetnimi občutki, povečanje sposobnosti empatije in sposobnosti reševanja konfliktov (Bajt, 2016; Weare, 2013;). Spremljanje vztrajanja pozitivnih učinkov je pokazalo, da se ti ohranijo tudi po zaključku formalnih programov (Smiling Mind, 2018).

V Sloveniji še ni programov, ki bi omogočali sistematično vključevanje čuječnosti v šole. Trenutno poteka prva faza projekta Čuječnost v šolah Društva za razvijanje čuječnosti, ki bi bil lahko prvi tovrstni program pri nas. Poleg omenjenega programa več dejavnikov nakazuje, da je čuječnost v določeni meri že prisotna v slovenski vzgoji in izobraževanju. Na to nakazujejo mednarodne strokovne konference (na primer EDUvision, CenteredMIND), delavnice in predavanja namenjena pedagoškim delavcem ter nekateri članki slovenskih avtorjev. Podobno trenutno ni razpoložljivih podatkov o prisotnosti čuječnosti v okviru izvajanja ur DSP. Obstoj podobnih dejavnikov (na primer prisotnost in dostopnost prispevkov nekaterih izvajalcev DSP na strokovnih konferencah) in dostopnost številnih tujih raziskav pozitivnega vpliva čuječnosti na otroke in mladostnike z različnimi težavami (na primer motnje anksioznosti, ADHD) nakazujejo verjetnost, da so elementi čuječnosti, intervencije ali aktivnosti osnovane na čuječnosti, vsaj v določeni meri že prisotni v slovenski praksi izvajanja DSP. Z ugotovitvijo značilnosti pojavljanja čuječnosti v praksi izvajanja DSP, bi bilo mogoče oblikovati zaključke o tem, ali je čuječnosti mogoče smiselno vključevati v obravnavno učencev in dijakov s posebnimi potrebami v okviru ur DSP, hkrati pa na podlagi izkušenj strokovnjakov iz prakse in teoretičnih izhodišč oblikovati smernice dobre prakse s

tega področja. Ugotovitev omenjenih značilnosti predstavlja tudi predpogoj za nadaljnje, bolj specifično usmerjeno, raziskovanje na tem področju.

2. Metoda

Z empirično kvantitativno raziskavo v kateri je bila uporabljena deskriptivna, kavzalna neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja smo želeli predvsem ugotoviti trenutno stanje prisotnosti, poznavanja in značilnosti vključevanja čuječnosti v izvajanje DSP v osnovnih in srednjih šolah. V tem prispevku so podrobneje predstavljeni rezultati raziskave, ki so se nanašali na značilnosti vključevanja čuječnosti v prakso izvajanja DSP. V tem kontekstu smo želeli ugotoviti delež prisotnosti, cilje, način vključevanja, opažene učinke in pomembne dejavnike (ovire, priporočila, dejavniki dobre prakse) čuječnosti v praksi izvajanja DSP.

2.1 Inštrument

Podatke smo zbrali s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika, ki smo ga oblikovali za namen predstavljene empirične raziskave. Podatke predstavljene v tem prispevku smo zbrali s pomočjo vprašanj odprtega in polodprtega tipa. Anketiranje smo izvedli v zaključku decembra 2018 in prvi polovici januarja 2019.

2.2 Vzorec

V namenski vzorec je bilo prek samoizbire vključenih 114 izvajalcev DSP na osnovnih in srednjih šolah. Ker vzorec ni bil naključen, nadalje pa informacije o značilnostih vzorčnega okvirja omenjene populacije niso javnega značaja in niso prosto dostopne, rezultatov te raziskave ni mogoče posplošiti na celotno populacijo izvajalcev DSP na osnovnih in srednjih šolah. Med 114 anketiranimi izvajalci DSP, jih je čuječnost v svoje delo vključevala dobra četrtina (32 oziroma 28,1 %). Med 32 izvajalci DSP, ki so v svoje delo z učenci ali dijaki vključevali čuječnosti so svoje znanje o čuječnosti najpogosteje pridobili (možnih je bilo več odgovorov) iz strokovnih revij, knjig in člankov (18), na delavnicah ali predavanjih namenjenih pedagoškim delavcem (14) in na delavnicah ali predavanjih namenjenih osebni rasti (12). Trije so se udeležili tudi tečaja čuječnosti. Med 32 anketiranci jih je **12** svoje znanje o čuječnosti ocenili kot poglobljeno (*imam veliko znanja o čuječnosti*), **16** jih je ocenilo, da imajo določeno znanje o čuječnosti (*poznam izraz in vem, zakaj gre*), **4** pa so čuječnost poznali le bežno (*poznam izraz, vendar ga bi težko opredelil*). Pridobivanju znanja o čuječnosti jih je **19** namenilo več kot 48 ur, **4** nekje med 16 in 48 urami, **5** nekje med 8 in 16 urami, **2** pa nekje med 1 in 8 urami. **31** od 32 jih je imelo tudi izkustveno znanje o čuječnosti, saj so izrazili, da so v času anketiranja čuječnost na določen način prakticirali tudi v svojem življenju. Pri tem jih je **18** izrazilo, da lastno prakso čuječnosti vzdržujejo že več kot dve leti, **7** nekje med enim in dvema letoma, **6** pa manj kot eno leto. V nadaljevanju so predstavljeni rezultati, ki se nanašajo na odgovore 32 anketirancev, ki v svoje delo že vključujejo čuječnost.

3. Rezultati

3.1 Cilji vključevanja čuječnosti v izvajanje DSP

Cilji, ki so jih anketirani izvajalci DSP želeli doseči z vključevanjem čuječnosti v svoje delo z učenci ali dijaki, so se večinoma nanašali na 4 področja: 1) **sproščanje in umiritev**, 2) **zavedanje sebe, svojih čustev ter samournavanje čustev**, 3) **kognitivne procese povezane s pozornostjo** ter 4) **samopodobo**.

Največkrat izpostavljeni cilji, ki so jih izvajalci, DSP želeli doseči z uvajanjem čuječnosti, se je nanašalo na **sproščanje in umiritev**. Poleg uporabe vaj čuječnosti za umiritev in sprostitvev v danem trenutku (med in po izvajanju vaje čuječnosti) so želeli doseči, da bi učenci ali dijaki doživljali manj stresa in notranjega nemira, se znali bolje soočati s stresnimi situacijami (na primer testna anksioznost) in da bi, ko se v njih znajdejo, znali tudi sami uporabiti vaje čuječnosti in se umiriti.

Mnogo izmed ciljev, ki so jih želeli izvajalci DSP doseči, se je nanašalo na področje **zavedanja sebe, lastnih čustev in uravnavanje le-teh**. Pri učencih ali dijakih so želeli z vključevanjem čuječnosti razvijati sposobnosti samozavedanja, metakognicije, prepoznavanja čustev, samouravnavanja čustev in usmerjanja pozornosti na svoje trenutno doživljanje. Okrepiti so želeli zavedanje povezave med mislimi, čustvi in dejanji ter posledično sposobnosti nadzora lastnih reakcij in vedenja.

Več ciljev uvajanja čuječnosti se je nanašalo na **kognitivne procese povezane s pozornostjo**. V tem kontekstu so izvajalci DSP želeli pri učencih in dijakih razvijati predvsem sposobnosti usmerjanja in vzdrževanja pozornosti, kar so, poleg uporabe teh dveh izrazov, izrazili tudi na primer z: izboljšanje koncentracije, vzdrževanje koncentracije, pozorno poslušanje, večja zbranost in »fokusiranost« na naloge.

Z vključevanjem čuječnosti so želeli izvajalci DSP doseči tudi izboljšanje samopodobe, povečati samozavest, spodbujati **pozitivno doživljanje in sprejemanje samega sebe**.

Poleg že naštetih, so izvajalci DSP z vključevanjem čuječnosti poskušali doseči tudi naslednje cilje: večjo učinkovitost učenja, povečanje strpnosti, sprejemanje različnosti, povečanje samoiniciativnosti, zmanjšanje agresivnosti, povečanje samostojnosti, učenje prevzemanja odgovornosti in boljše delovanje v različnih socialnih situacijah.

3.2 Način vključevanja čuječnosti v izvajanje DSP

Izvajalci DSP so čuječnost vključevali pri obravnavi učencev ali dijakov z ADHD (16), motnjami avtističnega spektra (7), disleksijo (6), primanjkljaji na posameznih področjih učenja (6), govorno-jezikovnimi motnjami (4), Aspergerjevimi sindromom (2), dolgotrajno bolnimi (2), kombinacijami različnih motenj (2) in gibalno oviranimi (1).

Poleg naštetega so na vprašanje, kakšne težave oziroma posebne potrebe imajo učenci ali dijaki, pri katerih vključujejo čuječnost, odgovorili tudi:

- *»Stres, nezbranost, nesposobnost koncentracije, opazovanja in sprejemanja.«*
- *»Težave z zbranostjo [...]«*
- *»[...] znižane sposobnosti, so preobremenjeni, od njih se zahteva več kot so sposobni.«*
- *»[...] celostni razvojni zaostanek zaradi genetske predispozicije, slepota.«*
- *»Testna anksioznost.«*
- *»[...] zasvojenost z računalnikom, odkrenljiva pozornost, konfliktni odnosi z vrstniki.«*
- *»Nesamozavest, nesigurnost vase, nasilje.«*
- *»Težave pri socialnih stikih, impulzivnem neprimernem vedenju (nestrpnost do drugače mislečih), anksioznostnih motnjah.«*
- *»Brezciljnost, nesamozavest, nesamostojnost [...]«*

Težave učencev, pri katerih izvajalci DSP vključujejo čuječnost, smiselno sovpadajo s cilji, s katerimi čuječnost vključujejo v svoje delo. To nakazuje, da čuječnost pri njihovem delu predstavlja predvsem strategijo za obravnavo težav, torej je glede na opisane značilnosti ciljev in načina vključevanja čuječnosti v DSP vloga čuječnosti v izvajanju DSP bolj podobna vlogi

čuječnosti v terapevtskih okoljih kot preventivni vlogi čuječnosti, ki je značilna za veliko programov uvajanja čuječnosti v šole.

Izvajalci DSP vključujejo čuječnost v delo z učenci in dijaki s PP na različne načine. Enajst se jih je opredelilo glede **pogostosti vključevanja čuječnosti**: šest jih čuječnost vključuje zelo pogosto oziroma dnevno, pet pa občasno oziroma po potrebi: bodisi, ko imajo dovolj časa (1) bodisi, ko začutijo potrebo pri učencih (4).

Največ izvajalcev DSP (11) čuječnost vključuje **v obliki posameznih dejavnosti** kot so: tehnike sproščanja (4), vaje dihanja (3), tehnike usmerjanja in vzdrževanja pozornosti, uporabe vseh čutil (slušna, tipna pozornost), zavedanje in občutenje telesne sheme, kratke meditacije in vizualizacije, vaje v gozdu, umirjanje ob glasbi in v obliki delovnih listov, kjer so opisane različne situacije ter vprašanja o dožemanju sebe in okolice.

Pet izvajalcev DSP čuječnosti ne vključujejo kot samostojnih dejavnosti, ampak pri učencih ali dijakih spodbujajo **čuječe zavedanje** pri delu v okviru ur DSP. To dosejajo na več načinov: spodbujajo ubeseditev čustev, občutkov in počutij, prek pogovorov ter s spodbujanjem razmišljanja o lastnih občutkih, idejah, izbirah ter o tem, kaj jim ti prinašajo. Izvajanje vsakodnevnih aktivnosti s čuječim zavedanjem predstavlja neformalno prakso čuječnosti (Društvo za razvijanje čuječnosti, b. d.). Spodbujanje izvajanja rednih dejavnosti v okviru ure DSP s čuječim zavedanjem torej pomeni, da izvajalci DSP učence ali dijake spodbujajo, da ti pozornost zavestno usmerijo na dogajanje v sedanjem trenutku (trenutne dejavnosti v okviru ure DSP) z odnosom brez presojanja. Zmožnosti usmerjanja pozornosti na takšen način je sicer duševna sposobnost vsakega posameznika (Kabat-Zinn, 2003), vendar jo mora večina ljudi razvijati, da lahko občuti določene pozitivne učinke povezane s čuječnostjo. To lahko običajno dosežejo s formalno vadbo čuječnosti. Iz odgovorov anketirancev ni jasno razvidno, ali so pred spodbujanjem izvajanja aktivnosti s čuječim zavedanjem (neformalna praksa) učence tudi učili usmerjati in razvijati za čuječnost značilen način usmerjanja pozornosti (formalna praksa).

Štirje izvajalci DSP čuječnost vključujejo v svoje delo v obliki **izvajanja programov ali intervencij**, trije pa v obliki **delavnic**.

Samo 4 od 32 izvajalcev DSP so jasno izrazili, da čuječnost vključujejo v obliki izvajanja programov ali intervencij, kar lahko pomeni, da večina izvajalcev DSP pri izbiri dejavnosti ne sledi programom čuječnosti. Pri tem je pomembno poudariti, da so bili pozitivni učinki vadbe čuječnosti, natančneje opisani v teoretičnih izhodiščih, rezultat izvajanja programov čuječnosti, ki natančno predvidijo oblike, trajanje in zaporedje posameznih dejavnosti. Kljub temu, da večina anketiranih čuječnost ni vključevala v svoje delo v takšni sistematični obliki, so vsi anketiranci poročali o pozitivnih učinkih vključevanja čuječnosti v izvajanje DSP.

3.3 Opazeni učinki vključevanja čuječnosti v izvajanje DSP

»Postali so bolj umirjeni, sproščeni, zbrani, bolj so spoznavali sebe, zaznavali okolico, več si zapomnili, bili so bolj samozavestni in sodelovalni. Vsi so si želeli ponovitve.«

Učinki, ki jih je 32 anketiranih izvajalcev DSP opazilo po vključevanju čuječnosti v obravnavno učencev ali dijakov, v veliki meri sovpadajo s cilji, ki so jih z vključevanjem čuječnosti želeli doseči in v splošnem sovpadajo z empiričnimi ugotovitvami o vplivu vadbe čuječnosti.

Najpogosteje so opazili, da so bili učenci ali dijaki bolj **umirjeni in sproščeni**. Opisali so, da doživljajo manj stiska in manj stresa ter se bolje znajdejo v stresnih situacijah. Dva anketiranca sta to izrazila na naslednji način:

- »Večja sproščenost, nasploh čutijo manj stresa in več miru.«
- »[...] bolj pridejo v stik s seboj, so bolj pomirjeni, manj frustracij in imajo manj strahov.«

Veliko izvajalcev DSP je kot učinke čuječnosti na učence ali dijake opisovalo izboljšanja na področju **zavedanja sebe in prepoznavanja, zavedanja ter uravnavanja čustev**. Tovrstne učinke so opisali na primer z:

- »Boljše prepoznavanje čustev in čustvenih stanj, globlje samozavedanje.«
- »Večje zavedanje sebe, svojih misli, čustev in posledic lastnih dejanj.«

Pogosto so opazili tudi pozitiven vpliv **na kognitivne procese povezane s pozornostjo**. Opisali so izboljšanje pozornosti in koncentracije ter večjo sposobnost vzdrževanja pozornosti. Poleg tega so pri učencih ali dijakih opazili tudi izboljšanje delovnega spomina in hitrejše pomnjenje.

- »Bili so uspešnejši pri reševanju kompleksnejših nalog, bolj osredotočeni na delo, izboljšanje delovnega spomina, pozornosti in koncentracije ...«

Opazili so tudi izboljšanje **samopodobe in samozavesti**. Na primer:

- »Izboljšanje samopodobe, bolj realno oziroma pozitivno mnenje o sebi.«
- »Večja samozavest, občutek varnosti, občutek zadovoljstva ob lastni samokontroli.«

Poleg opisanega so anketiranci opazili tudi več učinkov, ki jih niso neposredno omenjali med cilji, zaradi katerih vključujejo čuječnost v svoje delo. Ti učinki se nanašajo na povečano **učinkovitost učenja, večjo motivacijo za učenje** oziroma delo pri pouku, izboljšanje nekaterih **šolskih veščin in medosebnih odnosov**.

- »Izboljšanje natančnosti branja. Večja učinkovitost učenja. Izboljšanje tempa dela. Manj vedenjskih težav.«
- »Pri večini učencev opažam večjo motivacijo za delo (vsaj na začetku) in večjo samostojnost.«
- »Umirjenost, izboljšanje medsebojnih odnosov, razvijanje sočutja do sočloveka, povezanost med učiteljem in dijaki.«
- »Bolj umirjeni in motivirani za nadaljnje delo.«
- »Dejavnosti so postale rutina, učenec je hitreje pripravljen na delo.«

Nihče od anketiranih izvajalcev DSP ni neposredno zapisal, da ni opazil nobenih učinkov vpeljave čuječnosti v obravnavo učencev ali dijakov. Eden od anketirancev je zapisal, da opažene učinke »težko opiše«, nekdo drug pa, da je pri učencih sicer opazil »zadovoljstvo, sodelovanje in boljšo pozornost«, pri tem pa poudaril, da »ne pri vseh«.

16 od 32 anketirancev, ki so čuječnost vključevali tudi v obravnavo učencev ali dijakov z ADHD, je natančneje poročalo tudi o učinkih vključevanja čuječnosti tudi na te učence ali dijake. Vsi anketiranci so poročali o določenih kratkoročnih učinkih (opazili neposredno po izvedbi vaje čuječnosti), 15 od 16 pa jih je opazilo tudi splošne oziroma dolgoročne učinke (tiste, ki so bili po njihovem mnenju posledica izvajanja vaj čuječnosti v daljšem časovnem obdobju).

Med **kratkoročnimi učinki** so navedli predvsem, da so učenci ali dijaki bolj umirjeni in sproščeni (6) ter da se njihov motorični nemir zmanjša. Učenci so neposredno po vaji čuječnosti bolj motivirani za delo (2), na trenutne naloge se, po navedbah anketirancev, lažje oziroma bolje osredotočijo (2), njihova pozornost se izboljša in podaljša, dalj časa so zmožni brati ali pisati ter si hitreje zapomnijo informacije. Anketiranci so opazili tudi, da vaja čuječnosti pozitivno vpliva na dinamično celotne učne ure, kar je eden od anketirancev izrazil z: »Boljše sodelovanje učenca, uspešna ura, lažja vodljivost v nadaljevanju pouka v skupini«.

Splošni, dolgoročni učinki, ki so jih navedli anketiranci, so se nanašali predvsem na dve področji: učinki na znake ADHD in učinke povezane s psihično dobrobitjo učencev ali dijakov. Med slednjimi so navedli predvsem: večjo sproščenost in umirjenost, boljšo samopodobo, zmanjšanje stresa, boljše soočanje z nepredvidljivimi situacijami, izboljššan odnos do izvajalca DSP in sebe, manj zaskrbljenosti ter večji interes za delo. Med učniki povezanimi z znaki ADHD so navedli: boljšo koncentracijo, večjo vztrajnost pri delu, daljšo pozornost (2), izboljššan nadzor lastne impulzivnosti, manjša raztresenost in bolj urejene misli učencev.

Podrobneje nas je zanimal dolgoročni vpliv vključevanja čuječnosti na znake ADHD. Anketirance, ki v obravnavo učencev ali dijakov z ADHD vključujejo čuječnost (N = 16), smo prosili, da so se osredotočili na enega učenca ali dijaka z ADHD, pri katerem so čuječnost v obravnavo vključevali kontinuirano v daljšem časovnem obdobju in opredelili, v kolikšni meri se strinjajo, da so pri njem opazili spremembe v izražanju posameznih znakov ADHD. Trditve, s katerimi smo preverjali vpliv čuječnosti na izražanje nekaterih v nadaljevanju predstavljenih znakov ADHD, smo pripravili na podlagi znakov ADHD opisanih v Mednarodni klasifikaciji za diagnosticiranje duševnih motenj DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013).



Graf 1: Vpliv čuječnosti na znake pomanjkljive pozornosti – povprečne stopnje strinjanja s trditvami.



Graf 2: Vpliv čuječnosti na znake hiperaktivnosti in impulzivnosti – povprečne stopnje strinjanja s trditvami.

Kot je razvidno iz grafov 1 in 2 smo ugotovili, da so se anketiranci v splošnem strinjali, da je imelo vključevanje čuječnosti pozitiven vpliv na skoraj vse znake pomanjkljive pozornosti (v povprečju so bili nevtrarno opredeljeni le pri postavki »manj pogosto izgublja stvari ali šolske potrebščine«, $\bar{x} = 3,00$) in vse prikazane znake hiperaktivnosti in impulzivnosti.

Ovire pri vključevanju čuječnosti v izvajanje DSP

Med 32 anketiranimi izvajalci DSP, ki so v svoje delo vključevali čuječnost, jih je na vprašanje: »Ste pri uvajanju čuječnosti v šolsko okolje naleteli na določene ovire?« odgovorilo 19. Med njimi jih je 15 naletelo na določene težave pri uvajanju čuječnosti v svoje delo. Glavni oviri, ki so ju zaznali je **pomanjkanje časa v okviru ur DSP** (4) in **nepripravljenost sodelovanja ali nezmožnost sodelovanja** učencev ali dijakov (5). Slednje so izrazili z odgovori:

- »Če otrok ne želi sodelovati in nima nobenega interesa.«
- »Da učenec tehnik ne sprejme. Ni dovolj, da jih izvajamo pri DSP, morali bi jih izvajati tudi doma.«
- »Eni učenci tega ne zmorejo ali po potrebujejo več časa, več vaj.«
- »Nekaterim učencem se je zdelo to otročje.«
- »Učenci z ADHD težje opisujejo kaj doživljajo, ne vejo kaj doživljajo.«

Dva anketiranca sta kot ovire zaznala sodelavce oziroma kolektiv, dva pa pomanjkanje lastnega znanja. Pomanjkanje časa so anketiranci kot oviro za vključevanje čuječnosti pomembno izpostavili pri obravnav učencev ali dijakov z ADHD. Dodatno je več anketirancev poročalo, da učenci ali dijaki z ADHD potrebujejo več časa oziroma imajo več težav pri aktivnostih povezanih s čuječnostjo, kar nakazuje na možnost, da je ta ovira pri njih bolj izrazita.

3.4 Priporočila in dobre prakse vključevanja čuječnosti v izvajanje DSP

Zanimalo nas je, kaj je po mnenju anketirancev, ki so v svoje delo vključevali čuječnost, najbolj pomembno pri uvajanju le-te v šolsko okolje. Iz tabele 1 je razvidno, da so kot

pomembne zaznavali predvsem dejavnike, ki se nanašajo na **osebo, ki uvaja čuječnost**, pristop oziroma **način**, na katerega se čuječnost uvaja v šole in **odnos do učencev oziroma dijakov**.

Tabela 1: Opisni odgovori na vprašanje »Kaj je po vašem mnenju najbolj pomembno pri uvajanju čuječnosti v šolsko okolje?«

Oseba, ki uvaja čuječnost	Pristop
<ul style="list-style-type: none"> - »Biti najprej sam dober zgled čuječega pedagoga.« - »Da jo kot učitelji živimo in z vsakdanjim zgledom širimo med dijaki.« - »Da si sam čuječ do sebe, da si zmožen vživljanja v druge.« - »Da tudi sam prakticiraš in da otroku razložiš, za kaj gre in da se pogovarjaš o izkušnjah.« - »Da učitelj verjame v uspeh in predvsem, da je sam dovolj strokovno opremljen.« - »Izkušnje, poznavanje tehnike.« - »Dovolj znanja in izkušenj.« - »Znanje, lastno prepričanje v dobro.« - »Oseba, ki čuječnost uvaja.« - »Osebna naravnost učiteljev.« - »Dobro poznavanje čuječnosti ter predstavitev le-tega s prepričanjem oz. dajanje vajam enake vrednosti kot drugim vajam.« - »Učitelj, kot oseba, ki vsebuje lastnosti čuječega posameznika.« - »Učiteljevo prepričanje v to, kar dela.« 	<ul style="list-style-type: none"> - »Delovati celostno: seznaniti s čuječnostjo starše, učitelje in učence.« - »Izobraževanja na to temo, treningi učiteljev za šole, predmete.« - »Medsebojno sodelovanje.« - »Postopno uvajanje s podporo vodstva, da vedo kaj počneš.« - »Podpora sistema.« - »Podpora vodstva, izobraževanje učiteljev, timsko delo.« - »Postopnost. Poudarjanje praktičnih plati, ne povezovanje z budizmom.« - »Postopnost. Že od 1. razreda dalje. Šola, ki živi čuječnost. Zavedati se je potrebno, da vsak učitelj ni čuječ.« - »Primerni pogoji in da otroci in odrasli vedo, kaj je namen, kaj dobrega prinaša.« - »Tako kot vsako novo stvar – več učiteljev mora na to pri svojem delu učenca spomniti; prej si postopke za doseg čuječnosti zapomni in se tudi spomni, da jih kdaj samoiniciativno uporabi.« - »Dobra izobraževanja in jasen, dostopen nabor metod, tehnik in vaj za izvedbo.« - »Širjenje pozitivnih izkušenj, znanja, izobraževanje, promocija.«
Odnos do učencev ali dijakov	
<ul style="list-style-type: none"> - »Dober in zaupen odnos z učencem.« - »Najprej je potrebno z otrokom imeti dober odnos ter mu zagotoviti občutke varnosti.« - »Odnos z učenci s katerimi bi radi izvajali čuječnost.« - »Razumevanje, umiritev, vzeti si čas, vse temelji na dobrih odnosih.« - »Interes pedagoga.« - »Motivacija.« 	

Iz tabele 1 je razvidno, da je po mnenju anketirancev pri uvajanju čuječnosti v šolsko okolje pomembnih več dejavnikov, ki se nanašajo na **osebo, ki čuječnost poskuša uvajati**. Pri tem jih je največ poudarilo, da so za proces uvajanja čuječnosti v šolsko okolje pomembni **znanje in izkušnje ter lastna praksa čuječnosti** (na primer »Da tudi sam prakticiraš [...]« in »Dovolj znanja in izkušenj«). Nadalje jih več izpostavilo, da mora biti tovrsten posameznik »čuječ« (na primer »Biti najprej sam dober zgled čuječega pedagoga.« in »Učitelj, kot oseba, ki vsebuje lastnosti čuječega posameznika.«).

Med 32 izvajalci DSP jih je lastno prakso čuječnosti kot pomemben dejavnik dobre prakse s tega področja zaznavalo 28, ki so se strinjali, da brez lastne prakse čuječnosti, le-te ni mogoče kvalitetno posredovati učencem ali dijakom.

Po mnenju nekaterih anketirancev je pomembna tudi **pozitivna osebna naravnost osebe**, ki uvaja čuječnost do le-te; pomembno je, da je »Prepričan v to, kar dela [...]«, oziroma »Da učitelj verjame v uspeh [...]« te metode.

Med odgovori anketirancev, ki se **nanašajo na pristop** uvajanja čuječnosti v šolo, so anketiranci izpostavili predvsem, da je pomembno, da se čuječnost uvaja **postopno** (na primer: »Postopno uvajanje s podporo vodstva, da vedo, kaj počneš.«), **celostno** (na primer: »Delovati celostno: seznaniti s čuječnostjo starše, učitelje in učence.«), **ob podpori vodstva** (na primer: »Podpora vodstva, izobraževanje učiteljev, timsko delo.«) in **medsebojnem sodelovanju učiteljev** (na primer: »Medsebojno sodelovanje.«).

Med odgovori anketirancev, ki se **nanašajo na odnos posameznika**, ki želi čuječnost uvajati v šolsko okolje so anketiranci izpostavili predvsem pomembnost **dobrega odnosa** z učenci ali dijaki.

Izvajalci DSP, ki v svoje delo vključujejo čuječnost so kot aktivnosti ali programe, ki so se izkazali kot koristni ali uporabni, predlagali predvsem aktivnosti, ki izhajajo iz programov formalne vadbe čuječnosti. Predlagali so: vaje dihanja (4), »skeniranje« telesa oziroma vaje postopnega pregledovanja celega telesa (3), kratke meditacije (2), čuječe opazovanje (2), čuječe okušanje (na primer »vaja z rozino«) (2), čuječe poslušanje (2) in čuječe tipanje.

Te vaje so natančneje opisane v literaturi, ki se nanaša na programe čuječnosti kot sta Mindfulness-based stress reduction (MBSR) in Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT). Podobne aktivnosti je mogoče najti na primer v Kabat-Zinn (1990) in Stahl in Goldstein (2010), aktivnosti prilagojene za otroke pa na primer v Snel (2019).

Poleg tega so predlagali tudi bolj konkretne aktivnosti:

- »Vaje sproščanja in zavedanja v gozdu z vsemi čutili [...]«
- »Umirjene gibalne vaje z majhno blazinicico.«
- »Dihalne vaje pred testi. Analiza literarnih del: uvajanje terminologije avtopilot/avtentično – aplikacija teh terminov v življenju s pogovorom.«
- »Kratka meditacija, ki ji sledi kratek pogovor o čemer koli, kar dijake bremeni, o življenjskih vrednotah, branje, pripovedovanje in pogovor o življenjskih zgodbah, ki služijo kot inspiracija in spodbuda ter opomin za hvaležnost.«
- »Vodene meditacije ob glasbeni spremljavi s pravljico vsebino.«
- »Vaja v obliki zgodbe Sedim pri miru kot žabica.«
- »Samoevalvacija in spremljanje doživljanja otrok pri DSP, z namenom zdravega pristopa k problemom in zmožnostjo fleksibilnega mišljenja.«
- »Joga za otroke [...]«

Na ravni šole so predlagali delavnice o čuječnosti (2) in skupinsko prostovoljno vadbo čuječnosti.

4. Razprava

Cilji, s katerimi se čuječnost najpogosteje uvaja v šole po svetu, se nanašajo predvsem na krepitev rezilientnosti in promocijo duševnega zdravja (Klingbeil idr., 2017). Večina ciljev, ki so jih navedli izvajalci DSP, bi v splošnem lahko uvrstili v eno od teh dveh kategorij (razen

kognitivnih procesov povezanih s pozornostjo). Podobno cilje vključevanja čuječnosti v šole vidi tudi S. Tancig (2015), ki trdi, da se čuječnost smiselno vključuje v ustvarjanje inkluzivne šolske in družbene prakse. Šola naj ne bi bila usmerjena le v kognitivne funkcije pač pa tudi v čustveni in socialni razvoj posameznika. V tem kontekstu ima čuječnost pomembno vlogo pri razvijanju rezilientosti, izvršilnih funkcij in socialno emocionalnega učenja. Opažena razlika med cilji, s katerimi čuječnost uvajajo izvajalci DSP, in najpogostejšimi cilji programov uvajanja čuječnosti v šole je, da je vloga programov čuječnosti namenjenim šolam predvsem preventivna. Vanje so pogosto vključene večje skupine učencev (včasih tudi učitelji in drugi zaposleni) s ciljem, da jih čuječnost opolnomoči. Naučijo se tehnike, ki jo lahko uporabljajo ne glede na to ali imajo določene težave ali ne. Koristni učinki, ki so povezani z vadbo čuječnosti tako ne koristijo le posameznikom, pač pa lahko pripomorejo k izboljšanju celotne šolske klime. Vloga ciljev, s katerimi čuječnost v svoje delo uvajajo izvajalci DSP, ima bolj obliko uporabe čuječnosti v terapevtskih kontekstih, kjer čuječnost predstavlja strategijo za obravnavanje specifičnih težav.

Učinki vključevanja čuječnosti v obravnavno učencev in dijakov, o katerih so poročali anketiranci, v splošnem sovpadajo z empiričnimi ugotovitvami o vplivu vadbe čuječnosti. Po poročanju anketirancev vključevanje čuječnosti pri učencih ali dijakih s PP v splošnem lahko pripomore k večji **sproščenosti in mirnosti, večjemu zavedanju sebe ter lastnih čustev, izboljšanju pozornosti in koncentracije ter pozitivno vpliva na samopodobo, samozavest in motivacijo za učenje**. Pri tem je treba upoštevati, da so anketiranci o učinkih poročali na podlagi svojega subjektivnega mnenja (učinki niso bili merjeni z veljavnimi merskimi inštrumenti) in da so anketiranci čuječnost vključevali na način, ki izhaja iz njihovega subjektivnega razumevanja čuječnosti in znanja o čuječnosti. Več avtorjev opisuje pozitiven vpliv vadbe čuječnosti na posameznikovo psihično dobrobit: Tang in sodelavci (2007) so ugotovili, da vadba čuječnosti vpliva na izboljšanje psihičnega blagostanja posameznika: že po enem tednu vadbe čuječnosti so ugotovili pomembno zmanjšanje znakov anksioznosti in depresije in znižanje ravni s stresom povezanega hormona kortizola. Taren in sodelavci (2013) so ugotovili, da čuječnost omogoča bolj racionalen odziv na zaznane grožnje. Osnovna vadba čuječnosti razvija tudi metakognitivni vidik pozornosti (Zylowska idr. 2008), o izboljšanju sposobnosti samouravnavanja čustev po vadbi čuječnosti pa poročata Brown in Ryan (2003). Več raziskav je prikazalo tudi pozitiven vpliv na kognitivne procese povezane s pozornostjo (Chambers idr. 2008; Tang idr., 2007). Učenci vključeni v programe čuječnosti v šolah so izboljšali svoje izobraževalne dosežke in socialne odnose z vrstniki in odraslimi (Klingbeil idr., 2017). Nihče od anketirancev ni poročal o negativnih učinkih na učence ali dijake povezanih z vključevanjem čuječnosti v svoje delo. Podobno tudi Weare (2013) poroča, da še ni bil zaznan primer, pri katerem bi vadba čuječnosti v okviru šole sodelujočim učencem ali dijakom povzročila določeno škodo ali jih na določen način ogrožala.

Anketiranci so čuječnost najpogosteje (16) vključevali pri učencih ali dijakih z ADHD. 15 anketirancev, ki so opazili dolgoročne učinke čuječnosti je v splošnem menilo, da je le-ta imela pozitiven vpliv na znake ADHD pri učencu ali dijaku, pri katerem so čuječnost kontinuirano vključevali v daljšem časovnem obdobju. Pri tem ponovno velja opozoriti, da opisane spremembe niso bile merjene z veljavnimi merskimi inštrumenti, poleg tega pa ni znano, na kakšen način natančno so posamezni izvajalci DSP vključevali čuječnost v delo z učenci ali dijaki pri katerih so spremembe opazili. Dodatno ni natančno znano, kako dolgo in kako pogosto so čuječnost vključevali, kar sta dejavnika, ki pri udeležbi v programu osnovanem na čuječnosti vplivata na učinek le-tega (Huppert in Johnson, 2010). Posledično na njihovi podlagi ni mogoče oblikovati veljavnih sklepov o vplivih čuječnosti na znake ADHD, so pa ugotovitve vzpodbudne za nadaljnje raziskovanje na tem področju, saj je bil podoben vpliv vadbe čuječnosti na znake ADHD, kot so ga na podlagi lastnih mnenj izrazili

anketiranci, ugotovljen v več raziskavah, ki so bile izvedene na vzorcih otrok in mladostnikov z ADHD v različnih kulturnih okoljih. V večini raziskav so se otroci in mladostniki udeležili osemtedenskega programa čuječnosti ali na čuječnosti osnovane intervencije, spremembe pa so raziskovalci spremljali po zaključku programa čuječnosti ali MBI, pogosto pa tudi v obdobju, ki je sledilo. O zmanjšanju izražanja znakov ADHD pri otrocih z ADHD so poročali S. Van der Oord in sodelavci (2012), Lo in sodelavci (2017) ter Anantavorawong in Narkpongphun (2018), pri mladostnikih pa L. Zylowska in sodelavci (2008), E. van der Weijer-Bergsma in sodelavci (2012) ter J. Haydicky in sodelavci (2013). Rezultate teh raziskav je sicer zaradi številnih metodoloških razlik v izvedbi težko primerjati, vendar pa podobne ugotovitve vseh raziskav nakazujejo, da ima vadba čuječnosti pozitiven vpliv na znake ADHD pri otrocih in mladostnikih.

Kot **ključno oviro** uvajanja čuječnosti v ure DSP so anketiranci najpogosteje navajali pomankanje časa. Izpostavljen problem pomanjkanja časa v okviru ur je razumljiv, saj je za doseganje pozitivnih učinkov vadbe čuječnosti pomembno, da se le-ta redno in kontinuirano izvaja. Smiling Mind (2018) priporoča, da se vadba čuječnosti v šoli izvaja vsaj štirikrat na teden po vsaj deset minut, pozitivni učinki vadbe čuječnosti pa naraščajo sorazmerno s pogostostjo vadbe (Huppert in Johnson, 2010). Očitno je, da je glede na priporočila, učinkovito vadbo čuječnosti težko zagotoviti že zaradi Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013), ki določa, da skupni obseg ur DSP, ki jih je deležen učenec, ne sme biti večji od pet ur pri učencih (ena ura mora biti izvedena v obliki svetovalne storitve), oziroma dve uri pri dijakih.

Med **dejavniki dobre prakse** so anketiranci izpostavili pomembnost lastne prakse čuječnosti tistega, ki želi čuječnost vključevati v svoje delo. Zavedanje pomembnosti lastne prakse nakazuje na kvaliteto procesa vključevanja čuječnosti, saj je lastno prakso čuječnosti kot ključen dejavnik uspešnega poučevanja čuječnosti izpostavil že Kabat-Zinn (2003), v kontekstu učinkovitega vključevanja čuječnosti v šole pa tudi več drugih avtorjev (na primer Bajt, 2016; Mieklejohn idr. 2013).

Nekateri anketiranci so izpostavili tudi pomen postopnega in celostnega uvajanja čuječnosti v šolski prostor. Iz odgovorov anketirancev sicer ni mogoče jasno razbrati, kaj natančno so imeli pri tem v mislih. Razberemo lahko, da menijo, da ne sme iti za prehitre spremembe in da se jim zdi pomembno, da so o tovrstni aktivnosti obveščeni vodstvo, učitelji in starši). Kljub temu, da ni mogoče z gotovostjo trditi, kaj natančno so želeli anketiranci sporočiti, pa nekateri večkrat izpostavljeni termini sovpadajo s priporočili organizacije Smiling Mind (2018), ki med ključnimi dejavniki uspešnega uvajanja čuječnosti v šolsko okolje navaja: vodstvo šole, celostni pristop, stopnjo angažiranosti učiteljev in vlogo »prvaka čuječnosti« Podpora vodstva pomembno vpliva na učinkovitost uvajanja programa čuječnosti, celostni pristop pa pomeni, da je v program aktivno vključena celotna šolska skupnost (prav tam). Tovrstnih programov v Sloveniji še ni, zato predpostavljamo, da celostno v tem kontekstu pomeni, da je z uvajanjem čuječnosti seznanjeno vodstvo, učitelji in starši učencev ali dijakov. Na podlagi lastnih izkušenj uvajanja programa čuječnosti v eno od slovenskih srednjih šol podobno menita M. Globevnik in M. Jus Asič (2016), ki sta izpostavili veliko pomembnost podpore vodstva, zaposlenih in staršev ter sodelujočih dijakov na uspeh uvajanja programa čuječnosti. Enemu anketirancu se je zdelo pomembno »*Poudarjanje praktičnih plati [čuječnosti], ne povezovanje z budizmom.*« Tudi organizacija Smiling Mind (2018) opozarja, da je pri uvajanju čuječnosti v šole pomembno le-to dosledno predstaviti, pri čemer je zaradi povezovanja z njenim zgodovinskim izvorom pomembno poudariti, da gre za sekularno rabo meditativnih tehnik, ki niso povezane z spiritualnimi ali religioznimi praksami. Ker je razvoj programov celostnega uvajanja čuječnosti v šole v Sloveniji šele v

začetni fazi (Društvo za razvijanje čuječnosti, b. d.), bi lahko postopno uvajanje razumeli tudi v kontekstu programov uvajanja čuječnosti, ki ne temeljijo na celostnem pristopu (na primer programi organizacije Mindfulness in Schools Project). Ti temeljijo na izobraževanju učiteljev, ki lahko po izobraževanju (običajno so spodbujeni, da pred uvajanjem vzdržujejo lastno prakso čuječnosti) samostojno ali ob podpori postopoma uvajajo čuječnost v svoje šolsko okolje. Na podoben način lahko v Sloveniji zaposleni v vzgoji in izobraževanju, ki že imajo znanje o čuječnosti (pod pogojem, da imajo dovolj ustreznega znanja) postopoma širijo znanje in na različne načine spodbujajo vključevanje čuječnosti v šolsko okolje.

5. Zaključek

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013, str. 1) v drugem členu navaja, da se DSP med drugim lahko izvaja kot »*pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj*«. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja so pri vsakem posamezniku zelo raznoliki, zato mora izvajalec DSP iskati vedno nove načine za nudenje učinkovite in celostne pomoči in podpore raznolikim potrebam učencev. Ugotovitve te raziskave nakazujejo, da čuječnost lahko predstavlja enega od načinov nudenja podpore in pomoči, ki so izvajalcu DSP na voljo, saj so anketiranci izrazili, da je čuječnost mogoče in glede na opisane pozitivne učinke, tudi smiselno vključevati v obravnavno učencev in dijakov v okviru ur DSP.

Izvajalcem DSP, ki bi si želeli v svoje delo uvajati čuječnost, bi lahko na podlagi ugotovitev te raziskave, teoretičnih izhodišč in lastnih izkušenj predlagali naslednje usmeritve:

- **Pred uvajanjem čuječnosti v obravnavo učencev je pomembno, da sami pridobijo zadostno teoretično in izkustveno znanje o čuječnosti.** Najprimernejši način za pridobitev poglobljenega znanja je udeležba na osemtedenskem tečaju čuječnosti MBSR, na katerem udeleženec pridobi dovolj znanja, da lahko kasneje sam v svojem življenju formalno in neformalno vadi oziroma »živi« čuječnost (izvaja aktivnosti vsakdanjega življenja s čuječim zavedanjem). V tujini (predvsem v Veliki Britaniji) so na voljo tudi na MBSR osnovani tečaji namenjeni učiteljem, česar pri nas (po avtorju dostopnih informacijah) še ni, so pa na voljo tečaji MBSR. Evalviran program organizacije Mindfulness in Schools Project (b. d.) namenjen učiteljem, ki želijo čuječnost poučevati otroke in mladostnike je v grobem sestavljen iz treh korakov: (1) tečaja MBSR za učitelje, (2) obdobja samostojne vadbe čuječnosti ob strokovni podpori (vsaj dva ali tri mesece) in (3) večdnevnega tečaja, ki se razlikuje glede na starostno skupino učencev, ki jo učitelj želi učiti čuječnosti. Tudi tovrstnih programov še ni na voljo v Sloveniji, lahko pa služijo kot okvirni model za strokovni razvoj posameznikov, ki si želijo čuječnost uvajati v šolsko okolje. Učitelju (sploh če meni, da njegovo znanje o čuječnosti še ni dovolj poglobljeno) je lahko pri poučevanju čuječnosti (tehnik vadenja in osnovnih konceptov) v pomoč tudi informacijska tehnologija oziroma aplikacije za mobilne telefone in druge naprave (na primer Smiling Mind, Headspace, Calm, Stop, Breathe & Think). Takšen način je še posebej primeren za učence višjih razredov ali dijake, saj spodbuja samostojno vadbo čuječnosti (Smiling Mind, 2018). Žal nobena od omenjenih aplikacij še ni na voljo v slovenskem jeziku.
- **Postopnost uvajanja čuječnosti ob podpori vodstva.** Čuječnost izhaja iz tujega kulturnega okolja, zato jo kljub temu, da v zahodnem svetu predstavlja znanstveno utemeljeno in popolnoma sekularno prakso, mnogi povezujejo

z različnimi religioznimi praksami (predvsem z budizmom). Pri uvajanju v šolsko okolje je pomembno, da učitelj (izvajalec DSP) čuječnost ustrezno predstavi vsem, ki bodo posredno in neposredno vključeni v tovrstno obravnavno učenca (vodstvo, starši, razredni učitelj). Anketiranci v tej raziskavi so izpostavili problem pomanjkanja časa za uvajanje čuječnosti v ure DSP. Ker raziskave kažejo, da je za doseganje pozitivnih učinkov pomembna redna in kontinuirana vadba, merljivi pozitivni učinki pa naraščajo s pogostostjo vadbe čuječnosti je smiselno, da izvajalec DSP v okviru ur DSP učenca ali dijaka postopoma uči čuječnosti s ciljem, da ga opremi s strategijo, ki jo bo lahko v svojem življenju samostojno uporabljal. Anketirani izvajalci DSP so poudarili, da je treba aktivnosti povezane s čuječnostjo izvajati redno, dosledno in postopno, od lažjih k bolj zahtevnim. Nekateri anketiranci so izpostavili, da je težavo s pomankanjem časa mogoče reševati tako, da se izvajanje aktivnosti povezanih s čuječnostjo predvideva v naprej (se jih načrtuje že pri pripravi ali evalvaciji individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja). Če bodo s tem procesom seznanjeni starši, učitelji in vodstvo, obstaja večja verjetnost, da ga bodo tudi ti spodbujali k vadbi čuječnosti v različnih okoljih (dom, šola, narava), predvsem pa lahko vplivajo, da je čuječnost v različnih okoljih zaznana kot nekaj pozitivnega (učitelj v razredu, starši doma), saj je se lahko zgodi, da je učenca čuječnosti sram (na primer meni, da je »čudna« (lastna izkušnja)). Vloga vodstva se lahko kaže tudi v potencialnem vplivu, ki ga ima le-to na splošen odnos šole do čuječnosti: že z nekaj podpornimi stavki lahko vzpodbudijo pozitivno zanimanje in interes pri ostalih učiteljih, na drugi strani pa lahko z nekaj kritičnimi pripombami čuječnost prikažejo kot nekaj, kar ne spada v šolo (lastna izkušnja).

- **Upoštevanje učenčevih značilnosti, posebnih potreb.**

Anketiranci so, podobno kot predlagajo tudi smernice organizacij Mindfulness in School Project (b. d.) in Smiling Mind (2018), poudarili, da je pomembno, da se učencu ali dijaku čuječnost dobro osmisli, torej, da mu postopno (ker gre za zahteven koncept), na njemu razumljiv način, razložimo čuječnost, načine vadbe, predvsem pa praktično vrednost le-te za njegovo življenje. Pri izbiri aktivnosti, se zdi smiselno, da bi izvajalec DSP izhajal iz evalviranih programov, osnovanih na čuječnosti ali evalviranih MBI, saj na tak način lahko zagotovi, da je vadba čuječnosti podobna tisti, ki je v raziskavah o učinkovitosti vodila do določenih pozitivnih učinkov. Pri tem je (sploh v kontekstu vpeljevanja čuječnosti v DSP) potrebno izhajati iz značilnosti posameznika in mu aktivnosti ustrezno prilagoditi. Anketiranci so izpostavili, da je potrebno upoštevati: zmožnosti prepoznavanja lastnih čustev, sposobnosti, močna področja, interese in stopnjo ter značilnosti njegovih težav. Po izkušnjah M. Kralj (2017) imajo učenci s posebnimi potrebami (predvsem tisti z izrazitimi učnimi težavami na področju branja, pisanja in računanja, ADHD in čustveno vedenjskimi težavami) veliko težav pri izvajanju enostavnih vaj čuječnosti. Podobno so anketiranci izpostavili, da učenci ali dijaki z ADHD potrebujejo več časa in imajo več težav pri izvajanju in učenju vaj čuječnosti. Upoštevati je potrebno, da čuječnost tudi ni nujno primerna za vse učence (na primer za posameznike z anksioznostnimi motnjami, saj ima spodbujanje osredotočenja na trenutno doživljanje lahko ravno obratni učinek od željenega (Černetič, 2017); torej lahko še dodatno okrepi neprijetne telesne znake anksioznosti).

V prihodnosti bi bilo glede na prikazano prepričanje izvajalcev DSP, da čuječnost pozitivno vpliva na različne vidike delovanja učencev in dijakov smiselno izvesti raziskave, ki bi na reprezentativnih vzorcih učencev in dijakov natančneje ugotovile vpliv le-te na različne težave in tako natančneje opredelile praktično vrednost in potencial uporabe

čuječnosti v okviru izvajanja DSP. V tem kontekstu bi bilo (tako zaradi raziskav iz tujine kot tudi izkušenj praktikov sodelujočih v tej raziskavi) še posebej smiselno nadalje preučiti vpliv čuječnosti na znake ADHD. Na podlagi tovrstnih raziskav bi bilo mogoče čuječnost ovrednotiti tudi v primerjavi z ostalimi trenutno pri nas uveljavljenimi oblikami obravnave oseb z ADHD.

6. Viri in literatura

- Anantavorawong, S. in Narkpongphun, A. (2018). The Effects of a Mindfulness Therapy Program on Core Symptoms of Children with ADHD Disorder. *International Journal of Child Development and Mental Health*, 6(2), 40–55. Pridobljeno s <https://www.tci-thaijo.org/index.php/cdmh/article/view/123896>
- Bajt, M. (2016). Izzivi in priložnosti uvajanja čuječnosti v slovenske šole. V M. Orel (ur.), *Mednarodna konferenca Mindfulness 2016* (str. 67–74). Ljubljana: EDUvision.
- 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.
- Chambers, R., Lo, B. C. Y. in Allen, N. B. (2008). The Impact of Intensive Mindfulness Training on Attentional Control, Cognitive Style, and Affect. *Cognitive Therapy and Research*, 32(3), 303–322.
- 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 [Where id was, there shall ... mindfulness be: Nonjudgmental awareness and psychotherapy]. *Kairos*, 5(3/4), 23–34.
- Černetič, M. (2017). Struktura konstrukta čuječnosti: zavedanje doživljanja in sprejemanje doživljanja. *Psihološka obzorja*, 26, 41–51.
- Društvo za Razvijanje čuječnosti. *Kaj je čuječnost?*. (b. d.). Pridobljeno s https://www.cujecnost.org/cujecnost/?gclid=CjwKCAiA0ajgBRA4EiwA9gFOR8xQgs87c43QGZav6iR1JcLtmYInB-1cb3ZlNa2aXDlgrmpGFVsl3hoC3uoQAvD_BwE
- Globevnik, M. in Jus Ašič, M. (2016). Uvajanje 12-tedenskega programa čuječnosti na Gimnaziji Vič. V M. Orel (ur.), *Mednarodna konferenca Mindfulness 2016* (str. 234–241). Ljubljana: EDUvision.
- Haydicky, J., Shecter, C., Wiener, J. in Ducharme, J. M. (2013). Evaluation of MBCT for adolescents with ADHD and their parents: Impact on individual and family functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 24(1), 76–94.
- Huppert, F. A., in Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264–274.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York, NY: Deltacorte Press.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10(2), 144–156.
- Kavkler, M., Bregar-Golobič, K., Ččinovič Vogrinčič, G., Magajna, L., Klug, M., Pečjak, S. in Vernik, H. (2008). Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. V A. Nagode (ur.), *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo: primanjkljaji na posameznih področjih učenja* (str. 10-28). 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., ... Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of school psychology, 63*, 77–103.
- Kralj, M. (2017). Učenje čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. V M. Orel (ur.), *Mednarodna konferenca Mindfulness 2017* (str. 191–211). Ljubljana: EDUvision.
- Lo, H. H. M., Wong S. W. L., Wong J. Y. H., Yeung J. W. K., Snel E. in Wong S. Y. S. (2017). The effects of family-based mindfulness intervention on ADHD symptomology in young children and their parents: a randomized control trial. *Journal of Attention Disorders*. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29185375>
- Mieklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... Saltzman, A. (2013). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resillience of Teachers and Students. *Mindfulness, 3*(4). Pridobljeno s https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Integrating_Mindfulness_Training_Into_K-12_Education.pdf
- Mindfulness in School Project. Bringing Mindfulness to Schools.* (b. d.). Pridobljeno s <https://mindfulnessinschools.org/>
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami* (2013). Uradni list RS, št. 88/13. (23. 10. 2013). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11835>
- Smiling Mind. (2018). *Evidence based guidelines for mindfulness in schools. A guide for teachers and school leaders*. Pridobljeno s <https://static1.squarespace.com/static/5a2f40a41f318d38ccf0c819/t/5b28988170a6ad07781beeb9/1529387171804/smiling-mind-mindfulness-guidelines-for-schools-whitepaper.pdf>
- Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba: Vaje čuječnosti za otroke (in njihove starše)*. Celje: Zavod Gaia planet Celje.
- Stahl, B. in Goldstein, E. (2010). *A mindfulness-based stress reduction workbook*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Sternberg, R. J. (2000). Images of mindfulness. *Journal of Social Science Issues, 56*(1), 11–26.
- Tancig, S. (2015). Naši možgani med čuječnostjo (mindfulness) in digitalnim svetom. V M. Orel (ur.), *Zbornik prispevkov na mednarodni konferenci EDUvision 2015* (str. 12–23). Ljubljana: EDUvision.
- Tang, Y. Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., ... Posner, M. I. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 104*(43), 17152–6. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2040428/>
- Taren, A. A., Creswell, J. D. in Gianaros, P. J. (2013). Dispositional Mindfulness Co-Varies with Smaller Amygdala and Caudate Volumes in Community Adults. *PLoS ONE 8*(5). Pridobljeno s <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0064574>.
- Van de Weijer-Bergsma, E., Formsma, A. R., de Bruin, E. I. in Bögels, S. M. (2012). The effectiveness of mindfulness training on behavioral problems and attentional functioning in adolescents with ADHD. *Journal of Child and Family Studies, 21*(5), 775–787.
- Van der Oord, S., Bögels, S. M. in Peijnenburg, D. (2012). The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents. *Journal of Child and Family Studies, 21*(1), 139–147.
- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services, 8*(2), 141–153.

Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. L., Hale, T. S., ... Smalley, S. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD a feasibility study. *Journal of Attention Disorders, 11(6)*, 737–746.

Kratka predstavitev avtorjev

Dr. Suzana Pulec Lah je visokošolska sodelavka na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, kjer sodeluje pri izvedbi programov specialne in rehabilitacijske pedagogike, logopedije in surdopedagogike ter programov specialno pedagoškega in socialno pedagoškega izpopolnjevanja. Raziskovalno in strokovno se ukvarja s proučevanjem vključevanja oseb s posebnimi potrebami (PP) v šolski prostor in podpore strokovnim delavcem pri uresničevanju inkluzivnega okolja; prepoznavanjem in ocenjevanjem PP ter načrtovanjem individualiziranih programov za osebe s PP; proučevanjem posebnih potreb otrok in mladostnikov z motnjami pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD) v obdobju šolanja.

Matic Mur je profesor specialne in rehabilitacijske pedagogike. Zanima ga predvsem psihosocialni vidik vzgoje in izobraževanja. V tem okviru se ukvarja tudi z možnostmi vključevanja čuječnosti v ure dodatne strokovne pomoči.

Čuječnost in dodatna strokovna pomoč v redni osnovni šoli

Mindfulness and Special Education Assistance in Ordinary Primary and Lower Secondary Schools

Mojca Lalić

*OŠ Slave Klavore Maribor
mojca.lalic@guest.arnes.si*

Povzetek

V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so se v razvitem svetu na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami pojavila zelo močna integracijska gibanja, ki so v osemdesetih letih prerasla v mednarodno gibanje. Sledili smo jim tudi v Sloveniji. V redne osnovne šole je bila vpeljana dodatna strokovna pomoč. Avtorica prispevka kot učiteljica dodatne strokovne pomoči želi na primerih iz prakse predstaviti, kako lahko urimo čuječnost pri urah dodatne strokovne pomoči na. Pri učencih s posebnimi potrebami lahko zasledimo bolj izražene težave s pozornostjo in koncentracijo, čustvene in vedenjske motnje ter težave pri premagovanju stresa. Njihove motnje so vse bolj kompleksne in večplastne. Samo delo na odpravljanju njihovih primanjkljajev je premalo. Zelo pomemben del pomoči je delo na otrokovi osebnostni rasti, samopodobi, na močnih področjih in poznavanju samega sebe. Učitelji dodatne strokovne pomoči neprestano iščemo nove pristope poučevanja. Čuječnost v izobraževanju je prav gotovo eden izmed pristopov, ki naši obliki dela dodaja še dodatno širino in kvaliteto.

Ključne besede: čuječnost, dodatna strokovna pomoč, izobraževanje, učenci s posebnimi potrebami, učitelj dodatne strokovne pomoči.

Abstract

In the 1970s a powerful movement to integrate children with special needs into regular schools began. It mostly took place in well-developed countries. In the 1980s the movement became worldwide. Slovenia also joined the movement for the integration of children with special needs into regular schools. The special education assistance was introduced into regular primary schools and lower secondary schools. Children with special needs have complex deficits, that range from concentration difficulties, emotional and behavioral problems to stress induced problems. An important part of special education teacher's work is the development of children's self-esteem, personal growth, self-awareness and existing strenghts and skills. As special education teachers, we have developed the mindfulness approach in our search for new approaches of teaching. Mindfulness definitely gives additional breadth and quality to the work of special education teachers. As a special education teacher I would like to demonstrate through actual special assistance session examples how mindfullness can be cultivated in a classroom setting.

Keywords: children with special needs, mindfulness, mainstream school, special education assistance, special education teacher.

1. Uvod

Od prvih zametkov dela z učenci s posebnimi potrebami je preteklo že skoraj trideset let. Sem med začetniki, ki so to obliko dela uvajali v redne osnovne šole. Pri tem delu je neizogibna inovativnost. Iskati in uvajati moramo nove pristope, slediti moramo novim trendom. Velik preskok od začetkov do danes je že v samem izhodišču. Če je bila v začetku osnovna paradigma integracija, je danes inkluzija. Inkluzija se je kot nadgradnja integracije začela uveljavljati šele v zadnjih desetih letih. Pri integraciji se od otroka s posebnimi potrebami pričakuje, da se bo prilagodil vrstnikom in šolskemu prostoru. Pri inkluziji pa gre za prilagajanje otroka s posebnimi potrebami na okolje, kot tudi prilagajanje okolja, to je vrstnikov in strokovnih delavcev in načina dela, potrebam otroka s posebnimi potrebami. Tudi izsledki nacionalne študije, katere nosilka je Tina Vršnik (2016), Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, kažejo, da je koncept vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji dobro sprejet in da zakonodaja temelji na paradigmi inkluzije.

In prav v paradigmi inkluzije in čuječnosti vidim mnogo skupnih točk. Zato pri svojem delu vpeljujem čuječnost kot sodoben pristop pri poučevanju. Urjenje čuječnosti je pomembno tako za učenca s posebnimi potrebami, kot tudi za sošolce ter druge učence šole. Če pogledamo opredelitev čuječnosti kot zavedanje svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtost in radovednost, lahko z urjenjem čuječnosti pri ostalih učencih, ustvarjamo vzpodbudno okolje za sprejemanje drugačnosti, za razumevanje, da se med seboj razlikujemo in da sobivanje v različnost pomeni nekaj dobrega za vse. Z urjenjem čuječnosti pri učencih vzpodbujamo tudi sočutnost in komunikacijske veščine. Predvsem gre za spreminjanje videnja, da učenci s posebnimi potrebami niso tisti, ki so že v naprej zaznamovani kot moteči in jih je potrebno izločiti. Bolj kot ima nek učenec izrazite posebne potrebe, bolj je lahko tarča posmeha in izločanja.

Za kvalitetno izvajanje dodatne strokovne pomoči, je osredotočenost na primanjkljaje učencev s posebnimi potrebami, mnogo premalo za doseganje celostnega osebostnega napredka in razvoja učencev. Ker z urjenjem čuječnosti urimo tudi obvladovanje čustev, konfliktov, soočanje s stresom, vplivanje na boljše zavedanje sebe in svojih sposobnosti, inovativnost, kreativno in kritično razmišljanje ter osredotočanje na zavedanje, kar se dogaja v sedanjem trenutku, je uvajanje tega pristopa neizogibno pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Čeprav je urjenje čuječnosti pomembno za vse učence s posebnimi potrebami, je glede na primanjkljaj, še posebej pomembno za učence z avtističnimi motnjami, učence z motnjo pozornosti in koncentracije in učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

2. Urjenje čuječnosti pri urah dodatne strokovne pomoči

2.1. Glavne značilnosti motenj avtističnega spektra, pozornosti in koncentracije ter čustveno vedenjskih motenj

Znanih je veliko različnih definicij pojma avtizma. Zaradi tako širokega razpona so ob koncu prejšnjega stoletja, vpeljali izraz motnje avtističnega spektra. Učenci z motnjami avtističnega spektra imajo sicer določene skupne značilnosti funkcioniranja, hkrati pa se med seboj tudi zelo razlikujejo. Tako je potrebno obravnavo prilagoditi prav na vsakega posameznika, če želimo zadostiti njegovim potrebam in inkluzivni paradigmi.

Za motnjo avtističnega spektra je zelo pomembno, da iz okolja odstranimo sprožilce, ki pri avtistu povzročajo anksioznost in posledično s tem vplivamo, da pri njem ne sprožimo pretiranih vedenjskih reakcij. In prav to zelo lepo sovпада s čuječnostjo.

V Kriterijih za opredelitev vrste primanjkljajev in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015), se pri otrocih z avtističnimi motnjami primanjkljaji izkazujejo na področju socialne komunikacije in socialne interakcije. Kažejo se kot težave v verbalni in neverbalni komunikaciji, socialno čustvenih izmenjavah, pri vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovem razumevanju in vzdrževanju. Izražajo se tudi na področju vedenja, interesov in aktivnosti, ki se kažejo kot ponavljajoča in stereotipna gibanja, v uporabi predmetov na neobičajen in vedno enak način, stereotipen in ponavljajoč govor, rigidnost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, preokupiranost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno, ter kot neobičajni odzivi na senzorne dražljaje.

V knjigi Motnje pozornosti in hiperaktivnosti za telebane, kater avtorja sta Jaff Strong (2011) in Michael O. Flanagan (2011), zasledimo podatek, da se je izraz motnja pozornosti pojavil leta 1980. Ta naziv se je kasneje preoblikoval v motnjo pozornosti in koncentracije. Motnje pozornosti in koncentracije krajše poimenujemo s kratico ADHD. Kaže se kot motnja pomanjkljive pozornosti, kot motnja hiperaktivnosti ali pa kot kombinacija obojega. Izraža se kot pomanjkanje vztrajnosti pri dejavnostih, ki zahtevajo kognitivno zavzetost in neprestano prehajanje iz ene dejavnosti na drugo, ne da bi bila dejavnost dokončana. Vzroki so v delovanju nevrottransmiterjev. Ti vplivajo na delovanje izvršilnih funkcij. Posledice tega je pretirana, brezciljna dejavnost, odkrenljiva pozornost in impulzivnost. Pri tej motnji je z vidika čuječnosti pomembno to, da lahko težave v okolju vzdržujejo ali pa potencirajo moteče in neučinkovito vedenje ali pa ustrezne oblike odziva, te težave omilijo. V sprejemajočem okolju bo tak otrok mnogo lažje funkcioniral kot v nesprejemajočem okolju.

Posledice čustvenih in vedenjskih motenj se kažejo kot težave v socialni integraciji. V Kriterijih za opredelitev vrste primanjkljajev in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015), je pri opredelitvi čustveno vedenjskih motenj potrebno upoštevati medsebojno delovanje bioloških dejavnikov, psiholoških dejavnikov ter socialnih in okoljskih dejavnikov. Če je kombinacija teh neustrezna, lahko pri učencu sprožijo vedenjske in čustvene odzive, ki so neustrezni. Kot primer neustreznih dejavnikov so lahko travmatska izkušnja, slaba kontrola impulzov, pomanjkanje strategij spoprijemanja, neustrezno zadovoljevanje učenčevih socialnih potreb... Motnja se lahko izraža kot čustvena motnja, vedenjska motnja ali pa kombinacija obeh. Pojavljajo se lahko tudi v kombinaciji z drugimi primanjkljaji na drugih področjih, kot je že prej omenjena motnja pozornosti in hiperaktivnost. Tudi pri tej motnji je okolje pomemben dejavnik. Čuječe okolje je za takšnega otroka mnogo bolj spodbudno kot okolje, kjer tega ni.

Prav prikaz dela z učencema in kako sta urila čuječnost, je osrednja tema tega prispevka. Ker se dodatna strokovna pomoč pri njiju izvaja že dalj časa, so vidni tudi že rezultati na tem področju. V samem začetku dela z njima ta oblike oziroma metoda ni bila poimenovana z izrazom čuječnost. Pri načrtovanju individualnih ciljev je bilo to delo na področju samozavedanja in samopodobe. Prikaz zajema tudi delo z razredom, ki je temeljilo na vzpodbujanju vključevanja in razumevanja drugačnosti. Delo je potekalo preko socialnih iger.

2.2. Primer učenca z motnjo avtističnega spektra

2.2.1. Globalna ocena funkcioniranja

V odločbi o usmeritvi je bil učenec usmerjen v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Dobil je 5 ur tedensko dodatne strokovne pomoči, ki jo izvaja defektolog - specialni pedagog.

Pri treh letih so mu diagnosticirali motnjo pozornosti in koncentracije, govorno jezikovne motnje in motnje avtističnega spektra. Aktualno intelektualno funkcioniranje je bilo povprečno, pri čemer so bile besedne sposobnosti v mejah povprečja, nebesedne (praktične) pa v mejah visokega povprečja. Zelo dobra je imel razvito sposobnost logičnega abstraktnega sklepanja. Zelo šibko pa je bilo področje izražanja, poznavanja besednih pojmov in slovničnih struktur govora. Na aktualno funkcioniranje so pomembno vplivale težave s pozornostjo, hiter upad zanimanja in hitra utrudljivost. Učenec je bil vključen v Predšolske oddelke s prilagojenim programom pri OŠ Gustava Šiliha Maribor. Pomembna je bila dnevna rutina in dnevni urnik. V primeru nenapovedane spremembe urnika se je odzval zmedeno in z izbruhi jeze. Pri vključevanju v skupino je potreboval pomoč odrasle osebe. Čustva je težko kontroliral. Bil je glasen, pogosto je kričal in nekontrolirano udarjal okoli sebe. Dotiki sošolcev so ga močno razburili. Pravil igre se je težko držal, še posebej v situacijah, ko je izgubljal. Poraza ni prenesel in vedno je želel biti prvi. Ob vstopu v šolo je že poznal male in velike tiskane črke. Z velikimi je oblikoval krajše povedi. Imel je razvite številske predstave do 10 in ob pomoči prstov tudi sešteval in odšteval. Velika težava pa je nastala, ker je bil njegov tempo dela upočasnjeno in njegova pozornost kratkotrajna. Pri vključevanju je imel težave. Šolski sistem in red je težko sprejemal. Nepričakovano je bežal iz razreda. Motile so ga vonjave v jedilnici. Pri malici je vsak dan zaužil le kruh, jabolko in čaj. Pri kosilu je jedel le določeno hrano. V času, namenjenem igri, je neprestano prihajalo do izbruhov jeze. Opaziti je bilo konflikten odnos s fanti in sprejetost pri dekletih. Zelo so ga zanimali avti in kasneje dragi kamni.

V drugem vzgojno izobraževalnem obdobju je bil prepoznan kot nadarjen na splošno intelektualnem področju. Še vedno so bili prisotni močni izbruhi jeze. Potreboval je umik iz razreda. Reakcije na jezo je že bolje obvladoval. V razred je bil vključen in imel je prijatelja. Z njim se je družil tudi v popoldanskem času. V zvezke ni uspel oblikovati zapisov, zato se je uril v zapisovanju s pomočjo računalnika. Učno je bil uspešen.

V tretjem vzgojno izobraževalnem obdobju smo opazili določeno stopnjo osebnostne zrelosti. Zelo dobro ima razvito logično mišljenje. Zaveda se svoje drugačnosti. Izbruhi jeze so še prisotni, vendar jih z različnimi tehnikami obvladuje in se zmanjšujejo. Težava je izrazita le še pri športu. Verbalna komunikacija je zelo dobra, prav tako miselni procesi. Težave s časovno orientacijo pri delu uspešno rešuje z uporabo peščene ure. Če doseže nižjo oceno kot prav dobro, je jezen in razočaran. Še vedno ima možnost umika v učilnico za DSP. Z nekaterimi sošolci se družijo tudi v popoldanskem času. Pozna svoja močna področja. Ob pomoči pri organizaciji dela in strategijah učenja ter prilagoditvah opravi vse obveznosti. Zelo dobro ima razvito kritično mišljenje.

2.2.2. Vaje in tehnike za urjenje čuječnosti

Na začetku ure je učenec izvajal dihalne vaje in vaje vživljanja v pripovedovano zgodbo ob glasbeni spremljavi. Dobil je bilo navodilo, da vdihne skozi nos in šteje v mislih do štiri, nato dih zadrži in v mislih šteje do sedem, nato pa počasi izdihne in v mislih ponovno šteje do sedem. Ob izvajanju vaje je imel zaprte oči. Najprej je izvajal vaje ob navodilih učiteljice,

nato skupaj z učiteljico. Ko je bila vaja usvojena, jo je začel izvajati samostojno. Ta vaja ga je opolnomočila, da je lahko kontroliral situacije, ko se je znašel v stiski. Uporabljal jo je, če ga je nekaj močno razjezilo, predvsem pa pred pisnimi ocenjevanji znanja, kjer je bil prepričan, da mora dobiti odlično oceno. Uporabljal jo je tudi za umiritev v situacijah, ko je bil v časovni stiski.

Vaje vživljana v pripovedovano zgodbo ob glasbeni spremljavi pa so potekale tako, da je učenec poslušal zgodbo, ki je vzbujala občutke ugodja. Ob tem smo za ozadje pripravili sproščujočo glasbo. Učenec je ves čas imel zaprte oči. Namen vaje je bil doseči umirjenost pri učencu, hkrati pa tudi ohranjanje pozornosti in koncentracije do konca zgodbe oziroma vaje.

V ure dodatne pomoči smo vpeljali tehnike za razvijanje in spodbujanje čuječnosti pri mladih. Avtorica Eva Škobalj (2017) jih poimenuje: tehnika notranjega pogovora ali merilo koristnosti, tehnika z vprašanji, tehnika z motivacijskimi zgodbami in tehnika z zgledom. Učenec je zelo željan dobrih ocen, vendar pa se neprestano jezi, da se mora veliko učiti in nima časa za igranje igrice na računalniku. Pri tem se jezi na učitelje, ki dajejo tako veliko nalog in starše, ki po njegovem dojemanju zahtevajo vedno odlične ocene. V tem krogu se neprestano vrti in si s tem podaljšuje čas učenja. Pri tem se je izkazala kot ustrezna tehnika notranjega pogovora ali merilo koristnosti. Kadar je prihajalo do te situacije, da se zaradi učenja jezi na druge in ne vidi, da si učenje podaljšuje ravno zaradi tega, ker se ne osredotoči na učenje, temveč na to, da zaradi drugih ne more igrati računalniških igrice, je dobil zastavljeno vprašanje, ki ga je usmerilo v uvid dane situacije. Vprašanja so vzpodbujala tudi razmislek, da tudi če so učitelji in starši krivi, da se mora učiti in bi imel on prav, ali to kaj spremeni dejstvo, da se mora učiti. Proti koncu lanskega šolskega leta je bilo te jeze mnogo manj, kot na koncu predlanskega šolskega leta. Kot najučinkovitejša se je izkazala tehnika z vprašanji. Pri učencu je namreč že vsa leta moč opaziti miselni avtomatizem, ki ima negativno konotacijo in si s tem povzroča nelagodje. S točno določenimi in usmerjenimi vprašanji mu prekinjamo ta negativni tok misli, da se njegov miselni proces usmeri v pozitivno smer. Zelo pozitivno so se izkazale tudi motivacijske zgodbe. Ker učenca zanimajo razne znanstvene novosti, izumi in znanstveniki, so te zgodbe vezane na njih. Pogosto se zgodi, da začetno temo oziroma zgodbo, kar sam nadaljuje in jo zaključi. Pri učencu pa se je skozi delo krepilo tudi kritično mišljenje.

2.3. Primer učenca z motnjo ADHD ter čustvenimi in vedenjskimi motnjami

2.3.1. Globalna ocena funkcioniranja

V odločbi o usmeritvi je bil učenec usmerjen v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Dobil je 5 ur dodatne strokovne pomoči na teden, ki jo izvaja defektolog - specialni pedagog.

Že v predšolskem obdobju je bil učenec težje vodljiv, vzgojno zelo zahteven. Prisotni so bili izbruhi jeze in agresije.

Ob vstopu v šolo učenec še ni bil usmerjen in ni imel odločbe o usmeritvi, zato tudi še ni imel dodatne strokovne pomoči. V prvem razredu je bil uveden postopek za pridobitev usmeritve. Učnih težav ni imel. Dobro je imel razvito glasovno zavedanje, dobro je poznal vse črke abecede in samostojno je že bral besede in kratke stavke ter prebrano večinoma razumel. Prav tako je samostojno že pisal besede. Pri nekaterih pravopisno težjih besedah je delal napake. Imel je tudi dobro razvite številske predstave in brez težav računal v obsegu do 10. Snov je hitro usvojil. Zelo rad je risal. Težave pri njem so se kazale predvsem v

pozornosti in koncentraciji, saj se je vseh dejavnosti izredno hitro naveličal. Takrat je z dejavnostjo prenehal in povedal, da ne more več in da bo nalogo dokončal doma. Če je bila dejavnost v obliki igre, se je umaknil iz skupine in si poiskal kakšno drugo zaposlitev. Običajno se je zatekel k igračam, vendar je kmalu začel motiti pouk v obliki govorjenja, glasnega petja pesmic, povzročal hrup z igračami, z neprimernim vedenjem vabil ostale učence od dejavnosti med poukom ipd. Kadar ga kakšna stvar ni zanimala, ni želel sodelovati. To je izražal na najrazličnejše načine, tako da je motil pouk. Največkrat se je končalo s trmo, glasnim kričanjem, brcanjem v predmete (vrata, omare..). Zapustil je razred in grozil z odhodom domov. Kadar mu kaj ni šlo takoj, če česa ni razumel in se je moral nekoliko potruditi, sta ga volja in interes za delo hitro minila in ni več bil pripravljen delati. Tudi v tem primeru se je zatekel v trmo in prigovarjanje jo je le še stopnjevalo. Pri učiteljicah je vedno iskal prekomerno pozornost. Ko je bil na vrsti, je težko počakal, da je bila dejavnost izvedena do konca za vse učence. Vmes je začel klepetati in motiti pogovor. Usmerjati je začel pozornost nase. Običajno s popolnoma neumestno temo, ki ni bila primerna za v razred. V skupini se je težko prilagajal. Do ostalih otrok je bil velikokrat žaljiv in ni sprejemal drugačnosti. Pri tem ni izbiral besed. Prav tako se ni znal primerno obnašati do učiteljic. Do drugih in tudi do sebe je znal biti grob in nespoštljiv. Zelo težko se je prilagajal razrednim in šolskim pravilom. Želel si jih je prilagajati po svojih merilih. Velikokrat je v šolo, kljub dogovoru, prinašal stvari, ki vanjo ne sodijo. Od igrač do žvečilnih gumijev in celo malice. Učenec je imel izrazito dobre in slabe dneve oziroma dobre in slabe trenutke. Če vse ni potekalo tako, kot je sam želel, ga je to zelo vznemirilo in je vodilo v razdražljivost, trmo in jok. Takrat se je težko pomiril. Izbruh agresije je lahko bil tako močan, da je bil potreben umik v poseben prostor in nadzor, da ni poškodoval drugih ali samega sebe. Velikokrat je že zjutraj prihajal v šolo vznemirjen in slabe volje, ker se je z mamo prepiral zaradi odhoda v šolo. Odhodu v šolo se je upiral vsako jutro. Mama ga ni znala obvladati. Večkrat si je želel iz šole predčasno domov. Skoraj vsak dan je tožil, da ga boli glava in da mu je slabo.

V drugem vzgojno-izobraževanem obdobju je imel odločbo o usmeritvi in medikamentozno terapijo z Ritalinom. Zdravila je jemal trikrat dnevno. Stanje se je zelo izboljšalo. Lažje je sledil pouku. Učno je bil uspešen. Izbruhi agresije so bili še prisotni, vendar v milejši obliki. Še vedno je tožil glede glavobolov in želel predčasno odhajati domov. To smo uspešno nadzorovali s krajšim umikom v učilnico dodatne strokovne pomoči in nato z vrnitvijo v razred. Doma je bil vzgojno zelo zahteven. Mama ga je zelo težko obvladovala.

Ob začetku tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja so bile izrazite vedenjske težave. Predvsem so se izražale doma. V razredu je bil dobro sprejet, čeprav je sam pogosto povzročal konflikte. Vključen je bil tudi v program za otroke s težavami na vedenjskem in čustvenem področju, ki ga izvajajo na Rakitni. Ob zadnjem obisku so ga predčasno poslali domov, saj ga več niso uspeli pridobiti za sodelovanje. Vzgojno je še vedno zelo zahteven. Ima izrazita področja kjer je uspešen. To so predvsem jeziki. Pri naravoslovnih predmetih je manj uspešen, zato niti ne želi pristopiti k učenju. Pri njem opazamo, da je šolski prostor tisti, kjer se počuti varnega in so zato vedenjska odstopanja mnogo manjša kot v popoldanskem času, ko je doma.

2.3.2. Vaje in tehnike za urjenje čuječnosti

Tudi pri tem učencu smo v strukturo ur dodatne strokovne pomoči vpeljali del z dihalnimi vajami in vaje vživljanja v pripovedovano zgodbo ob glasbeni spremljavi. Vaje so bile izvedene na enak način kot pri prej opisanem primeru. Namen vaje pri tem učencu je bil, da poteče vsaj nekaj časa med impulzom in reakcijo. Tako se je zmanjšala možnost agresivne reakcije. Pri dihalne vajah je sledil navodilom, da vdihne skozi nos in šteje v mislih do štiri,

nato dih zadrži in v mislih šteje do sedem, nato pa počasi izdihne in v mislih šteje do sedem. Ob izvajanju vaj je imel zaprte oči. To je na začetku predstavljalo velik izziv, proti koncu leta pa mu je že uspevalo. Namen je bil opolnomočiti učenca, da je lahko kontroliral situacije, ko je razburjen. Uporabljal jo je, če ga je nekaj močno razjezilo. Vaje vživljana v pripovedovano zgodbo ob glasbeni spremljavi pa so potekale tako, da je učenec poslušal zgodbo, ki je vzbujala občutke ugodja. Ob tem je bila za ozadje sproščujoča glasba. Učenec je ves čas imel zaprte oči. Tudi pri tej vaji mu to v začetku ni uspevalo. Namen te vaje je bil, da se je umiri, hkrati pa tudi, da je ohranjal pozornost do konca zgodbe oziroma vaje. Do konca prejšnjega šolskega leta mu pozornosti ni uspelo ohraniti do konca zvočnega zapisa. Zelo rad pa je izvajal vajo, kjer je barval pobarvanke. Ob barvanju je bila v ozadju umirjajoča glasba. Pri tej vaji je uspel mnogo dalje ohranjati pozornost na delo. Pobarvanke v obliki mandal so bile na začetku z večjimi vzorci, nato pa so bili ti vedno manjši in bolj podrobni.

V ure dodatne pomoči smo tudi pri njem vpeljali tehnike za razvijanje in spodbujanje čuječnosti pri mladih, ki jih avtorica Eva Škobalj (2017) poimenuje tehnika notranjega pogovora ali merilo koristnosti, tehnika z vprašanji, tehnika z motivacijskimi zgodbami in tehnika z zgledom. Učenec je željan pozitivnih ocen, vendar se ne želi učiti. Pri tem se jezi na učitelje, ki dajejo tako veliko nalog in učenja. Predvsem mu v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju težave predstavlja učenje naravoslovnih predmetov. Pri teh predmetih je dobil kar nekaj negativnih ocen, ki jih je moral nato popravljati. S tehniko notranjega pogovora ali merilo koristnosti se pri njem vzpodbuja razmišljanje, ali ni morda zanj ugodneje, če se snov nauči že prvič in ne šele potem, ko dobi negativno oceno. Spodbujamo ga tudi, da razmisli, če so učitelji res prezahtevni, da se mora učiti. Tudi, če bi imel on prav, ali to kaj spremeni dejstvo, da se mora učiti. Proti koncu lanskega šolskega leta je bilo te jeze manj kot na koncu predlanskega šolskega leta. Tudi pri njem smo v lanskem letu uporabljali tehniko z vprašanji. Pri učencu že vsa leta opažamo miselni avtomatizem, ki ima negativno konotacijo, s katero si povzroča, da je manj ciljno naravnani. S točno določenimi in usmerjenimi vprašanji mu prekinjamo ta tok misli in s miselni tok se mu ciljno usmerja. Zelo pozitivno so se izkazale tudi motivacijske zgodbe. Zelo ga motivirajo uspešne zgodbe sedaj živečih znanih ljudi. Pri učencu se je skozi delo krepila tudi odgovornost. Sam si namreč zastavi en cilj v individualiziranem načrtu in konec leta tudi sam evalvira ali ga je dosegel.

2.4. Razvijanje čuječnosti pri ostalih učencih v razredu

Za uspešno inkluzijo je zelo pomembno, da pri ostalih učencih spodbudimo razmišljanje, da pomeni drugačnost nekaj pozitivnega. V obeh razredih smo izvedli veliko delavnic na to temo. Pri tem smo se posluževali socialnih iger, iger vlog ter razvijali sposobnost vživljanja v druge. Učence smo opolnomočili, da so znali v danih situacijah ustrezno odreagirati. S skrbno izbranimi temami za motivacijske zgodbe, smo krepili njihovo pozitivno naravnost do drugačnosti

3. Zaključek

Primeri iz prakse kažeta, da mora biti delo z učenci s posebnimi potrebami vedno iskanje nekih novih znaj in spoznanj. Nепrestano je potrebno vpeljevati sodobne pristope poučevanja. Čuječnost je vsekakor eden izmed teh pristopov. Mnogi elementi čuječnosti so bili že v preteklosti del ur dodatne strokovne pomoči, vendar niso bili poimenovani kot čuječnost. Bili so del ciljev vezanih na samozavedanje in samopodobo. Seveda pa je za uspešno vpeljevanje

čuječnosti zelo pomembno opazovanje. Prej opisana učenca prejemata dodatno strokovno pomoč že dalj časa. Kontinuiranost dela z njima, omogoča vzpostavljanje pristnega in zaupnega odnosa, hkrati pa tudi poznavanje njunega napredka in poznavanja njunih potreb ter razvojne stopnje. Prav to pa je osnova pri izbiri izzivov za njun nadaljnji razvoj. Samo delo na primanjkljaju je mnogo premalo za njun celosten osebni razvoj. Z urjenjem čuječnosti pa delujemo v veliki meri prav nanj.

4. Literatura

- Bajt, M., (2016). *Čuječnost: poglobljeno spoznavanje in uporaba v šoli*. NIJZ. Pridobljeno s https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/cujecnost_zs_marec_2016.pdf
- Košena, K., (2016). *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu*. Pridobljeno s <http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cujecnosti-v-razredu/>
- Strong, J. in Flanagan, M., (2011). *Motnja pozornosti in hiperaktivnosti za telebane*. Paladana: Društvo za pomoč osebam z depresijo in anksioznimi motnjami.
- Škopalj, E., (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Ekološko-kulturno društvo za boljši svet. Maribor
- Vršnik, T. (2016). *Nacionalna evalvacijska študija – Končno poročilo*. Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Maribor: Pedagoška fakultete UM. Pridobljeno s www.mizs.gov.si/fileadmin/.../evalvacija/.../Por_evalv_sp_ZUOPP_FINAL_170425.pdf.
- Kriteriji za opredelitev vrste primanjkljajev in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*, (2015). Zavod RS za šolstvo, Ljubljana. Pridobljeno s www.zrssl.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Lalić je po izobrazbi profesorica defektologije in socialna delavka. Pred slabimi tridesetimi leti je začela uvajati delo z učenci s posebnimi potrebami v redne osnovne šole v obliki projekta Vključevanje otrok z bio-psiho-socialnimi posebnostmi v redne osnovne šole, katerega nosilec je bila Višja šola za socialno delo. Delala je kot učiteljica individualne pomoči na OŠ Valentina Vodnika v Ljubljani. Sedaj je kot učiteljica dodatne strokovne pomoči zaposlena na OŠ Slave Klavore v Mariboru. Vmes jo je poklicna pot zanesla tudi v dijaške domove. Bila je tudi predavateljica na višji strokovni šoli Piramida v Mariboru v okviru programa Organizator socialne mreže. Neprestano se dodatno izobražuje ter sodeluje v različnih projektih. Med drugim je uspešno zaključila izobraževanje za splošnega mediatorja, šolskega mediatorja in družinskega mediatorja.

Čuječnost in otroci z motnjo v duševnem razvoju

Mindfulness and Children with Intellectual Disabilities

Tanja Hrovat

*Center za usposabljanje, delo in varstvo Matevža Langusa Radovljica
tanja.hrovat@cudv-ml.si*

Povzetek

Čuječnost je med nami že od nekdaj. Vendar se kot taka pogosteje uporablja zadnja leta, ko sta tempo življenja in družbene spremembe zahtevala svojo ceno. S hitrim tempom, nenadnimi spremembami in obilico informacij, ki nas spremljajo na vsakem koraku, se težko spoprijemamo že odrasli, kaj šele otroci. Otroci z motnjo v duševnem razvoju dogodke, spremembe in dogajanja okoli njih razumejo še težje. Kako lahko osebe, ki dnevno delamo z učenci z motnjo v duševnem razvoju, lahko le tem pomagamo bolje in lažje razumeti svet okoli njih samih? Posledično jim zmanjšamo stisko in stres, ki izhajata prav iz omenjenega nerazumevanja. Tehnike čuječnosti so eden izmed orodij, ki nam lahko pri tem zelo učinkovito pomagajo. Razmišljali smo o metodah in vajah, ki bi bile prilagojene učencem, vključenim v posebni program vzgoje in izobraževanja. Vpetost vsebin čuječnosti v program predstavlja svojevrsten izziv z dragocenim izidom. Prav zato so skrbna sestava prilagojenih in individualiziranih vaj čuječnosti, spremljava le teh in končna evalvacija ključni koraki k sistematičnemu in učinkovitemu uvajanju čuječnosti tudi na področje dela z osebami s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju.

Ključne besede: čuječnost, motnja v duševnem razvoju, razumevanje, zavedanje.

Abstract

Mindfulness has always been among us. However, as such it is more often used in recent years, when the pace of life and social changes required its price. Rapid way of life, sudden changes and abundance of information on every step we make are not easy to cope with. Adults have trouble coping, let alone children. Children with intellectual disabilities understand the events, changes and all that is happening around them even more difficult. How can people, who work with children with intellectual disabilities on a daily basis, help them better and more easily understand the world around them? As a result of such help, we reduce their distress, which comes from the before mentioned misunderstanding. Mindfulness techniques are one of the tools that can help them cope with that better. We thought about how to modificate and individualize techniques, methods and exercises, so they are suitable for children who attend special education program. Embedding those techniques into the program represents a unique challenge with a valuable outcome. That is why a careful composition of individualized mindfulness exercises, the monitoring of these and their final evaluation are the key steps towards a systematic and effective introduction of mindfulness into the field of severe intellectual disabilities.

Keywords: awareness, intellectual disability, mindfulness, understanding.

1. Uvod

Za pojem čuječnost (ang. mindfulness) je bilo do pred druge polovice preteklega stoletja moč slišati večinoma na področju religij, največ med budisti. Jon Kabat – Zinn, doktor molekularne biologije, je bil eden prvih, ki je predstavil koristi čuječnosti, ki jih le ta prispeva k vsakodnevni življenju. On je čuječnost opredelil kot način načrtnega usmerjanja pozornosti in doživljanje sedanjega trenutka, ki poteka brez sodbe. Gre za zavedanje, kaj je v našem umu. (Škopalj, 2017).

Bistvo čuječnosti je osredotočenost na opazovanje tega, kar se dogaja znotraj (čustva, misli, telesni občutki) in zunaj nas (neposredna okolica) v sedanjem trenutku. Je nekaj silnega, ker nas lahko odvadi, da se izgubimo v mislih, povečini o prihodnosti ali preteklosti, kar nam nagrma še več stresa na pritisk, ki smo ga deležni v vsakdanjem življenju.

Čuječnost preprosto pomeni, da se zavedamo, kaj se dogaja prav zdaj, ne da bi si želeli, da bi bilo drugače; da uživamo v prijetnem, ne da bi se ga oklepali, ko mine (kar bo); da se počutimo neprijetno brez strahu, da bo vselej tako (kar ne bo). Pomaga nam, da smo navzoči v svetu. Je urjenje zavestnega življenja.

Nevroznanstvene raziskave so potrdile, da se z rednim izvajanjem tehnik čuječnosti spremenijo funkcije in strukture možganov. Možganske povezave med strukturami, v katerih potekajo miselni procesi (mišljenje) in občutki (čustva), se povečajo. V možganih se obenem pojavi več zgoščenine na sivine na predelih možganov, ki so povezani s pozornostjo, uravnavanjem čustev, samozavestjo, sočutjem in samoopazovanjem. Več zgoščenine sivine je v predelu znotraj levega hipokampusu, ki je pomemben za učenje in spominske procese ter prispeva k uravnavanju čustev (Hölzel idr., 2011).

2. Motnja v duševnem razvoju

V slovenski zakonodaji (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2. člen, Ur. l. RS, 58/2011) otroci z motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) predstavljajo eno izmed kategorij otrok s posebnimi potrebami. Vsi otroci s posebnimi potrebami potrebujejo diferencirane in individualizirane oblike vzgoje in izobraževanja, otroci z MDR so vključeni predvsem v prilagojene ali posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Glede na številčnost kriterijev za odločanje o MDR je težko oblikovati le eno opredelitev, ki bi bila dovolj široka, da bi zajela vse značilnosti oseb z MDR. Kljub razhajanjem pri določanju pa trije kriteriji ostajajo enaki:

- nizka raven spoznavnega delovanja;
- primanjkljaji na področju socialno prilagojenega vedenja;
- pojav motnje v otroštvu;

Motnja v duševnem razvoju je torej nevrološko pogojena razvojna motnja, ki nastopi pred dopolnjenim osemnajstim letom starosti in se kaže v pomembno nižjih intelektualnih sposobnostih ter pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti.

Pri otrocih z MDR ugotavljamo:

- pomembno znižano splošno intelektualno raven/funkcioniranje vključno z znižanimi sposobnostmi učenja, sklepanja in reševanja problemskih okoliščin ter znižanimi sposobnostmi abstraktnega mišljenja in presojanja;
- znižane prilagoditvene funkcije oz. spretnosti. Raven prilagoditvenih funkcij opredelimo glede na otrokovo kronološko starost ter s pomembnim odstopanjem na vsaj dveh od naštetih področij prilagoditvenih funkcij – socialnem, konceptualnem in

praktičnem. Primanjkljaji v prilagoditvenih spretnostih se pomembno odražajo na področjih govora in komunikacije, skrbi zase, samostojnosti, socialnih spretnostih, učnih in delovnih zmožnostih, funkcionalnih učnih sposobnostih, sposobnostih praktičnih znanj, skrbi za lastno varnost. Učinkovitost teh funkcij je povezana z omejitvami zaradi znižanih splošnih intelektualnih sposobnosti (Kriteriji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, 2015).

Motnje v duševnem razvoju se lahko pojavljajo skupaj z drugimi razvojnimi motnjami. Glede na stopnjo MDR ločimo otroke z lažjo, zmerno, težjo in težko MDR. V našem Centru so v posebni program vzgoje in izobraževanja vključeni učenci z zmerno, težjo in težko MDR. Mnogi izmed njih imajo priključene motnje avtističnega spektra, težjo ali težko gibalno oviranost in določene zdravstvene težave.

MDR se pojavijo pri enem do treh odstotkov človeške populacije. Vzroki zanje so lahko genetski, vendar so med njimi tudi zunanji dejavniki, ki se pojavijo v času nosečnosti.

Osebe z MDR imajo večino potreb, ki jih imajo ostali ljudje: potrebe po socialnih stikih, varnosti, primerni nastanitvi, izobraževanju, zaposlitvi ipd. Osebe s težko MDR pogosto potrebujejo usposabljanja in socialno pomoč vse življenje. Kakršnakoli oblika pomoči, namenjena osebam z MDR, mora biti usmerjena k povečevanju njihovih zmožnosti in njihovega vključevanja v normalno življenje v družbi.

Z izobraževanjem in usposabljanjem podpiramo razvoj oseb z MDR. S tem lahko v veliki meri izboljšamo njihove zmožnosti in sposobnosti za samostojno življenje. Zaradi tega sta zgodnje odkrivanje takega stanja in zgodnja pomoč pomembni za pospeševanje samostojnosti in za kar najboljši razvoj sposobnosti in zmožnosti samostojnega odločanja posameznikov.

3. Vpliv čuječnosti na različna področja življenja

Več tisoč preverjenih znanstvenih del dokazuje, da čuječnost zmanjšuje bolečino, krepi fizično in psihično dobro počutje ter pomaga ljudem premagovati stres in obremenitve vsakdanjega življenja. Bolj podrobno bi rekli, da:

- zmanjša bolečino in čustveni odziv nanjo;
- izboljša razpoloženje in kakovost življenja pri bolezenskih stanjih, ki jih spremlja kronična bolečina;
- izboljša delovni spomin, ustvarjalnost, zmožnost koncentracije in hitrost odziva;
- poveča se stopnja psihične in fizične vzdržljivosti ter trdoživost;
- izboljša čustveno inteligenco;
- je 'zdravilo' za anksioznost, stres, depresijo izčrpanost in razdražljivost;
- zmanjšuje zasvojitveno in samouničujoče vedenje;
- izboljša delovanje možganov (pomirja dele možganov, ki proizvajajo stresne hormone in spodbuja dele, ki dvigujejo razpoloženje in vzpodbujajo učenje) (Burch in Penman, 2016).

3.1. Vstop čuječnosti v šole

Na področju dela z učenci je bilo prav tako opravljenih več raziskav. Le te so pokazale, da ima urjenje čuječnosti pozitivne učinke na učence predvsem na sledečih področjih:

- spodbujanje empatije, dvigovanje nivoja optimizma in veselja v razredu;

- pomoč učencem v stresnih situacijah;
- izboljševanje pozornosti in sodelovanja;
- zmanjševanje agresivnih vedenj, depresije, impulzivnih odzivov;
- pomoč pri reševanju konfliktov, ki nastanejo v skupini;
- izboljšanje organizacijskih sposobnosti.

Pomembno je, da vsi, ki delamo z osebami z MDR najprej pri sebi začnemo dojemati čuječnost kot del vsakdana in se nato odločimo, ali jo bomo urili tudi naprej. Čuječnost v izobraževanju sodi med sodobne pristope poučevanja, kjer se s pomočjo vsakodnevnih vaj spodbuja napredek v razmišljanju, razumevanju in kreativnosti. Vaje lahko učenci izvajajo tudi doma, npr. če zvečer ne morejo zaspiti ali pa v trenutku, ko morajo umiriti misli (Rudell Beach, 2014).

S. Tancig (2015) govori o vstopanju čuječnosti v šole in šolske programe po vsem svetu. Razvilo se je gibanje Čuječnost in edukacija. Avtorica navaja pomemben vpliv čuječnosti na izboljšanje izvršilnih funkcij, ki so pomembne za šolsko uspešnost in izboljšanje socialnega ter čustvenega delovanja. Izpostavlja tudi, kako tesno so izvršilne funkcije povezane s čuječnostjo. Gre za regulacijo čustev, misli in pozornosti. Čuječnost podpira razvoj samoregulacije tudi v otroštvu. Izboljšanje samoregulacije ima ugoden vpliv na čustveno socialni razvoj, šolsko uspešnost in na spoprijemanje s socialnimi in šolskimi stresnimi situacijami. Povzročča spremembe v predelih možganov, povezanih z učenjem, spominom, zavzemanjem perspektive in čustveno regulacijo. Raziskave (Kralj, 2016) potrjujejo učinke vadbe čuječnosti v šolah. Izvajanje vaj čuječnosti pomembno vpliva na izboljšanje delovnega spomina izvršilnih funkcij, uravnavanje vedenja in čustev (izboljšanje razpoloženja), delovnega spomina, pozornosti in koncentracije.

4. Vaje za urjenje čuječnosti

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) in čuječe priznavanje (ang. mindful appreciation) (Six mindfulness exercises you can try today, 2016).

Učenci z MDR so vpeti v ritem, ki ga pogosto ne razumejo preveč dobro. Zmedenost in pomanjkanje razumevanja sveta, odnosov in okolice, pogosto vodijo v neprilagojena vedenja, avtoagresije in težke stiske. Vaje čuječnosti, oblikovane skrbno in z mislijo, da so nekoliko individualizirane za vsakega posameznika, lahko prinesejo rezultate na področju odzivanja, razumevanja sveta in sproščanja. Verjamemo, da bomo s skrbnim opazovanjem in spremljanjem tehnik in vaj našli pozitivne učinke tudi drugod.

V nadaljevanju je zbranih in oblikovanih nekaj vaj čuječnosti iz vsakega od zgoraj omenjenih področij za učence posebnega programa vzgoje in izobraževanja.

Usmerjanje pozornosti na dihanje in zavedanje dihanja je ena izmed osnovnih in ključnih vaj pri razvijanju čuječnosti. Otroci se prek te vaje naučijo opazovati svoj dih, ne da bi ga skušali nadzorovati in spreminjati. S tem se učijo usmerjati pozornost na sedanji trenutek, doživljanje »biti tukaj in sedaj«. Če je vaja dihanja pravilno izvedena, se otrok usmeri samo na trenutni dih, ne na prejšnjega ali naslednjega in dihanja ne spreminja (ga ne umirja, pospešuje ali pogloblja). Vaje imajo tudi namen umirjanja.

Roka na trebuhu - Prižgemo mirno, meditativno glasbo. Učence pozovemo, naj si poiščejo njim najljubši, najbolj udoben kotiček v prostoru. Če učencem ustreza, zatemnimo prostor. Ko so udobno nameščeni jim rečemo, naj zaprejo oči in položijo roko na trebuh. Vodimo jih z besedami vdihni, izdihni. Po nekaj minutah jim rečemo, naj opazujejo, kaj se dogaja z roko. Kako se dviga in spušča. Po nekaj nadaljnjih minutah utihnemo in pustimo, da nadaljujejo v svojem tempu. Vajo lahko nadgradimo tako, da jih spodbudimo, naj se osredotočijo na misli in jih nato spustijo, kot balon. Z vajo prekinemo, ko presodimo, da je bilo dovolj.

Roka pred nosom - Vaja poteka enako kot prejšnja. Le da roko, namesto na trebuh, dajo pred nos. Ter se osredotočijo na pih zraka, ki zadane dlan.

Moj plišasti prijatelj – dihanje - Učenci 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 (Košenina, 2016).

Moj plišasti prijatelj – umirjanje, osredotočenje - Ponovimo vajo dihanja za nekaj minut. Nato pred učence postavimo več različnih plišastih igrač. Povabimo jih, naj si izberejo eno izmed njih ter gredo z njo v njim najljubši, miren kotiček. V tišini naj se nekaj minut z njo igrajo, 'pogovarjajo'. Po nekaj minutah z nami podelijo, kaj so s svojim plišastim prijateljem počeli, kaj jim je 'povedal'. Kdor želi, lahko svojega plišastega prijatelja odnese domov in naslednji dan s skupino podeli tudi domače izkušnje.

Napihanje balona - Kdor zmore, sam napihuje balon z vdihni in izdih. Opazujemo, kaj se z balonom dogaja. Ob koncu vaje napihnemo balone. Vržemo jih v prostor in opazujemo, kaj se z njimi dogaja.

Opazujmo naravo - Ko smo z učenci na sprehodu, se ustavimo in najdemo prostor, kjer bodo učenci lahko prosto hodili. V tišini hodijo, pozorno poslušajo zvoke v naravi, tipajo drevesa, travo, tla, opazujejo nebo, čutijo toploto sonca in opazujejo, česar morda prej še niso (Košenina, 2016).

Potem, ko otrok postane bolj pozoren na zunanjo okolico, sledijo vaje usmerjanja pozornosti na zaznave (vid, sluh, tip, vonj in okus) in lastno telo. To je pri vadbi čuječnosti zelo pomemben korak, ki vodi do boljšega samozavedanja. Poleg navedenih vaj poudarjajmo pomen čuječnosti pri hranjenju (usmerjanje pozornosti na okus, vonj, otip, videz hrane).

Potujem po telesu - Učence povabimo, naj si v telovadnici poiščejo svoj najljubši kotiček in se uležejo na hrbet (v poletnem času je to vajo dobro izvajati na prostem). Vodimo jih skozi vajo z navodilom, naj nežno in počasi migajo s prsti na roki in počasi dihajo. 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 (Košenina, 2016).

Kaj sem narisal? - 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.

Spoznajmo rozino/kokico - Vsak otrok dobi tri rozine oz. kokice. Z umirjenim glasom preberemo navodila: Osredotoči se na rozino/kokico, opazuj jo natančno, kot da je prej ne bi še nikoli videl. Vzemi eno rozino/kokico v roke, daj jo med prste in občuti, kakšna je na otip. Opazuj, kakšne barve je. Misli o tem, kako imaš morda rozine/kokice rad, ali pa jih ne maraš. Spet si pogledaj rozino/kokico. Povonjaj jo. Kakšen je njen vonj? Nato z vso pozornostjo nesi rozino/kokico k ustom. Bodi pozoren na svojo dlan, ki nosi rozino/kokico do ust, na občutek

tvojih ust, ko pričakujejo hrano. Nato daj rozino/kokico v usta. Kakšen je občutek? Počasi in nežno jo prežveči. Bodi pozoren na to, kakšnega okusa je. Zadrži jo v ustih. Pogoltni jo in opazuj, kakšen je občutek pri tem. Ponovi enako z drugo in tretjo rozino (Bajt in Jeriček Klanšček, 2015).

Kako dišim? - Otrokom damo na majhen list papirja kanec parfuma, eteričnega olja, tekočega pralnega praška, ščepec cimeta, pomarančno lupino, ščepec blata ...Otroci vonjajo. Opišejo, kako se počutijo ob tem vonju? Opisujejo s svojimi besedami (The mindfulness project, 2016).

Poslušanje zvonca - Otrok zapre oči. Pozvonimo z zvoncem. Otrok posluša vibracije zvončka. Rečemo mu, naj dvigne roko, ko zvonjenje preneha in je pozoren na druge zvoke okoli sebe. S to vajo lahko učinkovito prenesemo pozornost na sedanji trenutek in okolico.

Prebudi svoj umetniški del - Vsak učenec dobi velik list papirja, ki ga prilepimo na mizo (list formata A2). Učenci sami izberejo svoj pripomoček, s katerim bodo na list prenesli, kar je v njih. Predvajamo umirjeno glasbo in jih pustimo, da na list dajo vse, kar jim v tistem trenutku pride na misel. Večkrat poudarimo, da naj opazujejo svoje ustvarjanje, da jim misli ne uhajajo drugam.

Bleščeci kozarec - Prazen kozarec (za vlaganje) napolnite z vodo, vanj stresite nekaj bleščic in dodajte otroško olje. Zaprite ga s pokrovom. Kadar ima otrok stresen dan, naj kozarec pretrese in opazuje ples bleščic v njem. Ta tehnika služi kot način preusmerjanja notranjega stanja v vizualen predmet.

Poslušanje zvokov - Otrokom predvajamo različne zvoke, npr. zvonec, bobenček, pesmico, alarm na telefonu, lahko tudi kakšne posnete zvoke iz narave na cd-ju (v dolžini od 30 s do 60 s). Natančno poslušajmo izbrane zvoke. Na njih se osredotočimo, pozorno poslušamo, kakšni so ti zvoki, ne da bi pri tem kaj posebej razmišljali. Ko zvok preneha, dvignete roko (Bajt in Jeriček Klanšček, 2015).

5. Zaključek

Pojem čuječnosti je v naši sredini iz dneva v dan bolj prisoten. Če smo se včeraj še spraševali, kaj beseda sploh pomeni, nam je danes jasno, da je urjenje čuječnosti za ljudi dandanes še kako pomembno. Otroci (in tudi odrasli) z MDR so prav tako vpeti v ta neizmerno hiter ritem življenja. Za razliko od oseb, ki tovrstnih posebnih potreb nimamo, se oni s tem težje spoprijemajo, saj so spremembe nekaj, kar jih še dodatno spravi v stisko. Glede na opravljene raziskave s strani različnih strokovnjakov sedaj vemo, da vaje čuječnosti pozitivno vplivajo na pomembna področja življenja. Čuječnost se je v šole že zelo dobro vpeljala. Naloga nas, ki delamo z osebami z MDR je, da prilagodimo vaje in jih izvajamo redno tudi v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Prilagodimo jih lahko za vsakega posameznika. Prilagodimo jih lahko do mere, da bodo učinkovite tudi za osebe s težko MDR in težko gibalno oviranostjo.

6. Literatura

Bajt, M., Jeriček Klanšček, H., (2015). *Ko učenca stresa stres*. Pridobljeno s http://www.oslivade.si/files/2015/06/nove_vaje.pdf

Burch, V., Penman, D. (2016). *Čuječnost za zdravje*. Tržič: Učila International.

- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizem delovanja. *Psihološka obzorja*, 14(2), 73-92.
- 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 grey matter density. *Psychiatry Research Neuroimaging*, 191 (1), 36.
- Košenina, K. (2016). 50 vaj za urjenje čuječnosti v razredu. V Mednarodna konferenca Mindfulness. *Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost* (str. 255-266). Polhov Gradec: Eduvision.
- Kralj, M. (2016). Učenje čuječnosti za razvoj rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. V Mednarodna konferenca Mindfulness. *Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost* (str. 83-98). Polhov Gradec: Eduvision.
- Rudell Beach, S. (2014). *10 ways to teach mindfulness to kids*. Pridobljeno s <http://leftbrainbuddha.com/10-ways-teach-mindfulness-to-kids/>
- Six Ways To Teach Mindfulness To Children* – Mrs. Mindfulness. (2014). Pridobljeno s <http://mrsmindfulness.com/how-to-teach-mindfulness-to-children/>
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Tancig, S. (2015). Naši možgani med čuječnostjo (mindfulness) in digitalnim svetom. V Mednarodna konferenca EDUvision 2015: *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 12-23). Ljubljana: Eduvision.
- The mindfulness project. (2016). *Sem tukaj in zdaj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 58/2011.
- ZRSS (Zavod RS za šolstvo). (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

Kratka predstavitev avtorice

Tanja Hrovat je po izobrazbi profesorica defektologije. Službeno pot je začela kot skupinska habilitatorica v VDC Jesenice, nato je 14 let delala kot učiteljica dodatne strokovne pomoči, zadnje leto je zaposlena kot vodja šolskega programa v CUDV Radovljica. Leta 2016 je uspešno zagovarjala magistrsko delo z naslovom Avtonomija in odgovornost v vzgojno-izobraževalnem delu učitelja. V svoje delo vnaša novosti in izsledke raziskav, zanima pa jo tudi področje uvajanja sodobnih pristopov poučevanja oseb z MDR skozi čuječnost.

Čuječnost v superviziji za razvoj strokovnih kompetenc za delo z otroki s posebnimi potrebami

Mindfulness in Supervision for Development of the Professional Competences for Work with Children with Special Needs

Ajda Eiselt Čreslovník

CIRIUS Kamnik
ajda.eiselt@cirius-kamnik.si

Povzetek

Članek pojasni, kaj je supervizija, kaj so njene funkcije in kaj je čuječnost. Povzema lastnosti dobrega supervizorja, med drugim čuječega supervizorja, ki prepoznava razlike v vrednostnih sistemih. Temeljito preuči refleksijo kot bistven element supervizije in osvetli pot do čuječega supervizorja preko štirih stopenj. Vključuje konkretne primere iz supervizijske prakse s poudarkom na tem, kako v supervizijskem procesu skušamo dobiti helikopterski pogled na delo z otroki s posebnimi potrebami. Veliko pozornosti je namenjeno čustvom do njih in odzivom nanje, ugotavljanju potreb teh otrok in načinu, kako jih zadovoljiti. Opisani so odzivi teh otrok v konkretnih situacijah pa tudi spoznavanje lastnih čustev, prepričanj ter vedenj do teh otrok.

Ključne besede: čuječnost, supervizija, otroci s posebnimi potrebami, strokovne kompetence, vrednote.

Abstract

The article explains supervision with its functions and mindfulness. It summarizes the qualities of a good supervisor, including a mindfull supervisor, who recognizes differences in personal value systems. It thoroughly examines reflection as an essential element of supervision. The article illuminates the way to become a mindfull supervisor through four levels. It describes concrete examples from supervisory practice, focusing primarily on how in the supervision process we are trying to get a helicopter view of working with children with special needs. Much attention is paid to the emotions towards them and responses to them, the identification of the needs of these children and how they are met. Attention is paid to the responses of these children in concrete situations, as well as to learning about our own feelings, beliefs and behavior towards these children.

Keywords: children with special needs, mindfulness, professional competences, supervision, values.

1. Uvod

Namen prispevka je osvetliti pomen uporabe čuječnosti v superviziji v kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami. K razmišljanju o potrebi po tem, da kot supervizorka in specialna pedagoginja razširim svoj referenčni okvir na področje čuječnosti, me je vodila lastna izkušnja vodenja supervizijskih procesov v vrtcu, katerih teme so bile povezane z otroki s posebnimi potrebami. Hkrati sem ob prehodu iz supervizorke začetnice v bolj izkušeno supervizorko začutila, da bom napredovala in bolj kakovostno vodila proces, bolje razumela supervizanta, najin odnos in morebiti tudi odnos s staršem ali otrokom, ki ga supervizant opisuje, če se bom bolje zavedala svojih čustev, občutkov in misli, jih znala poimenovati, se z njimi soočila in jih raziskovala. Obenem pa sem kot specialna in rehabilitacijska pedagoginja ob delu na terenu in v razredu imela možnost opazovati in doživljati tako svoj odnos do otrok s posebnimi potrebami kot vedenje in mišljenje drugih glede drugačnih otrok.

V tem prispevku se posvečam otrokom, ki niso vključeni v specialne ustanove, ampak v redne oddelke vrtca in šole. Običajno imajo ti otroci dodeljene različne načine in oblike pomoči, spremljevalca in različne prilagoditve. O smiselnosti vključitve teh otrok v redne oddelke ni mogoče razpravljati na splošno. Za številne med njimi je inkluzija smiselna in edina prava odločitev, za druge bi bilo morda bolje poskrbljeno v drugih ustanovah ali s postavljanjem drugačnih zahtev, vendar na tem mestu ne bom pisala o tem. Osredotočila se bom na posamezne primere, predvsem na odzive vzgojiteljic, pomočnic vzgojiteljic in drugih, ki se srečujejo z otroki s posebnimi potrebami.

2. Kaj je supervizija?

Izraz supervizija se uporablja za opis metode dela, katere cilj je razbremenitev strokovnjakov, tako da lahko konstruktivno preživijo stresne situacije in ohranijo zmožnosti za učenje. Strokovnjaku pomaga ohraniti in razvijati profesionalnost in osebnostne potenciale. Cilj supervizije je omogočiti strokovnjaku učenje, mu pomagati, da pride do svojih lastnih rešitev v zvezi s problemi, ki se mu porajajo pri delu, in mu omogočiti najučinkovitejše soočanje s stresnimi situacijami, pomaga pa tudi pri integraciji praktičnih izkušenj, poglobljanju in širjenju znanja ter povezovanju strokovnjakov. Predmet supervizije je izkušnja, povezana s poklicno dejavnostjo, osebna problematika pa je obravnavana le toliko, kolikor se neposredno povezuje z obravnavano poklicno izkušnjo. Glede na število udeležencev poznamo individualno, diadno, triadno, skupinsko in timsko supervizijo. Navadno so supervizijska srečanja strukturirana, sestavljena iz naslednjih šestih elementov: osvetlitev trenutne situacije in počutja supervizantov, dogovor o vsebini srečanja, razprava o poročilih in refleksijah s prejšnjega srečanja s strukturirano analizo supervizorja, predstavitev in obravnava konkretnega supervizijskega vprašanja, refleksija in dogovor o naslednjem srečanju. Gre za sistematičen in kontinuiran proces, ki traja določeno obdobje (npr. 15 srečanj po 3 ure). Temelj učinkovitega supervizijskega odnosa sta medsebojno zaupanje in spoštovanje posameznikovega značaja in izkušenj (Meglič, 2004).

Prvo srečanje je namenjeno sklepanju supervizijskega dogovora, s čimer se ustvari varen prostor za delo v skupini. Poleg organizacijskih zadev (kdaj, s katerimi temami in koliko časa bo trajalo posamezno srečanje, način obveščanja, točnost in redna prisotnost na srečanju) se dogovorimo tudi o načinu komunikacije in delovanja v skupini. S pomočjo različnih kreativnih tehnik skušamo ugotoviti, kaj bi lahko ogrožalo varnost in iskrenost vsakega posameznika. Običajno se izrazijo skrbi, da bi se zaupna vsebina z govoricami razširila izven

supervizijske skupine, supervizanti pa pogosto povejo, da jim ne bi bilo prijetno, če bi kdo želel preveč pozornosti zase. Dogovor o zaupnosti in druge stvari, o katerih na tem srečanju spregovorijo supervizanti, zapišemo v supervizijski dogovor.

Spregovorim tudi o tišini. Tišina v superviziji je zdrava, meni ljuba in zaželena, saj daje prostor za nesugerirano razmišljanje in poglobljeno refleksijo. Običajno je ta spodbuda dovolj, da supervizanti sprejmejo tišino, skozi celoten proces celo kot zaželeno. Vendar se je tudi zgodilo, da je bil molk komu tako naporen ali celo neprijeten, da je tišino vedno napolnil z govorjenjem. Spomnim se supervizantke, ki je v vsaki situaciji dobila impulz, da je kaj povedala. Izražanja drugih je primerjala s svojimi in v tem sem prepoznala njeno težnjo, da bi vsi imeli enake poglede in prepričanja. Sčasoma so tudi nekateri drugi supervizanti začeli posnemati njeno vedenje. Nastajala je klima, v kateri je postajalo zaželeno, da imamo vsi enako mišljenje, enaka prepričanja in enaka čutenja. Hkrati je bilo spodbujanje reflektivnega vedenja in ohranjanje rdeče niti oteženo. Ko sem prepoznala to vedenje, sem jo na enem od srečanj vprašala, kako shaja s tišino. Povedala je, da jo tišina utesnjuje in dela nemirno. Prosila sem jo, da le na enem srečanju skuša delovati drugače. Še enkrat sem ji pojasnila, kaj tišina pomeni meni in kako se ljudje sčasoma začnemo odzivati nanjo – najprej kot na nekaj neprijetnega, pozneje pa kot na nekaj, kar ponudi novo izkušnjo, ki je običajno pozitivna, saj tišina nudi miren prostor, kjer se lahko počutimo osredotočene in umirjene ter si ustvarimo okolje, ki omogoča, da se povežemo s seboj in z vsebino, iz katere se učimo. Upoštevala je sugestije. Ob koncu je povedala, da se je med srečanjem težko zadrževala, ker nam je imela veliko povedati. Vprašala sem jo, ali je zanjo sprejemljivo, da nam svoje mnenje pove ob koncu srečanja, in strinjala se je. Druge supervizantke so ob koncu srečanja povedale, da so začutile, da je supervizija potekala manj dinamično, a so hkrati imele več prostora za stik z lastnim mišljenjem in občutki. Sčasoma smo tudi v tej skupini razvili bolj umirjeno dinamiko, ki je privedla do bolj reflektivnega odzivanja. Ni bilo toliko težnje po tem, da smo si vsi enaki. Supervizanti so se začeli odzivati bolj empatično, razlikovali so med svojimi vrednotami, čustvi in mišljenjem ter vrednotami, občutki in mišljenjem drugih. Razvila se je empatična klima s sprejemanjem, da ne mislimo in čutimo vsi enako. Veliko se je govorilo o različnosti, kar je bilo tudi dobro izhodišče za prevladujočo temo naših srečanj – otroci s posebnimi potrebami.

Supervizija ima tri funkcije. Kadushin (1985) piše, da vodstvena funkcija zagotavlja model učinkovitega strokovnega delavca, edukativna zagotavlja model kompetentnega delavca, podporna pa model sočutnega in razumevajočega delavca. Funkcije so dopolnjujoče, vendar imajo različne cilje. Cilj prve je zagotoviti spoštovanje politik in usmeritev. Cilj edukativne je zmanjšati nevednost in nadgraditi zanje. Cilj podporne pa je izboljšati moralno ter zadovoljstvo delavca.

Supervizor mora uspešno obvladati številne spretnosti, kot so komunikacijske (spodbujanje medosebnih odnosov, aktivno poslušanje, razumevanje govornice telesa ipd.), asertivne (podajanje in sprejemanje konstruktivne kritike, ustrezno izražanje čustev ipd.) ter kooperativne (vzpostavljanje tima, reševanje konfliktov, vodenje skupine ipd.). Pomembno je tudi, da uspešno zbira informacije ter intervencije, oblikuje zaključke, postavlja cilje ipd. Temelj učinkovite supervizije je vzpostavitev podpornega odnosa. Trije osnovni pogoji za razvijanje podpornega odnosa v superviziji so pristnost, brezpogojno pozitivno sprejemanje in empatija (Rogers, 1941, v Ščavničar, 2003). Sposobnost vzpostavljanja empatičnega odnosa je najpomembnejša sposobnost osebe, ki pomaga in od katere je odvisna učinkovitost odnosa pomoči. Carckhuff (1969, v Ščavničar, 2003) opisuje dve fazi v empatičnem odnosu. V prvi fazi supervizor reflektira pomen besed, ki jih je varovanec izrekel. Za drugo fazo pa je

značilna refleksija občutkov, ki so vključeni v varovančevo vedenje in jih ta izraža nebesedno. Druga faza zahteva čuječega strokovnjaka.

Bishop in drugi (2004) pišejo, da se čuječnost začne z zavedanjem doživljanja – z opazovanjem spreminjanja misli, čustev in zaznav iz trenutka v trenutek z usmerjanjem pozornosti. Gre za odločitev posameznika, da je zelo pozoren na dogajanje »tukaj in zdaj«, da je v sedanjem trenutku prisoten in živ. Arzenškova (2015) piše, da čuječnost sama po sebi ni tehnika sproščanja, je kombinacija zmožnosti, s katero krepimo um, da bi zmanjšali težnje k odzivanju na kognicijo. Namen prakticiranja čuječnosti ni v tem, da bi iskali prijetne občutke ali odrivali neprijetne, pač pa se brez osvajanja zavedali celotne izkušnje v nekem trenutku.

3. Čuječ supervizor

Čuječnost se izraža v mnogih opisih osebnostih lastnosti in razlagah zaželenih kompetenc supervizorja. Hawkins in Shohet (1992) sta proučevala različne avtorje, ki so pisali o osebnostnih kvalitetah supervizorja. Ti najpogosteje navajajo empatijo, razumevanje, brezpogojno pozitivno naravnost, kongruentnost, pristnost, toplino, samorazkrivanje, fleksibilnost, skrbnost, pozornost, zavzetost, radovednost in odprtost. Empatija je sposobnost predstavljati si, kako druga oseba doživlja določeno situacijo. Prava empatija je mogoča tedaj, ko posameznik izhaja iz predpostavke, da smo si različni, in ko skuša odkriti to drugačnost. (Milivojević, 2008)

Včasih se supervizijska srečanja začnejo tako, da supervizant sploh ne prepozna svojega problema in supervizor pozorno sledi supervizantovemu zmedenemu podajanju slike, ki lahko vključuje bežno zavedanje, da mogoče nekaj ni v redu. Supervizor poskuša iz pogovora izluščiti, kaj se dogaja s supervizantom, in uporabiti svoje komunikacijske sposobnosti, da najde stik s supervizantom.

Supervizor mora biti sposoben razumeti pomen vseh vrst komunikacij – simbolične, neverbalne in verbalne. Ravno neverbalne oblike komunikacije o posamezniku včasih povedo več kakor verbalne, supervizanti na ta način včasih izražajo svoje vrednote, predsodke in stiske, ki jih ne znajo ali ne zmorejo izraziti v direktni komunikaciji. Izražena čustva so zelo pomembna. (Žorga, 2000)

Prepoznavanje čustev drugih je izredno kompleksen, večdimenzionalen proces, ki je v pretežni meri rezultat učenja. Vključuje znanje o pomenu različnih situacij, gest, lastnih emocionalnih izrazov itd., ki si ga večinoma pridobimo z izkušnjami. »Pri prepoznavanju emocij poleg znanja pogosto sodelujejo tudi zahtevnejše oblike mišljenja: ustvarjanje hipotez ter njihovo preverjanje, sklepanje po analogiji, primerjava z izkušnjami itd.« (Lamovec, 1991, str. 294).

Če predvidevamo vedenje superviziranega ali njegovega klienta, pri čemer pa ni nujno, da zaznamo emocije, ki jih sama doživljata ali izražata, govorimo o intuiciji. Intuicijo lahko bistveno izboljšamo z ustreznim znanjem in vajo. Poleg teoretičnega poznavanja različnih struktur osebnosti je potrebno, da supervizor dobro pozna samega sebe, predvsem svoje obrambne reakcije ter individualne posebnosti. Z vajo si lahko močno poveča sposobnost opažanja neverbalnih in drugih znakov emocij.

Dobro razvita empatija je predpogoj za dobro intuicijo. Empatija ne pomeni doživljanja emocije drugega, temveč doživljanje lastne emocije, ki je tej bolj ali manj podobna. Na

doživljanje drugega vedno sklepamo le posredno, s pomočjo projekcije, ki je lahko ustrezna ali neustrezna. Ustrezna projekcija je tista, pri kateri supervizor upošteva razlike med lastnim doživljanjem in doživljanjem superviziranega. Intuicija torej ne pomeni, da se postavimo v položaj superviziranega in razmišljamo o tem, kaj bi sami storili na njegovem mestu. Vključuje sposobnost videti svet z očmi superviziranega, hkrati pa ohraniti lastno perspektivo (Lamovec, 1991).

Čustva so tista, ki nas v življenju pogosto zanesejo v regresivno obnašanje. Do regresije pripeljejo tudi nezadovoljene potrebe po sprejetju, spoštovanju in zadovoljivi odvisnosti. Nezadovoljene potrebe delavca lahko pripeljejo do iracionalnih (transfernih) reakcij. Pri teh gre za to, da človek v ljudi iz sedanjega življenja nezavedno in neadekvatno prenaša vzorce vedenja in čustvene reakcije iz svojega otroštva. Supervizor se mora zavedati, da čustveno obremenjujoče situacije pospešijo transferne procese, saj je takrat supervizant v regresiji. Supervizor bo lažje odigral svojo vlogo, če bo prepoznal in sprejel iracionalne (transferne) reakcije supervizanta. Ravno tako je pomembno, da supervizor ustvari prostor, kjer supervizanti lahko izrazijo močna čustva.

Supervizor ob supervizantovem pripovedovanju nekaj doživlja. Da ne pride do kontratransfernih reakcij (to so iracionalne reakcije supervizorja), se mora supervizor zavedati svojega razpoloženja. Slediti mora tudi lastnemu doživljanju, dobro je, da se sprašuje: »Kaj zdaj čutim?«, »Zakaj postajam nestrpen?« ipd., in ne sme odreagirati na svoje doživljanje. Kakšna čustva supervizor občuti do supervizanta ali do svojega klienta, je odvisno tudi od tega, ali mu je supervizant simpatičen ali ne. Supervizor se mora naučiti uravnavati svoja čustva in se jih zavedati. Uravnavanje lastnih čustev je bistveno za supervizorjevo vzpostavljanje dobrega odnosa. Shapiro in Carlson (2009) pišeta, da se mora supervizor zavedati, kdaj lahko čustva izrazi in kdaj naj jih zadrži zase. S pomočjo meditacije je mogoče spoznati lastne misli, lažje prepoznati lastni odziv na obnašanje in uravnavati čustva, ki bi lahko poškodovala odnos.

Supervizorju pretijo mnoge pasti, zaradi katerih supervizije ne izpelje korektno, saj je samo človek s svojimi prepričanjem, čustvovanjem, vrednotami. Do strokovnega delavca naj bi čutil toplino in empatijo. Kaj pa, če je ne? Če supervizor začuti jezo, žalost ali zaskrbljenost? V takem primeru je dobro, da je supervizor čuječ, da pravilno ovrednoti čustva in občutja in še naprej vzdržuje ustrezen odnos, ki izraža potrpljenje, zaupanje, sprejemanje, nežnost in radovednost do supervizanta. Za omenjenimi čustvi pogosto stoji razhajanje med vrednotami. Ravno čuječnost je tista, ki bo pomagala supervizorju prepoznati oziroma ozavestiti lastne vrednote in vrednote supervizanta. Te so lahko pri enem ali celo obeh zavedne, nezavedne ali podzavestne. Najprej je potrebno, da se s svojim vrednostnim sistemom sooči supervizor in se odloči, ali so to vrednote, h katerim želi stremeti, ali pa so to nemara samo družbeno in kulturno pogojena prepričanja. K temu lahko spodbudi tudi supervizanta. Proces lahko privede do največ vrednega uvida v življenju, pri katerem supervizor sprašuje supervizanta o njegovih prepričanjih, na podlagi katerih supervizant gradi ali krepi celovite in uporabne vrednote ter opušta nekoristne.

V supervizijski skupini je bila tudi Ana, spremljevalka otroka, ki je imel manjši zaostanek v duševnem razvoju, vse vpletene pa je najbolj motilo njegovo vedenje in nezmožnost izražanja (ni imel ekspresije govora). V skupini je bil tako moteč, da je vzgojiteljica Ano prosila, da je pri vseh vodenih dejavnostih z otrokom zapustila igralnico. Spremljevalka je na supervizijskem srečanju opisala primer. Njeno supervizijsko vprašanje je bilo, kako naj pomaga otroku, da ga bo vzgojiteljica bolje razumela. Začutila sem neverjetno simbiozo, ki jo

je Ana razvila s tem otrokom, ki sam ni bil sposoben izraziti svoje nesprejetosti drugače kot z jokom. Spremljevalka je ves čas srečanja jokala in izražala nemoč, in v tem izražanju sem prepoznala močan paralelni proces (njegova čustva ob nezmožnosti komuniciranja je ona na superviziji izrazila z jokom). V nekem trenutku sem tudi sama začutila nemoč in jezo. Ano sem pogosto napeljevala, naj pripoveduje, kako se ona počuti in katera čustva doživlja, ko morata zapustiti igralnico. Ob pripovedi je ves čas jokala. Ano so do regresije pripeljale nezadovoljene potrebe po sprejetju in spoštovanju. Nепrestano se je morala umikati in paziti, »da ne bo koga motila«. Spodbudila sem jo, da se poglobi v svoje občutke in jih poimenuje. Bili so občutki odrinjenosti in nepomembnosti. Ko jih je poimenovala, smo nadaljevali delo. Prišla je do ugotovitve, da se bo o tem, kako doživlja svojo vlogo in fantovo mesto v skupini, pogovorila z vzgojiteljico. Na samem srečanju si je pripravila glavne iztočnice za pogovor z njo. Ana je po tem uvidu začela iskati racionalne rešitve, negativna čustva so se popolnoma umirila, njen uvid jo je tako močno motiviral, da je problem začela reševati že naslednji dan.

4. Pomembnost refleksije

V z naglico prežetem zahodnem svetu in načinu funkcioniranja mnogih ne najdemo modela za čuječe odnose. V naši kulturi si radi delimo recepte, kako naj kdo živi, deluje. Vendar nekdo nikoli ne bo tako živel ali deloval, če recept ne bo v skladu z njegovimi vrednotami in prepričanji. Recepti – četudi dobronamerni in celo odlični – pogosto ne padejo na plodna tla, saj se odrasli želimo učiti na drugačen način. Za supervizorja je pomembno, da se drži načela, da se strokovnjak uči iz lastnih izkušenj. Zato naj supervizantu ne »ukrade« priložnosti za učenje s tem, da ga poučuje. Namen supervizije je refleksija izkušnje.

Refleksija vedno temelji na izkustvenem učenju. Sama vodim supervizijo tako, da vsakič drug supervizant že vnaprej pripravi predstavitev konkretne poklicne izkušnje in jo po spletni pošti pošlje vsem udeležencem supervizije. Predstavitev izkušnje je prva stopnja refleksije po modelu APZUP, ki ga je ustvarila Korthagnova (2009). Na drugi stopnji modela se supervizant v procesu refleksije usmeri v razmišljanje, čustva, svoja hotenja in hotenja svojega klienta. Cilj tega je močnejše zavedanje dejavnikov, ki supervizanta usmerjajo pri strokovnem delovanju – vključno s spodbudami, ki prihajajo iz notranjosti človeka, na primer čustva, vznemirjenje ali prenapetost. Ta pristop k refleksiji spodbuja razvoj zavedanja čustev in potreb supervizanta ter tudi zavedanja čustev in potreb pri njegovem klientu. Korthagnova (2009) pravi, da razvoj zavedanja čustev močnejše vpliva na vedenje supervizanta kot vse teorije, ki jih spoznajo med študijem. Pri tretji stopnji gre za raziskovanje neujemanja med omenjenimi vidiki in vidiki klienta. Pogosta so neskladja med supervizantovim pripovedovanjem, njegovimi prepričanji in njegovimi dejanji. S pomočjo refleksije se začnejo supervizanti tega zavedati. Hkrati se začnejo zavedati tudi čustev in izvora njihovega delovanja. Po Korthagnovi (2009) se supervizanti, kadar se osredotočajo na neracionalne izvore vedenja, počutijo nelagodno, saj je mnogo lažje prepoznavati racionalne vidike delovanja, ki se jih že zavedamo. Koncept refleksije nas sili, da stopimo iz cone udobja. Na četrti stopnji se torej iz območja, v katerem se počutimo varno, preselimo v delovanje in iskanje rešitev. Na peti stopnji pa preizkusimo delovanje novih spoznanj v praksi.

Sanja je na srečanju predstavila svoj primer dečka s posebnimi potrebami. Povedala je sicer, da je deček simpatičen, vendar zelo nemiren ter da veliko stvari, ki so njegovim sovrstnikom v izziv, ne želi početi. Prosila sem jo, da opiše njune interakcije in konkretno situacijo. Svojo pripoved je začela z jutrom v vrtcu in kako se starši odzivajo na svojega sina. Starši in stari starši so zelo zaskrbljeni, ker opažajo njegovo drugačnost, vendar pa besede, ki

jih starši izrečejo Sanji, izražajo veliko nestrpnosti. Nato sem jo prosila, da opiše dogodek v vrtcu, ko ona pričakuje dečkovo sodelovanje. Tudi v njenih odzivih in načinu govora sta se izražala nestrpnost in nesprejemanje. Ko sem jo spraševala, kako se on počuti v vrtcu, se je zamislila. Ugotovila je, da ji deček pokaže veliko naklonjenosti, ko je do njega strpna in ljubeča. V situacijah, ko ni postavljen pred prezahtevne naloge, jo objema in ji govori, da jo ima rad. Kadar pa mu postavi enake zahteve kot drugim, se deček upre. Sanja je, medtem ko je to pripovedovala, dobila strog in hladen izraz kot odziv na to, da deček ne želi početi, kar ga prosi. S pomočjo drugih supervizantov, igre vlog in mojih vprašanj je prišla do uvida v neskladje med svojimi prepričanji in njegovimi dejanji – govorila je, da si deček zasluži več strpnosti, vendar se je ob neizpolnjenih nalogah tudi ona nanj jezila (tako kot njegovi starši in stari starši). Nastala je tišina in Sanja je dobila prostor za razmislek o fantu; posvetila se je trenutku, ko je fanta resnično začutila. S pomočjo supervizije je prišla do uvida, da pri dečku ni težava, da nečesa noče. Zaradi splošnega zaostanka nekaterih nalog resnično ne zmore izpolniti. Odločila se je in preko igre vlog tudi odigrala svoj odziv – svoje vedenje, ko nečesa ne zmore. Na naslednjih srečanjih je povedala, da se je deček precej umiril, odkar bolj tehtno premisli, katero nalogo mu bo dala. Razmišljala je tudi, kako se bo odslej o dečku pogovarjala s starši.

5. Razvijanje čuječega supervizorja

Kot vsak strokovni delavec v času poklicnega razvoja tudi supervizor prehaja skozi različne stopnje, v katerih je mogoče prepoznati razvoj strokovnih kompetenc. Seveda čuječnosti v odnosu med supervizorjem in supervizantom ni mogoče pričakovati od supervizorja začetnika, vendar pa je doprinos h kakovosti supervizije neprecenljiv, če se supervizor začne zavedati svojih čutenj in čustev, jih zna razmejiti in postaviti na pravo mesto.

Žorga (2010) opisuje štiri stopnje v razvoju supervizorja. Na prvi stopnji supervizor prehaja iz vloge supervizanta v vlogo supervizorja. Je še negotov, kritičen in težko prenaša nejasne situacije. Usmerjen je nase in na svoj način delovanja, predvsem na tehnike in metode. Ne zaveda se še kompleksnosti supervizije. Ni sposoben usmerjati pozornosti na proces, ima težave z življenjem v supervizanta in z razumevanjem njegovega zornega kota. Šele ko globlje spozna in razume supervizijo in lastno vlogo, preide na drugo stopnjo v razvoju supervizije. Ima več samozavesti in več strpnosti do nejasnih situacij. Osredotoča se lahko na supervizanta, njegove spretnosti in potrebe, in tako zna prilagajati način vodenja supervizije. Na tretji stopnji se pojavi trdnejša notranja motivacija za izvajanje supervizije. Usmerjen je v učni proces supervizanta, v njegovo napredovanje. Sposoben je usklajevati lastne potrebe s supervizantovimi potrebami in zahtevami dela. Na četrti stopnji doseže stopnjo »mojstrstva«. Sposoben je upravljati procesne prvine in zna sprejemati lastne napake. Znanje in izkušnje ima integrirane v jasen in uporaben stil dela.

V kontekstu čuječnosti in strokovnega razvoja supervizorja se mi zdi pomembno omeniti, da zna supervizor sčasoma ponovno usmeriti pozornost nase, vendar ne več kot začetnik, ki brska po spominu, ko išče prave tehnike in metode, ampak svojo pozornost usmerja na dogajanje »tukaj in zdaj«, da je v sedanjem trenutku prisoten in živ, da se zelo dobro zaveda svojih čustev in telesnih znakov, ki se prebujajo v njem, in jih zna presoditi v luči svojih vrednostnih meril in usmeritev ter se glede na to optimalno odzove.

Stopnjo mojstrstva lahko razložimo tudi s tem, da zna supervizor glede na dani trenutek menjati vloge in stil dela ter se prilagajati supervizantovim potrebam: enkrat je mentor,

kasneje vodja ali izpraševalec, »ogledalo«, potem samo poslušalec, razbremenjevalec ali spodbujevalec. In za to mora postati čuječ, ker le tako lahko pridobi ustrezne temelje za razvoj reflektivnega strokovnjaka, ki je v superviziji v vlogi supervizanta.

Posameznik bo znotraj svojega poklica pozoren na pomembne stvari in bo o njih tudi bolj ali manj konstruktivno razmišljal, saj emocije organizem bodisi vzburijo ali pa ga paralizirajo. Šibke emocije spodbujajo in integrirajo miselne procese. Povečajo se hitrost mišljenja, število idej, ustvarjalnost, iniciativnost, iznajdljivost itd. Vsebinsko, ki nas emocionalno pritegne, si hitreje in trajneje zapomnimo. Zato je lahko učenje iz lastnih izkušenj izredno učinkovito. Ko so čustva premočna, učenje ni mogoče in supervizija ni primeren pristop.

Na superviziji je Marija, pomočnica vzgojiteljice, predstavila svoj primer; govorila je odnosu z nekim dečkom, ki je bil zelo navezan nanjo, vendar je bil po njenih besedah zelo naporen. Pripovedovala je o izčrpanosti zaradi njegovega obnašanja. Ob vsaki spremembi je kričal ali jokal. Druge supervizantke so izrazile veliko sočutja, in ker je želela slišati, kako bi one reševale ta problem, so ji svoje rešitve tudi izrazile. Za Marijo ni bila sprejemljiva nobena rešitev, ki je bila povezana s tem, da bi se morala s kom pogovoriti ali ga prositi pomoč. Zelo močno se je začela zavedati svoje neasertivnosti in vedela je, da je ne more premagati. V superviziji je v nekem trenutku prišlo do zastoja. Tudi jaz sem se začela ukvarjati s svojimi občutki in začutila sem, da je to preveč zanjo. Ko je Marija začutila, da čutim njene občutke, je začela pripovedovati o svojem doživljanju. Povedala je, da je bila v življenju izpostavljena dogodkom, ki so vplivali na to, da je razvila tako zadržano vedenje do ljudi. Čustva teh preteklih dogodkov je nosila na delo. Z drugimi supervizanti smo raziskovali, kako je breme teh čustev vplivalo na njeno delo. Nisem posegala na področje njenega osebnega življenja, saj ima vsak pravico čustveno obarvati dogodke. Osredotočili smo se na to, da ugotovimo vpliv teh dogodkov na njeno profesionalno delo in ji jih pomagamo ozavestiti. Po ozaveščanju sva se z Marijo strinjali, da bi bilo obravnavo tega področja bolje prenesti na psihoterapijo. Prišla je do spoznanja, da so čustva, ki so se in bi se vzbudila ob večji asertivnosti, mnogo nad nivojem stresa, ki ga je sposobna prenesti, in da bi za delo na tem področju potrebovala intenzivno in redno obravnavo. Sama sem razumela to kot mejo svojih kompetenc, in nadaljnje delo na tem področju po mojem spada v domeno psihoterapevta.

6. Zaključek

Tako kot v drugih strokah se tudi v superviziji vse več zanimanja namenja čuječnosti. Čeprav ima svoj izvor v budistični meditaciji, jo lahko po razumevanju njenih konceptov prepoznamo tudi v drugih svetovnih duhovnih tradicijah. Zahodnjaki pa jo v svojem hitrem ritmu življenja in s tem posledično izgubljanju stika s seboj še toliko bolj potrebujemo kot orodje, s katerim si pomagamo vzpostaviti stik s svojimi mislimi, čustvi in doživljanjem sveta, sebe in odnosov z drugimi. Burch in Penman (2016) govorita tudi o drugih koristih meditacije s katero povečujemo čuječnost. Če izpostavim samo nekatere, so to: izboljšana ustvarjalnost, delovni spomin, hitrost odzivanja, imunski sistem in delovanje možganov. Poleg pozitivnih učinkov na fizično zdrave čuječnost zmanjšuje bolečino, pomaga premagovati stres, izboljša razpoloženje, zmanjša tesnobo, razdražljivost in pozitivno vpliva na naše odnose.

Osebnostna rast in profesionalni razvoj vplivata druga na drugega in s tem pogojujeta strokovno kompetentnost. Osebnostna rast ni dovolj za strokovno delovanje in obratno. Pomembno je, da so vključeni vsi vidiki, gre za integracijo in usklajenost osebnega in poklicnega. S tem prihaja do usklajenega delovanja mišljenja, čustvovanja, vedenja in hotenja

(Van Kessel, 1997). Tako lahko supervizor po mnenju Semeničeve (2016) čuječnost v superviziji uporablja na več načinov, in sicer tako, da namerno usmerja pozornost na vsak trenutek procesa, s sprejemanjem in nepresojanjem doživljanja, da uporablja vaje iz čuječnostne meditacije in da sam prakticira čuječnost ter s tem vpliva na razvoj določenih sposobnosti.

Glavni mehanizem v čuječnosti je sprememba perspektive. Ta nam omogoča, da se ne identificiramo z mislimi, čustvi ter telesnimi znaki. O'Morain (2017) piše, da se s čuječnostjo naučimo biti strpni in milostni do pomanjkljivosti, ki se pojavijo v življenju. Poudari tudi, kako pomembno je, da se znebimo navezanosti na željo po popolnosti, ker nam ta fokus življenja premika v prihodnost, namesto da bi se osredotočali na tukaj in zdaj. Semeničeva (2016) piše, da gre za spremembo perspektive tudi v superviziji. Refleksija v procesu supervizije omogoča supervizantu pogled »z razdalje« na lastno izkušnjo pri strokovnem delu. Razliko Semeničeva (2016) pojasni z opredelitvijo, da je praksa čuječnosti nekonceptualna, medtem ko je refleksija izrazito miselni proces.

7. Literatura

- Arzenšek, A. (2015). Čuječnost kot psihološka intervencija v psihološkem svetovanju. *Poligrafi* 20 (77/78), 75 – 94.
- Bishop, R. S., Lau, M., Shaprio, S., Carlson, L., Anderson, D.N., Carmody, J. in Devin, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 11(3), 230-241.
- Burch, V., Penman, D., (2016). *Čuječnost za zdravje*. Trzič: Učila.
- Hawkins, P. in Shohet, R. (1992). *Supervision in the helping professions: an individual, group, and organational approach*. Buckingham, Bristol: Open University Press.
- 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.
- Lamovec, T. (1991). *Emocije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo.
- Meglič, G. D. (2004). Modeli supervizije: Vodenje in dinamika supervizijskih skupin na slovenskih centrih za socialno delo. *Socialno delo*, 43(5/6), 265-275.
- Milivojevič, Z. (2008). *Emocije. Razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- O'Morain, P., (2017). *Čuječnost za zaskrbljene, premagajte vsakdanji stres in tesnobo*. Ljubljana: Vita.
- 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.
- Semenič, A. (2016). *Čuječnost v supervizijskem procesu* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Ščavničar, E. (2003). Vzpostavitev podpornega odnosa v superviziji s poudarkom na empatiji. *Obzornik zdravstvene nege*, 37(3), 183-187.
- Van Kassel, 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.
- Žorga, S. (2000). Supervizor kot ključni dejavnik pri oblikovanju supervizijskega odnosa. *Socialna pedagogika*, 4 (3), 219-236.

Žorga, S. (2010). Kompetence in razvoj supervizorja. V A. Kobolt, (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 267-277). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Ajda Eiselt Čreslovník je profesorica defektologije in specialistka supervizije. Sedemnajst let dela kot specialni in rehabilitacijski pedagog za dodatno strokovno pomoč za gibalno ovirane otroke v večinskih šolah in kot učiteljica v razredu v prilagojenem programu za gibalno ovirane otroke. Kot supervizorka vodi skupine strokovnih delavcev v šolah in vrtcih s pogostimi gradivi s področja otrok s posebnimi potrebami. Je avtorica več strokovnih člankov s področja supervizije in razmišljanj o inkluziji otrok v večinskih šolah.

Ure dodatne strokovne pomoči za otroke s posebnimi potrebami lahko izvajamo tudi v naravi

Additional Professional Assistance for Children with Special Needs Can also Be Provided in the Wild

Polona Markovič

OŠ Karla Destovnika Kajuha, Ljubljana
polona.markovic@gmail.com

Povzetek

Število otrok s posebnimi potrebami v svetu in pri nas je v porastu, vse pogostejša vedenjska motnja otrok pa je motnja pozornosti in hiperaktivnosti. Otroci z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti imajo več učnih težav kot drugi. Vzrok za to je, da ti otroci zaradi svoje osnovne šibkosti, ki izhaja iz motnje (pomanjkanje pozornosti, hiperaktivnost in impulzivnost) težko ostanejo zbrani celo šolsko uro.

Avtorica prispevka se pri svojem delu kot izvajalka dodatne strokovne pomoči v redni osnovni šoli že vrsto let srečuje z učenci z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti. Za to, da je v svoje delo vpeljala poučevanje v naravnem okolju in doživetje le-tega kot ključnega za spodbujanje čuječnosti, jo je napeljal učenec, osmošolec, nadpovprečno uspešen na športnem področju, vendar z večjimi učnimi težavami pri družboslovnih predmetih, ki od njega zahtevajo umirjenost in daljšo koncentracijo. S skupino otrok s posebnimi potrebami je začela izvajati dodatno strokovno pomoč enkrat tedensko dve uri v naravi. Ob tem je začela tudi z izvajanjem vaj za urjenje čuječnosti v naravnem okolju.

V prispevku je predstavljena povezanost doživetja in čuječnosti ter pozitivne učinke poučevanja otrok z motnjo pozornosti in koncentracije v naravnem okolju ter opisane vaje za urjenje čuječnosti, ki so bile izvedene s skupino otrok s posebnimi potrebami.

Ključne besede: čuječnost, dodatna strokovna pomoč, doživetje, naravno okolje, otroci s posebnimi potrebami.

Abstract

Number of children with special needs is increasing in the world and in our country. An increasingly common behavioral disorder is attention deficit hyperactivity disorder. Children with attention disorder and hyperactivity disorder have more learning disabilities than others. The reason is that because of their underlying weakness resulting from disorder (lack of attention, hyperactivity and impulsiveness), these children find it difficult to stay focused an entire school hour.

For many years, the author of the paper, as a provider of additional professional assistance in mainstream elementary school, has been meeting students with attention deficit and hyperactivity disorder. To introduce teaching in the natural environment and to experience it as a key to stimulating mindfulness, she was led by pupil, an eighth-grader, above-average in the field of sports, but with greater learning difficulties in the social sciences that require him to be focused and he needs longer concentration. With a group of children with special needs, she began providing additional professional assistance once a week per two school hours in the wild. At the same time, she also started to perform exercises for mindfulness in the natural environment.

In the paper, the author presented the connection between experience and mindfulness, as well as the positive effects of teaching children with attention deficit and concentration in the natural environment, and presented mindfulness techniques, which she conducted with a group of children with special needs.

Keywords: additional professional assistance, children with special needs, experience, natural environment, mindfulness.

1. Uvod

»Nekaj doživeti« v polnem smislu besede ni isto kot »imeti doživljanje« o nečem. Psihologija govori o doživljanjih, ki jih imenujemo predstave, misli, čustva in stremenje, iz imena »doživljanje« pa čutimo, da gre za globlje duševne akte, kot npr. stremenje, globoko začudenje, osebno spoznanje, razočaranje, doživljanje lepega dne/.../...« (Gogala 1939, str. 60)

Tisto, kar začutimo globoko v sebi, nas pretrese ali razveseli, vsekakor pa v nas pusti trajen pečat. Doživljanje so torej tista, ki nas oblikujejo in spreminjajo, vzgajajo in poučujejo. Doživljanje v pogovornih reklih, kot na primer: »Danes sem doživel nekaj norega« ali »Zgodilo se mi je nekaj lepega«, kaže na poseben angažma osebnosti pri situacijah ali dogodkih, povezan z intenzivnimi spomini. (Kranjčan, 1997) Prepričan je, da vsak človek potrebuje doživljanje za uspešen čustveni, socialni in intelektualni razvoj.

Iz raziskav, ki so preučevale strukturo konstrukta čuječnosti, lahko izluščimo dva bistvena faktorja, brez katerih ne moremo govoriti o čuječnosti. To sta zavedanje svojega doživljanja in sprejemanje le-tega. Samo zavedanje brez sprejemanja ima lahko ravno nasprotno učinke od čuječnosti. Prav tako pa čuječnost ne more obstajati brez zavedanja, čeravno je možno sprejemanje svojega doživljanja preučevati in uporabljati tudi kot samostojen koncept. Potrebno je poudariti, da se faktor sprejemanja v okviru konstrukta čuječnosti nanaša zgolj na sprejemanje svojega doživljanja in ne implicira sprejemanja okoliščin v realnosti, ki so to doživljanje načeloma sprožile (Černetič, 2011).

Čuječnost (ang. mindfulness) lahko po mnenju Černetiča (2011) opredelimo kot nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku. V čuječem stanju se posameznik zaveda svojih misli, čustev in razpoloženja ter telesnih občutkov kakor tudi zunanjega dogajanja (npr. zvokov, oblik, barv, vonjev, okusov in različnih dogodkov) takih, kot so, brez da bi se svojemu doživljanju izogibal ali pred njim bežal. S čuječnostjo se učimo svojo pozornost usmeriti na doživljanje v danem trenutku, ob katerem se zavemo svojih misli, telesnih občutkov in zunanjega dogajanja. S čuječnostjo se naučimo gledati stvari kot da so nove, ujamemo pomembne detajle ali razlike. Smo sposobni strpnosti do samega sebe, bolje uravnavamo svoja čustva in smo v odnosih z drugimi pozornejši, občutljivejši, stabilnejši in mirnejši. Gre za spretnost, ki jo je mogoče razvijati z redno dnevno disciplino (Otok Peska, 2016).

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).

Naravno okolje je naše največje bogastvo in strokovnjaki so mnenja, da je to prostor za raziskovanje, učenje o tveganju, krepitev samozaupanja in pobeg v domišljijo. V njem se lahko otroci lovijo, iščejo ravnotežje, plezajo, skačejo, skrivajo ali se enostavno prepustijo čuječnosti in so srečni.

V prispevku je predstavljen potek izvajanja dodatne strokovne pomoči s skupino otrok s posebnimi potrebami, ki je potekala enkrat tedensko dve uri v naravi. Narava nam že sama po sebi nudi številne priložnosti, kako poučevati na drugačen način in ponuja številna doživetja, vanjo pa z lahko integriramo tudi čuječnost. Če torej povežemo pojme naravno okolje, doživetje in čuječnost ter jih vpeljemo v pouk, lahko pričakujemo, da bodo učenci stopili v stik samim s sabo, se začutili, izboljšali svojo koncentracijo in učne rezultate, nenazadnje pa tudi napredovali v odnosih z drugimi.

2. Načrtovanje

Pred izvajanjem dodatne strokovne pomoči v naravi je bilo potrebno pridobiti soglasje vodstva šole in staršev. Oba omenjena deležnika prisotna v vzgoji mojih učencev sta soglašala, še več, starši so izrazili navdušenje, saj imajo zaradi današnjega hitrega tempa življenja veliko obveznosti in sami otrok skoraj ne uspejo peljati v naravo.

Skupina je bila sestavljena iz osmih učencev s posebnimi potrebami od 4. do 9. razreda OŠ. Vsem učencem v skupini so skupne težave s koncentracijo in pozornostjo, s svojim vedenjem (hiperaktivnostjo) pa izstopa osmošolec, ki dosega odlične rezultate na športnem področju in večjimi učnimi težavami pri družboslovnih predmetih. Učenje teh predmetov zahteva umirjenost in daljšo koncentracijo, zato sem predpostavljala, da bodo vaje za urjenje čuječnosti pripomogle k njegovim boljšim ocenam pri teh predmetih. Učenci so bili seznanjeni z novim načinom izvajanja dodatne strokovne pomoči in so izražali navdušenje. Razkrila sem jim namen sodobnejšega načina poučevanja in bili so odprti za spoznavanje čuječnosti. Ure dodatne strokovne pomoči so se v naravi izvajale enkrat krat tedensko po dve šolski uri po pouku. V primeru dežja smo uri izvedli v mali telovadnici.

Pred izvedbo so bili zastavljeni sledeči cilji: učenci spoznajo naravna okolja v neposredni bližini šole (travnik, gozd, potok); tipajo in vohajo naravne materiale; poslušajo naravo; bosijo hodijo po travnatih in gozdih tleh; se umirijo in se naučijo pravih tehnik dihanja.

3. Izpeljava dodatne strokovne pomoči v naravi

Vsak četrtek se je skupina zbrala pred jedilnico in skupaj smo se odpravili iz šole. Največkrat smo 15 minut pešali do bližnjega hriba, nekajkrat pa smo zasedli kar travnik ob šoli. Dvakrat smo se sprehodili tesno ob Ljubljani in se ustavili na »plaži«.

Vsak izmed učencev si je izbral svoj prostor. Ob tem je bilo potrebno paziti le to, da smo se usedli dovolj blizu, da se lahko tudi slišimo. Učenci so lahko stali, sedeli, čepeli ali ležali, kar jim je bilo najbolj udobno.

Glede na aktualno dogajanje v šoli, pri pouku ali na sploh v družbi, smo učno uro začeli s pogovorom o dogajanju in vsak izmed njih je povedal svoje mnenje ali izpostavil težavo, s katero se je srečal. Tako so učenci imeli možnost govoriti o svojih občutkih in opažanjih ter so na ta način razvijali tudi občutek pripadnosti skupini. Vsakič je bil vodja skupine in moderator pogovora nekdo iz skupine otrok. Ker so člani skupine bili enakopravni, smo vodjo skupine izžrebali. Vodja je zaključil uvodni del ure s povzetkom dogajanja.

Kadar so bile težave ali trenutno dogajanje za učence zelo stresni, smo učno uro nadaljevali z vajo »tresimo, da stresemo stres«. Vajo izvajamo stoje, obutev sezujemo. Za

risanjem (morda tudi sredi poteze), tisti, ki je risal pred njim pa pove, kako se je ob sošolčevem risanju počutil. Težave se po navadi pojavijo, ko nekdo prečrta ali celo počeečka nekaj, kar je narisal drugi.

Učenci so vedno dobili tudi neobvezno domačo nalogo, ki so jo lahko naredili, če so želeli. Rok za oddajo domače naloge je bilo naše naslednje srečanje. To vajo smo poimenovali Urjenje čuječnosti za domačo nalogo. Seznam domačih nalog, ki smo ga napisali skupaj: na poti iz šole do doma štej, koliko si srečal moških in koliko žensk; na parkirišču pred trgovskim centrom preštej vse sive in srebrne avte; opazuj, koliko mamic z vozički ima oblečeno krilo in koliko hlače; v garderobi preštej, koliko je izgubljenih dežnikov; v razredu preštej učence, ki imajo danes oblečeno nekaj modrega; poišči najdebelejšo palico na igrišču; v vrsti v trgovini štej sekunde, kako dolgo čakaš ipd. Takšne naloge so se jim zdele zabavne in so jih redno opravili.

Pred odhodom nazaj v šolo je še vsak izmed učencev objel svoje drevo. Izbrali so si ga prvi učni uri.

4. Zaključek

Učenci so bili nad takšno izvedbo ur dodatne strokovne pomoči navdušeni in so izrazili željo, da s takšnim načinom dela nadaljujemo tudi v prihodnje. V skupini so se oblikovali pristni medsebojni odnosi, vsi člani so čutili pripadnost skupini in povedo, da jim naučene tehnike dihanja pomagajo tudi v stresnih situacijah, ki jih doživljajo tako v šoli kot drugod. Poleg tega, da sem učence uspešno vpeljala v čuječnost in jim ponudila doživetje narave, sem navdušena, saj so se izboljšale tudi ocene pri družboslovnih predmetih osmošolca, ki je še najbolj izmed vseh potreboval več umirjenosti in zbranosti. Naučili smo se, da nas doživetja vzgajajo in oblikujejo, da nas narava posluša in nam odgovarja, da je moč v nas samih in da je čuječnost ena izmed poti k boljšemu razumevanju samega sebe in napredku na vseh področjih življenja. Verjamem, da je to le začetek spreminjanja togosti izvajanja ur dodatne strokovne pomoči in s pozitivno izkušnjo napovedujem še več takšnih izvedb.

4. Literatura

- Bucay, J. (2011). *Ti povem zgodbo?* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Černetič, M. (2011). *Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija*. Kairos, 5(3–4): 37–48.
- Černetič, M. (2017). *Čuječni pristop pri delu z otroki in mladostniki*. Šolsko svetovalno delo, 21 (1), 37–42.
- Gogala S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Kranjčan, M. (1999). Doživljajska pedagogika, moda ali kaj več? *Socialna pedagogika*, vol. 3, št. 2, (135–154)
- Kranjčan M. (1997). Metoda doživljajske pedagogike. *Bilten društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije*, let. 3, št. 3–4, (3–8).
- Otok Peska. (2016). *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu*. Pridobljeno s <http://www.otokpeska.si/vajeza-urjenje-cuječnosti-v-razredu/julij>.
- Srebot, R. in Menih, K. (1996). *Potovanje v tišino*. Sprostitutvena vzgoja za otroke. Ljubljana: DZS.

Kratka predstavitev avtorja

Polona Markovič je univ. dipl. pedagoginja, ki izvaja dodatno strokovno pomoč za otroke s posebnimi potrebami v OŠ. Zadnjih pet let je zaposlena na OŠ Karla Destovnika Kajuha v Ljubljani. Je udeleženka 2. generacije strokovnega izpopolnjevanja specialnih in socialnih pedagogov v vrtcih in OŠ za obdobje 2018-2020 v IC Pika, Ljubljana. Nad doživljajsko pedagogiko se navdušuje že od časov študija in nenehno išče načine, kako njene elemente integrirati v šolski prostor. Pri svojem delu stavi na odnos in je ponosna, da je v stiku z bivšimi učenci tudi po tem, ko dodatne strokovne pomoči ne potrebujejo več.

Čuječ učitelj lažje prepozna dijake v stiski

A Mindful Teacher will more Easily Recognize Students in Need

Alenka Potočnik Zadrgal

Šolski center Kranj
alenka.potocnik.zadrgal@sckr.si

Povzetek

V zadnjem času učitelji opažajo porast dijakov v stiski. Dijaki se s stisko spopadajo na različne načine. Nekateri se zaupajo zaposlenim na šoli, drugi začnejo zgubljeni zanimanje za pouk in izostajati. V hujših primerih dijaki prenehajo hoditi v šolo, prihaja celo do poskusov samomora. Ko enkrat dijak izgubi stik s šolo, se zelo težko vrne. Zato je zelo pomembno, da dijakove stiske prepoznamo pravočasno ter v reševanje vključimo tako dijaka kot tudi njegove starše, učitelje ter ostale institucije, ki dijakom v stiski lahko pomagajo.

Ključne besede: čuječnost, depresija, osip, pomoč, samomor, stiska.

Abstract

Teachers have recently noticed an increase in the number of students in distress. Students react to distress in different ways. While some do confide in their teachers, others start losing interest in school and missing class. In more serious cases, students drop out altogether, and even attempt suicide. Once out of school, it is extremely difficult for a student to find his or her way back. That's why it's very important to recognise students in need in time and to enlist the help of everyone involved: the student, the parents, the teachers, and other institutions that can provide solutions for students in distress.

Keywords: depression, distress, dropping-out, help, mindfulness, suicide.

1. Uvod

Še ne dolgo nazaj smo za dijaka, ki je predčasno opustil šolanje, pogosto slišali, da prihaja iz neizobražene, socialno in ekonomsko prikrajšane družine, ki mu ni v podporo. Neuspeh v zgodnjem obdobju vodi v sovražen odnos do šole, ki običajno preraste v kronično izostajanje. K temu prispevajo tudi zunajšolske okoliščine, kjer je učenec skoraj brez nadzora. Pomembno vlogo igra tudi skupina vrstnikov. Po obdobju pogostih izostankov in poročilu o neopravičenih urah učenec dokončno zapusti šolo (SchoolEducationGateway, 2015).

Do neke mere je to res, vendar pa učitelji vedo, da danes dijaki v stiski še zdaleč niso le tisti, ki prihajajo iz ekonomsko in socialno šibkejših družin ter so neuspešni v šoli. Lahko bi rekli, da je vedno več takih, ki so uspešni, starši pa so izobraženi. To pomeni, da moramo biti pozorni na vse dijake. Da gre nekaj narobe, lahko nakaže prav vsaka sprememba v dijakovem obnašanju, pri čemer je treba upoštevati, da so najstniki polni sprememb tudi takrat, ko niso v stiski, ne glede na to, ali so polnoletni ali mladoletni.

Učitelj ima to prednost, da dijake pogosto vidi in ima priliko, da jih opazuje. Zato ne smemo dovoliti, da se učitelj izgubi v vsakdanji rutini poučevanja in postane neobčutljiv za

sporočila dijakov. Čuječ učitelj bo lažje prepoznal dijaka v stiski, mu prisluhnil in mu pomagal prebroditi težko najstniško obdobje.

2. Zgodba o otroku v stiski

Danes se s težavami in stiskami vse pogosteje srečujejo že otroci v mlajšem obdobju. Da se vsak otrok lahko znajde v stiski kadarkoli, nam pove naslednja resnična zgodba.

Pred osemnajstimi leti se je rodila čisto običajna, zdrava deklica. Boljše si starši ne bi mogli želeli. Bila je pridna, samostojna, družabna in uspešna. Brez težav se je vpisala na srednjo šolo in vse je bilo videti idealno. Dobra šola, dobre ocene, dobre prijateljice, dobri profesorji, dobra razredničarka. A že po nekaj mesecih obiskovanja šole se je v zgodbo prikradlo nekaj temnega. Deklica je vedno pogosteje zbolevala in nekega dne enostavno ni šla več v šolo. Mama se v tej situaciji ni najbolje znašla. Sploh ni vedela, kaj točno se je zgodilo. Spodbujala je deklico, a je ta le nemo strmela vanjo. Zdravniška pomoč ni pomagala. Diagnoza je bila depresija. Mama je bila obupana. Do takrat si sploh ni predstavljala, kaj pomeni imeti to bolezen. Zanj je bila depresija neke vrste žalost, melanholija, ki jo rešuješ s sprehodi v naravo in druženjem. Zdaj pa je lahko samo opazovala svojo nemoč in brezvoljnost svoje deklice. Zdržala je le zaradi močne podpore očeta.

Potem je deklica dobila tablete in spet zaživela, vsaj videti je bilo tako. V svojo šolo se ni več vrnila. Za učitelje je bila samo še ena osipnica. Izbrala je drugo šolo, ponavljala letnik in izdelala z odličnim uspehom. Kot bi se nič ne zgodilo. In potem kot strela z jasnega – poskus samomora. Težka oblika depresije. Spoznanje, da vse to do tega trenutka ni bilo še nič. Takrat se je pravzaprav vse skupaj šele začelo.

Deklica je pristala na oddelku za adolescentno psihiatrijo. Mama se je v novi situaciji boljše znašla kot na začetku. Takoj se je sestala s svetovalno delavko in razredničarko, ki sta obvestili tudi oddelčni učiteljski zbor. Starši, šola in bolnišnica so se uspešno povezali in deklici je uspelo v bolnišnični šoli pridobiti večino ocen.

Danes deklica ni več na oddelku. Zdravil trenutno ne jemlje. Počuti se kar dobro. Čaka na odločbo o usmeritvi in pridno pridobiva še zadnje ocene. Nihče pa ne reče, da je zdrava. Vsi ostajajo čuječi.

3. Odkrivanje dijakov v stiski

Ugotavljamo, da je dijakov v stiski čedalje več. Tudi zato, ker jih ne znamo pravočasno opaziti ali prepoznati. Zato je čuječnost pri prepoznavanju dijakov v stiski velikega pomena.

Čuječnost je psihološki proces, ki omogoča namerno usmerjanje posameznikove pozornosti na notranja in zunanja doživetja v sedanjem trenutku. Opisana je kot usmerjanje posameznikove celotne pozornosti na sedanjo izkušnjo oz. doživetje od trenutka do trenutka in kot biti pozoren na neobsojajoč način (Bear, 2003). Čuječnost je sposobnost, ki je človeku prirojena, jo je pa potrebno razvijati in krepiti. Zavedanje svojega doživljanja je za čustveni in osebnostni razvoj vsakega posameznika ključnega pomena, saj lahko z jasnejšim zavedanjem in sprejemanjem tega, kar se že odvija znotraj nas, spodbudimo (konstruktivne) spremembe v vedenju. Učitelj mora najprej sam pridobiti izkušnjo, kaj čuječnost sploh je, kako poteka proces razvijanja, učenja in kakšne so težave, ki se lahko pojavijo. Z razvijanjem lastne občutljivosti, samozaupanja, sočutja bo lahko hitreje zaznal težave otrok in mladine (Društvo za razvijanje čuječnosti, 2019).

Znaki, ki bi pozornemu učitelju lahko pomagali, da prepozna dijaka v stiski:

- Dijak se vpiše v šolo šele avgusta ali kasneje: Obstaja verjetnost, da dijak ni prišel na zeleno šolo, najverjetneje gre za učno neuspešnega dijaka. Na srednji strokovni šoli se količina stroke vsako leto povečuje in če dijaku stroka ni všeč, bo trpel do konca šolanja.
- Prisotnost dijaka v šoli pade pod 80%: Alarmantno je že, da je dijak odsoten, ne glede na to, ali je izostanek opravičen ali ne. Potrebno je ugotoviti vzrok izostanka in na podlagi vzroka prepoznati, ali gre za dijaka v stiski ali ne.
- Vsaj en vzgojni ukrep: En vzgojni ukrep običajno še ne pomeni dijaka v stiski, vendar mu rad sledi še drugi. Razrednik naj bo pozoren na vsak vzgojni ukrep in naj oceni, ali bi lahko bil posledica stiske ali ne. Ko je vzgojnih ukrepov več, je jasno, da je dijak v stiski. Takrat se morajo v reševanje vključiti tudi drugi deležniki.
- Zaključena vsaj ena negativna ocena: Ena sama zaključena negativna ocena sama po sebi ne predstavlja težave, vendar naj bo razrednik pozoren, kaj se z dijakom dogaja. V kolikor je zaključenih negativnih ocen več, se bo dijak znašel v stiski in še težje rešil že tako težko situacijo.
- Ponavljavci, prepisani in pogojno vpisani dijaki: Oddelek lahko postane dijakova druga družina, še posebej, če se dijak v njem dobro počuti. Dijak ponavljavec mora svoj oddelek zapustiti in to ga lahko potisne v stisko. Pogojno vpisan dijak je ves čas na meji ponavljanja. Prepisanim z druge šole je še toliko težje, ker zamenjajo šolo in ne le oddelek.
- Nezainteresirani dijaki: Dijaki so lahko nezainteresirani iz različnih razlogov. Lahko so le utrujeni in z dolgočaseni. Težava nastane, ko se to začne ponavljati ali pa dijaki prenehajo s seboj nositi zahtevano literaturo in pripomočke pri vseh predmetih. Učitelji radi trdijo, da gre za lenobo, vendar je potrebno biti pozoren na tovrstne spremembe, saj je lahko tak dijak z eno nogo že izven šole.
- Dijaki tujci: Dijaki tujci predstavljajo poseben problem, saj se znajdejo v novem okolju, kjer ne poznajo jezika in kulture nove države. Glede na znake bi jih lahko dali v prav vsako kategorijo. Ta problem težko rešuje šola sama - dijakom tujcem sicer ponudi tečaje slovenščine, ki pa se jih le ti redko udeležujejo, velikokrat zato, ker v Sloveniji niti ne nameravajo ostati. V šolo so vpisani le zaradi statusa in temu primerno je tudi njihovo sodelovanje. Ta problem bi bilo potrebno rešiti na nivoju države, predvsem bi morala država dijaku tujcu zagotoviti znanje slovenščine, še preden se le ta vpiše v šolo. S tem bi zmanjšala ne le stiske dijakov tujcev, pač pa tudi stiske učiteljev, ki morajo z njimi delati.

4. Pomoč dijakom v stiski

Čuječ učitelj bo hitreje opazil znake, ki bi lahko pomenili, da je dijak v stiski. Ko takega dijaka prepoznamo, mu je treba pomagati. Pri tem je predvsem pomembno sodelovanje in sprotno komuniciranje vseh, ki dijaku lahko pomagajo. V prvi vrsti so to starši, razrednik in svetovalna služba, poleg njih pa tudi oddelčni učiteljski zbor, vodstvo šole in zunanje institucije.

Starši so tisti, ki otroka vidijo največ. Če je otrok v bolnišnici, so starši tisti, ki ga obiskujejo in so obveščeni o otrokovem stanju. Starši razrednika in učitelje lahko opozorijo na

morebitne težave doma, na počutje in obnašanje dijaka. Ko gre v šoli kaj narobe, so to za zaposlene na šoli dragocene informacije. Prav tako pa morajo starši znati sprejeti informacije o dijaku iz šole.

Razrednik in svetovalna služba sta tista, ki v šoli lahko najboljše poskrbita za dijaka. Z dovoljenjem staršev obveščata ostale učitelje, le ti pa dijaku pomagajo vsak pri svojem predmetu. V kolikor je sodelovanje med starši, razrednikom in ostalimi učitelji korektno, je velika verjetnost, da dijaka še pravočasno rešijo in zadržijo v šoli. Pri tem razrednik in svetovalna služba nista samo vezni člen med družino in šolo. Dijaka lahko tudi obiščeta in nemalokrat so dijaki teh obiskov veseli.

Če je dijakova stiska tako velika, da zaradi tega zboli in preneha hoditi v šolo, je za reševanje potrebno povezati tako starše kot tudi razrednika, svetovalno službo in zunanje institucije, torej zdravnike, socialne delavce in bolnišnično šolo. »Vzgojno-izobraževalno delo v bolnišničnih šolskih oddelkih je namenjeno obolelim in bolnim učencem iz vse Slovenije, hospitaliziranim na oddelkih bolnišnic. Vsako leto je teh približno 2800. V bolnišničnih šolskih oddelkih izvajajo tudi poučevanje na učenčevem domu (s pomočjo IKT). Cilj vzgojno-izobraževalnega dela v bolnišničnih šolskih oddelkih ni le otrokom in mladostnikom osmisliti in obogatiti bolnišnični dan, pač pa predvsem poskrbeti, da se šolanje kljub boleznim ne prekine in da se za posameznega učenca na primerno prilagojen način nadaljuje v njegovi matični instituciji (OŠ Ledina, 2019).

Obstajajo tudi projekti, ki pomagajo predvsem dijaku osipnikom. Primer takega projekta je Co-Pro-Integration. Glavni cilj projekta je združiti primere dobrih praks iz evropskih partnerskih držav Francije, Belgije, Slovenije, Nemčije in Turčije. Oblikovali naj bi programe tako za tiste, ki usposablajo, kot za tiste, ki se usposablajo, da bi se osipniki lahko uspešno vključili v družbo (STA, 2013).

V šoli vsako leto pripravljamo predavanja, zaradi katerih naj bi dijaki bolj cenili, kar imajo. Predavatelji so ozdravljeni odvisniki, invalidi ... Ti ljudje s svojim pozitivnim odnosom do življenja, kljub vsemu, kar se jim je zgodilo, spodbujajo dijake, naj iščejo rešitve za lastne težave. V določenem trenutku so tudi oni mislili, da zanje ni rešitve. Zdaj pa s svojim zgledom dijaku pošiljajo sporočilo, naj ne ponovijo njihovih napak in naj iščejo rešitve tudi v na videz nerešljivih situacijah. Eno teh predavanj se imenuje *Še vedno vozim, vendar ne hodim*, izvaja ga zavod Vozim. Na predavanjih invalidi paraplegiki dijaku povedo svojo življenjsko zgodbo, svoje stiske ob spoznanju, da ne bodo več hodili, ter dijake opozarjajo na ranljivost na cesti.

Dragocena pomoč pa so tudi dijaki sami. Dijak dijaka bolje razume in uporništvu, ki ga tako radi kažejo odraslim, nekako ponikne. Marsikatera šola je že uvedla sistem dijaškega tutorstva. Tutorstvo je prostovoljno nudenje pomoči drugemu dijaku. Tutor je svetovalac, ki druge dijake usmerja skozi šolanje (Erudio, 2019). Dijaško tutorstvo prinaša v dijakovo življenje kvaliteto in uspeh. Za uspešnega dijaka pa velja, da je verjetnost, da se znajde v stiski, manjša.

V tabeli 1 so prikazani znaki dijakov, ki še posebej potrebujejo pozornost, morebitne posledice in seznam vseh zaposlenih na šoli, ki lahko pomagajo.

Tabela 1: Znaki in pomoč dijaku v stiski

Znak dijaka v stiski	Morebitna posledica	Vključeni v pomoč dijaku v stiski
Vpisan avgusta ali kasneje.	Slabo počutje, slabe ocene, nezainteresiranost, bolezen, osip.	Razrednik (opozori ostale učitelje), svetovalna služba.
Prisotnost v šoli pade pod 80%.	Slabše znanje, slabše ocene.	Starši, razrednik.
Vsaj en vzgojni ukrep.	Slabo počutje, nezainteresiranost.	Razrednik.
Ponavljajoči se vzgojni ukrepi.	Slabo počutje, slabe ocene, bolezen, osip.	Razrednik, vodstvo, svetovalna služba.
Zaključena vsaj ena negativna ocena.	Slabo počutje, nezainteresiranost.	Razrednik.
Zaključenih več negativnih ocen.	Slabo počutje, slabe ocene, bolezen, osip.	Razrednik, oddelčni učiteljski zbor, svetovalna služba.
Ponavljavci, prepisani, pogojno vpisani.	Slabo počutje, slabe ocene, bolezen, osip.	Razrednik, oddelčni učiteljski zbor, svetovalna služba.
Nezainteresirani dijaki.	Slabo počutje, slabe ocene, bolezen, osip.	Razrednik, oddelčni učiteljski zbor.
Dijaki tujci.	Nezainteresiranost, slabo počutje, slabe ocene, bolezen, osip.	Problem znanja jezika, slabše šole v matični državi, potrebna rešitev na nivoju države.

5. Pomoč dijakom v stiski na Srednji tehniški šoli Kranj

Leta 2015 je Srednja tehniška šola Kranj pristopila k mednarodnemu projektu CroCooS, katerega namen sta bila zmanjšanje osipa ter pomoč dijakom v stiski. V naslednjih dveh letih je ekipa profesorjev sistematično delala z dijaki, pri čemer so bili v ospredju tisti, ki so kazali znake morebitne stiske. V tabeli 2 so prikazani podatki za leto, preden se je pričel projekt za zmanjšanje osipa, ter za leto, ko je projekt že potekal.

Tabela 2: Primerjava podatkov pred in med projektom CroCooS

	Pred projektom (leto 2014)	V času trajanja projekta (leto 2015)	Opomba
Število vzgojnih ukrepov.	413	311	V šoli so v času trajanja projekta izrekli nekoliko manj vzgojnih ukrepov kot leto dni prej.
Izostajanje dijakov – opravičeno.	69,7%	70%	V času trajanja projekta je bilo nekoliko več opravičenih in nekaj manj neopravičenih izostankov kot leto dni prej.
Izostajanje dijakov – neopravičeno.	12,2%	9,8%	
Uspeh ob koncu šolskega leta.	82,1%	85,1%	Uspeh je bil v času trajanja projekta boljši kot leto dni prej.

6. Zaključek

Sistematično delo z dijaki v stiski je na naši šoli pripomoglo k zmanjšanju števila vzgojnih ukrepov in izostankov, uspeh dijakov pa je bil boljši. Čuječi učitelji so s svojo zavzetostjo in sočutnostjo sprejeli dijake in jim prisluhnili. Prepoznali so dijake v stiski in jih spodbudili, da so ostali v šoli ter napredovali v višji letnik.

S pomočjo dijakom v stiski bomo nadaljevali, predvsem pa jih bomo z različnimi delavnicami in predavanji poskusili usmerjati v življenjsko radost, s katero bodo znali prebroditi težave.

7. Literatura

- Bear, R. A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical psychology science and practice*, 10 (2), 125-143.
- Društvo za razvijanje čuječnosti. (2019). *Čuječnost v šolah*. Pridobljeno s: <https://www.cujecnost.org/cujecnost-v-solah/>, 26. 8. 2019.
- Erudio. (2019). *Tutorstvo*. Pridobljeno s: <https://www.erudio.si/blog/tutorstvo-na-erudio-zasebni-gimnaziji>, 3. 7. 2019.
- OŠ Ledina. (2019). *Bolnišnični oddelki*. Pridobljeno s: <http://www.o-ledina.si/strani/15/bolnisnicni-oddelki>, 3. 7. 2019.
- SchoolEducationGateway. (2015). *Razumevanje in preprečevanje predčasnega opuščanja šolanja*. Pridobljeno s: https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/viewpoints/experts/understanding_and_preventing_e.htm, 3. 7. 2019.
- STA. (2013). *Mladim osipnikom nudi možnosti tudi projekt Co-Pro-Integration*. Pridobljeno s: <https://www.sta.si/1869988/mladim-osipnikom-nudi-moznosti-tudi-projekt-co-pro-integration>, 3. 7. 2019.

Kratka predstavitev avtorja

Alenka Potočnik Zadrgal je učiteljica strokovnih modulov na Srednji tehniški šoli v Kranju. Njeno posebno zanimanje so dijaki osipniki, saj ima za seboj tudi osebno zgodbo. Delovala je v mednarodnem projektu CroCooS z namenom zmanjšanja osipa na šoli, trenutno pa sodeluje pri dveh razvojnih nalogah (Formativno spremljanje v podporo vsakemu dijaku in razvoju vključujoče šole ter Uvajanje formativnega spremljanja in inkluzivne paradigme).

Prisluhniti drugemu

Listen to Another

Klavdija Stropnik

*Šolski center Kranj
klavdija.stropnik@sckr.si*

Povzetek

Prisluhniti drugemu je neke vrste usmerjevalna sila človeka, ki človeku omogoča osebno rast, razvijanje stališč, vrednot in lastnih interesov. Delavnica z naslovom »Kako prisluhniti drugemu zraven mene?« ravno z različnimi aktivnostmi in dejavnostmi pripomore k razširjanju sočutja do drugega. Različne naloge dijakom vzbudijo, da so čuječi in mu omogočajo pri spoznavanju sočloveka in sebe. Z delavnico želimo v dobi naprednih tehnologij pri dijakih spodbuditi sočutnost in jim pokazati razsežnosti občutenja sveta okoli nas.

Mladostniki, kljub veliki uporabi naprednih tehnologij, hrepenijo po sprejetosti in srčnosti v družbi. Cilj delavnice je, da so dijaki sočutni, obzirni drug do drugega in čuječi.

Ključne besede: čuječnost, delavnice, hrepenenje, obzirnost, sočutnost, sprejetost, znanje.

Abstract

Listening to the other is a kind of guiding force for a person, which enables a person to grow personally, develop attitudes, values and self-interests. A workshop entitled "How to Listen to Another Beside Me?" with various activities helps to spread compassion for another. Various tasks encourage students to be conscious and enable them to get to know their fellow human beings and themselves. With this workshop we want, in the age of advanced technology, to stimulate students' compassion and show them the dimensions of the feeling of the world around us. Despite the great use of advanced technologies, adolescents yearn for social acceptance and commitment. The goal of the workshop is to make the students compassionate, to be considerate of one another and conscious.

Keywords: acceptance, compassion, consideration, knowledge, longing, mindfulness, workshops.

1. Uvod

December je mesec v letu, ko se narava poglobi v popoln mir in obnovo. V ljudeh pa spodbuja sočutje do sočloveka, potrebnega pomoči in čuječnosti. Praznično okrašena mesta nas vabijo, da naredimo korak bližje sebi. Umirimo se in pogledamo, kaj smo v preteklem letu naredili dobro in kaj bi lahko naredili še bolje. Izhajajoč iz takšnega razmišljanja o poglobljanju notranjega občutja, smo se na Srednji tehniški šoli na Šolskem centru Kranj odločili, da izvedemo z dijaki 1. letnikov tehniških strok delavnico z naslovom »Kako prisluhniti drugemu zraven mene?«. Z delavnico smo želeli spodbuditi dijake, da postanejo bolj čuječi. Spodbuditi smo želeli, poleg opazovanja okolice, še notranje občutenje.

Na spletni strani svetloba.si Jani Kralj opredeli čuječnost kot nepresojajoče in sprejemajoče zavedanje dogajanja v sedanjem trenutku. Čuječnost je usmerjena pozornost na trenutno izkušnjo, na tukaj in zdaj. Zavedamo se svojih misli, čustev, občutkov v telesu ter tudi

zunanjega dogajanja, kot so recimo oddaljeni zvoki, ne da bi se poskušali doživljanju izogniti, ga zadržati ali ga kako drugače spreminjati. Nepresojajoče zavedanje pomeni, da dogajanja ali predmeta opazovanja, tako zunaj sebe kot znotraj sebe, ne označujemo kot ustrezno ali neustrezno, dobro ali slabo, pravilno ali napačno. Gre le za to, da opazujemo. Ne presojujemo, le opazujemo. Sprejemajoče zavedanje trenutnega dogajanja tukaj in zdaj ter svoje občutke, misli in čustva, ki se porajajo tukaj in zdaj, globoko sprejmemo. Ne bežimo pred ničimer, sprejmemo vse natanko tako, kot je. Sprejemam, kar zaznavam.

Železnikar (2019) pravi, da čutno zaznavanje prinaša v zavest posamezne zaznave. Z njim sprejemamo vsebino čutenja. Vsebina čutenja obstaja zunaj nas, vsebovana je v stvareh in pojavih, s katerimi smo v stiku, in presega spoznavne sposobnosti naših čutov. S čutenjem zaznamo le del resničnosti, iz nje izluščimo le del tega bogastva, ki prodre do nas kot posamični ločeni vtisi, utrinki iz zunanjega sveta, ki prinašajo informacije o posamičnostih. Te vtise sprejmemo v svojo dušo kot občutke in jim pridružimo tiste, ki se nanašajo na naš odnos do prejete vsebine; vtisom smo lahko naklonjeni ali ne, glede na to, ali v nas vzbujajo prijetno ali neprijetno počutje. Značaj čutenja prepoznamo tako, da z mislečo pozornostjo opazujemo svoje notranje občutenje, ki je lahko prijetno ali neprijetno. Tako se oblikuje naš odnos do stvari in pojavov – sprejemanje ali odklanjanje, ki je podlaga vseh čustev.

Andersonova (2007) v štirih korakih opiše, kako lahko vsak zelo dobro prisluhne drugemu. V prvem koraku se soočimo z resnico, v drugem stopimo drugemu naproti, v tretjem pozorno prisluhnemo drugi strani in v četrtem koraku dokažemo, da smo pravični poslušalci.

Trtnik (2017) smisel komunikacije strne v dveh preprostih stvareh:

- Drugemu zares prisluhnemo. Gre za zavestno odločitev, s katero se hote postavimo v položaj: »Zanima me tvoje mnenje!« Pomembno je, da začasno pustimo svoje mnenje ob strani in se zares posvetimo sogovorniku. Kako naš sogovornik vidi neko zadevo, bomo spoznali le, če mu zares prisluhnemo in skušamo razumeti njegovo stališče, mnenje ali njegove argumente. S tako naravnostjo v pogovoru bomo pri sogovorniku vzbujali večje zaupanje ter tudi njega spodbujali k večji odprtosti za naše mnenje in argumente. Ko drugi izraža svoje mnenje in ga pozorno poslušamo, ni naše mnenje niti najmanj ogroženo, četudi ga drugi ne bo sprejel. Vedno mi odločamo o tem, kaj bomo naredili s svojim mnenjem. Lahko ga ohranimo takega, kakršno je, lahko ga nekoliko spremenimo ali povsem spremenimo, če spričo novih informacij pridemo do drugačnih spoznanj. Vsaka izkušnja drugega nas lahko notranje obogati.
- Drugemu sporočimo, kakšen je naš zorni kot, ne da bi mu pri tem vsiljevali svoje mnenje. S tem zavzamemo stališče: »Želim ti povedati svoje mnenje, pri tem pa ti puščam vso svobodo, da se z njim strinjaš ali pa ne.«

2. Delavnica »Kako prisluhniti drugemu zraven mene?«

2.1 Opis delavnice

Delavnica je bila namenjena temu, da se dijaki zavedo, kaj pomeni notranje občutenje sebe in poglobljanje v čustva drugih. Izvedla se je z dijaki 1. letnikov elektro in računalniške smeri. Na delavnici je sodelovalo 70 dijakov, od tega 4 dekleta.

Gradivo za delavnico je bil film Čudo in priročnik za učitelje z naslovom Čudo na razrednih urah. Delavnica je bila sestavljena iz štirih delov. V prvem delu dijaki povedo kako so se počutili, ko so prvič stopili v novo šolo. V drugem delu izpolnijo učni list, na katerem imajo vprašanja s področja sočutnosti in obzirnosti. V tretjem delu poiščejo miren prostor in

vsakemu sošolcu in sošolki napišejo eno lepo misel ali željo. V četrtem delu sporočijo mnenje o delavnici.

2.1.1 Načrt izvedbe delavnice

Delavnica se je načrtovala v mesecu decembru. Izvedli smo jo v dveh urah.

Za izvedbo delavnic smo uporabili iztočnice iz priručnika Čudo na razrednih urah in izseke iz filma z naslovom Čudo. Za temo delavnice smo si izbrali sočutje in izražanje želja. Tema je sovpadala s prazničnim vzdušjem v mesecu decembru.

2.2 Evalvacija delavnice

Delavnica se je izvedla trikrat.

Delavnica je bila sestavljena iz štirih delov. V uvodnem delu učitelj dijakom na tablo napiše citat iz knjige *Bela ptičica* J. M. Barrija (Čudo, str. 303): »Vedno skušajmo biti kanček prijaznejši, kot je nujno.« Nato sledi razprava, v katerih primerih bi upoštevali to misel. Dijaki so z velikim veseljem pričeli naštevati primere. Največkrat so povedali, da v primeru, ko oseba potrebuje pomoč in ko je osamljena. Po razpravi sledi ogled izseka iz filma, ko otrok prvič vstopi v šolo. Po ogledu izseka se dijakom zastavi vprašanje, kako so se sami počutili, ko so prišli v novo šolo. Iz Tabele 1 je razvidno, da se je več kot polovica, od 70 prisotnih dijakov, počutila zelo dobro.

Tabela 2: Vprašanje o počutju ob prvem srečanju z novo šolo

Vprašanje: Kako si se počutil-a, ko si prvič prišel-a v novo šolo?	Število dijakov
Zelo dobro	41
Dobro	29
Slabo	10

V tretjem delu se delavnica usmeri v sočutje in obzirnosti do druge osebe. Dijaki se razdelijo v pare in razmislijo, kaj pomeni biti sočuten. Na to izpolnijo učni list z naslovom Sočutje in obzirnost (Slika 1).

učni list: Sočutje in obzirnost

Odgovori na vprašanja.

Ali lahko koga prizadeneš, tudi če tega ne narediš nalašč? Pojasni.

Ali je primerno ljudem zastavljati vprašanja, zaradi katerih se počutijo nelagodno ali jih je sram? Zakaj?

Ali je dobro, če vedno poveš vse, kar misliš? Utemelji.

Kaj pomeni, da se postavimo v vlogo nekoga drugega?

Slika 8: Učni list

Dijaki z reševanjem učnega lista niso imeli težav. Nekateri dijaki so bili zelo zavzeti in so iskali primerne rešitve na zastavljena vprašanja, drugi dijaki pa so se z zadržkom lotili reševanja. Na koncu je sledilo poročanje.

Na prvo vprašanje, »Ali lahko koga prizadeneš, tudi če tega ne narediš nalašč? Pojasni.«, so se opredelili, da lahko. Njihova pojasnila so bila, da imamo različne karakterje ali imamo slab dan. Na drugo vprašanje, » Ali je primerno ljudem zastavljati vprašanja, zaradi katerih se počutijo nelagodno ali jih je sram? Zakaj?«, so imeli različna mnenja. Večina se jih je odločila, da ne. Pojasnili so, da bi se tudi sami potem počutili slabo. Ob tretjem vprašanju, »Ali je dobro, če vedno poveš vse, kar misliš? Utemelji.«, so bili v dilemi. Polovica jih je bila za to, da povedo vse, kar mislijo, druga polovica pa se s tem ni strinjala. Razlaga je bila, da potem ne prizadeneš drugega, če mu ne poveš vsega. Na zadnje vprašanje, »Kaj pomeni, da se postavimo v vlogo nekoga drugega?«, so dijaki imeli podobne odgovore; večina jih je odgovorila, da občutiš, kaj drugi doživlja.

V četrtem delu delavnice so si dijaki poiskali miren prostor in vsakemu sošolcu in sošolki napisali lepo misel ali željo ob prihajajočih praznikih. Pri pisanju se je opazilo, da je dijakom težko napisati misel sošolcu ali sošolki, s katerim se ne družijo. Izrazili so, da sošolca ali sošolke ne poznajo dovolj dobro in ne vedo, kaj napisati. Eden od dijakov je stisko pokazal s solzami.

V sklepnem delu delavnice so dijaki izrazili mnenje, da bi takšne vrste delavnice še večkrat ponovili. Pojasnili so, da so spoznali še druge sošolce in sošolki. Spoznali so, kaj je za njih pomembno in kako drugi doživljajo stisko.

3. Zaključek

Iz analize delavnice in učnega lista opazimo, da dijaki potrebujejo, da jim nekdo prisluhne, ko pridejo na novo neznano mesto. Potrebujejo občutek, da so sprejeti kot oseba, in ne kot številka. Potrebno jim je pokazati, da novo mesto prinaša nove izkušnje za življenje in bogatitev osebnosti. Osebnost lahko bogatijo tudi s pomočjo čuječnosti, ki jih vodi skozi zaznavanja okolici znotraj in zunaj sebe.

Kot primer dobre prakse lahko rečemo, da bomo v naslednjih šolskih letih izvedli še več podobnih delavnic povezanih s čutenjem, da se bodo dijaki na šoli dobro počutili. S takšnim zanosom bodo tudi lažje prebrodili vsako težavo, ki jim bo prišla na pot pri nadaljnjem izobraževanju.

4. Literatura

- Anderson, K. (2007). *Učinkovito reševanje konfliktov*. Ljubljana: Tuma.
- Kralj, J. (2019). *Čuječnost*. Pridobljeno s <https://www.svetloba.si/cujecnost>.
- Palacio, R. J. (2018). *Čudo*. Zagorje ob Savi: Ocean.
- Rigler Šilc, K. Stanič, L., Trpin Mandelj, T., Rozman, V. idr. (2016). *Čudo na razrednih urah*. Priročnik za učitelje za izvajanje ur oddelčne skupnosti v osnovni šoli. Zagorje ob Savi: Ocean.
- Trtnik, B. (2017). *Ali znamo prisluhniti drugemu in hkrati izraziti svoje mnenje?*. Pridobljeno s <http://www.velnes.si/ali-znamo-prisluhniti-drugemu-in-hkrati-izraziti-svoje-mnenje/>
- Železnikar, Z. (2019). *Čutenje – kaj je to?*. Pridobljeno s <http://www.prisluhni.si/index.php/nasledi-sebi/cutenje-kaj-je-to?showall=1&limitstart=>

Kratka predstavitev avtorice

Klavdija Stropnik je profesorica kemije in fizike na Srednji tehniški šoli Šolskega centra Kranj, je tudi šolska mediatorica. Je članica različnih mednarodnih projektov, ki spodbujajo vedoželjnost, vpeljavo novih tehnologij v pouk. Dijake na šoli spodbuja k sočutnosti in sprejemanju. Na šoli je koordinatorica dni za vedoželjne in dneva odprtih vrat – Robotkov dan. Zanimajo jo tudi področja psihologije in pomoč dijakom. Delovne izkušnje je pridobivala v odvetniški pisarni in Centru za socialno delo.

Meditativno terapevtsko sproščanje

Meditative Therapeutic Relaxation

Senka Božič

*Vzgojni zavod Planina
senka.bozic@sc-planina.si*

Povzetek

V članku predstavimo Meditativno terapevtsko sproščanje – MTS, ki se izvaja z otroki in mladostniki s čustvenimi, vedenjskimi in kombiniranimi motnjami v VZ Planina. Ker so značilnosti teh otrok in mladostnikov specifične, je bil tovrsten pristop razvit za njihove potrebe. MTS predstavimo od prvih idej o izvajanju sproščanja do razvoja dveh pristopov k sproščanju – skupinskega in individualnega. MTS neguje občutek notranjega miru, občutek varnosti in ustvarja varen prostor, v katerem se udeleženci lahko sprostijo ter prepoznavajo svoja čustva. V članku predstavimo tudi, kakšen je pomen in vloga osebe, ki MTS izvaja. Če je MTS primeren za otroke s čustvenimi, vedenjskimi in kombiniranimi motnjami, je lahko uporaben tudi za potrebe širše populacije.

Ključne besede: meditativno terapevtsko sproščanje, sproščanje, čustvene, vedenjske in kombinirane motnje, čustva, občutek notranjega miru, občutek varnosti, umirjenost, empatija

Abstract

This article presents the Meditative Therapeutic Relaxation - MTR, which is implemented with children and adolescents who reside in VZ Planina and have emotional, behavioral and combined disorders. Since the characteristics of these children and adolescents are specific, the approach has been developed concerning their needs. In the article the evolution of MTR is presented from the first ideas to the development of two approaches to relaxation - group and individual approach. The concept nourishes a feeling of inner peace, sense of security and creates a safe space which allows participants to relax and recognise their emotions. The article also presents the role of the person guiding the exercise and the importance of their approach. If the MTR is suitable for children with emotional, behavioral and combined disorders, it can also be used for the needs of a wider population.

Keywords: Meditative therapeutic release, release, emotional, behavioral and combined disorders emotions, inner-peace, safety, calmness, empathy

1. Uvod

Namen članka je bralca seznaniti z Meditativnim terapevtskim sproščanjem – MTS kot obliko sproščanja, ki smo jo razvijali pri delu z otroki in mladostniki s čustvenimi, vedenjskimi in kombiniranimi motnjami. Tekom članka uporabljamo množino, ko govorimo o zavodu kot organizaciji, v kateri se je MTS razvijal, ter ednino, ko se pisanje nanaša na avtorico osebno.

Kot študentka sem redno trenirala sodobni ples in se ukvarjala z jogo. Ko sem pridobila licenco za inštruktorico joge, sem svoj znanje nadgrajevala v šoli za bioterapevte. V tej šoli se mi je začel odpirati nov pogled na svet in življenje. Življenjske izkušnje, ki so sledile, so me nato same vodile do poglobljanja vase in iskanja načinov sprostitve ter stika s seboj. Te izkušnje so mi nato pomagale pri razvijanju svojstvenega pristopa k sebi in sproščanju, kar sem nato uporabila tudi pri svojem delu.

Kot vzgojiteljica otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in čustvovanja ter kombiniranimi motnjami sem se dnevno srečevala s čustvenimi izbruhi otrok in mladostnikov ter njihovim notranjim nemikom. Vzgojitelji so referenčna točka za gojenca, družino in ostale vpletene. Zbirajo in centralizirajo informacije vsakega primera in prevzemajo odgovornost za vzgojo z vlogo nadomestnega starša (Del Valle, M. López in Bravo, 2007).

V nadaljevanju članka opisujemo, kako je prišlo do tega, da smo razvili pristop k sproščanju za potrebe naših otrok in mladostnikov. Pristop se je izkazal za uporabnega in zaželenega s strani uporabnikov in je lahko zanimiv tudi za širšo populacijo.

2. Otroci in mladostniki, s katerimi smo izvajali MTS

V VZ Planina so nameščeni mladostniki s tako imenovanimi kombiniranimi motnjami, kar pomeni, da imajo poleg motenj vedenja in osebnosti tudi lažjo motnjo v duševnem razvoju. Nekateri od njih se soočajo tudi s psihiatričnimi motnjami, duševnimi boleznimi, avto- in heteroagresivnim vedenjem ter povzročanjem kaznivih dejanj. Njihova kronološka starost ni nujno enakovredna njihovi mentalni oziroma čustveni starosti ali zrelosti. Opažamo tudi stopnjevanje težavnosti in pojavljanje novih oblik motenj pri otrocih in mladostnikih. V želji, da bi našli pravi pristop za vsakega otroka in mladostnika, in ob dejstvu, da je populacija zelo raznolika, so naši otroci in mladostniki obravnavani v različnih strokovnih službah s ciljem, da bi pri njih dosegli kompenzacijski in korekcijski napredek.

Večina jih prihaja iz disfunkcionalnih družin, prikrajšani so za pozitivne življenjske izkušnje in so čustveno oškodovani. »Če se v otroštvu ne naučimo spopadanja z vsem hudim, kar prinaša življenje, odrastemo čustveno nepripravljeni,« (Goleman, 2006, str. 174) Mnogi med njimi so bili prikrajšani za pristen stik s pomembnimi bližnjimi in s tem oškodovani tega, kar Goleman (2006, str. 301) opiše na sledeč način: »Življenjska sila nastaja iz samega človeškega stika, zlasti iz ljubečih vezi. Ljudje, ki jih imamo najraje, so nekakšen eliksir, vedno obnavljajoči se izvir energije. Živčna izmenjava med roditeljem in otrokom, dedkom in dojenčkom, ljubimcema, zadovoljnima zakoncema ali dobrima prijateljema ima otipljive odlike.«

Mnogi vsakodnevno doživljajo stres, vztrajen stres pa lahko poškoduje hipokampus, možgansko središče za učenje in spomin. Nadledvični žlezi pod stresom izločata kortizol, enega od hormonov, ki ga telo mobilizira v nevarnosti. Ko kortizol ustavi hipokampus, se dotakne tudi amigdale in spodbudi rast dendritov v delu za strah. Povišan kortizol otopi

sposobnost ključnih območij v prefrontalni skorji, da uravnajo signale strahu, ki prihajajo iz amigdale. Če je hipokampus poškodovan, potem zaznava precej površno in strah vidi tudi takrat, ko to ni potrebno (prav tam). Tovrsten način zaznavanja in odzivanja na vsakodnevne situacije je pri naših otrocih in mladostnikih pogost.

Ker so naši otroci in mladostniki v marsičem specifični v primerjavi z ostalo populacijo, v večini primerov prilagajamo metode dela z njimi. O tem, da je načinov soočanja s problemi več ter da so nekateri manj in drugi bolj ustrezni, pišeta tudi S. Prah in Pavlovič (2015). Z napačnim pristopom se lahko zgodi, da pri njih sprožimo kontraindicirano vedenje kot, na primer, nezaželene izbruhe v obliki avto- ali heteroagresivnega vedenja, samopoškodbeno vedenje, nenadzorovane čustvene izbruhe, suicidalno vedenje, itd.

Kot vzgojiteljica oziroma nadomestni starš sem iskala različne pristope pri delu z otroki in mladostniki, ki so mi bili zaupani. Raziskovala sem tudi različne načine spoprijemanja s seboj, saj ni bilo enostavno ostati ves čas mirna v okoliščinah, ki so pogosto čustveno zelo razburkane, notranji mir pa je pogoj, da pravilno reagiraš v kritičnih situacijah, kadar so potrebne hitre in učinkovite odločitve. Ker so meni načini sproščanja zelo pomagali, da sem lahko kvalitetnejše opravljala svoje delo, sem na neki točki ponudila sproščanje tudi otrokom in mladostnikom.

3. Meditativno terapevtsko sproščanje - MTS

Meditativno terapevtsko sproščanje ali krajše MTS je način sproščanja, ki je nastajal daljši čas v sozvočju s potrebami in sposobnostmi naših otrok in mladostnikov. Ker so njihove potrebe specifične, smo razvijali pristop, ki bi bil sprejemljiv za otroke in mladostnike z različnimi diagnozami, tj. pristop, ki bi ga lahko sprejeli in ponotranjili, istočasno pa ne bi izzival kontraindikacij oziroma kontraindikativnih reakcij. Odzivi otrok in mladostnikov so bili tisti, ki so narekovali nadaljnji razvoj in potek pristopa. Izvajanje MTS-ja smo začeli najprej s skupinskimi sproščanji, ki smo jih nato razširili še na individualna sproščanja, ki so v primerjavi s skupinskimi omogočala bolj poglobljen pristop.

3.1. Skupinska sproščanja

Sprva smo začeli s tedenskimi večernimi sproščanji, ki sem jih prilagajala zmožnostim doživetja in sprejemanja otrok in mladostnikov. Ker jih ima večina znižane intelektualne sposobnosti, sem se izogibala mentalnim razlagam o tem, kaj je sproščanje oziroma kako deluje, in sem se namesto tega raje usmerila na dajanje izkušenj.

Sledila in upoštevala sem njihove odzive na sproščanja, ki so me pripeljali do tega, da sem ugotovila, da večina hrepeni po občutku miru – umirjenosti.

Zato je bil prvi cilj, ki sem si ga pri MTS-ju zadala, ustvarjanje notranjega občutka miru. Tega občutka ni bilo mogoče ustvariti s preprostim stavkom: »Dajte mir!«. Stavek »Dajte mir!« je bil večinoma razumljen, kot da je treba biti tiho ter se ne premikati, četudi je znotraj njih kar vrelo od raznih občutij.

Drugi cilj, ki sem si ga postavila, je bil, da otroci/mladostniki ležejo k počitku mirni oziroma da dobijo izkušnjo, kako je, če zvečer ležeš v posteljo miren. Za marsikaterega od njih je to bila prva tovrstna izkušnja, saj so ob odhodu na spanje pogosto doživljali različne stiske in strahove.

Vodena večerna sproščanja pred spanjem so zato izgledala tako, da so otroci/mladostniki v skupnem prostoru ležali na ležalkah. Ob pritajeni glasbi in vodeni sprostitvi smo imeli le eno pravilo – da začnemo z ležanjem na hrbtu. Kasneje so se lahko obrnili tudi na bok ali trebuh, če so tako želeli. Če se kdo od njih ni zmožil umiriti, sem mu z njegovim soglasjem pomagala tako, da sem položila dlan na njegov prsni koš in mu na ta način pomagala k dodatni sprostitvi. Sčasoma smo začeli uvajati še masažo obraznih mišic ob koncu sproščanja, kar je nanje delovalo zelo blagodejno glede na to, da so mnogi imeli pogoste glavobole zaradi različnih napetosti, ki so jih vsakodnevno doživljali.

Otroci in mladostniki so se nad sproščanji navdušili, kar me je spodbudilo, da sem nadgrajevala svoje znanje in izkušnje in se usmerjala predvsem na področje čustev in doživljanja. Dodatno spodbudo sem dobila tudi s strani nočnih vzgojiteljev, ki so poročali, da so bili otroci in mladostniki ob odhodu na spanje po večernih sproščanjih mirni, brez čustvenih in vedenjskih izgrediv ter da so hitro zaspali.

Naši otroci in mladostniki so posebni tudi zato, ker je zaradi njihove življenjske zgodovine (negativnih preteklih izkušenj) ali celo genetskih posebnosti njihovo doživljanje stresa pogosto bolj dramatično v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki živijo doma. Tako je bilo doživeti občutek notranjega miru za večino od njih popolnoma nova izkušnja, saj so se lahko pomirili, brez da bi pred tem kulminirali v čustveno vedenjski izbruh ali celo prejeli dodatno medikamentozno terapijo. Poleg tega, da jim je bila pomembna izkušnja občutenja občutka miru, jim je bilo včasih še pomembnejše spoznanje, da obstaja nenevaren način soočenja s seboj, ki jim pomaga, da se lahko pomirijo. Ko so začutili, da prihajajo v stisko, jim je pomagalo zavedanje, da obstaja neboleč način izhoda iz stiske.

Ustvariti občutek miru je bil namenjen tudi ustvarjanju prostora, v katerem so lahko otroci in mladostniki zrlili v sebe. »Če dolgo zremo v svojo notranjost, včasih odkrijemo bolečino pod masko, ki smo si jo nadeli. Z nadaljnjim raziskovanjem opazimo, kako vzorci bolečine zadržujejo masko na svojem mestu, še podrobnejše opazovanje pa razkriva, da se tudi vzorci bolečine premikajo in preurejajo. Razumemo tudi, kako nas odzivi na lastna čustva oddaljujejo od samega sebe. Če se še poglobljamo v svoje žarišče in se prepustimo odkritosti do sebe, naša zavest prodira naprej in odmotava, razdira ter odstranja še več plasti, medtem ko si naš pogled utira pot naprej. Tedaj se pridružimo pristnejšim delom sebe, ki si jih sprva le bežno ogledujemo. Šele po daljšem, vztrajnem zrenju se dokopljemo do izvira, iz katerega vre zavest v vsako plast našega bitja.« (Bennett-Goleman, 2001, str. 14)

Naslednji korak MTS-ja je bilo izvajanje sproščanj dvakrat tedensko v dopoldanskem času. Prvi cilj teh sproščanj je bil ustvariti varen prostor, kjer so se lahko mladostniki telesno in čustveno sprostili ter pustili prosti tok svojim mislim. Vodena sproščanja smo izvajali leže, ob pritajeni glasbi. Ker so se mladostniki in njihove potrebe medsebojno zelo razlikovali, je vsak zase presodil, ali bo imel odprte ali zaprte oči ter v kakšnem položaju bo ležal. Nekaterim je bilo ležanje na hrbtu prezahtevno in so se lažje sprostili, če so ležali na trebuhu ali boku. V dveh primerih sta bila mladostnik in mladostnica tako napeta, da sta vsakič raje izbrala sedenje, saj je ležanje pri njiju v preveliki meri sprostito njuno zmožnost kontroliranja okolice, kar je v njima ustvarjalo občutke nelagodja. Izvajali smo tudi krajše dihalne vaje. Vsebina oziroma zgodba vodene sproščanja se je večinoma nanašala na podobe iz narave s poudarkom na opazovanju lastnega dihanja ter opazovanja lastnih misli. Sama vsebina ni bila zelo bistvena, saj večina otrok in mladostnikov ni zmožla slediti zgodbi, ampak je delovala bolj kot ozadje sproščanja s ciljem ustvarjanja občutka miru in sprostitve.

Drugi cilj teh srečanj je bil ustvarjanje občutka varnosti, občutka, da je »vse v redu«. Specifika naših otrok in mladostnikov je tudi v tem, da so pri spreminjanju svojega

življenjskega okolja večinoma nemočni. Najprej zato, ker s tovrstnimi veččinami v otroštvu niso bili opremljeni, ter tudi zato, ker prihajajo iz okolij, ki so močno odporna na spremembe. Namen srečanj je bil dati mladostnikom izkušnjo, da, kljub temu da se (mogoče) v njihovih življenjih vse podira in ruši, lahko ustvarimo nek prostor, kjer se lahko od tega odmaknemo in oddahnemo. Kljub temu da je stanje doma kaotično, da sami ne zmorejo nadzorovati lastnih impulzov na družbeno sprejemljiv način, da imajo slabo samopodobo, da jih je strah za svojo prihodnost, da jih močno skrbi za svoje bližnje ali pa mogoče nimajo nikogar od bližnjih... Kljub temu obstaja prostor, kjer se lahko za trenutek oddahnejo od življenja, ki ga živijo. Obstaja prostor, kamor se lahko vrnejo takrat, ko vse drugo okrog njih postane neznosno. Kljub temu da svojih staršev ne morejo spremeniti ali jih mogoče nimajo, kljub temu da morajo bivati v zavodu, ki ga niso izbrali prostovoljno, kljub temu da jim oseba, v katero so zaljubljeni, ni naklonjena, kljub temu da nimajo pravih prijateljev, kljub temu da mislijo, da jih nihče ne razume, itd... Kljub vsemu obstaja nek način, kako se lahko pomirijo in občutijo varnost znotraj sebe.

Sproščanja so bila tudi dogodek, kjer so bili vsi enakovredni. Kjer ni bilo močnejših, pomembnejših, pametnejših in šibkejših, nepomembnih ter neumnih. Sproščanje je lahko obvladal vsak. To je bil prostor, v katerem so bila najpomembnejša njihova lastna čustva in občutki.

Ko je sproščanje postajalo s strani otrok in mladostnikov vse bolj zaželeno in so se njega privadili ter po sproščanju spraševali, se je pojavila potreba, da damo sproščanju poseben prostor med pristopi k delu z omenjenimi. Poimenovali smo ga Meditativno terapevtsko sproščanje – MTS.

3.2. Individualno meditativno terapevtsko sproščanje

Naslednji korak pri izvajanju MTS-ja je bil individualni MTS. Ker so bila sproščanja individualna, sem se lahko v polnosti posvetila posamezniku ter sproščanje prilagodila njegovim potrebam. Ponovno je bil največji poudarek MTS-ja na ustvarjanju varnega prostora, v katerem so se otroci in mladostniki lahko dovolj sprostiti, da so prišli v stik s seboj.

Na individualnih MTS-jih smo se bolj posvetili čustvom, saj je otrok/mladostnik v varnem prostoru lažje prepoznal, poimenoval ter izrazil svoja čustva. Poimenovanje čustev je igralo pomembno vlogo, ker je otroku oziroma mladostniku pomagalo, da je prepoznal čustvo, ki ga čuti. »Če otrok ne sme besedno izražati svojih čustev, teže regulira oziroma obvladuje svoje vedenje.« (Kanoy, 2014, str. 93) Mnogi izmed naših otrok in mladostnikov tekom odraščanja niso smeli izražati svojih čustev. Najpogosteje zaznavajo in poimenujejo občutek živčnosti. »Bolj ko nekdo zmore besedno izraziti čustva, manj možnosti je, da bo kasneje eksplodiral.« (prav tam, str. 103)

Po pisanju Damasia (2003, str. 53) so čustva »naravno sredstvo, s katerim možgani in duh vrednotijo okolje v organizmu in njegovi okolici ter nato na podlagi teh ocenitev usklajujejo svoje odzive«. S sproščanji smo stremeli k večji čustveni ubranosti. »Za učenje je čustvena ubranost nadvse pomembna, saj se sicer ne bi mogle oblikovati zavestne miselne predstave, ki so osnova življenja. Čustvena ubranost pa je v svoji osnovi ubranost nevrotansmitterjev, ki so čustva nekakšne »možganske nevihte«, ki nam s pomočjo miselnih predstav omogočijo, da neko dogajanje postane zavestno.« (Ščuka, 2007, str. 148) O pomembnosti upoštevanja čustev

piše tudi Kanoy (2014). Če se bojimo priznati čustva sebi in drugim, postanejo še močnejša in negativne posledice še bolj verjetne.

Najpogosteje smo se ukvarjali z občutki strahu, anksioznosti, krivde ter z občutki jeze.

Razliko med strahom in anksioznostjo opisujeta Z. Rakovec Felsar in Dernovšek ter drugi. Prva zapiše, da ima strah neko realno podlago in da strah traja, dokler človeku preti nevarnost. Fiziološki učinek občutka strahu na telo sta boljše preskrba telesa s kisikom in hrano ter aktivacija energetskih premikov, ki sprožijo delovanje energetske zaloge, ki jih telo kopiči, da smo se sposobni na hitro odločiti in pravilno ukrepati, da se lahko varno umaknemo iz nevarnosti. Občutek strahu mine, ko mine nevarna ali neprijetna situacija (Z. Rakovec Felsar, 2002).

Tesnobnost ali anksioznost opisujejo M. Z. Dernovšek, M. Gorenc in H. Jeriček (2006, str. 36) kot »neprijetno čustvo, ki ga po navadi spremljajo telesne in vedenjske spremembe, podobne tistim, ki spremljajo običajen odziv na stres. Lahko se pojavljajo postopoma ali pa se začnejo nenadno. Če je tesnoba tako močna, da posameznika ovira pri vsakodnevni dejavnosti, če vztraja, tudi ko nevarnosti ni več, če posameznik tesnobnosti ne more nadzorovati oziramo če tesnobnost nadzoruje njega, gre za bolezensko tesnobo ali anksiozne motnje.«

Veliko otrok in mladostnikov je tudi čutilo občutek krivde. Globoko krivdo so najpogosteje občutili v odnosu do staršev in/ali drugih bližnjih. Erzal in Torkar (2007, str. 92) pišeta, da ima krivda »na prvi pogled podobne značilnosti kot sram: prav tako je negativno ocenjena emocija, vendar se razlikuje po svojih specifičnih, kontrolnih in nestabilnih atribucijah. Krivda naj bi že sama po sebi vsebovala elemente odgovornosti in obžalovanja. Tako naj bi se posamezniki ob doživljanju krivde želeli izpovedati, popraviti storjeno dejanje in poiskati odpuščanje.«

Pogosto so mladostniki izražali tudi občutke jeze. Jezni postanemo, kadar ocenimo, da smo lahko kos grožnji. Če menimo, da grožnji ne bomo kos, začutimo strah in po navadi pobegnemo iz situacije. Če pa menimo, da situaciji nismo niti kos niti se ji ne moremo izogniti, občutimo žalost in postanemo pasivni.

Jeza nastane kot odziv na situacijo, ki jo zaznamo kot nepravilno, kar lahko poveča možnost agresivnega vedenja. Fiziološke posledice jeze so trajnejše, če se prepreči njeno odkrito izražanje. Depresijo lahko povzroči trajno prikrajšanje, vključno z izgubo družbene podpore, ki jo spremljajo negativne misli o samem sebi in zmanjšana aktivnost. Nekateri menijo, da depresija nastane, ko jezo obrnemo vase, bolniki z depresijo pa naj bi pogosto kazali znake simpatičnega vzburjenja, ki je prav tako značilno za jezo (Chesney in drugi 2008, str. 51).

Bistveno je bilo, da so otroci in mladostniki pri MTS-ju sodelovali prostovoljno in na lastno željo. Po sproščanjih so poročali, da čutijo olajšanje.

4. Izzivi

Ker je bilo sproščanje področje, ki me je osebno zelo privlačilo in sem imela globoko željo po tem, da se v tem izpopolnujem, sem iskala načine izboljševanja pristopa. Kako doseči, da so sproščanja učinkovita, da mi otroci in mladostniki dovolj zaupajo, da se na sproščanjih lahko sprostijo? To so bila vprašanja, na katera sem iskala odgovore. Spoznala sem, da je

najpomembnejša komponenta sproščanja moja osebna umirjenost. Umirjenost je bila tista, ki je pomagala, da so se otroci in mladostniki v moji prisotnosti lahko umirili in se sprostili.

Ugotovila sem, da je za otroke in mladostnike pomembno, da ustvarim varen prostor, obenem pa sem bila zelo omejena z uporabo besed in razlag. Otrokom in mladostnikom nisem mogla z besedami razložiti, zakaj je pomembno, da v sebi začutijo mir, mir je bilo preprosto potrebno ustvariti. Da bi lahko ustvarila varen prostor zanje, sem kot izvajalka morala najprej ustvariti varen prostor ter prostor miru znotraj sebe – to je bila tista formula, ki je nato v prostor miru pritegnila še otroke in mladostnike. Če in ko so oni začutili mir znotraj mene, so mi začeli zaupati, posledično pa so sami sebi dovolili, da so se lahko sprostili, začutili mir in lažje pogledali vase.

Pomemben del MTS-ja je bil, da sem razvijala in negovala lastno empatijo. Goleman (2006, str. 126) zapiše, da »socialna čustva predvidevajo prisotnost empatije, da lahko začutimo, kako bodo naše vedenje doživeli drugi. Delujejo kot notranja policija, ki skrbi, da je to, kar počnemo in govorimo, v skladu z medosebno harmonijo določene situacije.« O pomenu empatije poroča tudi Bennett-Goleman (2001, str. 30), ko zapiše, da si z empatijo lahko »ogromno pomagamo, ko raziskujemo ranljivost drugih ljudi. Četudi se naš um ne strinja s čustvenimi odzivi druge osebe, še vedno sočutno razmišljamo o njej.« Nadaljuje, da s »sočutnim opazovanjem lahko zberemo več podatkov, iz katerih si lahko ustvarimo smiselno predstavo o tem, kakšno bi sicer lahko bilo osupljivo odzivanje, in nam pomaga, da je zato naše odzivanje odprteje. S sočutjem postanejo težave lažje obvladljive.« (prav tam, str. 31)

Mirnost in empatičnost sta mi pomagali, da otroci niso začutili zavrženosti, občutka, s katerim je večina od njih odraščala. Goleman (2006) piše, da je želja po povezanosti osnovna človekova potreba ter da lahko družbeno zavrnitev čutimo tako globoko kot telesno bolečino.

Poseben izziv mi je predstavljalo soočanje s strahovi in anksioznostjo, ki so jih otroci in mladostniki občutili. Ko sem se spraševala, kako naj se s tem soočim, sem nekje dobila spoznanje, da se z njihovimi strahovi soočam na podoben način kot s svojimi. Če sem se želela učinkoviteje odzvati na njihove strahove, sem morala najprej izpopolniti odziv na svoje strahove. Ko mi je to uspelo, ob njihovih strahovih nisem več doživljala lastnega strahu in sem lahko ostala mirna. Ponovno je bila umirjenost ključnega pomena, da so se lahko otroci in mladostniki soočili s svojimi strahovi.

Umirjenost in empatija sta bili tudi ključni sestavini za pravilno presojo, kdaj in pri komu uporabiti določen pristop ter kdaj je otrok dovolj dozorel, da se sooči z določenimi čustvi in določenim delom sebe. Umirjenost in empatija sta bili tudi najboljši sestavini za pravilno presojo o tem, katerih področij otrokove ali mladostnikove notranjosti ne bomo odpirali oziroma se jih ne bomo dotikali.

Po dosedanjih izkušnjah se ni zgodila nobena kontraindicirana reakcija na MTS.

5. Zaključek

Pot, ki je vodila od prvih idej o sproščanju do Meditativno terapevtskega sproščanja, je bila polna malih in vsakodnevnih izzivov. Specifičnost naše populacije je v tem, da pri večini od njih ne moremo pričakovati velikih premikov čez noč, ampak se spremembe gradijo počasi in vztrajno. Previsoka pričakovanja do njih so mnogokrat bolj škodljiva kot pa uresničljiva. Dati nekemu občutek umirjenosti (še posebej, če pred tem tega občutka ni poznal) je lahko dragocena popotnica za življenje. Ta občutek poglobljati in negovati daje možnost dolgoročnega spreminjanja samega sebe in svojega življenja na bolje.

Z MTS-jem vsajamo seme sprememb. Nekaterim bo v kasnejšem življenju ostal lep spomin na to seme, spet drugi bodo to seme lahko negovali do te mere, da bo iz njega vzklila rastlina.

Ker je MTS živ in dokaj mlad pristop pri delu z ljudmi s posebnimi potrebami, se še vedno razvija in se bo lahko v prihodnosti še nadgrajeval. Prvi odzivi na MTS so pozitivni in vzpodbudni za nadaljnje nadgrajevanje pristopa.

6. Literatura in viri

- Bennett-Goleman, T., (2004). *Alkimija čustev: Kako um ozdravi srce*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Chesney, M. A., Darbens, L. A., Hoerster, K., Taylor, J. M., Chambers, D. B. in Anderson, D. E., ur. 2005. *Positive emotions: exploring the other hemisphere in behavioral medicine* 12 (2): 50–58.
- Damasio, A. R., (2008). *Iskanje Spinoze: Veselje, žalost in čuteči možgani*. Ljubljana: Krtina.
- Del Valle, J. F., López, M., in Bravo, A. (2007). *Job stress and burnout in residential child care workers in Spain*. *Psicothema*, 19(4), 610-615.
- Dernovšek, M. Z., Gorenc, M., Jeriček, H. (2006). Ko te stresa stres. Kako prepoznati in zdraviti stresne, anksiozne in depresivne motnje. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
- Erzal, T., Torkar, M., (2007). *Razlikovanje med sramom in krivdo ter povezava s stresom, tesnobo in depresivnostjo*. *Psihološka obzorja*, 16(3), 89 -104
- Goleman, D., (2006). *Socialna inteligenca: Nova veda o odnosih med ljudmi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kanoy, K., (2014). *Čustvena inteligenca pri otrocih: Kako vzgajati čuteče, odporne in čustveno trdne otroke*. Ljubljana: Vita.
- Prah, S., (2015). *Predihajmo stres: Priročnik za sproščanje*. Novo mesto: Psihoterapevtsko društvo Izbira.
- Rakovec Felser, Z. (2002). *Zdravstvena psihologija*. Maribor: Visoka zdravstvena šola.
- Ščuka, V., (2008). *Šolar na poti do sebe: Oblikovanje osebnosti: Priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.

Kratka predstavitev avtorice

Senka Božič, univ. dipl. ped, vzgojiteljica v Vzgojnem zavodu Planina.

Čuječnost in skupinsko oziroma sodelovalno delo v različnih skupinah

Mindfulness and Group or Cooperative Work in Different Groups

Nataša Jurjevec Juvan

Srednja šola Domžale
natasajj.ssdomezale@gmail.com

Povzetek

Skupinsko oziroma sodelovalno delo zahteva od posameznikov v skupini sposobnost precejšnjega prilagajanja. V sodobni družbi, ki nudi neskončne možnosti hitrega zadovoljevanja posameznikovih potreb, se zdi to velik zalogaj. Zmožnost sodelovanja v skupini omogoča čuječnost, o čemer v prispevku govorijo trije primeri različnih skupin: skupinsko delo dijakov pri govornih nastopih, skupinsko oziroma projektno delo učiteljev na izobraževanju za ravnateljski izpit in skupinsko delo učiteljev različnih narodnosti v projektu Erasmus+. Zdi se, da imajo največ težav s prilagajanjem in odgovornostjo ravno mladi, zato je naloga učiteljev krepiti to področje dijakov in jih s tem opolnomočiti za življenje.

Ključne besede: čuječnost, odgovornost, prilagajanje, različne skupine, skupinsko oziroma sodelovalno delo.

Abstract

Group or collaborative work requires the ability of substantial adjustment from individuals in the group. In a modern society, which offers endless possibilities of quickly meeting individual needs, it seems a vast undertaking. The ability to participate in a group allows for mindfulness, which is why three examples of different groups are mentioned in the article: group work of students in oral presentations, group or project work of teachers in headmaster training, and group work of different nationality teachers in the Erasmus+ project. It seems that the young have the most problems with adjustment and responsibility, and it is therefore the teachers' duty to strengthen this part of students' skills and to empower them for life.

Keywords: adjustment, different groups, group or cooperative work, mindfulness, responsibility.

1. Uvod

Zadnje čase je pojem čuječnost moč slišati večkrat, zdi se kar modno govoriti o njej, a je stara že več tisoč let in jo pogosto omenjajo kot »jedro budistične meditacije«, čeprav je njeno bistvo univerzalno, saj gre za pozornost in zavedanje.¹¹ Kaj sploh pomeni? Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ) pod prvim pomenom navaja, da je čuječnost *pazljivost, skrbnost, opreznost*, v drugem pomenu pa *čuječe stanje*. Po Penmanu (2016, str. 22) čuječnost pomeni »namenjati vso zavestno pozornost mislim, občutkom in čustvom, ki vam 'tečejo' skozi um, ne da bi jih neprizanesljivo ocenjevali ali kritizirali; popolnoma se zavedati, kaj se dogaja v sedanosti, in ne biti ujeti v preteklosti ali skrbeti zaradi prihodnosti; živeti v tem trenutku, ne za ta trenutek«. Tudi Škobaljeva (2017) piše o čuječnosti kot pojmu, ki je v življenju ljudi bolj ali manj prisoten od nekdaj. Zanj je čuječnost *notranja budnost, zbranost in zmožnost koncentracije ter osredotočenja*.

Od nekdaj je človek živel laže, če je sodeloval z drugimi ljudmi, saj je družbeno bitje. V sodobnem času, polnem informacij in hitro razvijajočega se sveta, se zdi skupinsko ali timsko delo eno najbolj smiselnih. Pri tem je ves čas potrebno reševati probleme in biti ustvarjalen. Penman trdi (2016, str.16–17), da vse to povečamo, če imamo discipliniran um (gre za t. i. divergentno mišljenje), če zavestno opažamo nove ideje, ki jih ustvarja naš um, in ugotavljamo njihov pomen ter če imamo pogum, da svojim idejam sledimo. Vse to pa so lastnosti, ki jih člani skupine nujno potrebujejo, da sploh lahko delajo v skupini in pridejo do skupnega rezultata. Penman (prav tam) tudi zagotavlja, da vse tri spretnosti lahko okrepimo z vajami,¹² ki so jih prvotno razvili stoični filozofi stare Grčije in zgodnji budisti, skozi stoletja pa so se prilagajale času, a načela čuječnosti so ostala enaka, saj je čuječnost namreč stanje mirne, odprte zavesti, ki ne sodi, oziroma je stanje uma, v katerem vso pozornost namenjamo tistemu, kar se dogaja prav zdaj.

Prispevek prinaša tri primere skupinskega dela in vlogo čuječnosti pri tem. Skupine so različne po starosti, spolu, motivaciji ... Prvi primer predstavljajo govorni nastopi dijakov srednjega strokovnega izobraževanja pri pouku slovenščine, ki se poznajo že štiri leta. Druga skupina se je izoblikovala na izobraževanju učiteljev za ravnateljski izpit, ki traja eno leto, udeleženci pa so v stiku vsaj enkrat mesečno. Tretja skupina je nastala v sklopu Erasmus+ projekta, v katerega so bili na podlagi prijav izbrani učitelji iz različnih evropskih držav, ki se pred tem, razen sodelavcev, niso poznali med seboj, šlo pa je za petdnevno druženje. Problematika skupinskega dela vseh treh skupin sta (pomankljiva) sposobnost prilagajanja in tudi odgovornost. Namen članka je prikazati vlogo čuječnosti v skupinah, zlasti sposobnost prilagajanja in (družbeno) odgovornost, cilj pa najti rešitev za čim boljše skupinsko delovanje. Prispevek prinaša ugotovitev, da je sposobnost prilagajanja treba krepiti, zato je sklep avtorice nadaljevati z začetim delom.

2. Čuječnost in skupinsko oziroma sodelovalno delo v različnih skupinah

2.1 Vloga čuječnosti v skupinskem delu oziroma govornih nastopih dijakov

Na začetku šolskega leta ob napovedi ocenjevanja znanja pri slovenščini čez celo šolsko leto dijaki dobijo informacijo, da bo vsaj ena ustna ocena pridobljena z govornim nastopom, ki ga bodo izvedli v paru ali skupini. Gre namreč za bodoče tehnike računalništva, katerim bo skupinsko oziroma timsko delo v njihovem poklicu precej pogosta aktivnost, če ne njihova bistvena. Govorni nastopi zajemajo različna področja predmeta od književnosti do jezika, v praksi pa gre za predstavljanje domačega branja kot nekega žanra (npr. potopis, biografijo), za igro vlog v različnih besedilnih vrstah (npr. okroglo mizo) in podobno. Pri tem upoštevamo interese in želje dijakov; npr. v letošnjem šolskem letu so dijaki s statusom športnika večinoma predstavljali žanra biografija in avtobiografija s knjigami

¹¹ Jon Kabat-Zinn v predgovoru h knjigi Marka Williamsa in Dannyja Penmana Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu, 2015.

¹² Vaje za povečevanje čuječnosti so predstavljene zgoraj omenjeni knjigi.

znanih športnikov, kot sta knjigi Jaz sem Zlatan Ibrahimović (avtorja David Lagercrantz in Zlatan Ibrahimović) ter Jaz. Tina. (avtorja Vito Divac in Tina Maze).

Prvi problem je že samo oblikovanje skupin. Dijaki se v pare oziroma skupine lahko razdelijo po lastni želji, kar večinoma tudi storijo, le nekatere na koncu razporedi učiteljica, ker sami tega niso naredili. Največkrat je kriterij delitve v skupine osebne narave, saj skupino tvorijo dijaki, ki so med seboj prijatelji, se veliko družijo in se dobro poznajo. Pogosto imajo člani iste skupine skupne interese in jih predlagana tema zanima, zgodi pa se, da nekdo iz različnih razlogov ne želi delati v dotični skupini oziroma v skupini nasploh. Neki dijak je tako prosil, da bi nalogo opravil sam. Odgovor na njegovo prošnjo je bil negativen, saj bo moral tudi v življenju večkrat sodelovati in delati z ljudmi, ki mu iz najrazličnejših razlogov ne bodo blizu ali ga bodo celo odbijali. Kljub prvotnemu nezadovoljstvu se je sprijaznil z načinom dela, je pa kljub nasvetom večino dela vendarle opravil sam (predstavljal je žanr znanstvenofantastična pripoved z delom Georga Orwella 1984).

Dejstvo je, da na prvo žogo ob omembi govornega nastopa pri slovenščini, ki vnaprej zagotavlja precej dela, ni velikega navdušenja. Učitelj mora pri pouku slediti določenim ciljem, res pa je, da je izbira, kako priti do njih, precej svobodna. Če je cilj, da se bodo dijaki (in kasneje v življenju odrasli) znali suvereno postaviti pred sošolce oziroma publiko in predstaviti določeno temo, je logično, da je treba to vaditi, hkrati pa je praktično in koristno, da ob tem mimogrede še predelamo predlagane vsebine pri predmetu. Dijaki se dela vedno lotijo resneje, če bodo pri tem ocenjeni, in tako ubijemo tri muhe na en mah: predelamo vsebine, dosežemo cilje in pridobimo oceno. Izbira teme je torej odvisna od učitelja, ki mora znati presoditi, s čim bo pritegnil dijake, kaj jim bo koristilo, obenem pa bo še zadoščeno letnemu delovnemu načrtu. Za vsakega dijaka, ki ga učitelj poučuje in spoznava štiri leta, je namreč moč najti knjigo, način, metodo, v kateri se bo našel in mu bo vsaj malo všeč. Treba je le prisluhniti dijakom in jim do neke mere priti nasproti. Meja je potrebna, saj bi sicer dijaki hitro brali samo najljubši žanr (npr. kriminalko) in nič drugega, saj se jim ne bi bilo treba spoprijeti z nečim, zanje manj zanimivim. Posledično se tudi v življenju ne bi znali soočiti s težavami in tudi ne z bolečino in razočaranjem, ki sta naravni sestavini življenja, kot pravi Eva Škabalj (2017, str. 65). Trdi tudi, da je permissivna vzgoja »ena najhujših kazni, ki jih lahko namenimo otroku, saj ne upošteva osnovnih zakonitosti odgovornega ravnanja« (str. 63).

Dijaki se tako večinoma sami na podlagi lastnega zanimanja odločijo za neko temo, če ne gre drugače, pa jo skupini določi učiteljica. Pri tem je seveda velika razlika v motivaciji: dijaki, katerim je izbrana tema všeč, bodo svojo nalogo opravili lažje, hitreje in z nekim elanom, dijaki, katerim je tema določena, pa bodo samo skušali čim prej opraviti naloženo, na da bi se pri tem poglobili v svoje delo.

Po oblikovanju skupin nastane problem z načrtovanjem dela. Dijaki imajo namreč podano snov, osnovno gradivo in datum, ko bodo morali svoja odkritja in mnenje predstaviti sošolcem. Večina se še vedno dela loti zadnji hip. Ne glede na to, da imajo ogromno možnosti komunikacije preko sms-ov, elektronske pošte, družabnih omrežij, Skypa, messengerja ..., je osebna komunikacija še vedno zelo pomembna. Izgovori, zakaj naloga še ni pripravljena, zakaj se člani skupin niso udeležili nobene konzultacije pri profesorici, še vedno zajemajo podatek, da »sošolca živita daleč narazen in se cel vikend nista videla« itn. Dijaki, ki se znajo organizirati, pri tem nimajo težav, večini pa zmanjka časa in prosijo za odlog. Vemo, da avtobus odpelje, ko je njegov čas odhoda, zato ni smiselno odlagati obveznosti. Velikokrat se zgodi, da skupina dijakov prejme v redovalnico zabeležko »neocenjeno«, saj dela niso opravili, je pa to spodbuda, da ga morajo čim prej, in odgovornost, pridobiti pozitivno oceno, je na njih.

Poleg časovne razporeditve dela je včasih problematična tudi delitev dela v skupini. Marsikatera skupina naloži glavnino dela pridni mravljici, ostali pa prispevajo drobtinice. Nekateri dijaki celo zavestno ne opravijo niti minimalnega deleža ali se nalogi enostavno izmaknejo z odsotnostjo od pouka. Gre za vprašanje odgovornosti, ne samo do sošolcev, ampak predvsem do sebe. Od samozavedanja, poznavanja sošolcev in značajskih lastnosti članov skupine je odvisno, kako si bodo

porazdelili delo. Navodilo učiteljice je, da mora biti tudi v predstavitvi delež članov uravnotežen. Nekateri dijaki (prej omenjeni v zvezi z znanstveno fantastiko) ne zaupajo sošolcem, da bo delo dovolj dobro opravljeno, in želijo vse postoriti sami. Spet drugim je vseeno in bi samo stali zraven drugih pred tablo ter se delali, da je govorjeno tudi rezultat njihovega dela. Nekaterim je vseeno in to tudi iskreno povedo. Večina vendarle ve, da mora prispevati svoj delež. Od posamezne skupine je torej odvisno, kako si zna prisluhniti in komu naložiti katero delo.

Ob predstavitvi govornih nastopov se dijaki precej »razgalijo«; nekateri so rojeni nastopači, drugi so ravnokar odkrili, da radi nastopajo, tretjim je vse skupaj velika muka, vsi pa morajo prispevati svoj delež. Zadnjih nekaj let nastope svojih sošolcev poleg učiteljice ocenjujejo tudi sošolci. Od začetnega »navijanja« za boljšo oceno so se nekateri že prelevili v kritičnega poslušalca, ki ne želi sošolcu slabe ocene, ampak da bo le-ta izboljšal svoj nastop. Eva Škobalj (2017) pravi, da je pri dojetju kritičnega mišljenja potrebno ocenjevanje in presojanje dogodkov zunaj sebe nadgraditi z vrednotenjem dogajanja znotraj sebe in zavestno spremljati svoje misli, torej se ustaviti ob določenem miselnem toku in si postaviti vprašanja o njegovi vrednosti in rezultatih, ki jih prinaša (npr. kako se počutim, kako se počutijo drugi, kaj prinašam sebi in ljudem okoli sebe?). Sam nastop je za mladostnika težavna naloga, ocenjevanje sošolca in pogum glasno povedati svoje mnenje o tem še večja, a z malo spodbude, razlage, kaj nam to prinaša, in seveda vaje gre vedno lažje. Škobaljeva še dodaja, da je bistvo in namen urjenja kritičnega mišljenja v tem, »da bi se ljudje čimvečkrat na dan resnično zavedali, kaj govorimo, počnemo in mislimo.« (2017, str. 119).



Slika 1: Govorni nastop dijakov: predstavitev besedilne vrste informacijski pogovor ob knjigi Gorana Vojnovića Čefurji raus! v šolskem letu 2017/18 (Foto N. J. J.)

Najzanimivejši del govornih nastopov je zame izražanje lastnega mnenja ob koncu nastopa, vrednotenje vsebine, poteka dela. Dijakom vedno rečem, da je »njihovo mnenje sveto«, vse, kar bodo povedali, je prav, le utemeljiti morajo, zakaj tako mislijo. V štirih letih vsakotedskega odgovarjanja na vprašanja »Kaj misliš o tem in zakaj, kaj bi pa ti storil?« se dijaki navadijo ubesediti svoje misli in marsikdo zagreto zagovarja stališče, ki je v nasprotju z večino. Ko pride v razredu do polemike v zvezi z določeno temo, so prav gotovo vsi zastavljeni cilji doseženi.

2.2 Vloga čuječnosti v projektne delu učiteljev na izobraževanju za ravnateljski izpit

Veliko skupinskega dela je tudi v programu Šola za ravnatelje in ravnateljski izpit. Udeležila sem se ga v času med junijem 2017 in junijem 2018. Program se začne s predmetom Uvod v vodenje v izobraževanju, sledijo pa še Teorije organizacij in vodenje, Načrtovanje, Ravnatelj kot pedagoški vodja, Ljudje v organizaciji, Zakonodaja v vzgoji in izobraževanju in Izbirne vsebine. Med programom poteka tudi zelo zanimivo senčenje drugega ravnatelja, ki zahteva veliko mero čuječnosti, vendar je to individualno delo. Zaključek programa predstavlja projektno delo, ki je seveda skupinsko.

V programu Šola za ravnatelje in ravnateljski izpit so odrasli udeleženci, učitelji, ki želijo ta program končati. Nekateri nanj napotijo ravnatelji, veliko se jih prijavi na lastno željo, torej je motivacija za uspešnost v programu visoka (za razliko od motivacije dijakov pri govornih nastopih). Razdeljeni so v več skupin, v naši je bilo 17 udeležencev iz različnih ustanov – od vrtcev prek osnovnih šol do srednje šole, zavoda za otroke z vedenjskimi težavami do glasbene šole in konservatorija za glasbo, ena udeleženka pa je prihajala kot pedagoška delavka v katoliškem internatu. Priložnosti za prilagajanje in urjenje čuječnosti nešteto.

Za projektno delo so ponujene določene teme, vsak udeleženec si po lastnih interesih, pričakovanjih in željah elektronsko izbere tisto, pri kateri bi želel sodelovati v projektne delu. Program traja eno leto in projektne delo je zadnja naloga, kar pomeni, da se udeleženci med seboj že malo poznajo. Nekateri se tudi dogovorijo, da bi radi delali skupaj, spet drugim je najpomembnejši kriterij pri izbiri projektne dela njegova vsebina. Naši skupini je botroval slednji. Znani so tudi časovni roki, v katerih mora delo nastati.

Tri udeleženke smo si izbrale za projektne delo sestanke strokovnih delavcev. Vsaka od nas prihaja iz drugačne ustanove: ena iz osnovne šole, druga iz srednje in tretja s konservatorija za glasbo. To pomeni tudi precej različen urnik oziroma delovni čas. S projektne delom smo začeli na skupnem srečanju. Z Belbinovim vprašalnikom za ugotavljanje vloge posameznika v timu smo lahko izvedeli, kakšno vlogo po navadi igramo v timu. Zanimivo, da smo vse tri udeleženke imele enak rezultat, in sicer smo vse tri timske delavke, dve pa še garača povrhu. Nato pa je bilo vse v rokah posamezne skupine. Za začetek se je bilo potrebno uskladiti, kdaj bomo sploh lahko delale vse tri skupaj. Potrebna je bilo precej prilagajanja obveznosti, nazadnje pa smo se nekajkrat srečale kar pri eni od udeleženk doma. Vsaka je pred tem poiskala določeno literaturo, ki smo jo prinesle skupaj. Vsaka je tudi naredila svoj empirični del na svoji ustanovi. Največji problem je bil teoretični del, ki ga je bilo potrebno napisati po prebrani literaturi na skupnih srečanjih. Pri tem smo seveda želel biti tudi ustvarjalne.

Po Penmanu (2016) sta z ustvarjalnostjo povezana dva splošna sloga mišljenja. Prvi je kovergentno mišljenje, ki je logično, racionalno, deduktivno in osredotočeno. Povezano je z znanjem, saj vključuje ukvarjanje z obstoječimi informacijami ali modrostjo s pomočjo standardnih postopkov. Drugi slog je divergentno mišljenje, ki je spontano in teče prosto, je tudi sopomenka za pravo ustvarjalnost, saj poraja ideje, ker raziskuje več možnih rešitev, pogosto kar hkrati. Pri tem se naredijo nepričakovane povezave. Takšno razmišljanje je značilno za radovedne, pogumne, vztrajne, odporne ljudi, ki so pripravljene na tveganje. Pri ustvarjanju po navadi uporabljamo oba sloga mišljenja. Čuječnost povečuje ustvarjalnost predvsem zato, ker spodbuja divergentno mišljenje, a tudi elemente konvergentnega mišljenja, npr. delovni spomin, jasnost misli, miselno odločnost, odpornost in pogum.

Glede na to, da je šlo za odrasle osebe, ki so se same prijavile na program, je logično, da odgovornost opraviti svoj del ni bila problematična. Največ preglavic je povzročalo usklajevanje in prilagajanje, saj smo zelo različnih značajev in ena bi že napisala in končala, druga preoblikovala besedilo, tretja pa še poiskala kakšen vir in zadevo nadgradila. S tega vidika je projektno delo precej zahtevna naloga, potrebna stopnja čuječnosti pa visoka.



Slika 2: Zaključni nastop skupine ŠR1 ob zaključku programa Šola za ravnatelje in ravnateljski izpit 2017/18 20. oktobra 2018 (Foto Polona Peček)

2.3 Vloga čuječnosti v skupinskem delu učiteljev udeležencev Erasmus+ projekta

Pravijo, da je svet globalna vas. S pomočjo tehnike res lahko komuniciramo z nekom na drugem koncu sveta, spoznavamo nove ljudi in okolja. Tudi izobraževanje ni več le zadeva ene šole, enega kraja, ene države. Mednarodne konference in tečajji so postali naš vsakdan. Kdor ima željo in voljo, se lahko izobražuje marsikje. Tako sem se tudi sama prijavila na Erasmus+ KA1 projekt *Jeziki odpirajo vrata* z naslovom Human Resource Management, ki je potekal od 22. do 26. oktobra 2018 v Pragi na Češkem.

Za začetek je potrebno poslati prijavo na ravni šole, nato pa, če je prijava potrjena, vse poteka precej hitro. Tečaj je sestavljen iz 14 tematskih modulov: Upravljanje s človeškimi viri, Mehke veščine za 21. stoletje, Dobrobit zaposlenih, motivacija in ohranitev, Treniranje in mentorstvo – igra vlog, Vodenje in upravljanje ekipe, Podpora učinkovitemu vodenju, Nadzorovanje sprememb in težkih situacij, Učinkovito načrtovanje in metode vrednotenja, Oblikovanje profesionalne učeče se skupnosti, Organiziranje sestankov in razprav, Aktivnosti za postavitve ekipe, Končna delavnica – Projekti in dogodki v organizaciji. Vsak od modulov vključuje aktualne teorije upravljanja s človeškimi viri in prikazuje vplive na organizacijo.

Na tečaju je sodelovalo 17 učiteljev: deset iz Italije, dve učiteljici s Portugalske, ena s Finske, s Hrvaške trije in jaz iz Slovenije, večinoma vodstveni kader (ravnatelji, pomočniki ravnateljev in socialni delavci) iz osnovnih in srednjih šol ter ustanov za izobraževanje odraslih. Razdelili so nas v štiri skupine (prva dva dneva sem bila v skupini s Hrvati, nato pa smo rotirali po skupinah), ki smo vsak dan morale opraviti precej skupinskega dela, zlasti z aktivno udeležbo, razpravo in igro vlog ter s preučevanjem resničnih primerov. Ob pridobivanju novih znanj in veščin vodenja institucij so bile poudarjene komunikacijske spretnosti, saj smo si delili izkušnje. Tu se je pokazala velika težava, saj vsaj pet udeležencev iz Italije ni govorilo angleško (čeprav je bila to zahteva ob prijavi na tečaj), to pa je bil naš jezik sporazumevanja. Situacijo so udeleženci reševali s pomočjo dveh italijanskih učiteljic, profesorice angleščine, ki sta neumorno prevajali svojim kolegom. Organizator ITC International je imel tudi srečno roko pri izbiri predavateljev, saj se je češkemu in romunskemu predzadnji dan pridružil predavatelj italijanske narodnosti, tako da se je zdelo, da je takrat jezik sporazumevanja prav italijanščina, ostali udeleženci pa smo se večinoma počutili tako, kot se je tistih pet udeležencev tri dni poprej.

Pri skupinskem delu smo si izdatno pomagali, ne samo zaradi jezikovnih preprek, ampak je bilo tudi ogromno širjenja lastnih izkušenj, deljenja znanja o organiziranosti izobraževalnih sistemov tudi drugod po Evropi, informacij o različnih kulturah (Portugalki sta z Azorov, kjer je življenje drugačno kot na celinski Portugalski; Finka je prinesla informacije o precej drugačnem šolskem sistemu, kot je npr. pri nas ali na Hrvaškem ...). Čuječnost je bila potrebna ves čas, tudi po tečaju, saj smo se udeleženci družili tudi po njem. S Finko sva npr. raziskovali Prago in njene znamenitosti peš, nekateri so večere preplesali. Od 17 sva samo dva udeleženca komunicirala v češčini, zato je bilo zanimivo tudi naročanje hrane in pijače. Ves čas je bilo potrebno intenzivno zavedanje, kje smo, kaj počnemo, kaj in kako govorimo ... Zanimivo je bilo spoznanje, da so si problemi v šolstvu zelo podobni po celi Evropi in da lahko zanje iščemo tudi skupne rešitve. Zelo naporna, a lepa izkušnja.

Člani skupine smo bili odrasli, ki smo se tečaja udeležili na lastno željo in odobritev prijave pravzaprav dojel kot nagrado, zato vprašanja motivacije za delo sploh ni potrebno postavljati. Problem pa je odgovornost do drugih, če niso izpolnjene osnovne zahteve za komuniciranje. Zaradi tankočutnosti udeležencev in srečnega naključja se je vse dobro izteklo. Čuječnost je odigrala svojo vlogo.



Slika 3: Skupinsko delo v Erasmus+ projektu Human Resource Management (z italijanskim predavateljem) v Pragi oktobra 2018 (Foto ITC International)

3. Zaključek

Znanje dobiva velikanske razsežnosti, zato je skupinsko delo nujno potrebna oblika izobraževanja in življenja nasploh. Vloga čuječnosti je pomembna vseh skupinah, ne glede na to, ali gre za dijake ali za odrasle, morda celo različnih narodnosti. Seveda je medsebojno poznavanje članov skupine pomemben element, a ni nujno potreben, da lahko pride do uspešnega skupinskega dela, kar dokazujejo mednarodni projekti, ki trajajo tudi samo nekaj dni. Sposobnost prilagajanja ljudem in situacijam je življenjskega pomena, zato jo je treba razvijati zlasti pri mladih, ki ob pomanjkanju motivacije za delo zelo radi obtičijo v svoji coni ugodja.

Pri govornih nastopih morajo biti dijaki čuječi v vseh fazah (enako velja za skupinsko delo odraslih): tako pri izbiri članov skupine, da zaradi osebnostnih lastnosti sploh lahko sodelujejo med seboj, pri izbiri teme, za katero so motivirani ali pa sploh ne, pri časovnem načrtovanju dela in delitvi dela med člane skupine, kjer se še posebej pokaže element odgovornosti, in tudi v sami izvedbi, ki mora biti prepričljiva, sicer vse preteklo delo zvedeni. Po izkušnjah sodeč imajo dijaki največ problemov v fazi sestavljanja skupine, saj se neradi prilagajajo izven svojih želja, ter v fazi načrtovanja, tako časovno kot vsebinsko, ko se kot prevelik zalogaj pokaže odgovornost, ki je lahko šibka točka tudi pri odraslih.

Ker na mladih svet stoji, je treba v zvezi s čuječnostjo delati največ z njimi. In ker se vse začne pri nas samih, je učitelj največji zgled. Dejstvo je, da ne dobiš vedno tistega, kar si želiš, ampak se moraš prilagajati. Pri tem pa lahko vseeno izveš veliko novega, kar je pozitivna plat tega, da nisi uspel priti do cilja takoj. V letnih delovnih načrtih je sicer premalo prostora za takšne ure, na projekt si izbran redko, kljub temu pa je treba izkoristiti vsako priložnost za sodelovanje oziroma timsko delo, ki je delo prihodnosti. Sama se bom tega vsekakor posluževala in udeleževala še naprej.

4. Viri in literatura

Kabat-Zinn, J. (2015). Predgovor Jona Kanata-Zinna. V M. Williams in D. Penman *Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu* (str. 7–10). Tržič: Učila International.

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

SSKJ.

<https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=%C4%8Duje%C4%8Dnost>
(7. 7. 2019)

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

Vprašalnik za ugotavljanje vloge posameznika v timu v Projektno delo. Ljubljana: Šola za ravnatelje, januar 2016.

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

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Jurjevec Juvan je profesorica slovenščine in univerzitetna diplomirana primerjalna slovanska jezikoslovka. Že več kot 20 let poučuje slovenščino na Srednji šoli Domžale, tri leta je tudi pomočnica ravnatelja Poklicne in strokovne šole in ima opravljen ravnateljski izpit. Rada se strokovno izobražuje in uvaja novosti pri poučevanju. Poleg rednega dela je mentorica dijakom na tekmovanjih za Cankarjevo priznanje in Slovenščina ima dolg jezik, sodeluje pri šolskih prireditvah, v prostem času pa je aktivna tudi v domačem kulturnem društvu, kjer povezuje in ustvarja kulturne prireditve.

Kako otroke in mladostnike poučevati čuječnost

Mindfulness for Kids and Teens

Andreja Vukmir Brenčič

*Družinski in terapevtski center Pogled
andreja.vukmir@pogled.si*

Povzetek

V prispevku je predstavljeno, kako lahko otroke in mladostnike učimo čuječnosti, kaj moramo pri tem upoštevati, kako lahko vaje prilagodimo otrokom in katera so osnovna načela, ki jih moramo upoštevati.

Čeprav se zdi, da je poučevanje čuječnosti otrok in mladostnikov enostavno, pa v praksi ni vedno tako. Vadbo in elemente moramo znati prilagoditi njihovim telesnim in kognitivnim sposobnostim. Še posebej pa je zahtevno delo z otroki z vedenjskimi in čustvenimi težavami.

Predstavljen bo primer iz prakse, kjer lahko vidimo, kako lahko z ustreznim izborom vaje prilagodimo njegovim sposobnostim.

Ključne besede: čuječnost za otroke in mladostnike, metode in tehnike, poučevanje čuječnosti.

Abstract

The article introduces how we can teach children and adolescents mindfulness, what we need to keep in mind, how we can adapt exercises to the children, and what are the basic principles we need to follow. Although teaching children and adolescents mindfulness may seem easy, it is not always the case in practice. We need to be able to adapt exercise to their physical and cognitive abilities. Especially challenging is working with children with behavioral and emotional problems.

An example from the practice will be presented where we can see how we can adjust the exercises to child's abilities.

Keywords: mindfulness for children and teens, teaching mindfulness.

1. Uvod

Globina trenutka

Globina trenutka je večja
od prihodnosti.

Duša ne razume besede čas.

Cvetnih listov se lahko dotakneš

le zdaj.

RABIA

Načini usmerjene pozornosti so se v teku človeške zgodovine razvili v različnih prostorih ter različnih duhovnih in religioznih tradicijah. Čeprav se čuječnost povezuje z budizmom,

elemente usmerjene pozornosti najdemo tako v krščanstvu, judovstvu, islamu, v jogijski tradiciji kot tudi zahodni filozofiji.

Čuječnost, kot se je v zadnjih dveh desetletjih razvila po svetu, je utemeljil Jon Kabat Zinn (1995) in jo opredeljuje kot nepresojajoče zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku ter lahko vključuje tako notranje kot zunanje dogajanje. Čuječnost, kot načina usmerjene pozornosti, se je v obliki programa obvladovanja stresa MBSR (ang. Mindfulness-Based Stress Reduction), ki ga je formiral Jon Kabat Zinn, začel širiti v sekularizirani obliki. Nekateri avtorji menijo, da se je s tem izgubil del duhovne razsežnosti omenjene prakse.

Sposobnost zavedanja ter sprejemanje doživljanja je splošna lastnost oziroma zmožnost, ki jo človek ima in je hitro postala predmet različnih raziskovanj ter se začela uporabljati na različnih področjih medicine, psihologije, psihoterapije ter se z leti razširjala tudi na številna področja vzgoje in izobraževanja ter terapevtskega dela z otroki. Tudi na tem področju je bilo v zadnjih 15 letih narejeno veliko raziskav, ki dokazujejo, kako vadba čuječnosti vpliva na razvoj otrok in mladostnikov:

- ustrežnejše uravnavanje čustev,
- več socialnih spretnosti,
- večja sposobnost za usmerjanje pozornosti,
- boljši delovni spomin, sposobnost načrtovanja in organizacije,
- večja samozavest,
- občutek umirjenosti, sproščenosti in sprejemanja sebe,
- kakovostnejši spanec,
- manjši strah pred opravljanjem izpitov,
- zmanjšana motnja pozornosti, hiperaktivnost in impulzivnost,
- manj pogosti negativni afekt oziroma neprijetna čustvena stanja,
- zmanjšana tesnoba, zmanjšana depresivnost,
- manj vedenjskih težav in težav z obvladovanjem jeze,

(Burke, 2009).

Zato na področju dela z otroki, vzgoje, izobraževanja in kliničnega dela z otroki in mladostniki, zanimanje za vaje čuječnosti narašča.

Vendar se tu odpira pomembno vprašanje, kako lahko otrokom in mladostnikom približamo tehnike zavedanja, sproščanja, usmerjene pozornosti ter kako jim jih predstavimo. Predvsem pa, kdo in na kakšen način se to počne.

Morda se zdi, da je poučevanje čuječnosti za otroke enostavno in da to lahko počne vsak, ki ga čuječnost zanima.

Resnica pa je malo drugačna.

2. Kje vidimo problem?

V svojem dolgoletnem vzgojnoizobraževalnem in terapevtskem delu, sem vodila številne skupine otrok, kjer smo izvajali različne vaje sproščanja, jogijske vaje ter v zadnjem času tudi vaje čuječnosti. Zelo pomembno je, da se zavedamo, da je to lahko njihova prva vodena kontemplativna, zavedajoča in na pozornost usmerjena izkušnja, ki jim jo z neprimernim pristopom lahko zagrenimo. Zmotno je pričakovati, da bo zato, ker je to všeč nam, prijalo tudi njim. V svoji praksi sem bila velikokrat priča številnim ponesrečenim poskusom, ko otroci niso želeli ali pa niso zmogli sodelovati, še posebej če se vodje programov niso bili sposobni

uglasiti s telesnim ritmom otrok ali posameznega otroka ter v posameznih primerih upoštevati njihove vedenjske in čustvene težave. Kar jih lahko zaznamuje tako, da bodo kasneje kot odrasli do tega imeli odpor.

Opazam, da se poučevanja lotijo posamezniki, ki sami čuječnosti ne vadijo dovolj dolgo, ne poznajo dovolj vaj za posamezne starostne stopnje otrok, katere vaje prilagoditi otrokom s specifičnimi vedenjskimi in čustvenimi težavami, koliko časa naj posamezna vaja traja, kako in kdaj jih po zahtevnosti stopnjevati in podobno. Upoštevati moramo, da so otroci zelo dojemljivi za neverbalno govorico, zato je naše lastno notranje telesno čustveno stanje zelo pomembno.

V šoli so me velikokrat prosili, da jim predstavim kakšne vaje, zato da bi jih uporabljali pri pouku, da bi bili otroci mirnejši in bi učitelji z njimi lažje delali. S tem načeloma seveda ni nič narobe. Narobe pa je, če ostanemo pri tem. Čuječnost je veliko več kot neka komponenta discipliniranja. Vadba čuječnosti je dejavnost, kjer bodo otroci počasi razvijali občutek zase, se spoznavali, umirjali in osredotočali, to ponotranjili in se potem zmogli umiriti v različnih situacijah.

Poznati moramo načine, kako posamezne vaje, ki so lahko zelo abstraktne, predstaviti otrokom na način, da jih bodo lahko razumeli in začutili.

Če želimo čuječnost poučevati otroke in tudi mladostnike, moramo slediti določenim načelom, se za to usposobiti, izobraziti in imeti ustreznega mentorja ali supervizorja.

3. Kako otroke in mladostnike poučevati čuječnost?

3.1. Kje začeti?

Včeraj sem bil pameten in sem hotel spremeniti svet.

Danes sem moder, zato spreminjam sebe.

Rumi

Prvo in najpomembneše je, da sami vadimo. Pomembno je, da smo sami zasidrani v lastni meditativni praksi in da se zavedamo, da v tem ni nekih instant in hitrih rešitev, pač pa je to postal del našega načina življenja, naše kulture bivanja in da se ne bo zgodilo nič čudežnega. Tako bomo tudi pri otrocih zmogli razumeti, da se nič ne spremeni skozi noč, hkrati pa to vpliva na oblikovanje osebnosti.

3.2. Vključevanje staršev

Pomembno je, da v vadbo vključimo starše. Kadar je le mogoče, naj sodelujejo tudi starši. Če se starši ne želijo vključiti, jih moramo pa o tem vsekakor seznaniti in pridobiti njihovo dovoljenje. Čuječnost se povezuje z vzhodnjaško filozofijo, ki nekaterim staršem ni blizu in jo povezujejo z drugačno religiozno prakso. Do tega imajo lahko določene pomisleke, zadržke ali celo odpor. Skratka, poučevanje naj ne bo v nasprotju z njihovimi verskimi in svetovnonazorskimi opredelitvami. Vse te nejasnosti je potrebno razjasniti, se o tem pogovoriti in jih seznaniti, da ne gre za nekdo drugo religijo, pač pa določene prakse

zavedanja, ki so za otroke zelo koristne, prispevajo k njihovem razvoju možganov in spoznavanju samih sebe. Seznanite jih z učinki vadbe in kako vpliva na razvoj otrok.

Če čuječnost iz kakršnihkoli razlogov odklanjajo, naj to ne prebuja negativnih občutkov ali celo odklonilnega vedenja. Skušajmo jih razumeti in sprejeti, da morda nekateri starši ne bodo želeli, da njihovi otroci vadijo čuječnost.

Tiste, ki so temu naklonjeni, pa povabimo, da naj sodelujejo, kadar je le mogoče. Pri otrocih smo lahko uspešnejši, če sodeluje družina (Kaslow in Racusin, 1994). Lahko jih naučimo, da tudi doma delajo vaje in k temu spodbudijo svoje otroke. Ali pa naj jim otroci doma pokažejo vaje, ki se jih učijo in jih starši včasih naredijo z njimi.

Manjši otroci radi vidijo, da z njimi delajo tudi starši, najstniki pa ne. Vseeno naj se starši zanimajo, kaj počnejo in kaj ob tem občutijo.

Tudi, če bomo delali samo z otrokom, moramo poskrbeti, da to ni v nasprotju z njihovimi verskimi in drugimi opredelitvami.

3.3. Vadba

Čuječnost otroke in mladostnike lahko poučujemo kot samostojno vadbo ali pa elemente čuječnosti vpeljujemo v vzgojo in izobraževanje, razne druge dejavnosti, terapevtsko prakso itd.

3.4. Temeljna načela

Ko otroke poučujemo čuječnost, se zavedajmo da gre za ustvarjanje kulture, atmosfere čuječnosti. Ne moremo imeti enakih ciljev, kot jih imamo, kadar čuječnost vadijo odrasli. Pri otrocih gre bolj za uvajanje kulture kot resno meditativno prakso. Raziskave pa kažejo, da imajo že od tega veliko koristi: večja zbranost, ustrežnejše uravnavanje čustev, boljše razpoloženje, zmanjšana tesnoba, zmanjšanje nihanja razpoloženja, boljši spanec, splošno dobro počutje, boljši odnosi, boljše zdravje, boljše obvladovanje stresa, zmanjšana hiperaktivnost, manj težav z obvladovanjem jeze, izboljššan spomin, boljša zmožnost za dokončanje opravil, prepoznavanje in raziskovanje čustev, zmanjšano premlevanje, boljše zavedanje sebe, boljša zmožnost odpravljanja slabega razpoloženja, manj prenajanja, boljša samopodoba, več sočutja do sebe in drugih, boljša zmožnost shajanja s kronično boleznijo, obvladovanje kronične bolečine, prenehanje kajenja (najstniki) (Burdick, 2019).

3.5. Upoštevajmo starostno, razvojno ter kognitivno stopnjo otrokovega razvoja

Ko se odločamo, katere vaje predstaviti otrokom in najstnikom, moramo upoštevati starostno in razvojno stopnjo ter raven kognitivnega razvoja. Poučevanje čuječnosti mora ustrezati razvojni stopnji otrok (Jha, 2005) Ne moremo jih poučevati na enak način, kot to počnemo z odraslimi, pač pa moramo vaje prilagoditi otrokom.

Najprej moramo znati otrokom in najstnikom čuječnost predstaviti na način, kot jo oni lahko razumejo. Poučevanje moramo znati prilagoditi njihovim starostnim, telesnim, čustvenim in kognitivnim sposobnostim. Vedeti moramo in imeti občutek, kdaj z vadbo lahko

začnemo, na kakšen način, pri kateri starosti, do kam lahko gremo, kakšni so časovni intervali izvajanja vaj, sicer jim vadbo lahko zagrenimo. Koliko časa je otrok lahko zbran in sedi pri miru. Razmislimo, katere vaje so zanj primerne, kaj pri posameznem otroku deluje in kaj ne ter kako bi prilagodili vaje, da bi ustrezale njegovim potrebam. Še posebej to velja za otroke in najstnike s težavami v duševnem zdravju, kjer moramo poznati širok nabor vaj, ki jih prilagajmo posamezniku.

3.6. Kako vaje prilagodimo otrokom

Pri otrocih je potrebno upoštevati dejstvo, da otroci razmišljajo bolj konkretno, zato morajo biti dejavnosti jasne in konkretne, navodila pa slikovita, zato moramo vaje predstaviti z igrami in zabavnimi dejavnostmi. Osnovna načela so: kreativnost, domiselnost in predstavljivost. Ker otroci še ne razmišljajo abstraktno, jim je potrebno vaje predstaviti čim bolj konkretno, vizualno, predstavno. Predvsem pa jih ne smemo siliti.

Otroci s s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pa sploh potrebujejo poseben pristop in prilagojene vaje.

Osnovna pravila:

1. Skrajšajte – začnite s 30 sekundami, nato postopoma podaljšujte.
2. Naj bo PREPROSTO.
3. Govorite tako, da vas bodo otroci razumeli.
4. Vsako vajo pokažite, delajte jo z otroki in jo izpilite.
5. Vajo večkrat ponovite.
6. Vključite igro, dejavnosti in gibanje.
7. ZABAVAJTE SE.
8. Uporablajte humor.
9. Po potrebi improvizirajte.
10. Postopek stopnjujte korak za korakom.
11. Poudarjajte zavedanje notranjega dogajanja, zavedanje zunanjega dogajanja, razmišljanje in sočutje
12. Napredujte v treh korakih
 - Začnite s konkretnjšim usmerjanjem pozornosti na zunanje okolje.
 - Posvetite se izkušnji telesnih zaznav.
 - Na koncu predstavite pozornost, namenjeno zavedanju aktivnosti naše duševnosti in meditacijskim vajam (Burdick, 2019).

3.7. Vključimo telo, duševnost, srce

Čuječnost otroka zajame celostno, zajame torej telo, duševnost in srce. Zavedajo se doživljanja notranjega in zunanjega dogajanja, zato je pomembno, da jih vzpodbudimo k ovrednotenju doživetega v obliki risbe, ki jo lahko narišejo, v obliki pogovora, pisanja. S tem povežemo telo (zavedanje senzacij v telesu), čustva (doživljanje) in kognicija (ozaveščanje). Da jih naučimo, da se zavedajo, kar so občutili in kako so se ob tem počutili. To je zelo pomembna komponenta v razvoju samozavedanja in razvoja regulativnih mehanizmov v telesu.

3.8. Primeri iz prakse

Predstavljen bo primer, kako lahko pri delu z otrokom oblikujemo vaje, ki so prilagojene njegovim telesnim, čustvenim in kognitivnim sposobnostim in upoštevamo pravila ter načela, ki so predstavljena v prispevku.

V skupini je bil deček, ki je bil zelo nemiren. Ker v skupini ni mogel slediti vajam, smo se odločili, da bova vaje delala sama. Vaje sedenja pri miru, kot so sedeče vaje dihanja in sproščanja pri njem niso prišle v poštev. Star je bil 10 let. Zato se je bilo treba odločiti za bolj dinamičen pristop vaj. Ker je bil relativno majhen, smo poskrbeli, da so bile vaje čim bolj predstavljive oziroma vizualne. Presodili smo, kakšen red vaj bi prišel v poštev. Najina srečanja sva vedno začela z vajami zavestnega gibanja, kjer je neizmerno užival.

Naredila sva številne vaje zavestnega gibanja:

- Hoja s kovanci na čevljih (na čevlje sva dala kovance in potem je moral paziti, da mu pri hoji niso padle na tla)
- Hoja s kovanci na ramenih in glavi (na glavo in ramena sva dala kovance in moral je hoditi tako, da mu niso padla na tla)
- Na ogromen papir sva narisala labirint in potem je počasi hodil po labirintu
- Vrvohodec (narisala sva vrv in predstavljal si je, da je vrvohodec in hodi po vrvi)

To je sklop vaj, kjer spodbujamo zavestno gibanje in ga umirjamo, še vedno pa so dinamične, predstavljive. Med vajami sem ga vodila, spodbujala in opozarjala na občutja v telesu. Pri tem je bila pomembna tudi moja neverbalna govorica, da sem ga z glasom umirjala, ujela njegov ritem telesa, vzpodbujala in izvajala vaje skupaj z njim. Po končani vaji sva se vedno pogovorila, tako na kratko, kako se mu je zdelo, kako se je počutil, kaj mu je bilo všeč in kaj ne. Postopoma sem dodajala vaje, kjer sva usklajevala gibanje z zavedanjem dihanja.

- Hoja z dihanjem (pri vdihu en korak, izdih, pri vdihu naslednji korak).

Naredila sva še številne druge vaje zavestnega gibanja, ki so domiselne in jih imajo otroci radi:

- Junaki (predstavljamo si, da smo različni junaki in se zavedamo, kako se takrat počutimo: vojak, kralj, spider man itd.)
- Hoja po vročih tleh (predstavljamo si, da hodim po vročih tleh)
- Hoja kot pingvin (hodimo kot pingvin)
- Stop (pri tej vaji se premikamo, lahko skačemo, tečemo in pri besedi stop se ustavimo v položaju, kot smo takrat. Nato smo nekaj časa pri miru in se zavedamo svojega telesa v tem položaju)
- Hoja čustev (jezna hoja, zlomljeno srce, zadel sem na loteriji, hodim po rdeči preprogi, sram me je itd.)
- Kamenček (premikamo se, potem pa nas čarovnica začara v kamenček, da se ne moremo premikati in se zavedamo telesa v tem položaju)

Pri vajah zavestnega dihanja je bilo potrebno upoštevati, da ne bo zmožni sedeti pri miru, zato so bile tudi tu izbrane bolj dinamične vaje kot so:

- Risanje dihanja (na tablo ali papir narišemo pri vdihu črto navzgor in pri izdihu črto navzdol; ali pa ob dihanju rišemo kroge, pri vdihu narišemo krog od spodaj navzgor in pri izdihu od zgoraj navzdol)
- Vroča čokolada (predstavljamo si, da z vdihom povohamo čokolado in pri jo pri izdihu hladimo)
- Uvenela cvetlica (predstavljamo si, da smo uvenela roža, se sključimo in si predstavljamo, da je vsak vdih voda in se ob vsakem vidu malo dvignemo)
- Dihanje v paru (s hrbtno sva se naslonila druga na drugega in poskušala čutiti, kdaj drug vdihne in izdihne)
- Hoberman sphere (to je krogla, ki se razširja in oži, pri vdihu sva jo razširila in pri izdihu skrčila)
- Drevo (Iztegnemo roke in stojimo, v dihnemo skozi prste in dlani rok in izdihnemo skozi stopalo)

Tudi pri vajah dihanja je velik nabor različnih vaj, ki so ga počasi pripeljale do stopnje, ko je zmogel najprej eno minute opazovati dihanje, potem pa sva čas podaljševala. Počasi sva lahko začela tudi z bolj sedečimi vajami dihanja, ki pa so še vedno morale biti zelo predstavljive, kot so:

- Poslušanje dihanja
- Štetje dihanja itd.

Njegova sposobnost uravnavanja telesnih impulzov se je sčasoma povečala.

Vnašala sva tudi vaje zavedanja telesa, kot so Pomigaj (del telesa poimenujemo in nato pomigamo), Potuj in poimenuj (potujemo po telesu in poimenujemo posemzni del) ali Napni in popusti (napnemo posamezen del telesa in nato popustimo).

Seveda je bil to samo en del dela z njim, ki pa nama je pogosto dal temo za pogovor in sva lahko naslavljal povezavo med telesom, občutki in zavedanjem.

4. Zaključek

Čuječnost za otroke lahko poučujemo na številne načine. Predvsem moramo otrokom in mladostnikom ustvariti prijetno vzdušje in jih z načinom in izborom pritegniti k vadbi. Čuječnost je v resnici pot, kjer otroci in mladostniki lahko spoznavajo same sebe.

5. Literatura

- Burdick E. D. (2019). *Priročnik Čuječnost za otroke in najstnike*. Domžale: Zavod Pogled
- Burke, C. (2009). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*. Online DOI 10.1007/s10826-009-9282-x.
- Jha, A.P. (2005). *Garrison Institute report: Contemplation and education: Scientific research issues relevant to school-based contemplative programs: A supplement*. New York: Garrison Institute.

- Kaslow, N. J., & Racusin, G. R. (1994). Family therapy for depression in young people. In W. M. Reynolds & H. F. Johnston (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents: Issues in clinical child psychology* (pp. 345–363). New York: Plenum Press.
- Vukmir, B. A. (2019). *Čuječnost za otroke: Diham*. Domžale: Zavod Pogled
- Vukmir, B. A. (2019). *Čuječnost za otroke: Moje telo*. Domžale: Zavod Pogled

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Vukmir Brenčič je zakonska in družinska terapevtska ter direktorica in strokovni vodja v Družinskem in terapevtskem centru Pogled. Več kot 20 let je inštruktorica joga. Vodila je številne skupine joga za otroke in čuječnost za otroke. 22 let je delala v šoli in ima dolgoletne izkušnje v pedagoškem in terapevtskem delu. Kot družinska terapevtka dela tudi v Vzgojnem zavodu Planina. Je avtorica številnih otroških knjig, med zadnjimi sta knjigi *Diham* in *Moje telo* iz zbirke *Čuječnost za otroke*. Ja izdajateljica in urednica knjig dr. Daniela Siegla (Celostni razvoj otroških možgano, Vzgoja brez drame, Vihar v glavi, moč najstniških možganov). Letos pa je izdala, uredila in recenzirala priročnik *Čuječnost za otroke in najstnike*. Več si lahko preberete na spletni strani www.pogled.si.

Vaje čuječnosti in profesionalni razvoj učitelja

Exercises of Mindfulness and Professional Development of Teachers

Vesna Drogenik Jerič

Osnovna šola Šmarje pri Jelšah
vesna.jeric@os-smarje.si

Povzetek

Učitelji se pri svojem delu srečujejo z različnimi generacijami otrok, ki potrebujejo različne pristope. Da učitelji spreminjajo in izboljšujejo svojo prakso, je potreben profesionalni razvoj. V prispevku želimo prikazati, kako so notranji dejavniki profesionalnega razvoja ključnega pomena pri vpeljevanju novosti v delo učitelja. Z enostavnimi vajami čuječnosti za otroke, ki jih najdemo na priloženi zgoščenki knjige z naslovom Sedeti pri miru kot žaba, bomo predstavili način umirjanja učencev, s tem pa tudi profesionalno rast učitelja.

Ključne besede: dejavniki profesionalnega razvoja, profesionalni razvoj, učitelj, vaje čuječnosti, zgoščenka.

Abstract

In their work, teachers are confronted with different generations of children, who need different approaches. Professional development is required for teachers to change and improve their practice. In this article we want to show how the internal factors of professional development are crucial in introducing innovations in the work of a teacher. The simple mindfulness exercises for children, found on the enclosed CD of the book, *Sitting at Peace as a Frog*, will introduce a way of calming the students and thus the professional growth of the teacher.

Keywords: CD, exercises of mindfulness, factors of professional development, professional development, teacher.

1. Uvod

Kot razredna učiteljica v šolskem letu 2018/19 sem poučevala drugošolce, ki so potrebovali različne pristope umirjanja in sproščanja. Poleg hiperaktivne deklice je bilo še kar nekaj otrok, ki so imeli težave s pozornostjo. V skupini je bil tudi deček, ki ni znal obvladovati svojih čustev, ko kaj ni bilo po njegovem, saj ni imel postavljenih nobenih meja. Kot učitelji v razredu, kjer preživimo kar nekaj ur dnevno, skušamo na različne načine izboljšati situacijo, v kateri smo se znašli. Tako smo vsakodnevno spremljali vedenje in se na koncu pouka pogovorili, kaj je bilo v redu in kaj bi lahko popravili. Med poukom smo izvajali gibalne vaje, minute za zdravje, pred pisanjem poslušali sproščujočo glasbo, kadar je bilo možno, se učili na prostem. A kljub vsemu so bili v razredu trenutki, ko je učenec učenca samo pogledal, in se je vnel prepir. Redki so kljub opozorilom lepo sedeli na stolu. Glede na to, da se vse življenje učimo, je bilo treba iskati rešitev, kako bi izboljšali odzivanje učencev na dražljaje in jih naučili obvladovati čustva. V primeru, da bi se izboljšala še koncentracija, bi bilo to odlično.

Med pregledovanjem knjig v knjigarni sem naletela na knjigo Eline Snel z naslovom Sedeti pri miru kot žaba. Po hitrem preletu sem se odločila za nakup. To iskanje metod, kako izboljšati delo in klimo v razredu, povezujem s profesionalnim razvojem, ki bo opredeljen v nadaljevanju.

2. Opredelitev profesionalnega razvoja učiteljev

Profesionalni razvoj učiteljev M. Valenčič Zuljan (2001, str. 131) definira kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem (študenti) učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja.«

Profesionalni razvoj učitelja opredeljuje P. Javrh (2011) skozi dejavnosti, ki razvijajo posameznikove spretnosti, znanje, strokovnost in druge značilnosti učitelja (začetno izobraževanje, uvajalni programi, stalno strokovno izpopolnjevanje, nadaljnje usposabljanje v delovnem okolju, v najširšem pomenu).

Guskey (2000) definira profesionalni razvoj kot proces, ki vključuje tiste aktivnosti, ki povečujejo profesionalno znanje, spretnosti in odnos izobraževalcev, tako da lahko ti izboljšujejo učenje učencev. Spodbujanje profesionalnega razvoja je v središču vsakega sodobnega predloga za izboljšanje izobraževanja. Ne glede na to, kako so šole oblikovane ali preoblikovane, strukturirane ali prestrukturirane, je osvežitev strokovne usposobljenosti uslužbencev bistvena za izboljšanje izobraževanja (Guskey in Huberman, 1995).

3. Dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja

Posameznikov profesionalni razvoj ne poteka avtomatično po posameznih fazah, opozarjajo različni avtorji (Bullough, 1997, Calderhead in Shorrock, 1997, po Uhlenbeck idr., 2002, po Valenčič Zuljan idr., 2005), saj nanj vplivajo različni dejavniki, kot so posameznikove prejšnje izkušnje, zmožnosti, osebnost, kakovost dodiplomskega izobraževanja, pedagoške prakse, pripravništvo, mentorstvo, šolska klima. »Učitelj mora imeti priložnost in podporo, da si zastavi vprašanja, zakaj bi spreminjal svoje delo, kaj bi spremenil, kako bi to naredil, s kom bi sodeloval in kako bi spremembe ovrednotil.« (Javornik Krečič, 2008, str. 31) To pa lahko stori samo v šoli, kot opozarja tudi Ažman (2004, po Javornik Krečič, 2008), kjer si takšna vprašanja zastavljajo tudi drugi učitelji, vodstvo in drugi (starši, svetovalna služba, učenci).

V grobem bi lahko dejavnike, ki vplivajo na učiteljev razvoj, razdelili na:

- **notranje** (gre za učiteljeva prepričanja, pojmovanja, subjektivne teorije itd.) in
- **zunanje** (različne oblike formalnega izobraževanja in izpopolnjevanja učiteljev, uvajanje novosti, spremembe v šolskem sistemu ter neformalni vplivi, kot so klima na šoli, vplivi staršev, odločitev za poklic) (Javornik Krečič, 2008).

V magistrskem delu Učiteljeva poklicna vloga in njegov profesionalni razvoj (Drofenik Jerič, 2016) so nas zanimale razlike v presoji učiteljev in ravnateljev glede pomena in vpliva zunanjih in notranjih dejavnikov na učiteljev profesionalni razvoj. Po zgledu Marije Javornik Krečič (2008) smo dejavnike razdelili na:

ZUNANJE DEJAVNIKE:

- kakovost začetnega (dodiplomskega) izobraževanja,
- obdobje pripravništva, strokovni izpit, mentorstvo,
- možnosti stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki jih ponuja ZRSŠ,
- klima in kultura šole kot organizacije – sodelovanje med zaposlenimi,
- možnost vključitve in sodelovanja učiteljev v projektih,
- biti mentor pripravniku,
- možnost napredovanja,
- aktualno dogajanje v družbi,
- delovna preobremenjenost,
- spremenjena in zahtevnejša vloga učiteljev,
- ustrezne okoliščine za stalni profesionalni razvoj,
- urejene družinske razmere;

NOTRANJE DEJAVNIKE:

- učiteljeva mnenja in prepričanja o poklicni vlogi učitelja,
- motiviranost posameznega učitelja za lasten profesionalen razvoj,
- sodelovanje v aktivih in drugih profesionalnih skupnostih,
- usposobljenost učitelja za refleksijo in zavedanje o pomenu strokovnega premisleka,
- refleksija in strokovni pogovori s sodelavci,
- raziskovanje pouka in seznanjenost učiteljev z izsledki raziskav,
- učiteljevo raziskovanje in objavljanje o rezultatih lastnega dela,
- branje strokovne literature,
- izkustveno učenje,
- odločitev za učiteljski poklic.

Tabela 1: Rezultati t-preizkusa glede mnenja učiteljev in ravnateljev o vplivu zunanjih in notranjih dejavnikov na učiteljev profesionalni razvoj

DEJAVNIKI	M	SD	t	g	p
Zunanji dejavniki profesionalnega razvoja	3,88	0,49	-3,092	202	0,002
Notranji dejavniki profesionalnega razvoja	3,95	0,49			

Rezultat t-preizkusa je pokazal, da se povprečne vrednosti med zunanjimi in notranjimi dejavniki statistično pomembno razlikujeta (glej tabelo 1). In sicer so učitelji in ravnatelji mnenja, da notranji dejavniki bolj vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj kot zunanji.

Iz podatkov lahko sklepamo, da se ravnatelji in učitelji zavedajo, da lahko k svojemu profesionalnemu razvoju največ prispevajo s svojim ravnanjem, tj. s sodelovanjem, reflektiranjem, branjem strokovne literature, izkustvenim učenjem, motivacijo ipd. Temelj za učiteljevo delovanje v smeri profesionalnega razvoja pa je, kot pravi Valenčič Zuljan, zelo pomembno vseživljenjsko izkustveno učenje, pri katerem si učitelji razvijajo in spreminjajo svoja pojmovanja in posledično tudi prakso.

Tudi sama ugotavljam, da so bili notranji dejavniki tisti ključni, zaradi katerih sem prebrala knjigo o vajah čuječnosti za otroke. Kljub skeptičnosti sem začela učence seznanjati s preprostimi meditacijskimi vajami.

Kot navaja Muršak idr. (2011, str. 13), je res, »da učiteljev razvoj lahko spodbujamo in podpiramo "od zunaj" – ne moremo pa ga dosegati tehnološko. To je notranji proces, ki se ga ne zavedajo vsi učitelji.« Na tem mestu bomo zato podrobneje opredelili samo notranje dejavnike profesionalnega razvoja.

4. Notranji dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja

Notranje dejavnike učiteljevega razvoja bomo predstavili preko določenih načel, ki vplivajo na učiteljevo rast.

4.1. Učitelj kot aktiven oblikovalec in usmerjevalec lastnega profesionalnega razvoja

»Učitelj je v Hubermanovem kontekstu razumljen kot nosilec odgovornosti za svojo kariero, izobraževanje odraslih oziroma stalno strokovno izpopolnjevanje pa kot pomoč njegovim osebnim naporom ter v vlogi spodbujevalca pozitivnih procesov v organizaciji – šoli.« (Huberman, 1993, po Javrh, 2008)

Sodobne opredelitve profesionalnega razvoja izpostavljajo pomembnost vseživljenjskega učenja in prelagajo odgovornost za učiteljev profesionalni razvoj na učitelje same (Kalin, Valenčič Zuljan, 2006). »Učiteljev profesionalni razvoj je vedno prostovoljen proces, ki poteka "od znotraj", k razvoju učiteljev ne moremo prisiliti, lahko pa jih k temu spodbudimo, jim na sistemski ravni to omogočimo.« (Valenčič Zuljan, 2012, str. 71) Avtorica še nadaljuje, da sodobna pojmovanja profesionalnega razvoja poudarjajo, da je treba odgovornost za učiteljev profesionalni razvoj zaupati učiteljem. Njihov profesionalni razvoj pa najbolj spodbuja tisti model, ki izhaja iz učiteljeve definicije »učnih« potreb, ki podpira učiteljevo refleksivno ravnanje ter mu pomaga prevzemati odgovornost za svoje odločitve in ravnanje v razredu pa tudi za svoj profesionalni razvoj (Feiman Nemser in Floden, 1986, po Valenčič Zuljan, 2012).

Glede na to, da na profesionalni razvoj pozitivno vpliva izobraževanje, je lahko ena izmed oblik tudi branje strokovne literature.

4.2. Učitelj kot kritični in avtonomni profesionallec

V času razsvetljenstva, ko se je izoblikoval koncept avtonomije, ga nemški filozof I. Kant poveže z vprašanjem možnosti vzpostavitve človeka kot samostojnega, kritičnega in moralno odgovornega posameznika. »Kant je prepričan, da edini možni temelj osebne svobode leži v človekovem umu. Ker pa človek ni le umno, ampak tudi biološko («naravno») bitje, njegova potencialna zavezanost lastnemu umu poleg samostojnosti privede tudi do težav, ki sta jih filozofija in psihoanaliza do današnjega časa že precej temeljito opisali in pojasnili.« (Kroflič 2002, str. 77) Težave se pojavijo, ker se človek kot naravno in umno bitje v vsakodnevnem življenju ne ravna zgolj po umnih načelih, ampak predvsem po biološkem načelu ugodja. Namesto da bi posameznik sam vložil napor v iskanje umnih načel, se raje nasloni na preverjene zunanje avtoritete cerkve, države in moralnih vrednot. Avtonomno odločanje je tako naporen projekt, ki ga zmorejo le redki posamezniki z močno voljo (Kroflič, 2002).

Osebno razumemo avtonomijo kot zmožnost samostojnega odločanja, ki pa je vedno v nekih okvirih, mejah. Prav tako K. Kuščer (1999) meni, da je učiteljeva avtonomija svobodna in samostojna izbira didaktičnega koncepta učenja in poučevanja, izbira metod, tehnik in oblik dela ter tudi vsebin (kar je omogočeno z učno ciljnim načrtovanjem pouka). Pomeni, da smo bolj avtonomni takrat, če niso vse stvari vnaprej predpisane in določene.

4.3. Učiteljev profesionalni razvoj pomeni povezovanje pojmovanj (stališč) in ravnanj

Pučkova (1997) pravi, da je za spreminjanje šolskega dela pomemben tudi pogoj

spreminjanja stališč. Kajti stališča imajo vpliv na človekovo ravnanje, torej je pri spreminjanju ravnanja nujno tudi spreminjanje stališč. *»Vsaka sprememba se bo udejanjila le, če jo bo učitelj vnesel v svoje vsakodnevno delo, to pa se bo zgodilo, če bo sprememba postala njegov način razmišljanja.«* (Razdevšek-Pučko, 1997, str. 206)

Kognitivno-konstruktivistični model učenja postavlja okvir za razumevanje in spodbujanje učiteljevega profesionalnega razvoja, s postavko, da posameznik aktivno konstruira svoje znanje. Konstruktivizem, kot teorija učenja in poučevanja, ne zahteva le aktivnega učenca, ki si svoje znanje gradi z lastnim miselnim naporom, ampak tudi aktivnega učitelja, ki uspešno pripelje učence do znanja.

Glavni akterji uresničevanja zastavljenih ciljev so zagotovo učitelji, ki morajo biti pripravljeni na precejšnjo reorganizacijo dela in na dejstvo, da konstruktivistično poučevanje zahteva od učitelja veliko več kot tradicionalne oblike poučevanja. Od tega, da se mora dodatno izobraževati o vsebinah, se mora zavedati, da se bo pogosto treba obvladati oz. spremeniti tudi sebe in svoje ustaljene vzorce obnašanja v razredu.

Pri tem imajo učiteljeva pojmovanja o pouku, vlogi učitelja, vlogi učenca, učenju, poučevanju, pridobljena v procesu šolanja, zelo pomembno vlogo pri oblikovanju prihodnjega učitelja. Nekateri (prim. Zeichner, Tabachnick in Densmore, 1988, po Javornik Krečič, 2008) menijo, da prihodnjega učitelja te zgodnje izkušnje celo bolj zaznamujejo kot sam proces izobraževanja na fakulteti in prvo leto poučevanja. Kot pravi M. Valenčič Zuljan (2007a, po Valenčič Zuljan, 2012), je pomembno spoznati študentova pojmovanja in tudi »pomagati« študentom in učiteljem na poti spoznavanja in pridobivanja ustreznih spretnosti ravnanj, ki omogočajo učitelju vse večjo fleksibilnost v presojanju, odločanju in ravnanju »ter sposobnost reševanja problemov na vse bolj kompleksni ravni«. Zelo pomembno je, da učitelj na svoji profesionalni poti spreminja svoja pojmovanja, saj na ta način spreminja kontekst svojega delovanja, s tem pa učencem zagotovi pridobitev raznolikih izkušenj ter kakovostno znanje (Javornik Krečič, 2008).

Tudi sama sem za čuječnost slišala nekaj let nazaj, vendar me ni pritegnila. Do čuječnosti sem morala spremeniti stališče, morala sem ji dati priložnost. In kot se je izkazalo, je bila to dobra odločitev.

4.4. Refleksija kot sredstvo za učiteljev profesionalni razvoj

S strani mnogih avtorjev je refleksija razumljena kot najpomembnejši del profesionalizma (Dunn idr., 2008; Urban, 2008, po Peeters in Vandebroek, 2010). Prav tako zavzema osrednje mesto v sodobnih pojmovanjih učiteljevega profesionalnega razvoja raziskovalcev tega področja (Schön, 1983; Zeichner, 1992; Marentič Požarnik, 1987; Grimmett in Erickson, 1988; Korthagen in Kessels, 1999; Korthagen in Vasalos, 2005; Freese, 2006; Hoban in Hastings, 2006; Harfold in Mac Ruair, 2008; Klander, 2007; po Valenčič Zuljan idr., 2011). Izraz refleksija izhaja iz latinskega reflectere in pomeni premisliti, razglablјati, odsevati, presoditi. Bell (1993, str. 29, po Valenčič Zuljan, 2012, str. 81) refleksijo definira kot »proces izkustvenega učenja na podlagi poglobljene analize (lastne) prakse in kognicij, ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje in delovanje.« Gre torej za metakognitivni proces. Ta lahko poteka individualno, ko se učitelj ustavi, da bi osvetlil dogajanje v razredu ali pa gre za interaktivni proces, ko učitelj ob pomoči druge osebe (kritičnega prijatelja) razjasnjuje dileme, postavlja vprašanja in si pridobi globlji vpogled v svoje delo in kognicije, ki vodijo njegovo ravnanje (prav tam).

Po mnenju Liptona in Wellmana (2001, po Valnečič Zuljan, 2012) je refleksija ena najpomembnejših učnih navad, ki jih lahko vzgojimo, zato je zelo pomembno, da

refleksivnemu mišljenju v procesu načrtne skrbi za strokovni razvoj učitelja posvetimo posebno pozornost. Postati mora načrtno vodeno in ozaveščeno.

5. Vaje čuječnosti za otroke

Preko profesionalnega razvoja in vseživljenjskega učenja smo prišli do vaj čuječnosti. Kot navaja Snel (2019, str. 16) »urjenje čuječnosti ni le dodatna možnost, kako izboljšati učno okolje ali kako spodbujati sproščanje, ampak je bistvenega pomena za razvoj optimalnega učenja, čustvenega ravnovesja in za zaščito otrokovega uma pred negativnimi učinki prevelikega stresa.« Enostavne vaje, ki jih najdemo v knjigi *Sedeti pri miru kot žaba* Eline Snel, naj bi tako pomagale pri dobrih vzorcih obnašanja (prijaznosti, empatiji, sočutju) in pri prenašanju naučenega na situacije v resničnem življenju, tako doma kot v šoli.

Po prebrani knjigi sem bila še vedno v dvomih, kako bomo prešli iz nemirnega ozračja v razredu v bolj umirjeno ozračje, kako se bo izboljšala koncentracija, kako bodo otroci postali manj obsojajoči ipd.

Junija smo začeli z izvajanjem prve vaje *Sedeti pri miru kot žaba*. S to vajo in drugo vajo *Majhna žaba* naj bi izboljšali sposobnost koncentracije, bili manj impulzivni in imeli določeno stopnjo nadzora nad svojim notranjim svetom.

Učenci so se udobno namestili, lahko so zaprli oči in poslušali, kar sem jim predvajala po priloženi zgoščenci. Vsi so v miru, brez komentiranja, zdržali enajst minut, kolikor je trajala vaja. Osredotočali so se na mirno sedenje. Po vaji sem jih vprašala po občutkih. Učenci so navedli naslednje:

- »To mi je bilo všeč. Mene je zelo pomirilo.«
- »Da mi je dolgčas.«
- »Da nam je pomagalo, da se umirimo.«
- »Pomaga nam, da lepo sedimo.«
- »Je bilo tako umirjeno.«

Vaji sta res pripomogli k temu, da so se učenci umirili in tisti čas tudi lepo sedeli. Zavedamo pa se, da ni dovolj samo enkratna vaja. Potreben je trud in večkratna ponovitev.

Pri tretji vaji se posvetimo dihanju, zato se tudi imenuje **Osredotočenost na dih**. Učenci so že sedaj vedeli, kaj sledi, kako se namestijo in kaj počnejo. Lepo so sledili umirjenemu glasu in navodilom. Tudi sama sem izvajala vaje skupaj z učenci in jih pri tem opazovala. Tisti, najbolj nemirni, so še vedno iskali, kaj bi lahko prijeli v roke, s čim bi se igrali, kateri stol zibali. A večina se jih je umirila. Med posnetkom je bilo tudi vprašanje, kaj lahko v tem trenutku opazijo. Odgovorili so, da tišino. Učenec, ki je povzročal največ težav, je rekel: »Se bom umiril, kot je rekla tista gospa.«

In sošolka mu je odgovorila: »Super, na nekom deluje.«

Pri vaji *Špagetni preizkus* gre za sproščanje telesa, kar je bilo učencem bolj abstraktno kot dihanje. Težje so videli razliko med napetim in sproščenim telesom. Kljub temu pa so se nekateri učenci trudili in se osredotočali na omenjeni ud, trebuh ali dihanje.

Pri peti vaji *Gumb za premor* smo predvajanje zgoščence po zastavljenem vprašanju prekinili in se pogovorili. Npr. se počutiš dobro ali sabo? Kaj lahko rečeš o svojem dihanju v tem trenutku? Spoznala sem, da učencem manjka takšnih pogovorov.

Prav tako smo se pred poslušanjem šeste vaje *Prva pomoč pri neprijetnih čustvih* pogovorili, kakšna čustva poznamo. Katera čustva so prijetna, katera neprijetna? Kdaj se počutijo jezno ali žalostno? Ugotovila sem, da so otroci odprti za takšne pogovore. Potrebno

jim je dati vedeti, da težavna čustva ne obstajajo, da pa se jih moramo naučiti do neke mere obvladovati.

Pomembno je s temi otroki delati zgoraj omenjene vaje čuječnosti. Na zgoščenki je še pet vaj, in sicer *Varno zavetje*, *Tekoči trak skrbi*, *Malo opore*, *Skrivnost dvorane srca* in *Dobro spi*. Ker je bilo šolskega leta prej konec, jih z učenci nismo poslušali. Zagotovo pa bomo te vaje še izvajali v razredu, saj pomirijo učence. Začnejo se zavedati dihanja, samega sebe in spoznajo, da neprijetna čustva niso nekaj slabega.

6. Zaključek

Ne glede na to, da mislimo, da lahko s svojim pridobljenim znanjem obvladujemo novonastale situacije, je smiselno, da smo odprti za nova znanja. Nikoli ne vemo, kako se bo skupina učencev odzvala na določen pristop. Motiviranost učitelja, branje strokovne literature, učiteljevo raziskovanje in objavljanje o rezultatih lastnega dela ter strokovni pogovori so tisti ključni notranji dejavniki, ki spodbujajo profesionalni razvoj. Ti dejavniki so pripeljali do tega, da smo v razredu začeli izvajati vaje čuječnosti po priloženi zgoščenki knjigi *Sedeti pri miru kot žaba*, avtorice Eline Snel (2019).

Res da smo z vodenimi meditacijskimi vajami začeli na koncu šolskega leta, vendar so se takrat učenci umirili in prisluhnili svojemu telesu. Rečemo lahko, da je bilo za večino učencev to koristno, prav tako pa tudi za učiteljico.

7. Literatura

- Drofenik Jerič, V. (2016). *Učiteljeva poklicna vloga in njegov profesionalni razvoj*. (Magistrska naloga, Pedagoška fakulteta, Ljubljana).
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Guskey, T. R. in Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.
- Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 2, Poklicanost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kalin, J. in Valenčič Zuljan, M. (2006). The Role and Types of Reflection in Teacher Action Research. V: Kožuh, B. idr. (ur.). *Description and explanation in educational and social research*. Los Angeles: UCLA, str. 141–154.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kuščer, K. (1999). Avtonomen učitelj – korak k prenovi. *Vzgoja in izobraževanje*, 30, št. 5, str. 29–30.
- Peeters, J. in Vandenbroeck, M. (2010). Childcare practitioners and the process of professionalization. V: Miller, L. In Cable, C. (ur.). *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. London: Sage, str. 62–76. [http://www.vbjk.be/files/Jan%20Peeters%20and%20Michel%20Vandenbroeck%20-%20Childcare%20practitioners%20and%20the%20process%20of%20professionalization%20\(In%20Miller,%20L.,%20...%20Extending%20professional%20practice%20...%202012\).pdf](http://www.vbjk.be/files/Jan%20Peeters%20and%20Michel%20Vandenbroeck%20-%20Childcare%20practitioners%20and%20the%20process%20of%20professionalization%20(In%20Miller,%20L.,%20...%20Extending%20professional%20practice%20...%202012).pdf) (20. 07. 2015).

- Razdevšek-Pučko, C. (1997). *Usposabljanje učiteljev za programsko prenovno osnovne šole*. Kongres pedagoških delavcev Slovenije. Portorož: str. 206–214.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. in Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33, št. 5, str. 681–701.
- Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba: vaje čuječnosti za otroke (in njihove starše)*. Celje: Zavod Gaia planet.
- Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S. in Peklaj, C. (2011). *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2005). Mentorjeva vloga pri spodbujanju profesionalnega razvoja učitelja pripravnika. V: Devjak, T. (ur.). *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 128–150.
- Valenčič Zuljan, M., Krištof, Z., Vogrinc, J., Brank, M., Pohar, H., Bizjak, C. idr. (2005). *Smernice pripravniku ob začetku profesionalne poti: priložnik*. Ljubljana: pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 122–144.

Kratka predstavitev avtorja

Vesna Drofenik Jerič, magistrica znanosti, je zaposlena kot profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah. Leta 2005 je na Pedagoški fakulteti v Ljubljani diplomirala, leta 2016 pa magistrirala iz poučevanja na razredni stopnji. Do sedaj se je preizkusila na različnih delovnih področjih: razredničarka, učiteljica v OPB, druga strokovna delavka, mentorica, vodja podružnične šole, vodja aktiva, vodja projektov, knjižničarka, sindikalna zaupnica, ekokoordinatorica. Bogate izkušnje na pedagoškem področju so jo privedle do raziskovanja profesionalnega razvoja učiteljev.

Pomen čuječnosti pri delu z introvertiranimi otroki

The Importance of Mindfulness in Working with Introverted Kids

Damjana Pregeljc

Srednja tehniška šola Koper
damjana.pregeljc@guest.arnes.si

Povzetek

Članek se osredotoča na položaj introvertiranih otrok v šolskem sistemu. Predstavljena sta oba tipa osebnosti, introvertirani in ekstravertirani. Opisane so njune značilnosti, potrebe in način delovanja v družbi. Prikazana je problematika današnje družbe, ki ceni ekstravertirani ideal. Zaradi tega ideala so vse pomembnejše inštitucije, mednje sodijo tudi šole, prilagojene temu tipu osebnosti. Tihi otroci v našem šolskem sistemu nimajo enakih možnosti za napredovanje in optimalen razvoj potencialov. Predstavljena so razmišljanja, nasveti in predlogi za spodbudo in pomoč introvertiranim otrokom pri oblikovanju samopodobe, dvigovanju samozavesti, krepitvi socialnih veščin, razvijanju sposobnosti... Stalno ozaveščanje in izobraževanje učiteljev ter čuječen pristop so nujni pogoji za to, da bodo učitelji pri tem uspešni.

Ključne besede: čuječnost, ekstravertiranost, introvertiranost, šola, učitelj.

Abstract

The article focuses on the topic of introverted kids in the school system. Both, introverted and extroverted, personality types are presented. Their characteristics, needs and ways of interacting with society are also described. The issue of the extrovert ideal, which has emerged in our society, is also discussed. The ideal lead to most important institutions, including our schools, being adjusted to this personality type. Quieter kids do not have the same opportunities for progress and optimal development of their potentials in our school system as their extroverted peers. My thoughts, advices and suggestions for introverts' encouragement and help with formation of their self-esteem, boosting confidence and social skills development are presented. Constant education and making teachers aware of the importance of mindfulness, alongside a watchful approach of teachers are urgent conditions for successful teaching.

Keywords: extroversion, introversion, mindfulness, school, teacher.

1. Uvod

Čuječnost je pristop, s katerim posameznik poveča pozornost na svoje misli, čustva in občutke. Je posebno stanje zavedanja svojega doživljanja. Zavedamo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov in zunanjega dogajanja, ne da bi se poskušali doživljanju izogniti ali ga spremeniti. Čuječnost ima zelo ugoden vpliv na posameznika. S čuječnim pristopom se med drugim izognemo avtomatičnim reakcijam v neprijetnih, stresnih situacijah. Čuječnost se uporablja za zmanjšanje stresa in boljše medsebojne odnose, posebej pa je pomembna na področjih, kot so zdravstvo, šolstvo in še kje. Preko prakticiranja čuječnosti se zaposleni v službah lažje soočajo s stresnimi situacijami, bolj so prisotni v sedanjem trenutku in osredotočeni na svoje delo. (Božnar, 2018)

V zadnjem času se veliko ukvarja z uvajanjem čuječnega pristopa pri delu v razredu. Poseben izziv predstavljajo tihi otroci, ki se jim je v preteklosti nehote namenjal premalo pozornosti. Knjiga Susan Cain z naslovom Tihi razkriva veliko zanimivega o introvertiranemu tipu osebnosti, kateremu pripadajo tihi ljudje.

2. Ekstravertirani in introvertirani tip osebnosti

Ljudi se v grobem deli v dve kategoriji, ekstravertirane in introvertirane osebnosti. Prvi so ljudje akcije, energični, zgovorni, brezskrbni, drzni, družabni in pogosto bolj priljubljeni. Drugi so bolj premišljeni, resnobi, občutljivi, skromni, zbrani, zadržani in rahločutni (Cain, 2014).

Ekstravertirani tip človeka vključuje družabnost, živahnost, podjetnost, aktivno in impulzivno vedenje, interes za okolico in dražljaje. Introvertirani tip označuje nedružabnost, previdnost, rezervirano in razmišljujoče obnašanje, interes za lastno doživljanje in notranji, subjektivni svet (Musek, Psihološke dimenzije osebnosti, 2005).

Prvi tip se kaže v potezah usmerjanja navzven, v družabnosti, v številnih stikih z drugimi, živahnosti, impulzivnosti, podjetnosti, optimizmu, aktivnosti, iskanju zunanjih spodbud v hitrem preusmerjanju doživljanja in vedenja. Drugi tip pa se kaže v zadržanosti, premišljenosti, usmerjenosti vase, v manjši družabnosti, aktivnosti in podjetnosti, v manj številnih a bolj pogobljenih stikih, v daljšem vztrajanju doživljanja (Musek, Osebnost, 1982).

Ekstravertiranost in introvertiranost naj bi bili odvisni predvsem od stopnje vzburjenosti možganske skorje. Za introvertne osebe naj bi bila značilna relativno visoka stopnja vzburjenosti možganov, medtem ko naj bi bila za ekstravertirano osebo značilna nižja vzburjenost struktur možganske skorje. Pri introvertnih osebah je možganska aktivnost že tako visoka, da težijo k temu, da je zunanji dražljaji ne bi še povečali (Musek, Osebnost, 1982).

3. Značilnosti introvertiranih otrok

Za introvertirane otroke je značilno, da so neproblematični, ubogljivi, poslušni, mirni, izogibajo se nevarnim stvarim in upoštevajo pravila. Ne čutijo potrebe, da bi svoje talente razkazovali veliko ljudem. Radi se odklopijo in čas preživljajo sami, s knjigo ali čopičem v roki. Ne blestijo v komunikaciji, imajo večje težave pri vključevanju v družbo, odgovarjajo počasi, z nerodnimi odgovori. Skupinsko delo jim je napor, ker se ne morejo osredotočiti na eno nalogo. Ne marajo improvizacije in niso tekmovalni. Motijo jih zunanji dražljaji, kot so hrup, neurejenost prostora, vonj in podobno (Cain, 2014).

4. Ekstravertirani ideal

Susan Cain v svoji knjigi Tihi razlaga, da smo družba ekstravertiranih ljudi. Dopušča se zelo ozek razpon osebnostnih stilov. Prepričujejo nas, da je pomemben samo tisti, ki je dovolj drzen, da je srečen le tisti, ki je družaben. Idealen značaj ima tisti, ki je rad v središču pozornosti, hoče vedno biti prvi, se rad izpostavlja, se naglo odloča... Omenjenemu tipu se pripisuje, da je pametnejši, zanimivejši, bolj zaželen kot prijatelj, bolj simpatičen in bistroumen. Veliko ljudi se v želji, da bi zadostili zahtevam družbe, pretvarja, da so ekstravertirani. Mnogim svojim kvaliteta ne dovolijo na plano samo zato, ker to ni v skladu z družbenimi merili sodobnega časa. Nekateri slepijo celo sami sebe in se pri tem ne zavedajo, kakšni v resnici so. Vse to daje občutek, da je introvertiranih oseb zelo malo, po nekaterih raziskavah pa naj bi jih bila slaba polovica (Cain, 2014).

Susan Cain poudarja, da ravnamo narobe, ker tako lahkomišlno sprejemamo ekstravertirani ideal. Celotno nasprotno, večina največjih idej, umetnin in izumov je delo tihih, razmišljujočih ljudi, lahko bi rekli mislecev, ki so se znali uglasiti s svojim notranjim svetom. Kot pravi Cainova: »Nobeno veličastno delo ni rezultat hipnega vzgiba na kaki razposajeni zabavi.« Omenja raziskavo, v kateri so iskali značilnosti najuspešnejših generalnih direktorjev gigantskih družb. Te značilnosti so bile: tih, umirjen, skromen, preprost, zadržan, plašen, prijazen in vljuden.

Kako je živeti introvertiranemu otroku v svetu, ki ceni ekstravertiran ideal ve le tisti, ki je to izkusil na lastni koži. V preteklosti ljudje na splošno niso bili tako občutljivi, ali bolje rečeno čuječni do otrokovih potreb in niso v tolikšni meri poznali psihologije osebnosti, kot jo poznamo danes. Pohval in spodbud so bili deležni zlasti zgovorni priljubljeni otroci, tihi pa so marljivo opravljali svoje naloge in bili običajno prezrti. Povečini je tako tudi danes.

Za introvertirane ljudi je običajno značilno, da morajo prehoditi mučna otroška in najstniška leta, pozneje pa pride njihov čas in se razcvetijo. Razlog je v tem, da jim je v mladosti vsiljen šolski sistem po merilih, ki dajejo v ospredje ekstravertiran ideal. Pozneje si življenje prikojijo po svojih potrebah, ki so njim pisane na kožo in jih zadovoljujejo. (Cain, 2014)

Ljudi se razvršča po spektru od izrazito introvertiranega do izrazito ekstravertiranega tipa osebnosti.

Dejstvo je, da sta družbi potrebna oba osebnostna stila. Med seboj se bogatita in dopolnjujeta.

Naloga šolskega sistema je, da otroke pripravi na življenje, jih naredi sposobne, da bodo znali opravljati vedno bolj kompleksne delovne naloge, da se bodo znali prilagajati, slediti svojim ciljem in predvsem, da se bodo razvili v zadovoljne ljudi. Gotovo je cilj vsakega učitelja, da bi znal na plan priklicati vse, kar je v otrocih najboljšega, njihova močna področja in talente. Mlade naj bi usmeril na pota, ki so njim pisane na kožo, da se bodo ukvarjali s področji, kjer bodo uspešni in zato tudi srečni.

Te splošne smernice so lahko v pomoč, da se takšne otroke lažje prepozna, jih razume in do njih oblikuje primeren čuječen pristop.

Učitelji se morajo izobraziti, da bodo znali prepoznati introvertirane otroke in jim s čuječnim pristopom omogočiti, da bodo odkrivali in razvijali svoja močna področja, da se bodo čutili sprejete in enakovredne drugim.

5. Predlogi za delo z introvertiranimi otroki

5.1. Pristen človeški odnos

Pri učiteljevem delu v razredu je od vsega najpomembnejši pristen človeški odnos. Le ta mora biti iskren in dobronameren. S čuječnim pristopom je potrebno zaznati počutje in potrebe otrok. Včasih je stroka mislila drugače. V ospredje je postavljala učne načrte in zastavljene cilje glede osvajanja znanj. Ni bila dovolj čuječna do vsakega posameznika, pogosto je prezrla marsikatero potrebo dijakov. Z leti se je lestvica prioritet spremenila. Predelani učni načrt ni nepomemben, če želimo dosežati čim višji nivo znanja. Vendar se je potrebno zavedati, kako velik pomen ima razumeti vsakega posameznika z vsemi njegovimi posebnostmi, težavami in potrebami. Le sprejet in razumljen otrok je sposoben kvalitetnega dela.

5.2. Predsodki in nestrpnosti

V razred vstopamo brez predsodkov, ki veljajo v družbi in ne širimo nobene nestrpnosti. Zavedamo se trenutnih razmer v družbi, ki cenijo ekstravertiran ideal, zato posebno pozornost namenjamo tihim otrokom. Tem dijakom dajemo vedeti, da ni z njimi nič narobe, obravnavamo jih enako kot ostale. Opažamo, da so introvertirani otroci občutljivejši na vsako neprimerno pripombo, zato se zelo trudimo, da bodo naše besede kvečjemu v spodbudo.

5.3. Delo s starši

Na govorilnih urah je staršem pogosto omenjeno, da so za svojega otroka na prvem mestu, učitelji lahko le pripomorejo k njegovi vzgoji in napredku. Starši bi morali razumeti introvertiranost, poznati potrebe, ki jih ta prinaša in jih spoštovati. Osnovno vodilo bi moralo biti to, da otroka sprejemajo in mu dajo vedeti, da so njegova občutja normalna in naravna ter da se mu ni potrebno ničesar bati. V zadnjem času staršem, ki potožijo o vedenju svojega introvertiranega otroka, priporočimo, da si preberejo kakšno strokovno literaturo na to temo.

Introvertiranost, kot pravi Cainova, ni bolezen in je ni potrebno zdraviti, je le drugačen osebnostni stil, ki morda potrebuje nekaj pomoči. Kljub temu se v praksi pogosto dogaja to, da se starši, v pretirani skrbi za svojega otroka, zatečejo po pomoč. Otroci se jim zdijo preveč zaprti vase, niso komunikativni in družabni, kot bi oni to želeli, niso glasni, bojeviti in prodorni, torej niso takšni, kot je ekstravertirani ideal. Nemalokrat dobijo takšni otroci odločbo, s katero so prepoznani kot otroci s posebnimi potrebami. S strani učiteljev je bilo ugotovljeno, da se v nekaterih primerih, ko otrok nima drugih težav, s prilagoditvami naredi več škode kot koristi. Otrok je zaznamovan, včasih je deležen negativnih pripomb s strani sošolcev. To privede do slabe samopodobe in prepričanja, da je drugačen in nesposoben. Prilagoditve pogosto vključujejo opravičenost do govornih nastopov, ustnega spraševanja in izpostavljanja pred razredom nasploh. Takšni otroci opravijo predstavitve in zagovore v učiteljevih kabinetih, skriti pred očmi sošolcev. Tako nimajo priložnosti, da bi gradili svoje izkušnje, ki bi jim v življenju prišle prav. Otroku ne bi smeli zgolj lajšati časa, ki ga prebijejo v šoli, temveč bi moral biti poudarek na pomoči in razvijanju šibkih področij. Otrok je postopno izpostavljen novim situacijam in stikom z novostmi. Po eni strani ne smemo priganjati ali siliti za vsako ceno, po drugi pa niti ne pretirano varovati pred izzivi (Cain, 2014).

5.4. Preobremenjenost in stres učitelja

Učitelj je pogosto preobremenjen, še posebno, če uči v zelo velikem razredu ali tam, kjer je problem disciplina.

Šolski sistem ni najbolj naravno okolje, saj se zaradi finančnih razlogov v učilnice strpa tudi do dobrih 30 otrok. Če želimo, da bo program kolikor toliko uspešno izpeljan, moramo ustvariti red. Opaženo je bilo, da z introvertiranimi otroki ni težav, ekstravertirani pa so bolj moteči in glasni in tako deležni večine naše pozornosti. Hitro se zgodi, da se spregleda tihe posameznike ali se z njimi ne uspe ukvarjati. Dejstvo je, da bi manjši razredi veliko pripomogli k lažjemu delu učiteljev in posledično bi bilo dovolj časa za otroke, ki po svoji naravi ne zbujejo pozornosti.

Na naši šoli imamo med drugim tudi poklicne programe. Vanje se najpogosteje vpisujejo dijaki, katerih interesi so največkrat izven šolskih klopi, srečujemo pa se tudi s tujci, ki ne obvladajo slovenskega jezika. V takšnih razredih je učitelj zelo obremenjen, zaradi česar

postane nestrpen in nepotrpežljiv. Ugotovljeno je bilo, da se bo tih otrok še bolj zaprl v svoj oklep, če bo učitelj deloval nervozno in nepotrpežljivo. Truditi se moramo, da nas okoliščine ne odnesejo in skušamo ostati potrpežljivi. S tehnikami čuječnosti si lahko pomagamo pri obvladovanju stresa, preobremenjenosti ali celo izgorelosti. Opaženo je bilo, da je velikega pomena, če si za dijake vzamemo čas, se jim posvetimo in pozorno prisluhnemo temu, kar imajo povedati, pa čeprav je to med odmori ali po pouku.

5.5. Učne oblike

V šoli se izvaja različne učne oblike, frontalno, individualno, skupinsko... Smiselno je uravnoteženo kombiniranje različnih oblik.

Izkušnje so pokazale, da frontalna oblika ni sporna, včasih je celo nujna. Učitelji menijo, da jo dijaki dobro sprejemajo. Zgodilo se je že večkrat, da smo v razredu delali po skupinah. Ob koncu ure so imeli dijaki neurejeno predstavo o predelani snovi in so želeli, da se jim jo poda še v frontalni obliki.

Individualno delo bolj ugaja introvertiranim otrokom, vendar koristi vsem, saj navaja na to, da se znajo poglobiti v delo in postajajo samostojni.

Skupinsko delo je pisano na kožo ekstravertiranim otrokom, ki radi razpravljajo in delijo svoje mnenje z drugimi. Introvertirane otroke moti hrup in veliko dogajanja, zato se ne toliko sprostijo in v polnosti razvijejo svojih sposobnosti. Dobro je, če tudi introvertirane otroke vključujemo v skupine, saj se tako urijo v veččinah, ki so potrebne v življenju. Ljudje se med seboj pogovarjamo, usklajujemo, sodelujemo in dogovarjamo. Bolje je, če so skupine manjše, saj se v večjih tih otroci kar izgubijo. Introvertirani otroci so običajno zelo uspešni pri delu v dvojicah, še posebno, če sodelujejo s sebi sorodno dušo. V primeru, da je v skupini zelo dominanten otrok, pa se introvertirani zelo rad potegne v svoj oklep, tako da takšne kombinacije niso priporočljive. Dobro je, če so v skupini naloge porazdeljene. Introvertirani otroci znajo biti zelo zadovoljni z delom v skupini, še posebno, če jim je bila naloga skrbno izbrana.

5.6. Otrokova močna področja

Introvertirani otroci so pogosto zelo uspešni na določenem področju. Učitelji tega velikokrat ne vedo, ker se tihi dijaki neradi hvalijo. Trenutno imam v razredu dva dijaka, za katera bi lahko trdila, da sta introvertirana. Oba sta na šoli vključena v projekt, kjer izdelujejo vozilo. Po besedah učitelja, ki z njima dela na projektu, sta izjemno uspešna. Pripravljena sta delati tudi med vikendi in med počitnicami. Sta zelo dosledna, delovna in motivirana. Ta dva dijaka nista izjemi. Na šoli imamo veliko dejavnosti, kjer lahko sodelujejo, predvsem na raznih projektih, krožkih, kulturnih, športnih in drugih dejavnostih. Neverjetno, kako so nekateri dijaki, ki jih v razredu niti opazimo ne, pri teh dejavnostih motivirani in uspešni. Na govorilnih urah se starši radi pohvalijo, kako je njihov otrok zelo uspešen na kakšnem izven - šolskem področju. Nekateri dijaki opravljajo obvezno prakso v različnih podjetjih. Ni redkost, da iz podjetij sporočijo, kako so zadovoljni s katerim od dijakov. Učitelji smo nemalokrat presenečeni, saj običajno ni povezave med tem, da je dijak v šoli uspešen in tem, da blesti na praksi v podjetju. To je jasni pokazatelj dejstva, da v šoli urimo in merimo le zelo ozko področje sposobnosti in kvalitet, ki jih ljudje imamo, vendar je to že drugo področje. Dobro je, če učitelju s svojo čuječnostjo uspe ta področja odkriti. Tako odkrita področja so lahko zametki nadarjenosti in talentov.

Introvertiranemu otroku je potrebno dati dovolj spodbud in pohval, potrebno je odkriti njegova močna področja in jih izpostaviti, vendar ne na silo in ne tako, da se mu povzroči neugodje ali je po nepotrebnem izpostavljen. V splošnem je potreben zelo čuječen pristop.

6. Zaključek

Učiteljski poklic še zdaleč ni enostaven. Kdor ima resen namen, da ga bo dobro in vestno opravljal, se mora nenehno izobraževati, predvsem pa s čuječnim pristopom znati pristopiti k vsakemu otroku in mu biti v oporo, mu stati ob strani tako, kot on to potrebuje.

Na temo introvertiranosti in ekstravertiranosti je mogoče v zadnjem času najti veliko literature, zato ni razloga, da se ne bi posegalo po njej. V prvi vrsti bomo pomagali sebi, saj bomo bolje razumeli sami sebe, svoje najbližje, prijatelje, sodelavce in nenazadnje učence, dijake in študente. Ko se ljudje razumemo, se odnosi izboljšajo.

V razredu je potrebno postavljati na prvo mesto to, da se vsak počuti razumljenega in sprejetega, zato je čuječen pristop nujen. Predlogi in napotki bodo najbrž v pomoč mlajšim učiteljem, ostaja pa še veliko prostora za nove pristope in metode dela.

Za spodbudo priporočam ogled filma Društvo mrtvih pesnikov, kjer je izjemen lik učitelja upodobil Robin Williams.

7. Literatura

- Božnar, T. (2018). Čuječnost na delovnem mestu (Diplomsko delo, Fakulteta za management). Pridobljeno s http://www.ediplome.fm-kp.si/Boznar_Tatjana_20190131.pdf
- Cain, S. (2014). *Tihi*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Musek, J. (1982). *Osebnost*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza UNIVERZUM.
- Musek, J. (2005). *Psihološke dimenzije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kratka predstavitev avtorja

Damjana Pregelj je po izobrazbi univerzitetna diplomirana inženirka strojništva. Svoje šolanje je zaključila na Univerzi za strojništvo v Ljubljani. Na srednji šoli v Kopru poučuje že več kot 20 let. Dijake poučuje strokovno teoretične predmete, kamor sodijo predvsem moduli s področja tehničnega komuniciranja, načrtovanja konstrukcij in mehanike. Od nekdaj jo zanimajo teme s področja psihologije, zato rada posega po tovrstni literaturi. V zadnjem času se ukvarja predvsem z vpeljavo čuječnega pristopa k pouku.

Ujemi srečo – zdaj!

Catch the Happiness – Now!

Tanja Vasle

*I. OŠ Žalec, POŠ Ponikva
tanja.vasle@guest.arnes.si*

Povzetek

Živimo v svetu, v katerem se zdi, da se vrednote, kot so prijateljstvo, družina, mir, skrb za sočloveka ter spoštljiv odnos do narave, vse bolj izgubljajo v bitki s časom in v nenehnem hitenju. Naši otroci so žrtve tega hitrega tempa, kar se kaže v njihovem nestrpnem in nemirnem vedenju, motnjah pozornosti, medvrstniškem nasilju in pomanjkanju empatije. Prispevek prikazuje, kako so učenci 1. in 2. razreda skozi različne dejavnosti skušali dokazati, da nam pomirjen odnos s samim seboj, pristen stik z naravo in dobri medsebojni odnosi pomagajo na poti do osebne sreče. Vsakodnevno so v šoli in izven nje izvajali dejavnosti, s katerimi so poudarili pomen čuječnosti za osebno srečo. Vsak dan so delo pričeli v jutranjem krogu, kjer so naredili nekaj dihalnih vaj in drug drugemu povedali, kaj lepega so doživeli prejšnji dan. Skupaj so prebirali pravljice o prijateljstvu ter v vsakdanjih situacijah razpravljali o vrednotah. Ker so se vsi strinjali, da lep odnos do sočloveka osreči tudi nas same, so obiskali starejše, osamljene krajane Ponikve ter prijatelje na II. osnovni šoli v Žalcu, ki je šola s prilagojenim programom. Projekt, s katerim so se učenci učili čuječnega doživljanja sveta, se je izkazal za zelo uspešnega, saj so bili otroci veliko bolj umirjeni in pripravljeni za delo pri pouku, njihove izjave, kako so izvedene dejavnosti doživeli, pa nedvomno dokazujejo, da je bil cilj dosežen.

Ključne besede: čuječnost, medsebojni odnosi, sreča, stik z naravo, vrednote.

Abstract

We live in a world in which values such as friendship, family, peace, concern for a fellow human and a respectful attitude towards nature seem to be lost in the battle of time and in constant rush. Our children are victims of this fast pace, which is reflected in their impatient and restless behavior, attention disorders, peer violence and lack of empathy. The article shows how the pupils of the 1st and 2nd grade through various activities tried to prove that calm relationship with ourselves, genuine contact with nature and good interactions help us on the path to personal happiness. Every day, activities were carried out at school and outside, emphasizing the importance of mindfulness for personal happiness. Every day in the morning we start our day in a morning circle, where they performed some breathing exercises and told each other what they had experienced the previous day. Together they read stories about friendship and discussed values in everyday situations. Since all of us agreed that the nice attitude towards the fellow human means happiness for ourselves, they visited older, isolated people of the region Ponikva and friends of the II. elementary school in Žalec, which is a school for children with special needs. The project, with which pupils learned the sensational experience of the world, proved to be very successful, as the children were much more calm and ready to work in the classroom, and their statements about how the performed activities were experienced, undoubtedly prove that the goal was achieved.

Key words: contact with nature, happiness, mindfulness, relationships, values.

1. Uvod

Ljudje smo danes enostavno preobremenjeni z vsemi obveznostmi, ki nam jih nalagajo drugi ali pa si jih velikokrat naložimo kar sami. Na žalost vse to prenašamo tudi na naše otroke, ki jih vsakodnevno priganjamo, naj že pohitijo. Vsa ta naglica se kaže v njihovem nemirnem vedenju, starši in učitelji pa se sprašujemo, kje tiči razlog. Morda je ravno zato skrajni čas, da se zazremo vase in se vprašamo, kaj lahko kot odrasli naredimo, da bodo oni drugačni. To vprašanje je bilo dovolj dober razlog, da smo se na Ponikvi letos odločili, da skušamo to vsaj malo spremeniti. Želeli smo namreč dokazati, da nam pomirjen odnos s samim seboj, pristen stik z naravo in dobri medsebojni odnosi pomagajo na poti do osebne sreče. Izhodišče našega projekta je bilo izpostaviti pomembnost dobrega odnosa do sebe in okolice za osebno srečo. »Stik je sposobnost prepoznavanja sebe in dogajanja okoli sebe, kar je pravzaprav sposobnost vse narave, žive in nežive«, tako Ščuka. Na stiku s seboj in z okoljem deluje vse vesolje in ves razvoj. Za pristen stik z okoljem je najprej potreben pristen stik s seboj. (Ščuka, 2007) Kot je v svoji knjigi zapisala Škobaljeva, so že naši predniki ugotovili, da je najbolj zanesljivo, če se opremo na svoje delovanje. Z enim stavkom, kot je na primer Vsak je svoje sreče kovač, so povedali to, za kar danes potrebujemo cele police knjig, seminarjev, izobraževanj, razprav in raziskav. Vedeli so, da kar seješ, to žanješ, in da se zemlja glede tega nikoli ne zmoti. Narava jim je kazala svoje zakonitosti. Kakor velja za sadeže v naravi, bi lahko veljalo tudi za sadeže, ki jih ustvarimo v življenju v obliki dosežkov, spoznanj, odnosov in podobno. (Škobalj, 2017) V prispevku boste tako lahko prebrali o dejavnostih, s katerimi smo poudarili pomen čuječnosti in videli, kaj vse smo počeli v naravi. Skupaj smo prebirali pravljice o prijateljstvu ter v vsakdanjih situacijah razpravljali o vrednotah. Ko govori o oblikovanju osebnosti, Ščuka pravi, da je osnovni namen vrednot namreč sožitje, dobronamernost in strpnost, ne pa delitev ljudi na »naše in vaše«. (Ščuka, 2007) Ker smo se vsi strinjali, da lep odnos do sočloveka osreči tudi nas same, smo obiskali starejše krajanje Ponikve ter naše prijatelje na II. osnovni šoli v Žalcu, ki je šola s prilagojenim programom.

Žalost, slaba volja, nervoza, agresivno in neustrezno odzivanje, nezadovoljstvo in nenazadnje tudi depresija med mladimi ljudmi so več kot dovolj jasen znak, da moramo v naših življenjih nujno nekaj spremeniti. Ko govorimo o različnih metodah poučevanja, vedno pridemo do zaključka, da je najbolj učinkovit pristop osebni zgled. Starši in učitelji nosimo veliko odgovornost – vzgojiti dobrega, samostojnega, samozavestnega, odgovornega, sočutnega in srečnega otroka. Želimo mu posredovati tiste vrednote, v katere verjamemo sami. Kako lahko otrokom pokažemo vrednote in jih spodbujamo, da jih tudi sami živijo, doživljajo in ohranjajo? Na prvem mestu je zgled in tukaj ne moremo goljufati. Otroci nas posnemajo in naše vrednote so običajno tudi njihove vrednote. Najbolj enostavno bi bilo, da rečemo – »znanje je vrednota, delo je vrednota, hrana je vrednota, družina je vrednota« toda kaj, ko so to samo besede. Zato je treba vrednote predvsem živeti, na pa o njih veliko razpravljati. (Šmid, 2008)

Vsak izmed nas je učitelj. Sebi, drugim, otrokom in svetu. Otroci, ki so razumljeni, spoštovani in ljubljeni, so tisti otroci, ki so zmožni živeti spoštovanje, pravičnost in ljubezen. Takšni otroci lahko razumejo svoje vrstnike in se trudijo, da je v njihovi bližini prijetno. Otroci za zdrav razvoj, poleg vsega lepega, potrebujejo tudi hrepenenje, vztrajanje in tišino. Z izvajanjem čuječe prisotnosti in zavedanja se otroci naučijo, kako se za trenutek ustaviti, zadihati in najti tisto, kar v določenem trenutku potrebujejo. To jim omogoča, da izklopijo avtopilota, prepoznajo svoje vzgibe in se naučijo sprejeti, da niso vse stvari v življenju prijetne. Naučijo se usmeriti pozornost – prijazno pozornost – v vse, kar počnejo. (Snel, 2019)

Ne bomo spremenili sveta in ta vlak se ne bo ustavil zaradi želje po počasnejšem tempu življenja.

Stroji ne bodo ugasnili in človek bo šel še višje s svojimi dosežki. Do človeškega srca pa bo vedno dlje. Ostaneta nam torej upanje in trud, da ohranimo vrednote, kolikor je v naši moči in vzgajamo močne in srčne otroke hkrati.

Človek se je razvil v naravi in je kar 99,9% svojega obstoja na Zemlji preživel v tesnem stiku z naravo. Narava je hrana za dušo in telo, kar jasno potrjujejo tudi številne raziskave. Preživljanje časa v naravi prinaša kopico pozitivnih učinkov za naše zdravje in splošno dobro počutje. Če zanemarimo znanje in modrosti narave, pa igra pomembno vlogo, kako narava vpliva na otroške sposobnosti. Študije po celem svetu so že ničkolikokrat dokazale, da se s časom preživetim v naravi povečajo njihove kognitivne sposobnosti in sposobnosti učenja, pozornosti, kreativnosti, produktivnosti in zaznave vonjav. Šole, ki omogočajo otrokom čas v naravi, so občutno opazile, kako so otroci boljše delovali med poukom. Otroci, ki se igrajo v naravnem in zelenem okolju so manj zaskrbljeni, agresivni, jezni in depresivni kot tisti, ki se igrajo v urbanem okolju. Prav tako kažejo več zanimanja, entuziazma in radosti. Živijo v sedanjem trenutku, nekaj, kar se odrasli na vse pretege trudimo doseči. Izpostavljenost naravnim okoljem povzroči, da bolj cenimo odnose, skupnosti, medsebojno sodelovanje in poglobi povezavo z družino. Prav tako se poveča zmožnost za reševanje problemov, samodisciplina, fleksibilnost in samozavedanje. Plezanje po drevesu ni le fizična aktivnost, otrok se uči odgovornosti zase in tveganj. Tako se v otrocih gradi interes za okolje, odgovornost ter skrb zanj. Le, če bo imela prihajajoča generacija v sebi čut za naravo, bo lahko poskrbela za naš planet. (Vehovar, 2019)

Narava pomirja in zmanjšuje stres, nas uči, kako živeti v harmoniji ter spodbuja ustvarjalnost. Narava je po drugi strani prostor, kjer lahko spočijemo naše preutrujene misli, se sprostimo in damo domišljiji pristo pot. Čas v naravi nas naredi srečnejše. Kadar čas preživljate v naravi, se poveča vaša čuječnost. Vse je bolj pasivno, vse poteka bolj počasi. Listje šelesti, trave se premaknejo in v naslednjem trenutku je spet tišina. Vse miruje. Oglasijo se ptice in zopet vse utihne. To je odlična terapija proti depresiji. V naravi je vse nekoliko bolj pozitivno, stvari so med seboj bolj povezane. V takem svetu naj bi bili.

2. Dejavnosti

2.1 Poglej me v oči

Iskanje odgovora na vprašanje, kaj je dober odnos, je bilo izziv. Izziv predvsem zato, ker je interpretacija lahko različna. Za nekoga je lep odnos »s tišino povedati vse«, za drugega »povej naglas, v obraz«, tretji doživlja lepoto odnosa v razdajanju... Z otroki smo iskali odgovore na preprosto vprašanje ob igranih prizorih. Izhajali smo iz naslova dober/ slab odnos, dobro/ slabo počutje. Z izražanjem različnih življenjskih situacij/čustev smo analizirali odnose, se poigrali z govoricico telesa, ki tako odločilno kaže stanje človeka. In kaj smo ugotovili? Če pogledaš nekomu v oči, je obema jasno, kako se počutita. Ta ugotovitev je temelj za dober odnos, saj sošolca začutiš. Oči so ogledalo duše.

2.2 Jutranji krog

Včasih se zdi, da od jutra, ko odpremo oči, pa vse do večera, ko se odpravimo spat, ves čas le hitimo. Zjutraj v šolo in službo, popoldan na različne interesne dejavnosti, zvečer pa le

hitro v posteljo, da bomo zjutraj lahko vstali brez večjih težav. Najpogosteje uporabljene besede, ki jih vsak dan slišijo naši otroci, so zagotovo: »Daj, pohiti že.« Pa naj bo to zjutraj doma na hodniku, med poukom v šoli ali pa v kopalnici pred spanjem. In povsem logična posledica tega je, da so naši otroci nemirni in imajo težave z zbranostjo in usmerjanjem pozornosti, mar ne? Zaradi vsega zgoraj naštetega smo se v lanskem šolskem letu odločili, da si bomo pri nas vsako jutro vzeli čas za umirjen začetek dneva. Zbrali smo se v jutranjem krogu, kjer smo naredili nekaj dihalnih vaj, s katerimi smo umirili naša telesa in um. Povedali smo si, kakšen je bil naš včerajšnji dan. Kaj lepega in kaj morda žalostnega smo doživeli. V našem jutranjem krogu smo razmišljali tudi o tem, za kaj vse smo hvaležni. S to aktivnostjo smo želeli vse nas spodbuditi, da se zavedamo, kaj imamo in kako nam je lepo. Koliko razlogov za srečo imamo – tukaj in zdaj. Ugotovili smo, da že pri svojih otroških letih zelo dobro vemo, kaj so tiste prave vrednote. Največkrat smo lahko slišali, da smo hvaležni za družino, za starše, ki skrbijo za nas in nas imajo radi. Hvaležni smo za prijatelje, za to, da imamo hrano in tudi za to, da lahko hodimo v šolo, saj vsi otroci ne morejo. Hvaležni smo, da smo zdravi in da imamo več, kot potrebujemo.



Slika 1: Jutranji krog (vir: Tanja Vasle)

2.3 V pravljicah se skriva resničnost

Pri otrocih (pa tudi odraslih) brez pravljič enostavno ne gre. Skozi pravljичni svet smo se tokrat podali z nalogo ugotoviti razloge za srečo posameznih pravljичnih likov. Res, sreča je zelo relativna, za nekoga to, za drugega ono. Brali smo o Leonardu, ki je svojim prijateljem rad pomagal, nekega dne pa je tudi sam potreboval pomoč. V težavah je spoznal, kako lepo je, če imaš ob sebi prave prijatelje. O dobrih medsebojnih odnosih smo razmišljali tudi ob poslušanju pravljice o miški, ki je s svojim nesramnim vedenjem odgnala vse prijatelje, nato pa žalostna ugotovila, kako zelo osamljena je. Svojo napako je popravila in se naučila, kako zelo pomembno je, da smo do svojih bližnjih prijazni. Ob pravljici pa smo se tudi mi naučili, da moramo z drugimi ravnati tako, kot bi si sami želeli, da ravnajo z nami ter da je sreča, če imaš ob sebi prijatelje in nisi sam. Star slovenski pregovor pravi: »Vsak je sam svoje sreče kovač.« Pisateljica Svetlana Makarovič je napisala čudovito pravljico o miški, ki si je želela sama skovati srečo in ji je to tudi uspelo. Mi pa smo se iz te zgodbe naučili, da smo resnično za svojo srečo odgovorni sami.



Slika 2: Čas za pravljice (vir: Tanja Vasle)

2.4 Doživimo gozd

Preživljanje časa v naravi prinaša številne pozitivne učinke za telo, dušo in duha. Narava nas uči živeti tukaj in zdaj, spodbuja našo ustvarjalnost, zmanjšuje stres in nam daje pomembno lekcijo o tem, da nismo nič bolj pomembni od katerega koli drugega živega bitja. Ker imamo to prednost, da je naša šola na podeželju, kjer travnike in gozd vidimo skozi okno učilnice, le-to izkoristimo in veliko časa preživimo v naravi. Pouk v naravi je izkušnjsko učenje, ki je zanimivo, praktično in razgibano. In ker smo v našem projektu tokrat skušali ujeti srečo, smo jo nemalokrat lovili kar v gozdu. Na naših sprehodih v naravo smo svojo pozornost usmerjali na zvoke, ki jih slišimo, barve, ki jih opazijo naše oči ter vonjave, ki jih zazna naš nos. Vsakič, ko smo se odpravili proti gozdu, smo si zadali nalogo – kam in kako bomo usmerili našo pozornost. V gozdu smo si izbrali vsak svoje drevo in ga objeli. Skušali smo ubesediti svoje občutke ob tem. Prisluhnili smo šelestenju listov v vetru, svoje oči smo odpočili na jesenskih barvah. V roke smo vzeli kostanjeve ježice, storže, lubje in poskušali čim natančneje opisati, kaj občutimo na naši koži. Iz naravnih materialov smo si izdelali zvočila in naredili gozdni koncert. Svoje doživljanje gozda smo tudi narisali. Veliko smo govorili o tem, da v gozdu nismo sami in da je še kako pomembno, da to spoštujemo. Vsak od nas je povedal, katera gozdna žival bi bil, če bi lahko izbral. Zagotovo bi težko verjeli svojim ušesom, ko bi slišali vse argumente, s katerimi so otroci utemeljili svojo izbiro. Po vsakem obisku gozda smo ugotovili, da nas le-ta pomirja in da se tam počutimo dobro. Vsi smo se strinjali, da nam prija tišina in med opazovanjem oblakov smo našim mislim dovolili, da odpotujejo v daljne dežele. In nemalokrat smo na poti nazaj proti šoli slišali besede :»O, kako je bilo lepo. Jaz bi tu v gozdu kar živel(-a).«



Sliki 3 in 4: Občutimo gozd (vir: Tanja Vasle)

2.5 Srečo je treba deliti

Georges Bernanos je dejal: »Skrivnost sreče je v tem, da zmoreš najti radost v veselju drugega.« Zagotovo smo vsi že slišali, da je srečo treba deliti. O tem smo se pogovarjali tudi mi in se strinjali, da si želimo preizkusiti, kako to deluje v praksi. Bomo res ujeli srečo, če jo bomo podelili z drugimi? Odločili smo se, da bomo skušali nekaj lepih trenutkov podariti starejšim osebam v naši vasi. Nismo mogli obiskati vseh, ki bi jih želeli, smo pa uspeli razveseliti vsaj nekatere med njimi. Narisali smo risbice in pripravili skromno darilo, ki smo ga ob našem obisku predali. Peš smo se podali na različne konce naše Ponikve ter s svojim obiskom polepšali dan. Ob obisku smo zapeli pesmico ter povedali, da smo s svojim prihodom v njihov dom želeli prinesiti nekaj veselja in ljubezni. Videli smo solze sreče, slišali besede zahvale in občutili ljubezen. Po vsakem obisku smo se v našem krogu tudi pogovorili in strnili vtise. Nekaj le-teh bi želeli podeliti tudi z vami.

Nik B.: Na obisku se mi je zdelo žalostno, ker se mi je gospa smilila.

Larisa: Naučila sem se, da tudi mi lahko osrečimo druge, čeprav smo majhni.

Tiana: Všeč mi je bilo, ko smo ji zapeli pesmico. Naučila sem se, da lahko osrečimo tudi druge odrasle, ne samo svoje starše.

Vid: Imel sem najlepši občutek od vseh občutkov. Naučil sem se, da se lahko zjokaš od sreče. Da lahko osrečiš nekoga drugega in tudi sebe. Bilo mi je lepo, ko sem ji lahko dal darilo.

Luka: Naučil sem se, da ni nujno, da imamo radi samo svoje starše, lahko imamo tudi druge ljudi in jih osrečimo. Ko je jokala, sem jokal tudi jaz.

Sara: Bilo mi je lepo. Naučila sem se, da se lahko od sreče tudi zjokaš.



Sliki 5 in 6: Deliti srečo je lepo (vir: Tanja Vasle)

2.6 Valentinove iskrice

Ob raziskovanju našega odnosa z okolico smo prišli na idejo, da vzpostavimo vezi tudi na drugačen način, z malce drugačnimi otroki, da se na poseben način dotaknemo njihovih in naših src. Valentinovo je odlična priložnost, da odpremo srčke, da smo srečni kar tako, da se zavemo pomena trenutka ZDAJ, da ujamemo srečo zdaj! To smo izkoristili za druženje z otroki iz II. OŠ Žalec, ki je šola za učence s prilagojenim učnim programom. V zadnjem tednu januarja smo učencem oddelkov II.OŠ Žalec poslali pismo s Ponikve, v katerem smo izrazili željo po povezovanju, druženju. Februarja smo odšli s Ponikve na obisk v Žalec. Ob začetku druženja smo se s spoznavno igrico »Kdo je kdo« prebili led, nato pa smo se s kratkim kulturnim programom drug drugemu predstavili. V nadaljevanju smo skupaj izvedeli delavnico čuječnosti, nato pa ustvarjali na temo »Poglej me v oči, odpri srce!« Naše druženje je odlično uspelo in kljub temu, da smo skupaj preživeli le kratko dopoldne, smo že stkali nova prijateljstva. Ko smo se vrnili nazaj domov, smo tudi tokrat strnili svoje vtise.

Lara: Všeč mi je bilo, ker je naš program uspel. Ko smo se družili, je bil fajn občutek.

Larisa: Dobro sem se počutila, ko smo si povedali imena in delali srčke.

Luka: Najbolj mi je v spominu ostala Aneja, je bila malo drugačna.

Nik B.: Všeč mi je bilo, ko smo delali srčke in ko sem spoznal novega prijatelja Matevža. Lep občutek je bil, ko smo se pogovarjali.

Vid: Meni je bila všeč igra tišine. Imel sem lep občutek, ko smo se spoznali.

Filip: V spominu mi je ostal Urban, ker je bil tak fajn fant. Srček sem doma dal svoji sestri Lauri.

Žan: Meni je bila všeč Taja. Lep občutek je bil, ker smo naredili nekaj dobrega.



Sliki 7 in 8: Na obisku pri prijateljih (vir: Tanja Vasle)

Pam Brown je zapisala: « Sreča je biti v prijetni družini prijateljev." In tudi mi se pod tole misel podpišemo.

3. Zaključek

Živimo v času, ko so vrednote na preizkušnji. Izziv in velik zalogaj je pisati o vrednotah med otroki, o zavedanju teže kakovosti posameznih vrednot. Pa vendar je bil glavni razlog za odločitev, da se lotimo tega projekta, ravno nedolžna iskrivost odnosov med otroki. Odnosi so namreč tisti, ki predstavljajo temelje celovite osebnosti. Odnos vseh odnosov je odnos s samim seboj. Če imaš dober odnos s samim seboj, si z vsemi in vsem v dobrem odnosu. Si srečen! Tega dejstva otroci še ne znajo tako zapleteno retorično izraziti, zelo dobro pa občutijo vezi (s samim seboj, med nami, z naravo...). Cilj projekta je bil dosežen, izid izjemno pozitiven. Naše odnose smo še poglobili z različnimi dejavnostmi in tako naredili nekaj dobrega za vse nas. Kakorkoli smo vsi vpeti v tempo današnjega časa (tako odrasli kot otroci), si moramo vzeti čas zase.

Ob zapisanem pa je ključno, da človek ve, kaj je zanj sreča in tako tudi deluje. Naj nas vse vodi misel, ki jo je nekoč zapisal Phil Bosmans: »Živi danes! Smej se danes! Danes bodi srečen!" Pa ujemimo srečo ZDAJ!!!



Slika 9: Ujemi srečo – zdaj! (vir: Tanja Vasle)

4. Literatura

K., A. Radi imamo naš planet (2016). Čas, ki ga preživimo v naravi, dela čudeže. Pridobljeno s: <https://www.aamori.com/wordpress/cas-ki-ga-prezivimo-v-naravi-dela-cudeze/>

Siol.net (2015). Ustvarimo boljši svet: Kako otroka naučiti empatije in pravih vrednot. Pridobljeno s: <https://siol.net/trendi/ustvarimo-boljsi-svet/kako-otroka-nauciti-empatije-in-pravih-vrednot-389920>

Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba: vaje čuječnosti za otroke (in njihove starše)*. Celje: Zavod Gaia planet.

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Založba Didakta.

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

Šmid, D. (2008). Pokažimo otroku prave vrednote. Pridobljeno s:
http://www.vrtecandersen.si/tl_files/DOKUMENTI/sola-za-starse/povzetki-srecanj/Pokazimo-otroku-prave-vrednote.pdf

Vehovar, A. (2019). 6 razlogov, zakaj bi morali otroci več časa preživeti v naravi. Pridobljeno s:
<https://www.aktivni.si/psihologija/6-razlogov-zakaj-bi-morali-otroci-prezivet-vec-casa-v-naravi-2/>

Kratka predstavitev avtorice

Tanja Vasle je univerzitetna diplomirana profesorica razrednega pouka, z opravljenim izpopolnjevanjem za poučevanje angleščine na razredni stopnji. Že vrsto let poučuje na podružnični šoli, učence od 1. do 5. razreda. Je vodja različnih projektov in interesnih dejavnosti, ki bogatijo dogajanje na majhni šoli. Aktivno je vključena tudi v delo z mladimi planinci, kar ji omogoča, da z otroki veliko časa preživi v naravi. Poleg narave so njena strast knjige, ob katerih se sprosti in iz njih črpa nova znanja in ideje.

Kako do čuječih učencev

How to Build a Mindful Student?

Sandra Jemec

Osnovna šola Marije Vere
sandra.jemec@os-marijevere.si

Anja Zima

Osnovna šola Jakoba Aljaža Kranj
anjazima@gmail.com

Povzetek

Vloga šole in učitelja se skozi čas spreminja. Eden izmed sodobnih pristopov k poučevanju je tudi urjenje čuječnosti pri učencih. Čuječnost pomeni, da se zavedamo trenutnega dogajanja in ga tudi sprejmemo. V članku so navedena pravila čuječnosti, opredeljeni so čuječi učitelj, otrok ter čuječnost v razredu, ponuja pa nam tudi primere nekajminutnih vaj za urjenje čuječnosti pri otrocih, ki jih uporabimo v času jutranjega kroga ali rekreativnega odmora. Pomembno pa se je zavedati, da je učitelj tisti, od katerega učenci črpajo tako mirnost in zadovoljstvo, kot tudi sprejemanje vsega okrog nas.

Ključne besede: čuječnost, čuječi učenci, čuječi učitelj, metode k čuječnosti, vaje čuječnosti,

Abstract

The role of the school and the teacher in society is changing through time. One of the modern methods of teaching includes practicing mindfulness. Mindfulness means paying attention in a particular way; on purpose, in the present moment, and non-judgementally.

This article presents the basic rules of mindfulness. It defines the mindful teacher, student and classroom. It also offers some of the more popular exercises to practice mindfulness in the morning circle or during active breaks. The most important source of tranquillity and contentment is of course the teacher and as such can teach his /her students how to become mindful.

Keywords: mindfulness, mindful student, mindful teacher, methods to mindfulness, practicing mindfulness

1. Uvod

Vloga šole se skozi stoletja izredno spreminja. Od tega, da je bil učitelj vseved in nekdo, ki je imel odgovor na vsako vprašanje, pa do danes, ko so nam vse informacije dosegljive na spletu. Učenci zavračajo šolsko delo, ker šola nima odgovorov na vprašanja o njihovi prihodnosti. Šola predvsem uči vsebine, ki so dostopne na spletu, spodbuja nekritično poslušanje, polnjenje podatkov, vse manj je povezovanja, razumevanja. Po mnenju avtorja so učenci zdolgočaseni, ne vidijo smisla sedenja v šoli in vse to vodi v apatično in moteče vedenje in celo v ne obiskovanje pouka (Vesel Barborič, 2016).

Današnji tempo življenja je hiter, vse več je zlorab, ločitev, posledično enostarševskih družin, vse manj časa za kakovostno preživljanje skupnega časa znotraj družine. Pšunder (2011) pravi, da v šolo vstopa vse več učencev z negativnimi izkušnjami, s slabim občutkom varnosti, s slabo razvitimi socialnimi spretnostmi, brez veščin prilagajanja, brez izkušenj strpnosti. Šola bi morala poleg kognitivnega pridobivanja znanj nameniti pozornost tudi pridobivanju ustreznih socialnih veščin in čustvenih izkušenj učencev.

Učitelji se bomo morali postopiti sodobnih pristopov poučevanja, kjer bomo iz učencev znali pridobiti notranjo motivacijo, kritično mišljenje, reševanje problemov, nadzor nad čustvi in lastnim telesom ter samopodobo. Eden izmed takšnih pristopov je urjenje čuječnosti.

2. Opredelitev čuječnosti

Čuječnost preprosto pomeni, da smo brez predsodkov pozorni na to, kar se dogaja ta trenutek, tukaj in sedaj. Je nekaj, kar nas lahko odvadi, da se izgubimo v mislih o prihodnosti ali preteklosti. Pomeni, da se zavedamo, kaj se dogaja prav zdaj, ne da bi si želeli, da bi bilo drugače (The Mindfulness Project, 2015).

S čuječnostjo dobimo nov pogled na stvari, opazimo detajle, smo strpnejši do sebe in drugih, imamo boljšo kontrolo nad čustvi, smo bolj umirjeni, stabilni (Košenina, 2016).

2.1 Pravila čuječnosti:

1. Tukaj in zdaj (kadar vam um odplava, usmerite pozornost nazaj v sedanost)
2. Brez predsodkov (bodite pozorni na misli, h katerim teži vaš um, ne upirajte se jim)
3. Potrpežljivost (potrpežljivo opazujte kako se razvija vaša čuječnost, bodite potrpežljivi s svojim nemirnim umom)
4. Bodite prijazni s seboj (čuječnost nam omogoča, da prepoznamo boleče misli, čustva in se jim posvetimo)
5. Začetnikov um (bodite dojemljivi za odkritja)
6. Zaupanje (zaupajte svoji intuiciji)
7. Neupiranje (sprejemajte to, kar je tukaj in zdaj)
8. Sprejemanje (sprejmite, da so stvari takšne, kot so)
9. Opuščanje (opustite svojo navezanost na ideje, misli)
10. Zaveza (čuječnost je navada, je način življenja) (The Mindfulness Project, 2015)

Če želimo čuječnost prenesti v razred, se moramo zavedati, kakšno vrednost ima takšen pristop in kakšne učinke ima urjenje.

2.2 Čuječi učitelj

Učitelj in učenci morajo biti med seboj uglaseni in na to se je osredotočil tudi Rechtschaffen (2014). Izvajanje čuječnosti naj bi močno vplivalo na spremembo komuniciranja v razredu. Komunikacija postane bolj umirjena, manj impulzivna, bolj premišljena. Ko je učitelj pristen, iskren, si tudi učenci dovolijo biti oni, takšni kot so. Vendar do spremembe vedenja ne pride zaradi treninga vedenja, ampak zaradi boljšega stika s samim seboj, zaradi boljšega samozavedanja in samoregulacije.

Čuječnost sodi med sodobne pristope poučevanja. Razvija kreativnost, inovativnost, kritično razmišljanje, reševanje problemov, nadzor nad čustvi in zmanjševanje stresa.

2.3 Čuječnost in otroci

Danes se otroke predvsem spodbuja h komunikaciji, sodelovanju z drugimi, vse manj pa je pozornosti na tem, da znajo poslušati sebe, prepoznati lastne občutke ter intuicijo.

Snel (2013) meni, da s čuječnostjo lahko najdemo fizično, mentalno in emocionalno umirjenost. Z vajami čuječnosti lahko umirimo raztresene misli, se naučimo razumeti čustvena stanja ali izboljšati zbranost. Posebej so koristna za otroke z nizko samopodobo, saj nas »učijo« da je sprejemljivo biti to, kar si. Vaje za čuječnost so zelo smiselne pri introvertiranih otrocih, otrocih, ki imajo težave z verbalno komunikacijo, za otroke z diagnozami ADHD, disleksijo, avtističnimi motnjami. A Snelova opozarja, da vaje čuječnosti ne bodo ozdravile bolezni, ampak bodo le pripomogle k sprejemanju stanja, krepile bodo samokontrolo in samozavedanje. Čuječnost ni terapija, lahko pa deluje terapevtsko. Posebej pozorni moramo biti pri travmatiziranih otrocih, kjer bi lahko prišlo do spomina na travmo, brez podpore odraslega, usposobljenega strokovnjaka. Sodelovanje otrok pri vajah mora biti vedno prostovoljno. Nikoli ne smejo imeti občutka vsiljevanja. Otroke povabimo, jim predstavimo vaje, povemo kaj bodo imeli od tega, in jim pustimo, da sami presodijo, ali se želijo vključiti.

2.4 Čuječnost v razredu

Pri delu v šoli je mogoče uporabljati različne vaje čuječnosti za delo v skupini. Učenci pridobijo večšine za uravnavanje svojih čustev, naučijo se biti zbrani, reagirati v neprijetnih situacijah, ki jih v tako veliki skupini ni malo. Izboljša se komunikacija, organizacijske sposobnosti, v razredu se začuti optimizem in veselje, zmanjša se nivo stresa, tesnobe in depresivnosti. Raziskave kažejo, da so učinki rednega izvajanja čuječnosti dolgoročni (Košenina, 2016).

Učitelji od učencev pričakujejo naj se umirijo, naj bodo pozorni, naj misli ponovno usmerijo v dani trenutek, premalokrat pa jih sami to tudi naučijo.

Otroci znajo biti v stiku s seboj, s svojim telesom, že po naravi. So nekritični do vseh dogodkov in jih sprejmejo kot življenjske izkušnje, ki jim pomagajo postati najboljša različica sebe. Dandanes pa se v družbi vršijo pritiski na učence, saj se od njih zahteva, da so ubogljivi in sledijo družbi, s tem pa se v posamezniku izgubi njegova prvinskost. S tehnikami čuječnosti bi otroke radi popeljali v naravno stanje (Arula, 2017).

2.4.1 Motivacijske zgodbe

Učenci morajo biti zainteresirani in motivirani, da so aktivno vključeni v proces učenja. Da je motivacija učencev prisotna skozi celoten učni proces, kljub vsem izzivom in da le ta vpliva na pozitiven rezultat učenja, mora biti ta motivacija notranja. To pomeni, da mora ta motivacija prihajati iz vsakega posameznika in ne od kateregakoli zunanega pritiska. Včasih pa te notranje motivacije ni od nikoder, zato jo »zbudimo« z različnimi motivacijskimi zgodbam, ki imajo na koncu vedno nek nauk oziroma pozitivno sporočilo za poslušalca.

2.4.2 Z zgledom

Že v davni zgodovini so govorili, da »zglede vlečejo« in temu je tako tudi, ko poskušamo biti čuječi. Najprej mora biti čuječa oseba, v tem primeru učitelj, šele nato lahko to

pričakujemo tudi od naših poslušalcev, učencev. Zavedanje, da živimo le v tem trenutku, je bistvenega pomena. Sami se moramo kontrolirati in postaviti v sedanji trenutek.

2.4.3 Z meditacijo

Vsak posameznik mora poiskati sebi najustreznejši način meditacije. Za vse pa velja, da se morajo držati pravila vztrajnosti in potrpežljivosti. Najpogosteje se odločamo za meditacijo, ki vključuje zavestno dihanje, kjer opazujemo njegov naravni tok. Začetni cilj je, da povečamo stopnjo pozornosti. Dihanje le opazujemo, opazujemo dotik zraka v nosnicah, premikanje nosni, trebuha. Pri tem se ne trudimo, le skušamo ohranjati pozornost na dihanje. Ko nam misli odplavajo, se ponovno usmerimo na dihanje. Nato preletimo dan, kaj se nam je zgodilo, kaj smo ob tem čutili? Še posebej ob bolečinah se je težko srečati s samim seboj. Zato se je smiselno opazovati in soočiti z občutki (Škopalj, 2017).

2.4.4 Natančno dodelana organizacija dela v razredu

Zelo pomembna je učiteljeva organizacija dela v razredu. Učitelj mora imeti potek ur točno predviden, da lahko učenčev pozornost ohranja v danem trenutku. Le s skromno opazko lahko učence zmede in njihove misli odplavajo drugam.

2.4.5 Povrnitev pozornosti

Ko učitelj ugotovi, zazna, da učenci v danem trenutku niso več prisotni tukaj in sedaj, jih skuša pripeljati nazaj. Na primer s kratko telovadbo, kjer začutijo lastno telo, s pesmijo, izvajanjem in sledenjem ritmu, z gibanjem preko bansov, ...

2.5 Vaje za urjenje čuječnosti

Učence je potrebno seznaniti, zakaj si želimo biti čuječi. Sami presodimo, v katerem delu dneva bomo vaje izvajali, vendar je velikokrat najbolj smiselno na začetku prve ure. Učencem skušamo zelo enostavno in realno predstaviti, kaj čuječnost sploh je, da se znajo osredotočiti na dani trenutek. Učencev ne silimo, ker se jih bo sprva nekoliko počutilo neprijetno. Zato smo spodbudni in skušamo najti način, ki jim ustreza. Čuječnosti se ne naučimo iz danes na jutri, to je proces, pri katerem so rezultati vidni šele čez nekaj časa (Košenina, 2016).

V času jutranjega kroga ali v rekreativnem odmoru je odličen čas, ko se lahko posvetimo kakšni vaji iz čuječnosti. Te vaje naj trajajo nekaj minut, ravno toliko, da se učitelj in učenec umirita in začutita spet tla pod nogami. Pred nami je nekaj primerov vaj, ki so bile že uporabljene tudi v praksi in so se izkazale kot zelo uspešne.

2.5.1 Na pladnju

Učencem na pladenj, mizo, tla ... postavimo od 10 do 12 predmetov (predmeti morajo biti taki, ki so otrokom poznani). Učenci imajo 30 sekund časa, da si poskusijo zapomniti čim več predmetov, ki so jih videli. Po 30 sekundah predmete skrijemo in damo učencem list, na katerega zapišejo vse, kar so si zapomnili. To vajo delamo 2x tedensko v zaporedju treh tednov. Konec tretjega tedna si učenci zapomnijo že večino predmetov.

2.5.2 Netopir in vešča

Učenci stojijo v krogu. Enega od učencev izberemo za netopirja, drugega pa za veščo, nato oba stopita v krog. Netopir ima zavezane oči in se oglašča z zvokom »pir«. Veščica pa ima odvezane oči in se oglašča z zvokom »ššš«. Naloga netopirja je, da z zavezanimi očmi in s tem, da se glasno oglašča, poskuša znotraj kroga najti veščo, ki pa se samo oglašča in se mu seveda poskusi izmikati. Krog pa se postopoma ožja, tako da netopir lažje ujame veščo.

2.5.3 Moja pot domov

V mesecu septembru vsako leto obeležujemo mesec mobilnosti. V tistem tednu imajo učenci nalogo, da gredo čim večkrat v šolo in domov peš. Da pa naloga ni tako preprosta, morajo med potjo domov prešteti vse modre avtomobile, razpoke v pločniku, iglavce ter mimoidoče, ki se jim nasmehnejo. Naslednji dan o tem poročajo.

2.5.4 Pica

Učenci imajo nadvse radi dejavnosti, kjer se lahko dotikajo in masirajo. Ena izmed takih je tudi PICA. Učenci se postavijo v skupine po 5. Eden izmed njih je hlebček, drugi pa ga masirajo. Gnetejo hlebček, nanesejo paradižnikovo mezgo, položijo šunko, natresejo sir, nekaj gobic, olive in na koncu posujejo še z origanom. Pico dajo peči tako, da se učenci na in ob učenca uležijo. Na koncu pa to dobroto tudi pojedjo. Pa dober tek.

2.5.5 Pravljica

Učence posedemo v krog in napovemo pravljico. Velikokrat se tudi ob tem ne morejo umiriti. Poskusimo z branjem pravljice tako, da jo beremo zelo na glas in potem vedno bolj tišamo jakost glasu. Na koncu res šepetaje beremo. Proti koncu pravljice vidimo, kako se krog začne manjšati in kako učenci napnejo vse sile, da slišijo prebrano.

3. Zaključek

Vsi, ki delamo z učenci, si želimo, da bi bili zadovoljni. Ne smemo pa pozabiti na nas, učitelje, saj smo ravno mi tisti, ki prenašamo ne samo naše znanje, temveč tudi naš način čustvovanja, doživljanje našega vsakdana ter na splošno dojemanja sveta in sprejemanje vseh okoli nas. Premalokrat se zavedamo, da so naši učenci kot spužve, ki konstantno srkajo od nas take in drugačne informacije. Zatorej, če želimo imeti čuječe učence, smo mi tisti, ki jih moramo tega naučiti. Da pa bomo tak nivo učencev dosegli, moramo biti potrpežljivi in stalno uravnavati naše misli in čustva, biti prijazni do vseh, najprej pa do nas samih. Predvsem pa moramo stalno vzdrževati v sebi mirnost, sproščenost in zadovoljstvo.

4. Literatura

- Arula, P. (2017). Kako lahko s čuječnostjo otroci spet postanejo otroci. *Bodi zdrava*. Pridobljen s <https://odkrito.svet24.si/clanek/dobropocutje/kako-lahko-s-cujecnostjo-otroci-spet-postanejo-otroci-509115>
- Snel, E. (2013). *Siting Still like a frog: Minfulness Exercises for kids*. Boston & London, Shambala.
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Ekološko-kulturno društvo za boljši svet. Maribor
- Pšunder, M. (2011). *Besede bolijo bolj kot pesti*. Socialna pedagogika. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 15(3), (21-37).
- Rechtschaffen, D. (2014). *The Way of Minful Education: Cultivating Well – Being in Teachers and Students*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- The Mindfulness Project (2015). *Sem tukaj in zdaj*. Ljubljana. Mladinska knjiga.
- Srebot R. in K. Menih (1996). *Potovanje v tišino*. Ljubljana, DZS
- Košena, K. (2016). *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu*. Pridobljen s <http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cujecnosti-v-razredu/>
- Vesel Barborič, D. (2016). *Analiza socialnopedagoškega dela v razredu z uporabo tehnik čuječnosti*. (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška Fakulteta, Ljubljana

Kratka predstavitev avtoric

Sandra Jemec – profesorica razrednega pouka, ki poučuje tretji razred ter angleški jezik od 1. do 4. razreda. Učiteljica, ki ima zelo rada učence, jih razume in jim želi biti prijateljica. Zelo veliko časa pri pouku posveča umirjanju in sproščanju, saj verjame, da le umirjeni učenci lahko uspešno krmarijo v slovenskem šolstvu.

Anja Zima – profesorica razrednega pouka, ki poučuje od prvega do tretjega razreda, ter mati dveh otrok. Zaradi hitrega načina življenja, tempa in stresa, odkriva nove načine kako umiriti sebe, svoje otroke in učence.

Negovanje čuječnosti z elementi pedagogike montessori pri pouku geografije

Nurturing The Mindfulness With Elements Of Montessori Pedagogy In Geography Lessons

Marta Nardin

*Osnovna šola Polje
marta.nardin@ospolje.si*

Povzetek

Učitelj lahko s skrbno načrtovanim učnim okoljem in učnim procesom razvija in neguje čuječnost z načinom dela v razredu. Pri tem naj izhaja iz opazovanja učencev in poznavanja njihovih razvojnih značilnosti ter omogoča normalizacijo in predstavo tem od pogleda na celoto k podrobnostim. Geografija v osnovni šoli zajema obravnavo tem, ki so dobro izhodišče za razmišljanje učencev o tem, kdo smo in kam pripadamo ter kako lahko doprinesemo k boljšemu svetu. Učenci preko spoznavanja naravnih in družbenih značilnosti našega planeta prepoznajo potrebe človeštva in s tem lastne potrebe ter soodvisnost vseh nas. Pot do čuječnosti pa vodi ravno preko prepoznavanja potreb in iskanja ustreznih odgovorov nanje.

Ključne besede: čuječnost, geografija, mir, normalizacija, opazovanje.

Abstract

With a carefully planned learning environment and learning process, the teacher can develop mindfulness with the way he works in the classroom. It is supposed to be from the observation of pupils, knowledge of their developmental characteristics, enable normalization and the representation of themes from the view of the whole to the details. Geography in elementary school involves dealing with topics that are a good starting point for students to think about who we are and where we belong and how we can contribute to a better world. By recognizing the natural and social characteristics of our planet, students recognize the needs of mankind and thus their own needs and the interdependence of all of us. The path to mindfulness, however, leads precisely through identifying needs and finding appropriate answers to them.

Keywords: geography, mindfulness, normalization, observation, peace.

1. Uvod

Filozofijo izobraževanja, ki temelji na opazovanju, so razvijali že Rousseau, Pestalozzi in Froebel, ki so poudarjali notranji potencial otroka in sposobnost razvoja v okolju svobode in ljubezni. Maria Montessori (2009) je izhajajoč iz njihovih zapisov in lastne prakse razvila novo filozofijo izobraževanja, ki temelji na intuitivnem opazovanju otrok. Opazovala je otrokovo potrebo po redu v okolju, uporabo rok in jezika, razvoj hoje, navdušenje nad majhnimi predmeti ter zanimanje za vključevanje v družbo tem obdobju. Prav tako je opazila, da otroku delo pomaga, da postane resnično on sam, zato ga vodita stalna aktivnost in trud. Opredelila je sedem psihičnih načel razvoja: zakon maksimalnega truda, zakon neodvisnosti, moč pozornosti, razvoj volje, razumevanje življenja, razvoj otrokove domišljije in ustvarjalnosti, čustveni in duševni razvoj otroka. Glede na vsa opazovanja je opredelila 5 razvojnih obdobj: 0–3 let: nezavedna rast in »srkanje okolja«, 3–6 let: nezavedno postopno prehaja v zavedno raven; do 6 leta se razvijeta notranja disciplina in ubogljivost, 6–9 let: otrok začne razvijati akademske in umetniške veščine (pripravljen je, da se odpre znanju vesolja), 9–12: odprt za »znanje vesolja« oz. kozmično vzgojo, 12–18: bolj koncentrirano odkrivanje in razvijanje posameznih področij.

Grazzini (2004) navaja, da je kozmična vzgoja vzgojni pristop oz. način, kako razume svet Maria Montessori (2010) in se začne z načinom razumevanja človekovega odnosa do sveta. V učnem okolju Montessori je poudarek na izkustvenem učenju. Poučevanje detajlov pomeni ustvariti zmedo: »Če hočeš videti gozd, ne moreš gledati samo v drevo«. Zato je zelo pomemben del pristopa Montessori pripovedovanje velikih zgodb, ki služijo kot uvod v določeno področje, ki ga začnemo odkrivati oz. ponuja širši pogled na celoto. Na primer v 1. veliki zgodbi z naslovom Zgodba o nastanku sveta so zelo dobro poudarjeni elementi kozmične vzgoje, ki jih učitelj ob pripovedovanju izpostavi. Namen zgodbe je sporočiti otrokom, da se vsak element drži pravil in svojega poslanstva. V kozmosu velja red, ki se ga vsi držimo. Posledica tega je harmonija, ki se odraža v zvezdah, raznih telesih ter Zemlji. Zgodba o nastanku sveta se začne z zvedavostjo otroka in dejstvom, da ne vemo, kako se je vse začelo in zakaj se vsi držijo pravil. Vemo pa, da obstajajo pravila, ki se jih vsi držimo. Vse v naravi ima svoj smisel. Vsaka stvar ima svoje poslanstvo, svoj namen in s tem tudi vsak posameznik. Namen kozmične vzgoje je ozavestiti različne oblike kozmičnega dela in vlogo človeštva pri tem ter pomen soodvisnosti. Vzgoja in izobraževanje ne pomenita poučevanja, ampak pomagata življenju pri razvoju. S kozmično vzgojo želimo, da življenje razvije v procesu evolucije. Vsak mora opraviti svojo nalogo oz. izpolniti svoje poslanstvo, da se svet lahko razvija in s tem poteka evolucija.

Geografija v osnovni šoli zajema teme, pri katerih lahko tudi učitelj v tradicionalni šoli uporabi elemente pedagogike montessori, katere glavni vzgojni pristop je kozmična vzgoja. Pomembno je, da učitelj dobro pozna učni načrt in ima ustrezno znanje o pedagogiki montessori. Predvsem lahko letni delovni načrt v večji meri oblikuje v smeri obravnave snovi iz pogleda na celoto do obravnave podrobnosti. Učenci s širšo sliko lažje ustrezno umestijo podrobnosti. Poslušanje velikih zgodb in posledično način raziskovanja sta možnost za negovanje čuječnosti, saj izkušnje kažejo, da tak način dela omogoča več notranjega miru in samozavesti.

2. Negovanje čuječnosti

2.1 Definicija čuječnosti in negovanje čuječnosti preko pripravljenega okolja in učitelja

Burdick (2019) ugotavlja, da si večina otrok in najstnikov ne predstavlja kaj je čuječnost in kako jim lahko pomaga. Mogoče tudi njihovi starši ne vedo veliko. Zato vsem, ki delajo z otroki in najstniki predlaga, da uvedejo preprosto, osnovno definicijo, da pojem razložijo. V priročniku Čuječnost za otroke in najstnike navaja več definicij čuječnosti različnih avtorjev, ki jih združi v svojo definicijo: »Biti pozoren na to, kar se dogaja tu, zdaj, v nas in okoli nas« (Burdick, 2019, str. 19). S to preprosto in kratko definicijo želi pojem čuječnost približati otrokom in najstnikom. Preko uporabe različnih metod, ki jih avtorica predstavlja v priročniku, otroci in najstniki lahko sčasoma razvijejo lastno razumevanje čuječnosti, ugotovijo kaj jim pomeni in hkrati znajo to povedati tudi drugim.

»Čuječnost je preprosta in zelo močna vaja v pozornosti. Pomeni preprosto to, da smo brez predsodkov pozorni na to, kar se dogaja tukaj in zdaj (tj. občutki, misli in čustva). Je nekaj silnega, kar nas lahko odvadi, da se izgubimo v mislih, povečini o prihodnosti ali preteklosti, kar nam nagrma še več stresa na pritisk, ki smo ga deležni v vsakdanjem življenju« (The Mindfulness Project 2015, str. 16).

Skupina The Mindfulness Project (2015) poleg zgornje definicije predlaga tudi, kako razvijati oz. negovati čuječnost in sicer preko zaznavanja s čuti (z nosom, s prsti, z jezikom, z očesi, z ušesi) ter razvijanjem novih navad, veselim pričakovanjem, odpuščanjem, sočutjem, radostjo, ustvarjalnostjo in hvaležnostjo. Vzporednice med navedenimi predlogi in ugotovitvami Marie Montessori lahko vidimo pri področjih izobraževanja, ki jih je poudarjala ter pomenu pripravljenega okolja in učitelja.

Polk Lillard (1987) navaja, da je Maria Montessori poudarjala 4 področja izobraževanja, ki so bila »izven časa« v primerjavi s takratnimi teorijami (leta 1900), in sicer: intelektualni in kognitivni razvoj, trening čutov, občutljiva obdobja otrokovega razvoja in otrokov spontani interes za učenje. Poudarjala je, da bo morala znanost dokazati določene stvari s poskusi, kar se je tudi zgodilo v Ameriki. Ljudje so bili odprti za nove ideje v šolstvu zaradi Freudovih (sproščanje frustracij kot del razvoja) in post-Darwinovih ugotovitev (inteligenca je konstanta, predeterminiran razvoj) v letih 1940 in 1950, prav tako pa je bilo veliko negativnih učinkov v obstoječem šolskem sistemu.

Marentič-Požarnik (2019) navaja Piagetova odkritja. Polk Lillard (1987) ugotavlja, da so le ta konsistentna z odkritji Marie Montessori. Torej so občutljiva obdobja Marie Montessori primerljiva s Piagetovo teorijo razvoja inteligence, kjer pravi, da se v vsakem obdobju oblikujejo nove kognitivne strukture in se integrirajo s predhodnimi. Socialni razvoj in ustvarjalnost se razvijata spontano, kakor se vzpostavi otrokova inteligenca preko interakcij s pripravljenim okoljem. Torej Montessori vzpostavi indirektni pristop, ki je v nasprotju z direktnim v tradicionalnem izobraževanju. Tako Piaget potrdi s svojimi ugotovitvami njen pogled na socialni razvoj in ustvarjalnost.

Polk Lillard (1987) poudarja, da je Maria Montessori želela, da bi bila njena metoda razumljena kot odprta in ne kot nek določen sistem. Temelji na dveh glavnih komponentah: okolje, ki vključuje izobraževalne materiale in vaje, ter učitelje, ki so pripravljeni na to okolje. Okolje je izpostavljeno kot glavni element, ki neguje otroka. Otrok se razvija zaradi življenjskega potenciala v sebi, skrbno pripravljeno okolje pa mu pri tem pomaga, pri čemer

mora biti odrasel kot sodelujoči. Avtorica navaja 6 osnovnih elementov okolja v razredu Montessori:

- svoboda (svobodno vzdušje, razvoj volje, razvoj samodiscipline, jasno razumevanje dobrega in slabega),
- red in struktura (omogočata namensko aktivnost),
- poudarek na realnosti in naravi (realni predmeti – npr. iz gospodinjstva, skrb za rastline in male živali v razredu),
- lepota in vzdušje (spodbujata spontan in pozitiven odziv na življenje),
- oprema Montessori (materiali s pravili za uporabo in načeli, ki jih določajo),
- življenje v skupnosti (odgovornost za okolje, odgovornost v skrbi drug za drugega, različne starosti otrok v skupini, tihi napotki individualno, princip kolektivnega reda – igra tišine, priprava na življenje s socialnimi odnosi).

Montessori učitelj je opazovalec, skrbi za okolje in predstavlja povezavo z okoljem, je odgovoren za vzdušje in red, je zgled, je urejen in ima zdrav odnos do napak. Montessori predlaga timsko delo dveh učiteljev (najbolje moški in ženska), ki se vsak dan pogovorita o napredku otrok, tedensko pa naj poteka pogovor s straši. Učitelj Montessori mora preučevati in poznati samega sebe. Otroka mora sprejeti kot posameznika, ki mora razviti svoj lasten potencial za življenje. Če želi pomagati razvijati ta potencial, mora biti izobraževanje učitelja več kot le učenje idej, vključuje trening značaja in pripravo duha. Do otroka naj učitelj pristopa s ponižnostjo in spoštovanjem ter razvije željo in zmožnost opazovanja za razumevanje in spremljanja otroka.

Montessori razred je živ prostor, poln otrok v iskanju samega sebe in njihovega sveta. V razredu je občutek stalnega sodelovanja, ko otroci odkrivajo in raziskujejo, včasih sami, včasih skupaj z drugimi, pri mizah ali na tleh na preprogi. Veliko je gibanja, samoiniciativne socializacije in občasne izmenjave med otroki ali med otrokom in učiteljem. Učitelja je težko najti, saj nima svojega katedra ali česa drugega v razredu, kar bi ga izpostavljalo. Učitelj je na preprogi na tleh ali pri mizi otrok in se posveča individualno otrokom, konstantno je v gibanju na miren način od otroka do otroka ter skuša biti pozoren na potrebe in delo vseh otrok.

Montessori (2009) je verjela, da mora imeti otrok v svojem okolju določene pogoje, drugače se ne bo normalno razvil in ko se pojavi neko destruktivno vedenje, nam poskuša sporočiti neko svojo veliko potrebo, ki še ni bila prepoznana. Lahko je tudi nasilen, ker se takrat dobesedno bori za svoje življenje. Odkrila je, da tako vedenje izgine, ko se koncentrira na svoje delo, posledično pa se razvijata samozavest in sprejemanje samega sebe preko odkrivanja sebe in svojih sposobnosti. Nasilno obnašanje pojmuje kot destruktivno, otrok pa je po takem obnašanju nezadovoljen. V razredu takega vedenja ni dopuščala, saj je čutila, da to ni del resnične svobode. Namesto tega je raje izpostavljala otrokovo zmožnost odkrivati samega sebe in zmožnost pozitivnega odziva na svoje okolje in veselje, ki ga prinaša ustvarjalno delo. Ponavljanje, koncentracija in zadovoljstvo vodijo do notranje discipline, gotovosti vase in otroku dajejo motivacijo, da se ukvarja z aktivnostmi, ki jih potrebuje za lasten razvoj. Montessori poimenuje ta proces otrokova normalizacija.

2.2 Predlogi uporabe elementov Montessori pedagogike pri pouku geografije v tradicionalni šoli

Montessori pristop seveda nima čudežnih rešitev za probleme današnjega časa. Metoda pa vsekakor izhaja iz opazovanja otroka, ki je pomembna osnova, na kateri lahko gradimo izobraževanje v prihodnosti in doprinese k negovanju čuječnosti. Namreč kozmična vzgoja, na kateri temelji pedagogika Marie Montessori, je usmerjena ravno v vzgojo za mir preko zavedanja, da ima vsak element in s tem tudi vsak posameznik nalogo oz. delo, ki ga opravlja

v dobro vseh. Namreč vsi na svetu smo med seboj soodvisni, tako je poleg spoznavanja in raziskovanja različnih tem pri pouku geografije pomembno izpostavljati tudi hvaležnost za vse to, kar nas obdaja. Iz poznavanja in hvaležnosti do vsega, kar nas obdaja (tako naravna kot kulturna pestrost) pa se lahko lažje umestimo kot posameznik v okolje, ki mu pripadamo, in v njem prepoznamo svojo vlogo. Prav osnovnošolsko obdobje od 9. leta dalje je občutljivo obdobje za iskanje lastnih talentov ter prepoznavanje sebe v širši okolici izven družine, najprej v razredu, šolski skupnosti in naprej v lokalni skupnosti in naprej v širši skupnosti.

Učitelj geografije ima veliko priložnosti, da učencem v tem obdobju odraščanja omogoči poleg spoznavanja naravnih in družbenih značilnosti posameznih kontinentov tudi razmišljanje v smeri, kako lahko vsak posameznik prispeva k skrbi za okolje in kulturo odnosov, kako smo vsi soodvisni, kako in kje lahko doprinesemo k skupnemu dobremu, tudi preko navajanja primerov oseb iz preteklosti ali sedanjosti, ki so že prispevale nekaj pomembnega temu svetu. Izven pouka lahko organiziramo različne konkretne akcije (organizacija čistilne akcije v šolskem okolišu, zbiranje pomoči za otroke v Afriki ...), preko katerih imajo učenci priložnost, da uresničijo idejo za skrb v širši družbi. Učenci v obdobju odraščanja odkrivajo naslednje: kdo sem, svoje omejitve, učijo se prilagoditi in graditi mir znotraj in zunaj sebe. Učitelj je skupaj s starši soodgovoren za razvoj učencev v teh segmentih ter s skrbno pripravo učnega okolja in učnega procesa lahko doprinese k stalnemu negovanju čuječnosti, ki ni omejeno le na določene vaje in čas dneva. Izziv za učitelja je torej ustvariti učno okolje in načrtovati učni proces, ki bi v osnovi temeljil na negovanju čuječnosti.

Na tem temelju lahko načrtuje pouk tako, da izhaja iz pogleda na celoto, ki jo poda v obliki velikih zgodb. Učitelj lahko sam sestavi velike zgodbe za posamezna večja obravnavana področja, ki temeljijo na bistvenih dejstvih in učence pritegnejo k raziskovanju. Nato pa nadaljuje s posameznimi temami, ki privedejo tudi do raziskovanja podrobnosti. Bistveno je, da po kratki razlagi (z demonstracijo slikovnega in drugega učnega gradiva ali s poskusi), ki zajema bistvene informacije, pripravi naloge za učence, preko katerih pridejo do določenih odgovorov sami ali v skupini oz. dvojicah preko bralnega razumevanja, poskusov ali vaje. Za učitelja je tak način dela zahteven, saj je potrebno pripraviti naloge, ki so različno zahtevne in vsaka sledi nekemu določenemu učnemu cilju, ki ga želimo doseči. Nato pa je potrebno pripraviti še vaje za utrjevanje. Izkušnje kažejo, da ima tak način prednost v tem, da v razredu dosežemo večjo motivacijo učencev za učno delo. Ob individualnem delu, delu v dvojicah ali skupinskem delu, ki sledi razlagi, ima učitelj možnost opazovanja in s tem spoznavanja učencev. Glede na potrebe, ki jih učitelj opazi pri učencih, pristopi do posameznikov in jim poda dodatno razlago ali pomaga z dodatnim pomožnim vprašanjem oz. namigom. Ob tem načinu dela učitelj dobi več povratnih informacij o razumevanju obravnavane snovi med učenci. Pri šibkejših učencih je opaziti več občutka varnosti in sprejemanja ob dodatni razlagi. Na drugi strani pa uspešnejšim učencem učitelj hitreje poda nove izzive, ki jih potrebujejo za lastno notranje zadovoljstvo. Tako učitelj v razredu dolgoročno preko celotnega šolskega leta izgrajuje in neguje čuječnost z načinom dela.

Ob opazovanju učencev pri takem načinu dela lahko po določenem času učitelj opazi, da si želijo razmišljati sami zase in samostojno. Poleg pridobivanja znanja o določenih geografskih pojavih, tako naravnih in družbenih, jim mora nuditi možnost prehoda iz konkretnega na abstraktno razmišljanje ter jih navdihovati s primeri resničnih zgodb ljudi, ki so že prispevali k razvoju našega geografskega okolja oz. vesolja, ki je najširša slika našega okolja. Namreč v obdobju odraščanja učence navdihujejo idoli, resnične zgodbe ljudi, ki so nekaj velikega dosegli. Ko se nekaj dotakne njihove duše, se zavedajo, da lahko naredijo tudi sami spremembe v svetu.

3. Primeri aktivnosti pri pouku geografije z elementi čuječnosti in pedagogike montessori

Primeri aktivnosti so pripravljene in izvedeni z namenom negovanja čuječnosti in kozmične vzgoje pri pouku geografije. Nameni aktivnosti sovpadajo tudi s predlogi za razvijanje čuječnosti, ki jih predlaga skupina The Mindfulness Project (2016).

- Kje živim? (6. razred, Učna tema: Vesolje)

Aktivnost:

Učencem učitelj razdeli komplet slik: Vesolje (naša galaksija – Rimska cesta) – Osončje – Zemlja – Evropa – Evropska unija – Slovenija – Naselje – Ulica – Hiša – Posameznik – Atom. Nato vsak posameznik dobi nalogo, da razvrsti slike po ustreznem vrstnem redu.

Namen:

- Razvijanje in negovanje čuječnosti, s poudarkom na zavedanju samega sebe, pripadnosti določenemu širšemu in ožjemu okolju ter hvaležnosti do vsega kar nas obdaja.
- Pogovorimo se o občutjih, ki se nam porajajo ob tej vaji oz. ali smo kdaj razmišljali del česa smo kot posamezniki in kaj lahko vsak posameznik prispeva k skupnemu dobremu.

Dodatna vaja za medpredmetno povezovanje z naravoslovjem: Učenci raziščejo razvoj življenja na Zemlji.

- Vulkani in potresi (7. razred, Učna tema: Južna Evropa ali Azija)

Aktivnost:

Učencem učitelj prikaže slike vulkanskih izbruhov in potresov ter učence vpraša o njihovih občutjih ob teh slikah in na kaj pomislijo, če razmislijo o posledicah teh pojavov. Ob prikazu aktualnih izbruhov ali potresov učence lahko povabimo k razmisleku kako lahko v sedanjem trenutku pomagamo ljudem, ki doživljajo dano situacijo v svojem okolju. Prikaz slik in predstavitev konkretnega kraja, ki se podkrepi z aktualno zgodbo s tega območja v učencih vzbudi sočutje in razvijanje ustvarjalnih idej za konkretno pomoč ljudem, ki so se znašli v stiski. Ideja je, da se učenci organizirajo in izvedejo določeno obliko pomoči za eno od takih območij.

Drugi del aktivnosti pa izhaja iz ogleda posnetka o nastajanju površja, ki prikaže vulkansko delovanje in potrese kot naraven celosten proces oblikovanja površja. Nato sledi ogled slik različnih površinskih oblik, ki so posledica vulkanskega delovanja in ob današnjem pogledu vidimo čudovito pokrajino. Učenci lahko izdelajo slikovni prikaz oblikovanja in preoblikovanja vulkanskega površja skozi določeno časovno obdobje. S tem poleg negativnih občutij, ki jih večinoma imajo ob misli na vulkane in potrese ozavestijo drugačen pogled na tovrstno delovanje in sicer iz vidika sooblikovanja čudovitega in raznolikega zemeljskega površja kot ga poznamo danes.

Namen:

- Razvijanje in negovanje čuječnosti, s poudarkom na sočutju in ustvarjalnosti.
- Razmislek o tem kako lahko izkažemo sočutje do prizadetih območij ob potresih ali vulkanskih izbruhih. Z iskanjem in uresničitvijo idej kako lahko pomagamo razvijamo ustvarjalnost.
- Pogovoriti se o tem kakšen je naš odnos do vulkanov in potresov ter prikazati in razmišljati ob slikah ter posnetkih o možnostih pogleda na te pojave z drugega zornega kota.

- Voda je dobrina (8. razred ali 9. razred, Učna tema za 8. razred: Afrika, Avstralija; Učna tema za 9. razred: Kras)

Aktivnost:

Učencem učitelj pripravi ustrezno literaturo: knjige ali že izbrane članke in slikovno gradivo, ki predstavljajo problematiko oskrbe z vodo v Afriki ali Avstraliji ali pri nas na Krasu. Učitelj učence povabi, da se vživijo v vsakdanjik ljudi, ki živijo na obravnavanih območjih in pisno opišejo prilagoditve njihovega življenja in oblikovanja navad v povezavi z vodo. Nato učence povabi, da ozavestijo in zapišejo še lastne navade pri uporabi vode. Učenci naj bi ob tem zapisu razmislili in si zastavili konkretne cilje kako lahko oblikujejo nove navade v odnosu do vode, z zavestjo, da je voda zelo dragocena zemeljska dobrina. Hkrati pa ozavestijo pomen hvaležnosti za vodo, ki jo imamo v našem okolju skoraj na vsakem koraku.

Namen:

- Razvijanje in negovanje čuječnosti, s poudarkom na oblikovanju novih navad in razvijanju hvaležnosti.

4. Zaključek

Polk Lillard (1987) meni, da če želimo učence pripraviti na soočanje z današnjim svetom, potem jim je nujno potrebno ponuditi izobraževanje, ki v polnosti razvija njihovo ustvarjalnost, samoiniciativnost, samostojnost, notranjo disciplino in samozavest. To je namreč glavni poudarek pristopa Montessori, ki lahko iz več vidikov doprinese naši kulturi. Prvi vidik je odnos do dela otroka, kajti ne jemljemo dovolj resno njegovega instinkta za delo, ampak mislimo, da bi se rad stalno igral. Prav tako je izpostavljen drugačen pogled na delo odraslega. Svet potrebuje pogled, da je delo notranja človeška sila, ki človeka dela živega in ne le kot potreba po zaslužku in statusu. V tem smislu poudarja Montessori preko kozmične vzgoje tudi soodvisnost človeka z naravo v fizičnem in duhovnem smislu. Dandanes otroci nimajo tega potrebnega odnosa z naravo. Šestletnik v Montessori izobraževanju pa npr. o klasifikaciji rastlin ve več kot povprečna odrasla oseba in je dobro pripravljen, da postane ekološko ozavešen. Montessori torej prinaša naravo v razred, hkrati pa je poudarjala, da je še bolj pomembno, da živi v naravi. Drugi vidik, ki je danes prav tako aktualen, je družinsko življenje. Montessori pravi, da je družina naravna enota za zaščito in nego otroka ter poudarja pomen odnosa z mamo od rojstva naprej. Obenem izpostavlja pomen povezanosti s širšo družino in vključenost staršev v šolsko življenje. Tretji vidik, ki ga Montessori pristop izpostavlja, je pogled na otroštvo kot druga dimenzija človeškega življenja. Današnja družba potrebuje pogled na svet skozi otroške oči. Odrasli smo namreč izgubili naravni ritem in občutek za naravne zakone. Spoštovanje otrokovih potreb nam lahko pomaga odkriti svoje potrebe in potrebe starejših. Vrata do čuječnosti pa so ozaveščanje samega sebe in lastnih občutij ter s tem lastnih potreb, v sedanjem trenutku in iskanje ustreznega odgovora nanje.

5. Literatura

- Burdick, D. (2019). *Čuječnost za otroke in najstnike*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- Grazzini, C. (2004). *The Four Planes of Development*. Tha Namta Journal (Vol.29, No.1).
- Marentič – Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.

- Montessori, M. (2009). *Skrivnost otroštva*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
- Montessori, M. (2010). *To educate the human potential*. Amsterdam: Montessori – Pierson Publishing Company.
- Polk Lillard, P. (1987). *Montessori – A modern approach (The Classic Introduction to Montessori for Parents and Teachers)*. New York: Schocken books.
- The Mindfulness Project (2016). *Sem tukaj in zdaj: Ustvarjalna pot k čuječnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorja

Marta Nardin je univerzitetni diplomirani pedagog in profesor geografije. Njeno raziskovalno delo temelji predvsem na opazovanju učencev pred in po uporabi določene metode dela, tako na intelektualnem in socialnem področju. Izkušnje dela v svetovalni službi, podaljšanem bivanju ter kot profesor geografije v osnovni šoli ji omogočajo vpogled in razmišljanje o celostni viziji in usmeritvi dela osnovne šole kot podpora učencem na poti razvoja samostojnosti pri raziskovanju ter notranje motivacije, ki vodi do predanosti posameznika do dela, ki ga bo opravljal v prihodnosti.

Motivacija za branje z interaktivnimi igrami¹³

Reading Motivation with Interactive Games

Blanka Bošnjak

*Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta | University of Maribor, Faculty of Arts
blanka.bosnjak@um.si*

Povzetek

Cilji, ki jih s prispevkom želimo doseči, so naslednji: predstaviti motivacijo za branje v *tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovni in srednji šoli* glede na sprejete gradnike bralne pismenosti in pokazati, kako jo je mogoče aplicirati v prakso s pomočjo uporabe interaktivnih iger. Interaktivne igre so v prispevku predstavljene kot ene izmed možnih bralnih motivacij, ki kot vaje psihosocialnega učenja omogočajo mladostnikom tudi vzporeden razvoj v čuječnosti. Tovrstni predstavljeni model torej izpostavlja pojme, kot so bralna motivacija oziroma motivacija za branje, ki s pomočjo interaktivnih iger v odnosu do čuječnosti tvorijo tri medsebojno povezane entitete. Vsaj funkcionalna pismenost in dobro obvladovanje bralnih tehnik sta namreč za mlade eksistencialnega pomena, saj visok nivo pismenosti omogoča uspešnejše življenje, interaktivne igre pa imajo poleg vloge motiviranja za branje tudi vlogo eksperimentiranja z lastnim in tujim vedenjem, kar omogoča kreativno vzajemno sodelovanje in ozaveščanje čuječnosti. Le-ta pa kot način zavedanja svojega doživljanja lahko pripomore k boljši bralni motivaciji, kjer po branju določenega izbranega besedila (glede na izobraževalno stopnjo in interes za branje tega besedila) s čuječim zavedanjem izvajamo ustrezne aktivnosti interaktivnih iger.

Ključne besede: motivacija za branje/bralna motivacija, interaktivne igre, čuječnost, gradniki bralne pismenosti.

Abstract

The goals that we wish to achieve with the contribution are as follows: to present the motivation for reading in *the third educational period in primary and secondary school* with regard to the accepted reading literacy units and to show how it can be applied in practice through the use of interactive games. Interactive games are presented in the article as one of the possible reading motivations that, as exercises of psycho-social learning, enable young people to have parallel development in mindfulness. The presented model thus highlights concepts such as reading motivation or motivation for reading, which, through interactive games, in relation to mindfulness, forms three interconnected entities. Functional literacy by least and good command of reading techniques are of existential significance for young people, since a high level of literacy allows a more successful life, while interactive games, in addition to the role of motivation for reading, are also the role of experimentation with their own

¹³ Avtorica je prispevek napisala v okviru projekta OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo: Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

and foreign behaviour, which enables creative mutual cooperation and raises mindfulness. However, as a way of awareness of their experience, it can contribute to better reading motivation, where, after reading a certain selected text (according to the educational level and interest in reading this text), with the mindful awareness, we perform the appropriate activities with interactive games.

Keywords: motivation for reading / reading motivation, interactive games, mindfulness, reading literacy units.

»Zavestno, osredotočeno dihanje je ključ do enosti telesa in uma. Ne prizadevajte si nadzorovati dihanja, preprosto bodite pozorni na to, kako vam zrak zmeraj znova polni pljuča in odteka iz njih.

Pozornost, namenjena dihanju, človeka notranje umiri in mu pomaga zbrano opravljati vsakdanja opravila, kot da so meditacija o smislu bivanja.

Notranji mir je usklajenost telesa in duha pri vsakem opravilu.

Umetnost življenja je pozorno bivanje v sedanjosti.

Resnično živi le, kdor se zaveda vsakega trenutka»

(Nhat Hanh, 2012).

1. Uvod

V prispevku se bomo osredinili na t. i. *elemente drugega gradnika*¹⁴ tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja v osnovni šoli in na *srednjo šolo*, in sicer v povezavi s cilji in vsebinami, ki so lahko bolj ali manj uporabni pri vseh učnih predmetih. *Elementi drugega gradnika* pri motivaciji za branje so:

- interes za branje,
- pozitiven odnos do branja¹⁵ različnih vrst besedil,¹⁶
- bralna samoučinkovitost,
- izbira tiskanih in drugih informacijskih virov glede na namen branja,
- uporaba različnih lokacij bralnih virov (Projekt OBJEM, 2018, str. [3]).

Najrazličnejše metode/strategije bralne motivacije in bralne učne strategije (BUS) lahko pri pedagoškem procesu na različnih nivojih (OŠ, SŠ) ter predmetnih področjih razvijajo veliko učenčevih zmožnosti, spretnosti oziroma kompetenc, ki so zapisane tudi v splošnih ali operativnih ciljnih učnega načrta, vendar se učiteljice in učitelji pri različnih učnih predmetih avtonomno odločajo, katero strategijo bodo uporabili (poleg drugih metod različnih strok, npr. laboratorijskih, eksperimentalnih, metod izkustvenega učenja). Priporoča se tudi sodelovanje med pedagoškim kadrom različnih področij, njihovo povezano načrtovanje in medpredmetno sodelovanje, pri čemer je dobro vključiti še knjižnico (šolsko ali splošnoizobraževalno).

2. Bralna motivacija in čuječnost

Temeljna načela *bralne motivacije oz. motivacije za branje* so naslednja:

¹⁴ Projekt OBJEM, 2018: Gradniki bralne pismenosti (Delovno gradivo), Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, [3].

¹⁵ *Pozitiven odnos do branja* različnih vrst besedil za različne namene: branje za znanje, branje leposlovja (razvijanje bralne kulture) (Projekt OBJEM, 2018, str. [3]).

¹⁶ *Različne vrste besedil*: pripovedovalna, opisovalna in poustvarjalna besedila (Projekt OBJEM, 2018, str. [3]).

- je ključna sestavina pismenosti, z vidika kognitivne psihologije je neločljiv del celotne bralne učinkovitosti in jo povezujejo s celotno učno motivacijo učenca in z razvojem pismenosti.
- Ob tem se pojavlja še pojem *bralna zavzetost* (angl. »reading engagement«), kar pomeni notranjo motiviranost bralca, ki gradi in povezuje znanje s pomočjo širjenja pojmov – z uporabo kognitivnih strategij in v sodelovanju z drugimi, pri čemer je bralna zavzetost pozitivno povezana z razumevanjem prebranega, bralno in učno uspešnostjo.
- V učnem okolju pojmujejo bralno motivacijo kot skupek *delovanja kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih dejavnikov*, ki se odražajo pri branju: »*Bralno motivacijo pojmujejo kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti (ponovno doživeti)*« (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006, str. 7).

Prvine *bralne motivacije* so naslednje:

1. *Prepričanja o sposobnostih in učinkovitosti branja*: lastna učinkovitost/kompetentnost (prepričanje, da si lahko uspešen pri branju); izziv (pripravljenost spopasti se s težkimi, zahtevnimi teksti); izogibanje dejavnosti (želja izogniti se bralni dejavnosti).
2. *Cilji in razlogi za branje, in sicer notranja in zunanja motivacija*:
 - dimenzije *notranje motivacije*: kompetentnost ali lastna učinkovitost (prepričanje v lastne bralne zmožnosti); radovednost ali interes (želja brati o posebni temi, ki nas zanima), ki je lahko: *situacijska* (odvisna od določenih pogojev v okolju) in *osebna* (značilnost posameznika, dolgotrajna nagnjenost do predmeta ali dejavnosti); zatopljenost (posebna vrsta zavzetosti, užitek ob branju določenega literarnega ali informativnega besedila); pomembnost (prepričanje o pomenu branja);
 - dimenzije *zunanje motivacije*: priznanje (užitek ob njegovem prejemu, npr. diploma, pohvala); dosežek/branje za ocene (želja po čim boljši oceni); tekmovalnost (želja prekositi druge v branju); tudi socialna motivacija.
3. *Socialni vidik branja*: tudi kot del zunanje motivacije; socialnost (branje zaradi socialnih razlogov, pripadnost); ustrežljivost (branje, da se ustreže pričakovanjem drugih) (Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj, 2006; Pečjak in Gradišar, 2015; Wigfield, 1997; Kerndl 2016).

Vrste branja pa so po Gieherlovi tipologiji naslednje: najpogostejše je *informativno branje*, da z njim pridobimo čim več informacij, zatem je *evazorično branje*, ki se nanaša na literaturo in njen domišljjski svet v skladu z lastnimi željami, tretji tip je *kognitivno branje*, s pomočjo katerega mentalno urejamo spoznanja in zakonitosti, četrti tip je *literarno branje*, s pomočjo katerega lahko z literaturo prestopamo meje lastne eksistence in prepričanj, pri čemer naj bi bila motivacija za branje med drugim tudi literarnoestetska (Gieherl, 1968, povzeto po: Kordigel Aberšek, 1990).

2.1 Čuječnost

Teoretično je čuječnost (*ang.* Mindfulness, *fr.* pleine conscience, *nem.* Achtsamkeit, *pali* sati) način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. Kadar smo čuječi, je naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo, kot se poraja iz trenutka v trenutek in se ob tem zavedamo svojih misli, čustev, telesnih občutkov, namer ter zunanjega

dogajanja – ne da bi se pri tem poskušali doživljanju izogniti, ga zadržati ali ga kako drugače spreminjati. V *praksi* pa je čuječnost duševna sposobnost vsakega človeka in pomeni nabor tehnik in metod, s katerimi sistematično razvijamo to zavedanje. Med tehnike prištevamo *formalne vaje* (meditacije), kot so minute za dihanje, pregled telesa, preprosta prisotnost in čuječnost v gibanju, ter *neformalne vaje*, kjer s čuječim zavedanjem opravljamo aktivnosti vsakodnevnega življenja, npr. umivanje zob, pogovor, vožnja avtomobila, čakanje v vrsti, hoja po mestu, vožnja z avtobusom itd. Z vsemi navedenimi vajami pa povečujemo raven čuječega zavedanja v življenju nasploh (Društvo za razvijanje čuječnosti, 2019).

Čuječnost lahko torej opredelimo kot nepresojajoče, sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku tako, da se v čuječem stanju posameznik zaveda svojih misli, čustev in razpoloženja ter telesnih občutkov kakor tudi zunanega dogajanja (npr. zvokov, oblik, barv, vonjev, okusov in različnih dogodkov) (Černetič, 2011). Čuječnost pomeni po drugi strani stanje psihološke svobode, v katerem je pozornost mirna in prožna, je brez navezanosti na katero koli posamezno gledišče, zato pomeni tudi proces svežega pogleda na stvari, opazovanja, ki je nepristransko. Pri tem se pojavi določen časovni interval, v katerem je možno preprečiti izvedbo nefunkcionalnih navad na področju mišljenja, vedenja in emocij ter jih (ponovno) premisliti (Martin, 1997, navedeno po: Černetič, 2011).

Koncept čuječnosti je v strokovno javnost prodrl predvsem preko budističnega izročila, v katerem ima bogato in pomembno tradicijo, vendar v preteklosti ni bila omejena le na budizem, vsebujejo jo vse večje duhovne tradicije: v določenih pojavnih oblikah jo najdemo v krščanstvu in njegovi kontemplativni tradiciji, npr. kot pojem razločevanja (Loyola, 1548/1991), tudi v vzhodni krščanski duhovnosti. V zahodni filozofiji lahko prvine čuječnosti najdemo že v praksi stoicizma ter kasneje pri razsvetljenem filozofu Adamu Smithu (1759/1982), ki je pisal o konceptu nepristranskega opazovalca (Černetič, 2011). Čuječnost pa se ne pojavlja le v različnih duhovnih tradicijah, filozofiji in umetnosti, bolj ali manj je prisotna tudi v življenju vsakega posameznika. Raziskovanje čuječnosti namreč kaže, da so ljudje, ki se niso nikdar ukvarjali z meditacijo (ta pa pomaga razvijati čuječnost), do neke mere že čuječni, kar ne preseneča, saj naj bi bila čuječnost univerzalen fenomen in naj bi v svojem bistvu predstavljala »zgolj«¹⁷ specifičen način usmerjanja pozornosti (je torej splošna in inherentna zmožnost) (Kabat-Zinn, 1990).¹⁷ Čuječnost je mogoče pojmovati tudi kot kreativni kognitivni proces, za katerega so značilne tri ključne kvalitete: (1) ustvarjanje novih kategorij, (2) odprtost za nove informacije in (3) zavedanje več kot ene perspektive (Langer, 1989, navedeno po: Černetič, 2011). Vse omenjene teorije čuječnost opredeljujejo torej kot proces pozornosti, ki pri posameznikih ostaja prosta in nenavezana.

3. Interaktivne igre

Interaktivne igre imajo v strokovni literaturi še druga imena. Poimenujemo jih lahko kot strukturirane vaje, strukturirane izkušnje, t. i. »encounter«¹⁷ igre, simulacijske vaje, interaktivne vaje ali tudi igre vlog. Opredelitev za termin *interaktivne igre* poudarja dva bistvena vidika:

- Vidik igre, ki vsebuje zlasti elemente radovednosti, veselja do odkrivanja novega (pedagogizacija igre);
- interakcijsko-komunikacijski vidik, ki lahko poteka navznoter (s samim seboj in s sestavnimi deli lastne osebnosti, potrebami, čustvi) ali navzven z drugimi ljudmi (Kobolt, 1989).

¹⁷Mindfulness is awareness that arises through paying attention, on purpose, in the present moment, non-judgementally. /.../And then I sometimes add, in the service of self-understanding and wisdom” (Kabat-Zinn, 2016).

Igro kot proces so pričeli že zgodaj pedagogizirati, čeprav za vsa zgodovinska obdobja ne bi mogli reči, da so bila naklonjena otrokom, njihovem razvoju in igri. Tako imamo še drugo vrsto iger, ki jih lahko uporabljajo v različnih ustanovah (npr. vrtcih, šolah, terapevtskih skupnostih) in te imajo ob svojih prvotnih elementih še druge sestavine. Take so tudi interaktivne igre, ki so del interaktivne vzgoje (tudi t. i. doživljajske pedagogike) in omogočajo pozitivno doživljanje sebe in drugih, saj so izrazito netekmovalne.

3.1 Splošno

Interaktivne igre so vaje psihosocialnega učenja, ki mladostnikom omogočajo boljše razumevanje življenjskih situacij in pri njihovi uporabi ali izvajanju prihaja do interakcij z drugimi člani oz. udeleženci v skupini (Kobolt, 1989). Mladostniki prihajajo do novih spoznanj s pomočjo svojih izkušenj, igre pa jim dajejo tudi možnost, da sproščeno izrazijo svoje misli, fantazije, želje, strahove, pričakovanja v komunikaciji z drugimi v skupini. Te igre povečujejo tudi sprejemanje samih sebe, saj mladostniki ob vodenem delu postajajo bolj samozavestni tudi zaradi tega, ker sami sebe bolje spoznavajo preko povratnih informacij, ki jim jih dajejo drugi člani skupine. Mladostniki eksperimentirajo z lastnim in tujim vedenjem zato, da bolje razumejo svoje ravnanje v določenih situacijah, pri čemer dobijo povratno informacijo takoj, kar pomeni, da v isti situaciji lahko delujejo in hkrati doživijo posledice svojega ravnanja. Prav zato sta tako pomembna skupna analiza in vrednotenje po vsaki izvedeni interakcijski igri (Dogša, 1991). Mladostniki lahko v to vrsto iger »vnesejo svoja čustva, z drugimi lahko besedno in nebesedno komunicirajo, prevzemajo različne vloge, se gibljejo in razčiščujejo odnose, se pogajajo, spoprijemajo, odločajo. Preizkusijo lahko širok spekter aktivnosti, ki vse sprožijo neko dogajanje v skupini. Sami povzročajo neko dogajanje, so subjekti dejanj in ne le živi pisemski nabiralniki za modrosti vodje skupine« (Rotar in Kositer, 1989, str. 2).

Interaktivne igre imajo vedno znova tudi specifičen cilj, zato je na koncu vsake nujna faza vrednotenja, kjer se udeleženci pogovorijo o tem, kaj se je zgodilo med igro. Vse pa je povezano tudi z omejitvijo časa in vsebine, ki mobilizira duševno in intelektualno energijo udeleženi. Pomemben je tudi umik pedagoškega vodje skupine v ozadje, ki naj prepusti svojo usmerjevalno vlogo strukturi oz. dinamiki igre. Mladostniki ob tem doživijo spodbudo, saj lahko brez eksplicitne pomoči vodje skupine zberejo pomembne izkušnje. To je pomembno zlasti za tiste, ki so močno odvisni od avtoritete in za tiste, ki se ji brezkompromisno upirajo. Med samim potekom igre so razbremenjeni razmišljanja o tem, kako bo vodja skupine reagiral, prav tako pa tudi svojih občutij do vodje. V tej situaciji, ki je samo na videz brez vodje, jih mnogo močneje prevzema njihova lastna kompetenca (oz. pristojnost), ki jo doživljajo kot lastno. Menjavanje situacij, ko je skupina v igri osredotočena vase, s situacijami, ko skupina delo vrednoti s pomočjo vodje (v fazi vrednotenja), in tistimi, ko vodstvo prevzame vodja (v uvodni fazi), omogoča mladostnikom elastičen odnos do avtoritete (Rotar in Kositer, 1989).

Iz navedenega lahko povzamemo, da interaktivne igre kot simulacije realnih življenjskih okoliščin mladostnike s pomočjo notranjih doživetij notranje *motivirajo za določeno dejavnost (v našem primeru za branje)*, omogočajo jim tudi spoznavanje samih sebe, lastnih potreb, čustev, razpoloženj, izboljšujejo komunikacijo v skupini in večajo njeno kohezivnost, ob prebranem ter doživetem literarnem tekstu pa povečujejo senzibilnost za skupinsko dogajanje kot tudi za notranje doživljanje (Vopel, 2000).

3.2 Interaktivne igre in njihova uporaba

Posebej pomembno je, da interaktivnih iger ne vključujemo v književno vzgojo s pomočjo motivacije za branje brez poznavanja teoretičnih konceptov, saj nam ti omogočajo kontrolo lastnega dela in omogočajo zavedanje o vplivih, ki ga te vrste iger imajo (Rotar in Kositer, 1996).

3.2.1 Izbor interaktivnih iger glede na cilj uporabe

Če se člani skupine mladostnikov ne poznajo med seboj, lahko uvodne vaje pripomorejo skupini preko začetnih faz spoznavanja, kar pomeni, da se izberejo vaje, namenjene prvemu spoznavanju članov v skupini. Izbira nadaljnjih vaj oz. iger, ki skupino postopoma usmerjajo v izboljšanje komunikacije med mladostniki (prav tam), lahko že pelje v smer motivacije za branje znotraj književno-vzgojnega dela. Cilj predstavljajo igre senzibilizacije za literaturo, v katerih se situacije iz izbranega prebranega literarnega dela prenesejo v doživljanje vsakdanjih situacij mladostnikov, kjer gre za simulacijo realnih življenjskih okoliščin.

Primer dobre prakse: s pomočjo prebrane kratke zgodbe Andreja Blatnika *Površje* (iz zbirke *Zakon želje*, 2000),¹⁸ ki je primernejša za mladostnike srednjih šol, lahko izberemo interaktivno igro s področja *komunikacije in medosebnih odnosov*, saj gre v izbrani zgodbi tudi za prikaz enosmerne ali pretrgane komunikacije med partnerjema, ki jo nekoliko izboljša šele očetova rešitev utapljajočega sina iz vode. Predlagana interaktivna igra po priložniku *Interaktivne igre za spodbujanje in krepitev življenjskih veščin: za dijake srednjih šol*, 2011:

ENOSMERNNA, DVOSMERNNA KOMUNIKACIJA:

Cilji: dijakinje in dijaki dobijo izkušnjo enosmerne (brez preverjanja in spraševanja) in dvosmerne (preverjanje, spraševanje) komunikacije.

Čas izvedbe: približno 45 minut.

Potek igre: najprej nekdo iz skupine, ki izrazi željo, glasno prebere Blatnikovo zgodbo *Površje*, nekdo drug pa jo zatem vsebinsko povzame, čemur lahko sledi krajši pogovor o njej, ki ga vodja le usmerja in pojasnjuje, kolikor je potrebno. Zatem se sodelujoči razdelijo v pare. V parih sedejo drug nasproti drugega, tako da se dotikajo le s hrbti. Interaktivna igra poteka v dveh delih:

a) Najprej eden v paru dobi risbo, drugi pa prazen list in pisalo. *Govori le tisti*, ki ima risbo in ta jo čim bolj natančno opisuje drugemu, ki pa ne sme ničesar spraševati, komentirati. Ko končata, risbo, ki je nastala na takšen način, skupaj pogledata. Občutkov in zaznav ob tem naj sodelujoči ne vrednotijo, naj jih le čuječe zaznavajo.

b) V drugem delu vaje pa tisti, ki je sedaj risal, dobi novo risbo in jo opisuje, drugi pa jo riše. Novo pravilo je, da lahko *govorita oba*. Po končani risbi ponovno pogledata, kaj je nastalo. Obe vlogi se nato zamenjata. Občutkov in zaznav ob tem naj sodelujoči prav tako ne vrednotijo, naj jih le čuječe zaznavajo.

Pogovor: najprej se je treba usmeriti na počutje v posameznem paru in na to, v kateri vlogi se je posameznik počutil bolje in zakaj. Pogovor naj se nato nanaša na komunikacijo, na to, kdaj se srečujemo z enosmerno komunikacijo in trenutne občutke ob tem (najprej navezava na konkretne izkušnje sodelujočih, zatem pa na občutke protagonistov v Blatnikovi zgodbi

¹⁸ Za posamezna srečanja, ki so lahko tudi izven šolskega pouka (npr. v šolski knjižnici), so morda primernejša krajša besedila, kot so npr. različne oblike kratke proze (kratke zgodbe, novele, črtice ipd.), saj se lahko preberejo v celoti pri enkratnem branju in se s tem literarno-estetski vtis besedila ne izgubi.

Površje). Pogovoriti se je treba tudi o tem, kaj je treba narediti za dobro komunikacijo, zakaj je potrebno komunikacijo sproti preverjati, kakšna je komunikacija, če eden le govori in drugi le posluša.

Vprašanja vodje za zaključek: Kako vam je bila igra všeč? Kako ste se počutili med igro? Kaj vam je bilo pri igri še posebej zanimivo?

Cilj tovrstnih iger je najprej motivacija za branje, zatem krepitev domišljajske aktivnosti, ki je dvojna: kot senzibilizacija za estetske komponente literarnega dela in povezava literarnega sveta z vsakdanjo stvarnostjo.

3.2.2 Stopnja obremenitve udeležencev

Vsaka interaktivna igra je na nek specifičen način učna situacija, četudi gre za dejavnost izven šolskega pouka, saj povzroči določeno napetost ali obremenitev. Le-ta lahko v določenih okoliščinah pripelje posameznika, posameznico do strahu, umika ali celo agresivnih reakcij, zato mora vodja skupine (pedagoški – učitelj, učiteljica ali knjižničarka, knjižničar v šolski knjižnici) poznati posamezne člane, članice in skupino kot celoto (Rotar in Kositer, 1996).

3.2.3 Čas izvajanja

Nekatere interaktivne igre so kratke, zahtevajo le 10 do 15 min, nekatere pa so daljše, celo do ene šolske ure. Krajše vaje/igre lahko brez težav vključujemo v različne priložnostne dejavnosti v času šolskega pouka, daljše pa so morda primernejše za redna posebna skupinska prostočasna srečanja, npr. v šolski ali splošnoizobraževalni knjižnici.

3.2.4 Sredstva izražanja

Nekatere interaktivne igre temeljijo le na besedni komunikaciji, druge so neverbalne, tretje vključujejo risbo kot element sporočanja in komuniciranja, kar vnaša v igre posebno pestrost, raznolikost, dinamičnost in zanimivost za udeležene.

3.2.5 Stopnja strukturiranosti

Interaktivne igre delimo na tiste, za katere so navodila zelo splošna in je od članov, članic odvisno, kako igro izpeljejo (npr. igre s področja fantazije). Druga vrsta iger pa ima metodične korake vnaprej predpisane in jih treba izvajati postopoma po navodilih (npr. igre iz učenja strategij reševanja različnih življenjskih situacij, mdr. konfliktov) (Rotar in Kositer, 1996).

3.2.6 Velikost skupine

Nekatere interaktivne igre lahko izvajamo le v manjši skupini do 12 članic, članov, nekatere pa so primerne tudi za večje skupine.

3.2.7 Naloge vodje skupine

Vodja skupine, ki je lahko bodisi pedagoški – učitelj, učiteljica ali knjižničarka, knjižničar v šolski ali splošnoizobraževalni knjižnici, mora poznati teoretične osnove skupinskega dela.

3.3 Štirje koraki v uporabi interaktivnih iger

3.3.1 Analiza skupinske situacije

Vodja, ki mora poznati člane, članice skupine, predlaga literarna dela za skupinsko obravnavo, pri čemer se mora zavedati, da vse interaktivne igre niso primerne za vsa besedila, tudi ne za vse starostne stopnje, saj so igre različno zahtevne.

3.3.2 Uvod v igro

Pomemben je način predstavitve interaktivnih iger, ki se bodo uporabljale po branju določenih besedil. Navodila naj bodo kratka, a jasna, podati morajo značilnosti igre in tudi prostovoljnost sodelovanja.

3.3.3 Izvedba iger

Med izvedbo so včasih potrebna še dodatna pojasnila, vendar pa je potrebno aktivno sodelovanje vseh prisotnih. Vodja skrbi, da se vsi držijo časovnega okvira, lahko pa pri občutljivejših temah tudi sodeluje s posredovanjem.

Glede na različne cilje, ki jih želimo pri tem doseči, je tudi jedro dogajanja med igro lahko različno: pri nekaterih igrah delajo člani skupine po podanih navodilih vsak zase, nato si v majhnih skupinah (dvojicah, trojkah) izmenjajo izkušnje. Možno je tudi, da en del skupine dela, drugi del pa je v vlogi opazovalcev. Temu sledi predstavitev in oblikovanje skupnih rešitev (Rotar in Kositer, 1996).

3.3.4 Analiza in vrednotenje

Pri tem delu je naloga vodje, da spodbuja izražanje občutij glede tega, kako so prisotni igro doživeli in kaj so se iz nje naučili. Ena izmed pomembnih nalog analize je, da nakaže možnosti za uporabo teh izkušenj v vsakdanjem življenju (Rotar in Kositer, 1996). Skozi analizo izmenjane in čuječe ponotranjene doživete izkušnje večajo občutljivost mladih za doživljanje estetskih, etičnih, spoznavnih in drugih komponent literarnih del, poleg tega pa pospešujejo socialno zorenje ter širijo njihov izkustveni oz. doživljajski krog ter močno vplivajo na motivacijo za branje.

3.4 Interaktivne igre kot metoda za bralno motivacijo z vključitvijo čuječnosti

Interaktivne igre so po svoji strukturi primerne za odraščajoče mladostnike, saj ustrezajo določenim značilnostim njihovega moralnega razvoja, pri čemer mladostniki:

- veliko razmišljajo o moralnih problemih, kar lahko z ustrezno izbranimi literarnimi deli povečuje njihovo motivacijo za branje in čuječnost;
- doživljajo lahko težave v odnosu do avtoritet, na kar lahko interaktivne igre na osnovi izbranih besedil pozitivno vplivajo (tudi z vključevanjem tehnik čuječnosti) predvsem zaradi umika vodje v ozadje;
- kritično sprejemajo, kar skupina od njih zahteva – sodelovanje v skupini je popolnoma samostojno in ni obvezno, sodelujejo, kolikor želijo;
- v tem obdobju moralnega razvoja prihaja do iskanja identitete (Kobolt, 1992).

S pomočjo literature in nadgradnje bralne motivacije z interaktivnimi igrami se pri mladostnikih lahko izgrajuje čuječe dojemanje sebe v odnosu do drugih oz. se olajša njihovo razumevanje sebe in drugih, s katerimi so nerazdružljivo povezani v komunikaciji in medsebojnih odnosih (interakciji).

4. Zaključek

Čuječnost kot način zavedanja in sprejemanja sebi lastnega doživljanja lahko pripomore k boljši bralni motivaciji zlasti z neformalnimi vajami, pri katerih s čuječim zavedanjem opravljamo določene aktivnosti, v primeru bralnega procesa samo branje ter doživljanje dogajanja v literarnem besedilu (literarno branje) in pogovor o tem, obenem pa k čuječemu zavedanju lastnega doživljanja tega procesa. K boljšemu poteku in motiviranju opisanega bralnega procesa lahko pripomore uporaba interaktivnih iger, pri čemer so nam izhodišče starosti primerni literarni teksti, prikazan model tovrstne uporabe interaktivnih iger pa se priporoča tudi za izvajanje izven šolskega pouka ali učnega procesa, saj naj bi šlo za prostovoljno aktivnost.

5 Viri in literatura

- Bajt, M. (2016). *Čuječnost. Poglobljeno spoznavanje in uporaba v šoli*. Pridobljeno s http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/cujecnost_zs_marec_2016.pdf
- Blatnik, A. (2000). *Zakon želje*. Ljubljana: Študentska založba (Beletrina).
- 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 – Nepresojojče zavedanje in psihoterapija. *Kairos*, 5(3–4), 37–48.
- Dogša, I. (1991). *Interakcijske vaje za mladostnike*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Društvo za razvijanje čuječnosti (2019). *Kaj je čuječnost*. (2017). Pridobljeno s <https://www.cujecnost.org/cujecnost/>.
- Interaktivne igre za spodbujanje in krepitev življenjskih veščin: za dijake srednjih šol* (2011). Pridobljeno s https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/igre_srednjesolci_2017.pdf.
- Giehrl H. E. (1968). *Der Junge Leser. Einführung und Grundfragen der Jungleserkunde und Grundfragen der Jungleserkunde und der Literarischen Erziehung*. Donauwörth.
- 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. (2016). *Defining Mindfulness*. Pridobljeno s <http://www.mindful.org/jon-kabat-zinn-defining-mindfulness>.
- Kobolt, A. (1989). Interaktivne igre kot del socialnega učenja. *Ptički brez gnezda* 28(1989) 29, 60–79.
- Kobolt, A. (1992). Interaktivna vzgoja kot eden izmed metodičnih pristopov v skupinskem delu z mladostniki. *Pedagoška obzorja* 7(19/20), 42–48.
- Kerndl, M. (2016). *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci*. Murska Sobota: BoMa.
- Kordigel Aberšek, M. (1990). Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. *Otrok in knjiga*, 18(29/30), 5–42. Pridobljeno s URN: NBN: SI:doc-6XBUCLUD from <http://www.dlib.si>.
- Nhat Hanh, T. (2012). *Čudež pozornosti: uvod v meditacijsko prakso*. Brežice: Primus.
- Otok peska (2016). *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu*. Pridobljeno s <http://www.otokpeska.si/>
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Projekt OBJEM (2018). *Gradniki bralne pismenosti (Delovno gradivo)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rossi, A. M. (2015). *Why Aren't We Teaching You Mindfulness*. Videoposnetek pridobljen s <https://www.youtube.com/watch?v=-yJPcdiLEkI>
- Rotar, M. in Kositer, M. (1989). *Interakcijske vaje 1. in 2. del*. Piran: Center za socialno delo.
- Rotar, M. in Kositer, M. (1996). *Interakcijske vaje 3. in 4. del*. Piran: Center za socialno delo.
- Schmidt, G. (2012). *Vodena vizualizacija*. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s <http://www2.arnes.si/~gschmi/studenti/vodena%20vizualizacija%202012.pdf>.
- Spasojević, N. (2015). *6 načinov, kako vnesti čuječnost v vsakdan!* Pridobljeno s www.svetloba.si/cujecnost/5-nacinov-kako-vnesti-cujecnost-v-vsakdan.
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko – kulturno društvo za boljši svet.
- The Mindfulness Project*. (2015). Sem tukaj in zdaj. Ustvarjalna pot k čuječnosti. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- The Art Of Mindful Living*. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=dDXcIaUKHDU>.
- Vopel, K. W. (2000). *Handbuch für Gruppenleiter-innen: zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele*. Hamburg: IskoPress.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. Guthrie, J. T. in Wigfield, A. (ur.). *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction*. Newark: IRA.

Kratka predstavitev avtorice

Blanka Bošnjak je zaposlena na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru kot izredna profesorica s področja slovenske književnosti na Oddelku za slovanske jezike in književnosti. Leta 1999 je pridobila naziv magistric in leta 2004 doktorice znanosti; piše razprave in članke, ki so objavljeni v različnih domačih in tujih znanstvenih revijah, prav tako občasno predava na drugih domačih in tujih univerzah, simpozijih in konferencah. Do sedaj je izdala dve znanstveni monografiji: *Premiki v sodobni slovenski kratki prozi* (2005) ter *Med sodobnostjo in tradicijo* (2015). Njeni osrednji raziskovalni področji sta sodobna slovenska kratka proza in starejša slovenska književnost. Poleg znanstvenoraziskovalnega in pedagoškega dela piše še recenzije, kritike in je soavtorica osnovnošolskih beril *Svet iz besed* ter *Novi svet iz besed* (od št. 6 do 9 v različnih izdajah). Med drugim aktivno deluje tudi na področju raziskovanja mladih v osnovnih in srednjih šolah, in sicer je predsednica komisije za književnost v okviru projekta Mladi za napredek Maribora ter članica državne komisije.

Čuječnost – ključ do globljega razumevanje jezika in književnosti

Mindfulness – the Key to a Deeper Understanding of Language and Literature

Ljubica Koprivc Bertoncelj

Gimnazija Celje - Center
ljuba.koprivc-bertoncelj@gcc.si

Povzetek

Skladno z učnim načrtom za slovenščino v gimnaziji jezikovni pouk pri dijaku razvija zmožnost branja, pisanja in govorjenja raznih besedil. Ta dejavnost od dijaka zahteva, da je osredotočen na konkretne cilje in preseže vzorce, ki jih sprožajo vsakodnevne navade, mora biti pozoren, čuječen in pri pouku aktivno sodelovati. Učitelju čuječnost pomaga pri dijaku razvijati sposobnosti za razumevanje pravil knjižnega jezika in sporočanja. Poznavanje teh zakonitosti dijaku omogoča, da lahko kot aktiven bralec učinkovito izrazi svoje doživljanje literarnih besedil ter razvija refleksijo in empatijo. Tako se uresničuje temeljni cilj vzgoje in izobraževanja – oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki zna kritično razmišljati. V prispevku so predstavljeni različni pristopi, kako s tehnikami čuječnosti (opazovanjem in tehniko z vprašanji) pri dijakih izboljšati jezikovne kompetence in razvijati ustvarjalnost pri doživljanju literarnih besedil v maternem jeziku.

Ključne besede: aktiven bralec, čuječnost, doživljanje literarnih besedil, jezikovni pouk, razvijanje ustvarjalnosti.

Abstract

In accordance with the National Curriculum for subject Slovene in gymnasium, language classes develop student's ability to read, write and speak various texts. This forces the student to focus on specific goals and to exceed the patterns that are laid by everyday habits. He has to be alert, mindful and active in the class. Mindfulness helps the teacher to develop student's abilities to comprehend the rules of the Slovene standard language and communication. Knowing these rules enables the student to effectively express his experience of literary texts as an active reader and to further develop reflection and empathy. Thus, the fundamental goal of education is realized – the creation of an independent, thoughtful and responsible individual who can think critically. This article explores different ways to improve students' grammar competences and to enrich their creative experience of literary texts in their mother tongue through usage of techniques of mindfulness (observation and the questions technique).

Keywords: active reader, developing creativity, experiencing literary texts, language lessons, mindfulness.

1. Uvod

V literaturi najdemo več razlag čuječnosti, od znanstvenih do poljudnih. Eno prvih razlag je podal Kabat-Zinn (Arzenšek, 2016), ki pravi, da je čuječnost: "... zavedanje vsakega trenutka. Negovana je s hotenim usmerjanjem pozornosti na stvari, ki jim sicer ne posvečamo niti trenutka pozornosti. Je sistematični pristop k razvijanju novih vrst nadzora in modrosti v naših življenjih, na osnovi naših notranjih zmožnosti za umiritev, usmerjanja pozornosti, zavedanja in uvida" (str. 75). Čuječnost je posebno stanje uma, v katerem se človek aktivno sooča z aktualnimi situacijami iz sedanjosti, tako da ozavešča in presega miselne avtomatizme (povzeto po Černetič, 2005). Kang (2016) pa čuječnost opredeljuje kot stanje aktivne pozornosti, pazljivosti, ko se zavedamo svojega notranjega in zunanjega okolja. Poskušamo postati in ostati povezani s svojimi zunanjimi čutili in z lastnim čustvovanjem in razmišljanjem.

Omenjene definicije imajo veliko skupnega. Poudarjajo, da je osrednja sestavina čuječnosti usmerjena pozornost ali opazovanje. Prvi korak je nepristransko opazovanje nekega pojava, kar je ključ za razumevanje vzrokov za njegov nastanek in ponuja možnost, da se ta pojav vidi v širšem kontekstu. Naslednja je tehnika postavljanja vprašanj. Z njo se prekine miselni avtomatizem, izključi avtopilot. To pomeni, da se preusmeri tok misli, ki jih v posamezniku samodejno sprožajo navade, vsakodnevne rutine ali podzavestni vzorci (Škobalj, 2017). Avtomatično razmišljanje je aktiviranje naučenih podatkov, s pravimi vprašanji in kritičnim razmislekom pa se lahko ustavi. Tako se lahko oceni pomen pojavov in razume posledice, ki jih sprožajo. Te so lahko zaželene ali pa neprijetne.

Koristi čuječnosti so boljša zbranost, izboljššan spomin, povečana intuicija in ustvarjalnost. Čuječnost lahko zaradi teh učinkov učitelju pri pouku postane izziv, saj tako pri dijakih dosega večjo živost, izključi se avtomatsko sprejemanje in posredovanje znanja, dijaki postajajo avtonomne osebnosti, ki zmorejo nadzirati svoje miselne procese in sprejmejo vsa svoja čustva.

2. Spoznavanje maternega jezika s čuječnostjo

Učitelji v zadnjih letih pri dijakih opažajo, da postopno upada njihova jezikovna zmožnost. Razlogov je več, zagotovo ima velik vpliv informacijska tehnologija. Z uporabo računalnika, ki je za mlade zelo vabljiva, zato se ji ne morejo upreti, se je razvila večopravilnost. Namesto da bi se dijaki ukvarjali s predpisano vsebino, se prepuščajo oblikovanju, pregledujejo slikovno gradivo, všečkajo in preverjajo, kaj je novega na spletnih socialnih omrežjih. Računalnik deluje kot motilec, saj znižuje pozornost in zbranost dijakov. Mislijo, da se lahko učijo, a se le izmikajo aktivnemu, poglobljenemu pridobivanju podatkov, ponavljanju, ki je nujno za prenos znanja iz kratkotrajnega v dolgotrajni spomin, kaj šele, da bi o snovi kritično razmišljali in se o njej samoizpraševali.

Galimberti (2019) ugotavlja, da pri mladih prevladuje "simultana" inteligentnost. Ta omogoča hkratno uporabo več podatkov, slik, a jih ni treba hierarhično razvrstiti v sistem. Gre za simultano gledanje podob. "Sekvenčno" inteligentnost uporabljamo za branje in pisanje – moramo upoštevati strogo zaporedje črk, ki so razporejene v linearni vrsti, in pravila zapisovanja. Črke moramo prevajati v pomen, za kar potrebujemo abstraktno mišljenje. To pa je mnogo bolj zapleteno od gledanja z osiromašenim razumevanjem. Homo sapiens, sposoben

abstraktnega mišljenja, postaja "homo videns", uporabnik podob, podoben malemu otroku, ki ne zna pisati, za razumevanje sveta pa potrebuje knjige, polne slik.

Za vsakdanje sporazumevanje zadostuje nekaj sto besed, s katerimi smo omejeni na preproste pogovore, spoznavanje neomejenega sveta človeških stvaritev pa se pogosto zaduši v jezikovni revščini. V ustaljeno zvrstnost jezika vse bolj agresivno posega nova jezikovna zvrst, e-slovenščina. To je jezik sodobnega računalniškega sporazumevanja. Je edina neknjižna socialna zvrst, ki se tudi piše. Ker ima tudi posebno e-besedišče in ne upošteva pravopisnih in slovničnih pravil, negativno vpliva na učenje in rabo knjižnih zvrsti jezika.

Dijaki tudi vse manj ročno pišejo. Raziskave kažejo, da je možganska aktivnost pri ročnem pisanju popolnoma drugačna, kot je pri uporabi računalniške tipkovnice. Zaradi vsega tega jim pri pouku slovenščine povzroča veliko težav pisanje daljših, samostojnih pisnih sestavkov. Ne znajo postavljati vejic, velikih začetnic, so pravopisno šibki. Imajo tudi zelo osiromašen besedni zaklad, veliko običajnih besed postaja del njihovega pasivnega besedišča. Ne razumejo zahtevnejših logičnih razmerij (vzročnosti, dopustnosti, pogojnosti), so nemočni pri razbiranju ironije, satire, parodije. Nekateri ne usvojijo uporabe vseh socialnih zvrsti, pišejo v svojem "pogovornem" jeziku, ker drugega niso vajeni oziroma ga težko razumejo.

Učni načrt za slovenščino med splošnimi cilji, kompetencami dijakov navaja, da:

- Tvorijo učinkovita, razumljiva, ustrezna in jezikovno pravilna ustna in pisna besedila.
- Spoznavajo sistemske zakonitosti slovenskega knjižnega jezika.
- Znajo presoditi, katera jezikovna zvrst je ustrezna v danih sporazumevalnih okoliščinah.
- Se usposablajo za branje ter pisno in govorno (po)ustvarjanje literarnih besedil.

Da bi bili dijaki učinkovito usposobljeni za govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem knjižnem jeziku, že tretje leto pri pouku uporabljam spoznanja čuječnosti.

2.1 Razvijanje jezikovne zmožnosti v praksi

Dijaki v prvem letniku pišejo dva daljša pisna sestavka. Naslov se navezuje na prebrano domače branje, zato morajo samostojno pokazati kar precej jezikovnega znanja. Običajno so bili dijaki ob analizi oziroma popravi opozorjeni na svoje pomanjkljivosti tako glede jezikovne, slogovne kot vsebinske podobe nalog. Izkazalo se je, da so bile te poprave dokaj neučinkovite, saj so se enake napake ponavljale – včasih skozi vsa 4 leta.

Pred tremi leti pa so bili dijaki že pred pisanjem seznanjeni z usmerjeno pozornostjo na pravopisna pravila. Skupaj z učiteljem so izbrali tri "jezikovne umazanije", kot so jih slikovito poimenovali, ki so jih nameravali pri pisanju odpraviti. Na primer, najprej smo na tablo zapisali besedi sovražiti in sovraštvo. Zapisani besedi so pozorno opazovali, razumeli vzroke in posebnosti zapisa (izjema zapisa morfonološkega načela pri samostalnikih na -štvo) in jih ozavestili. Med pisanjem pisnega sestavka so se tako bolj zavedali sicer rutinske dejavnosti, po pisanju pa so izdelke še z osredotočeno pozornostjo pregledali in se izognili avtomatskemu početju. Ob analizi nalog so bili napačni zapisi besed, bilo jih je precej manj, vidno označeni z barvnimi flomastri (Slika 1). Dijaki so spet imeli možnost, da ustavijo svoje avtomatične zapisovanje besed po ustaljenih navadah brez aktivnega razmišljanja. "Umazanije" so vplivale na oceno njihovih izdelkov, zato so kritično razmislili o smiselnosti odpravljanja napak in izboljšanju svojih pisnih zmožnosti. Vsako leto se je povečevalo število izbranih jezikovnih in pravopisnih pomanjkljivosti, ki so se jim pridružile tudi slogovne nerodnosti. Ti dijaki so zdaj

učitelj je uspešnejši z uporabo tehnike postavljanja vprašanj. Po teh urah so dijaki povedali, da so bolj premišljeno izbirali besede in se izogibali grobega, zlonamerne govorenja tudi v slengu.

3. Razvijanje ustvarjalnosti in kritičnega mišljenja pri obravnavi literarnih del

Kang (2016) poudarja, da mladi za uspeh v zelo tekmovalnem in globalno povezanem svetu 21. stoletja potrebujejo poleg inteligenčnega in čustvenega količnika še posebne spretnosti, ki jih je poimenovala kognitivni količnik. Med njegovimi najpomembnejšimi kompetencami izpostavlja prav ustvarjalnost in kritično mišljenje. Biti ustvarjalen v šoli pomeni aktivno sodelovati, biti vedoželjen, čustveno angažiran ter tudi odgovoren in kritičen do lastnega mišljenja in ravnanja. Pri pouku književnosti mora učitelj iskati vedno nove poti, kako dijake navdušiti za ustvarjalno soočanje z različnimi fiktivnimi svetovi, preko katerih bolje razumejo sebe in druge ter si ustvarijo svoj, kritičen pogled na svet. Grosman (2003) učitelje sprašuje: "Kakšno vlogo ima književnost, ali bi jo lahko imela pri človekovem razumevanju samega sebe in obdajajočega ga sveta?" (str. 21). Vsekakor razvija estetski čut (uživanje v lepem) in spodbuja razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti (razumevanje umetniškega izraza, spodbujanje čustev in domišljjskih asociacij). Krepi kritično mišljenje, saj se pri dijakih povečujeta razumska in čustvena občutljivost, zlasti pri tabuiziranih temah. Mladi presegajo stereotipno razmišljanje, učijo se razmisleka o lastnem življenju in širšem družbenem kontekstu.

V učnem načrtu za slovenščino je literarno branje pojmovano kot del sporazumevanja. Vključuje štiri dejavnosti: doživljanje, razumevanje, vrednotenje in ubeseditve ter vse poveže v celoto. Izhodišče vsakega literarnega branja je doživljajsko sprejemanje literarnega besedila, vživljanje dijakov v literarne like in fiktivne situacije. Tej dejavnosti, ki je pri pouku pogosto zapostavljena, je zato v prispevku namenjeno več pozornosti, seveda pa se pri sprejemanju besedila vse aktivnosti povezujejo. Takšno literarno branje je izkušnja, ki pri bralcu najbolj spodbuja spontan stik z lastnimi čustvi, občutji in vrednotami. Omogoča mu identifikacijo z različnimi izkušnjami, pogled vase, občutenje lastnega čustveno-doživljajskega sveta (samorefleksijo). Literatura je zanj "ogledalo", izraz lastnih želja, potreb, strahov in hrepenenja. Pomemben del doživljanja literarnih del je razvoj (so)čustvovanja pri dijakih. Književnost lahko dijake popelje v svoj vznemirljivi svet, ki ga ne poznajo oziroma ga sami nikoli ne bodo izkusili. Ponuja jim doživetja in vzorce vedenja, ki jih mladi preizkušajo na svoji poti odrasčanja. Svoje doživljanje in čustva dijaki lahko izrazijo, tako da spregovorijo o njih ali pa jih ubeseditijo v literarnih izdelkih. Lahko pa ostanejo le del njihovega intimnega samospoznavanja. Za samoopazovanje in samospoznavanje pa sta potrebni budnost in pozornost – čuječnost. Nujno je tudi kritično mišljenje, kjer ni pomembno, da dijaki poznajo "prave" odgovore o sebi in lastnih čustvenih odzivih, nanje se morajo znati odgovorno odzvati. Pomembno je, da so sposobni in pripravljeni doživeti in občutiti literarne pojave iz zelo različnih perspektiv, čeprav se razlikujejo od njihove. Ne ponavljajo, kar so slišali, znajo se vživljati v svet drugega, iščejo sveže ideje.

Sodobni pristopi književne vzgoje so zato usmerjeni v neposredni stik z literarnim besedilom. Dijaki v literaturi soočajo lastno doživljanje sveta z razumevanjem konkretnih pripovednih situacij, dejanj in resnice drugih ljudi. Vrednotenje zunanjih dogodkov povežejo s presojanjem lastnega razmišljanja. Ob ustrezno zastavljenih učiteljevih vprašanjih bolje razumejo svoja čustva, znajo oblikovati lastno mnenje in ga utemeljiti. Na podlagi argumentov so pripravljeni svoje stališče tudi spremeniti. Tehnika z vprašanji dijakom

omogoča književnost doživeti kot del življenja, kjer lahko preverjajo lastne odzive na najrazličnejše situacije in ozavestijo, da vsak človek doživlja svet iz svojega zornega kota.

Primeri vprašanj, ki spodbuja doživljanje različnih literarnih besedil:

- Se je tudi vam to, o čemer ste brali, že zgodilo?
- Kako ste se počutili, ko se je to zgodilo vam? Kako ste ravnali?
- Kaj vas je razjezilo? Zakaj?
- Zakaj ste bili po branju žalostni? Česa ste se zbal? Bi vi ravnali drugače?
- Nad čim ste bili navdušeni? Boste ta spoznanja uporabili v lastnem življenju?
- Kaj vas je presenetilo?
- Vas branje spominja na kaj (ne)prijetnega iz vašega življenja?
- Ste pripravljeni svoja občutja deliti z drugimi?

Literatura tako pri dijakih spodbuja socialno-čustveni razvoj, njihovo pozitivno samopodobo, sodelovanje z drugimi in jim pomaga pri razvoju vrednot in identitete. Učitelj ima pri tem pomembno vlogo. Pri dijakih spodbuja spontano čustvovanje, njihovo povezanost s sedanjim trenutkom in odpravlja strah pred negativnimi čustvi. Lastna spoznanja in izkušnje sooča z njihovimi in si tako pridobiva naklonjenost in zaupanje dijakov.

Nujno je, da imajo dijaki dovolj časa za doživljanje literarnih besedil, svojo ustvarjalnost pa najbolj pokažejo, ko svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje besedil ubesedijo. Treba je spodbujati metode kreativnega pisanja, predvsem svobodno, avtobiografsko in razmišljujoče pisanje, s katerimi nadgradijo že znana besedila. Pri tem so dijaki inovativni, spontani, izražajo svoja čustva in učitelju dovolijo, da spozna njihov lastni intimni svet, skrit za literarno fikcijo. Naslednji besedili razkrivata ranljivost intimnega sveta najstnikov.

3.1 Primera svobodnega pisanja, in sicer odlomek pripovedi, ki je nastala po Minattijevi pesmi Nekoga moraš imeti rad, in odlomek iz pisma sodobnega Wertherja

Meni najčistejši izmed vseh je spomin na večere, ko nisem hotela zatisniti oči, v srcu pa je vladal strah. Pomirile so me le besede, ki zvenijo lepše že zgolj zato, ker so rojene iz čiste materinske ljubezni, in ni je trdnejše vezi, ki bi jo bila skovala z leti, kot je ta, ki se je udejanjala v teh večerih in nočeh. Vsak večer je mati brala iste verze – Nekoga moraš imeti rad. Morda nisem razumela vsake besede, a nedvomno sem razumela ljubezen, ki jo je zmožna čutiti le otroška duša, še neobremenjena s strani tujih grehov – duša, ki še hrepeni, in duša, ki še sanja. In tudi če nisem razumela, je bilo tako lepo, da je od lepote že skorajda skelelo in hrepenečemu otroškemu srcu je bilo to dovolj. Brala je s tihim, nežnim glasom. Oči so žarele, da je bilo moč čutiti njeno srečo in ljubezen. Ko so se na razpotju oči vnovič zazrle v krivo pot, ko se je telo klavrno opoteklo in skorajda omagalo pod težo lastnih nog, ko so se ustnice tresle od strahu, ko je bila roka stisnjena v pest od jeze in želela le udarjati v praznino, takrat se je v spominu zbudil klic: "Nekomu moraš, moraš, to je kot kruh, kot požirek vode ..."

"Toliko imam in brez nje se mi vse spreminja v nič," je rekel Werther 27. oktobra zvečer. Razumem ga! Werther je ljubil Lotte in jaz ljubim Njo, ki je ne želim imenovati. Še ne! Ljubim jo, a ona mene ne! Zakaj sem edini na tem svetu, ki sem sposoben popolno ljubiti? Zakaj? Blaženi vsi tisti, ki ne poznajo ljubezni. Res nikoli ne bodo imeli tako lepih spominov na preteklost, a imeli bodo lepo prihodnost. Preklinjam svojo ljubezen in ponosen sem nanjo. Kako bi jo lahko uničil? Včasih si ne morem predstavljati, da bi kdo ljubil Njo, ali Ona ljubila koga. Ona je – popolna! Nimam dovolj poguma, da bi prekinil to svoje bedno življenje in nočem onesrečiti Nje. Vem, da bi vedela, da sem to storil zaradi Nje – bojim se zanjo!

4. Zaključek

Mladim je vredno predstaviti čuječnost, z njimi uriti različne tehnike in jih pogumno in navdušeno voditi do novih spoznanj o sebi in svetu. Izkušnje takšnega pouka so spodbudne – dijaki so razvili odgovornejši odnos do jezika, saj na hodniku ob panojih, kjer so zbrane nekatere jezikovne "umazanije", samoiniciativno preverjajo svoj napredek v pravopisu.

Poglobljeno branje in doživljanje literarnih del dijakom posreduje mnoga (ne)sprejemljiva moralna, psihološka in filozofska spoznanja, jim omogoča globlje doživljanje in razumevanje sveta in sebe. Približa jim ideale, ki umetnike spodbujajo k ustvarjanju, čeprav sami vedo, da je resnično življenje daleč od iluzij in sanj. Izkušnje in znanje pa dijakom ostajajo, pomagajo jim razvijati tako samorefleksijo kot empatijo in zaradi tega osebnostno rastejo. Pripravljenost dijakov, da svoje doživljanje sveta z ustvarjalnimi izdelki delijo z drugimi, se kaže tudi v njihovem povečanem sodelovanju na literarnih natečajih (Naj kratka zgodba) in prispevkih v šolskem glasilu Podstrešje.

Spoznavanje sveta pa je mogoče le z znanjem jezika, razvitega jezikovnega sistema, ki nam nudi neizčrpne možnosti ustvarjalnega izražanja. Učitelj mora pri pouku veliko časa nameniti poučevanju ožjih jezikovnih in slovničnih pravil, saj je beseda simbol razmišljujočega človeka. S primerno izbiro besede in njenim pomenom (osnovnim, prenesenim, izpraznjenim) dijaki izražajo svoj odnos do sveta ter se povezujejo in sodelujejo z drugimi. Pravilna izbira besed je še kako pomembna v življenju čuječnega posameznika. Spoznanja, kako preseči žaljivo govorjenje, so uspešno uporabili tudi v delavnici Stop obrekovanju, ki jo je izvedla moja sodelavka.

Druženje z dijaki, željnimi odkrivanja novega, učitelja plemeniti. V njem prižiga ustvarjalni ogenj in vero v smiselnost njegovega poklica. To je lepo izrazil tudi Galimberti (2019): "Kajti vzgoja duha in srca se ne dopolni tako, da izdelamo neki študijski program, temveč tako, da s strastno vnemo hodimo po vseh stezah, kar jih razkriva življenje, in ki jih dobra književnost zna pokazati in opisati" (str. 175).

5. Literatura

- Arzenšek, A. (2016). Čuječnost kot psihološka intervencija v psihološkem svetovanju. *Poligrafi*, 77/78 (20), 75–94.
- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, 14(2): 73–92.
- Galimberti, U. (2019). *Besedo imajo mladi. Dialog z generacijo dejavnega nihilizma*. Ljubljana: Modrijan.
- Grosman, M. (2003). Leposlovno branje in pouk po meri današnjih mladih in njihovih potreb. *Otrok in knjiga*, 30(57), 21–22.
- Kang, K. S. (2016). Najpomembnejše so osnovne stvari. V D. V. Hribar (ur.), *Delfinja vzgoja* (str. 141–167). Radovljica: Didakta.
- Kranjc, M., Bucik, N. in Požar Matijašič, N. (2016). *Skozi umetnost o zdravju. Priročnik izbranih kulturnih vsebin*. El. Knjiga: Ljubljana: Društvo za širjenje filmske kulture Kino!.

- Križaj, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, Ambrož, D., idr. (2018). *Na pragu besedila 1 – izdaja s plusom. Samostojni delovni zvezek za slovenski jezik v prvem letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol, 1. del*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Minatti, I. (2013). Nekoga moraš imeti rad, komu moraš nasloniti roko na ramo. V N. Malečkar (ur.), *Nekoga moraš imeti rad* (str. 22). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Poznanovič Jezeršek, M., idr. (2008). *Učni načrt slovenščina: gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf, 8. 6. 2019.
- Škopalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Škopalj, E. (2017). *Čuječnost in kritično mišljenje. Zakaj naj bo čuječnost temelj vzgojno-izobraževalnega procesa?* Prispevek predstavljen na Mednarodni konferenci Minfulness. Prispevek pridobljen s: http://www.eduvision.si/Content/Docs/2017/Zbornik%20prispevkov%20MINDfulness%202017_SLO2.pdf, 8. 6. 2019.
- Urban, H. (2008). *Moč pozitivnih besed. Preprosti nasveti, kako spoštovati in slaviti življenje*. Ljubljana: Tuma.

Kratka predstavitev avtorice

Ljuba Koprivc Bertonec je profesorica slovenščine in pedagogike. Diplomirala je na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Zaposlena je na Gimnaziji Celje - Center kot učiteljica slovenščine v gimnazijskem programu. Vključuje se v številne šolske in obšolske dejavnosti, z dijaki sodeluje na literarnih natečajih, organizira kulturne prireditve in dela z nadarjenimi dijaki.

Pesniška delavnica v luči čuječnosti

A Poetry Workshop in the Light of Mindfulness

Tanja Štante Benčina

*Gimnazija Celje - Center
tanja.stante.bencina@gcc.si*

Povzetek

Učitelji pri učencih ali dijakih pogosto naletijo na odpor do branja, zato si prizadevajo predstaviti bralno izkušnjo kot nekaj prijetnega, kar nas notranje bogati in nam koristi. V iskanju sodobnih pristopov poučevanja se srečajo s pojmom čuječnost, usmerjena pozornost na biti tukaj in zdaj. Na opazovani objekt usmerjena pozornost spodbuja kritično mišljenje in pripomore k razumevanju. Biti čuječen učitelj, ki poučuje čuječno in uči čuječnost, pomeni predvsem v učencu prebujati aktivnega opazovalca. Od podajanja znanja se premaknemo v sfero omogočanja spoznanja. V prispevku je kot primer dobre prakse predstavljena pesniška delavnica o zdravilnih rastlinah za učence 3. razreda na noči branja, ki sta jo izvedli dijakinja 3. letnika Gimnazije Celje - Center programa predšolska vzgoja in njena mentorica. Delavnica je obsegala branje zgodb iz literarnega dela, razmišljanje ob njih, učenje novih besed, povezanih z rastlinami, literarno poustvarjanje, izdelavo štirih plakatov za razstavo in govorni nastop ob predstavitvi delavnic. Učenci so se seznanili z literarnim delom Polonce Kovač Zelišča male čarovnice, doživeli pozitivno bralno izkušnjo v varnem in ustvarjalnem okolju, dijakinja in mentorica pa sta se učili biti čuječni in čuječno poučevati.

Ključne besede: Čuječnost, čuti, dijak, pesniška delavnica, učenec, zdravilne rastline.

Abstract

Teachers often encounter resistance from the students when it comes to reading, so they strive to introduce reading to them as a pleasant experience, which enriches us spiritually and mentally. In the search of modern teaching approaches, teachers come across the concept of mindfulness, which is the embodiment of focused attention. Focused attention encourages critical thinking and contributes to the understanding of the object in view. Being a mindful teacher, who teaches mindfully and lectures mindfulness, mostly means awakening the active observer in a pupil. We move from transferring knowledge to a sphere which enables discoveries. The article describes a poetry workshop on health herbs with the 3rd grade students as an example of good practice. The workshop was guided by a student of the 3rd grade of Pre-school Teachers' Programme at Gimnazija Celje - Center and her mentor. It encompassed reading of stories from the literary work and discussing them, learning new words connected with plants, literary recreation, creation of four posters for an exhibition and an oral presentation while the workshop was presented to the public. The pupils got acquainted with the literary work Zelišča male čarovnice (Herbs of a Small Witch) by Polonca Kovač. This was a positive reading experience for the pupils in a safe and creative environment, and the performing student and the mentor were learning to be mindful and to teach mindfulness.

Keywords: health plants, mindfulness, poetry workshop, pupil, senses, student.

1. Uvod

Učitelj v srednji šoli pogosto naleti na dijake, ki slabo berejo, se nerodno izražajo, ne marajo slovenščine in se izogibajo domačemu branju. Branje povezujejo z nečim neprijetnim, saj zahteva določen napor. Tudi Meta Grosman (2004) je ugotovila, da imajo mnogi bralci negativen odnos do branja, zaradi negativnih čustev nejevolje in jeze pa postane vprašljivo že zaznavanje besedila. »Ob takem branju, navadno zaradi šolske ali domače prisile, je vprašljivo, če ga sploh lahko štejemo za naravni proces branja, saj očitno ne moremo govoriti niti o zanimanju bralca niti o njegovih drugačnih pozitivnih čustvih ali odnosu. Kadar ne gre za tak odnos, pa naj bi branje spremljal pozitiven čustveni odziv. /.../ Ta čustva – praviloma vedno samo pozitivna – si zadnja leta prizadeva na novo razumeti, razčleniti in prepričljivo predstaviti vrsta strokovnjakov za branje z različnih področij in usmeritev« (str. 51–52).

Učitelj pogosto razmišlja o pomenu branja, kako dijakom predstaviti branje kot prijetno izkušnjo, jih vzpodbuditi k samostojnemu branju in h kritičnemu razmišljanju ter jih usmeriti na pot kultiviranega bralca. Ob tem išče sodobnejše pristope poučevanja, kakršna sta tudi učenje in poučevanje čuječnosti. V strokovnem prispevku je prikazan primer dobre prakse, pesniška delavnica v luči čuječnosti za osnovnošolce, v kateri se učitelju kot pomočnik pri pripravi in izvedbi pridruži dijak, tokrat dijakinja 3. letnika Gimnazije Celje - Center programa predšolska vzgoja. Delavnica zaobjema branje literarnega besedila in razmišljanje o njem, učenje novih besed, literarno poustvarjanje ter govorno nastopanje, predvsem pa prijetno izkušnjo ukvarjanja z literarnim besedilom za učence, dijaka in učitelja.

2. Izhodišče za oblikovanje pesniške delavnice

Namen pesniške delavnice je bil povezati branje in poustvarjanje v slovenščini s pozitivnimi čustvi. Meta Grosman (2005) trdi: »Ni namreč nujno, da je nekaj, kar je tako težko opisati kot branje, tudi prav tako težko učiti. Znanje o branju je pomembno predvsem zato, ker učitelju pomaga razumeti, kaj vse se dogaja pri pouku branja in ustvarjanju bralne zmožnosti« (str. 8). Prav tako navaja prizadevanja v Angliji oz. njihovo Nacionalno strategijo pismenosti iz l. 1998, ki je uvedla natančno oblikovane ter predvsem obvezne ure pismenosti, in zapiše: »V sklopu takega pouka za dobro prakso štejejo ure, ki na prijetne (v angl. enjoyable!) načine uvajajo učence v različne rabe jezika in jim zagotavljajo obilo neposrednih izkušenj z branjem in s pisanjem, jim torej omogočajo, da v šoli in doma veliko berejo in pišejo ter tako pridobivajo pozitivne izkušnje z branjem in z dejavno rabo jezika – z branjem in s pisanjem namreč učenci najuspešneje razvijajo zmožnost rabe« (str. 8–9).

Ana Gradišar (2000) pri razvijanju bralnih interesov poudarja, da naj otrok bere bralno gradivo, ob katerem uživa; težavnost bralnih gradiv naj bo primerna otrokovi bralni sposobnosti, saj se bo tako počutil varnega; priložnost naj ima bralno dejavnost tudi dokončati; dobi naj potrditev v socialnem okolju (pohvala, nagrada, izmenjava izkušenj). Toda pri slovenščini dijakom ne moremo ponuditi samo njim všečnega in zanimivega branja, spoznati morajo temeljna dela (evropske) civilizacije in slovenske literature, s katerimi utrjujejo znanje materinščine in gradijo nacionalno identiteto, kar predstavlja določen miselni napor. Za marsikoga je tako domače branje trd oreh. Grosmanova (2005) opozarja, da je pozitivna (šolska) izkušnja z branjem najbolj zanesljiv vir motivacije za nadaljnje branje, po drugi strani pa negativna izkušnja največkrat vodi do nezadostne pismenosti in učenčevega šolskega neuspeha. Pozitivno podporo še posebej potrebujejo učenci, »ki vstopajo v šolo brez predhodnega zanimanja za knjigo in branje v družinsko manj vzpodbudnem okolju« (str. 11). Zaradi kataloga znanja in učnega načrta pogosto izpadejo vsebine, ki bi bile všečne dijakom;

vključimo pa jih lahko v druge oblike dela, npr. v delavnice, obvezne izbirne vsebine ali obšolske dejavnosti.

Po drugi strani Sonja Pečjak (2005) izpostavlja, da: »Motivacija za branje v šoli predstavlja nedoločljivi del celotne bralne učinkovitosti in angažiranosti bralca; tesno je povezana s celotno učno motivacijo učencev. Bralno motivacijo številni avtorji opredeljujejo kot večdimenzionalni niz ciljev in prepričanaj, ki vodijo bralno vedenje posameznikov in so med seboj večinoma pozitivno povezani« (str. 44). Pečjakova (2005) piše o razlikah v motiviranosti bralcev: notranje motivirani bralec pokaže interes za bralne aktivnosti zaradi njih samih, zunanje motiviranega zanima boljša ocena, pohvala, vpleteni bralec pa predvsem uživa v branju. Ugotavlja, da je branje socialna aktivnost, saj so učenci, če berejo ali rešujejo bralne naloge z vrstniki ali z družinskimi člani, bolj motivirani za branje. Pri načrtovanju delavnice smo izhajali iz notranje motivacije, povezane z radovednostjo in vpletenostjo v branje, delo smo načrtovali v manjši skupini, glavni cilj nam je bila pozitivna izkušnja z branjem.

Nataša Bucik in Ana Gradišar (2005) povzemata ugotovitve strokovnjakov, »da mora učitelj pri motivaciji izhajati iz bralnih sposobnosti učencev in branje vključiti v pouk, če želi, da bo za učence pomembno, da ga bodo cenili in bo zanje tudi pomembno sredstvo za učenje in užitek« (str. 60). Pomembno se jima zdi tako učiteljevo branje učencem, kot glasno in tiho branje učencev ter pogovor o knjigah. Učiteljevo glasno branje učencem predstavlja model kakovostne literature; branje doživijo kot nekaj pomembnega za življenje in osebnostni razvoj človeka. Ker je iz njunega prispevka razvidno, da strokovnjaki poudarjajo prav učiteljevo glasno branje učencem kot enega najmočnejših motivacijskih sredstev, smo v delavnico vključili estetsko branje zgodb učencem, nadaljevali pa smo z motivacijo z ustvarjalnim pisanjem.

Blanka Erhartič in Aleksandra Štih (2007) v svoji knjigi *Z besedo na dan* kot temeljne komunikacijske dejavnosti izpostavita poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Poslušanje je za človeka prva komunikacijska dejavnost. Menita, da poslušanje navadno poteka ob gledanju, a vidna podoba lahko zastre slušne dražljaje, torej je pozorno poslušanje dopolnilo vidnega. Zvočni dražljaji se namreč v pomen pretvarjajo šele v možganih. Poudarjata velik vpliv dobre motivacije na pozorno poslušanje. Učitelj bi moral zanjo poskrbeti pri vsaki učni uri in učno snov govorno predstaviti na svež, zanimiv način, npr. z vpeljevanjem sodobnih metod pouka, uporabo slikovnega ali nebesednega materiala.

Kavčnik Kolar (2016) ugotavlja, da: »Čuječ učenec svoja vsakodnevna opravila spreminja v zavestna dejanja. Svojih obveznosti (šolskih in zunajšolskih) 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 sprostijo in kdaj je umirjen. /.../ Pri vsakdanjih dejavnostih razvija svojo ustvarjalnost tako, da si dovoli v svoje rutine vnašati spremembe; na ta način razširja meje svojega izkušnjskega sveta. /.../ 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« (str. 76–77).

Na delavnici, ki smo jo oblikovali po načelih učenja čuječnosti, poudarjanja usmerjene pozornosti, smo predvideli govorjenje ali pogovor učencev po pravljicah, o pravljicah in o rastlinah, z dijakinjo, z učiteljico, ali med seboj, vajo v javnem govornem nastopanju ter recitiranje pesmi. Učenci naj bi se zavedali sebe in okolja v danem trenutku ter urili čuječnost. Želeli smo, da prelistajo knjigo, se je dotaknejo, si ogledajo ilustracije, nato pa z literarnim

poustvarjanjem krepijo svojo zmožnost pisnega izražanja oziroma bralno sposobnost nasploh ter s tem pozitivno samopodobo. Nismo poskrbeli samo za znanje, ampak tudi za spoznanje.

3. Pesniška delavnica o zdravilnih rastlinah

Dijaki 3. letnika Gimnazije Celje - Center programa predšolska vzgoja so od 27. 5. do 28. 5. 2016 sodelovali na noči branja na Osnovni šoli Ljubečna. Gostovali smo z ekološko pravljico, ki je nastala pri jezikovnem izražanju otrok in ki smo jo predstavili učencem 3. razreda. Poskrbeli smo za več delavnic, med drugim za pesniško delavnico o zdravilnih rastlinah, svoje izdelke pa so otroci predstavili ostalim po pravljici.

Na delavnico se je bilo treba pripraviti, za kar nam je zadostovalo nekaj več kot teden dni: ideja je že bila dodelana, a z načinom dela in s cilji smo seznanili dijakinjo, ki je vadila estetsko branje ter narisala dele posamezne rastline. Za delavnico, ki je trajala dve uri, in v kateri je sodelovalo 5 učencev 3. razreda, dve deklici in trije dečki, smo potrebovali: knjigo Polonce Kovač Zelišča male čaravnice, velik šeleshamer temno zelene barve ter bel šeleshamer (format A 3) za vsako rastlino (šipek, regrat, kamilica, kopriva); za vsakega učenca 4 bele kartončke (format A 5), za vsak primer smo dodali še nekaj kartončkov, če bi se nam pridružil še kdo; po 6 primerov narisanih: šipkovih cvetov in plodov, regratovih cvetov ter lučk, kamiličnih cvetov, koprivnih listov in pikapolonico (format A 5); luknjač, škarje, nekaj debelejšje volne, lepilni trak, lepilo ter barvice. Za vsakega učenca smo pripravili šipkov čaj, šipek, kamilice, regratov sirup in recept zanj, v veliko vrečo smo skrili zjutraj nabrano koprivo. Še prej smo se pozanimali, ali ima kdo od učencev težave z alergijo.

Mize smo zložili tako, da smo sedeli v krogu za večjo površino. Učilnico smo prezračili, prižgali dišečo svečo in poskrbeli za meditativno glasbo, kar naj bi učence sprostito in pripravilo na drugačno delo. Posebej smo na odlagalni mizi na prtičke lično zložili vse za delavnico, saj smo želeli vplivati na čute učencev že ob vstopu v učilnico in ustvariti prijeten prvi vtis. Kakšno minuto smo samo sedeli in poslušali glasbo, da smo umirili dihanje. Po uvodnem pozdravu in predstavitvi smo jih seznanili s temo delavnice. Najprej smo povedali nekaj pregovorov ali rekov o zdravilnih rastlinah, učenci so ugotavljali, kaj jim je skupno. Npr.: Kdo je rekel: Za vsako bolezen rož'ca rase? Eno jabolko na dan prežene zdravnika stran. Kopriva ne pozebe. Raste kot kopriva. Učenci so prisluhnili zgodbama iz knjige Polonce Kovač Zelišča male čaravnice (2009): uvodni zgodbi Čarovnica Lenčka se preseli (str. 7) ter poglavju Poparki in razni drugi zvarci (str. 8). Vsebino ostalih zgodb smo samo povzeli. Zanimalo nas je, kje najde mala čarovnica Lenčka za zdravje tako koristne napotke. Otroci so ugotovili, da si pomaga s knjigami o zdravilnih rastlinah.

Učencem smo ponudili mlačen nesladkan šipkov čaj. Počasi so ga pili, okušali, ugotavljali, da je grenak, a da odžaja. Plodove šipka so prijeli v roke, jih opazovali, otipali, nato so povonjali zdrobljeni šipek. Izvedeli so, da ima latinsko ime *Rosa canina*, tj. navadni šipek, da jagode nabiramo od avgusta do oktobra, da zdravi krče, ledvice, mehur, vodenico in želodec. Seznanili smo se z načini uporabe: za čaj kuhamo zrna 10 minut, pripravki z vinom so dobro zdravilo, a ni za srčne bolnike, pripravimo lahko tinkture (Ašič, 1984, str. 19–20). Na tablo smo naredili miselni vzorec za šipek, učenci so iskali asociacije, zapisali so kakšen pridevnik, poved, celo rimo, verz, lepo misel ali pregovor. Svojo besedo ali svoj verz so zapisali še na 5 šipkovih cvetov ali plodov, domov so odnesli vrečke z zdrobljenim šipkom.

Učencem smo ponudili regratov sirup; opazovali so njegovo barvo, strukturo, ga vonjali, ugotavljali, zakaj je to sirup in ne regratov med. Lahko so ga poskusili ali si z njim sladili čaj. Nato so razmišljali, kako se je čaju spremenil okus. Prebrali smo zgodbo z naslovom Regrat

(Kovač, 2009, str. 54). Sestavljali smo uganko, katere odgovor bo regrat ali regratova lučka. Uganko so zapisali na kartonček v obliki regratovega cveta ali regratove lučke.

Primer recepta, ki so ga prejeli učenci.

Prosi starše, da ti pomagajo narediti regratov sirup, ki pomirja kašelj.

Regratov sirup

Potrebuješ: 300 regratovih cvetov, 3 limone (naj bodo bio), 2 l vode, 3 kg sladkorja in kozarce za vlaganje.

Regratove cvetove in limone sperij pod tekočo vodo; limone nareži na rezine in vse skupaj kuhaj v 2 l vode približno 2 uri. Precedi, da odstraniš cvetje in limone. Tekočini dodaj 3 kg sladkorja, pomešaj, da se sladkor stopi, in kuhaj še 2 uri. Sirup nalij v tople kozarce in dobro zapri.

Učenci so vonjali in tipali posušene cvetove kamilice; prisluhnili so šelestenju, ki nastane, če suhe kamilice pomečkamo med prsti. S kamilicami so napolnili vrečke, nato smo prebrali zgodbo Kamilica (Kovač, 2009, str. 24). Spoznali so, da so na kamilicah rade listne uši, mravlje in pikapolonice. Iskali smo rime v zvezi s kamilicami, kamiličnim čajem ter pikapolonicami, verze, rime ali lepo misel pa so zapisali na socvetja kamilice ali na pikapolonico.

Prebrali smo še zgodbo Kopriva (Kovač, 2009, str. 28). Učencem smo pokazali večjo platneno vrečo in jih vprašali, kaj se skriva notri. Nihče ni upal seči vanjo, saj so sklepali, da so v vreči koprive. Oboroženi z debelimi rokavicami smo vzeli iz vreče svežo, večjo koprivo. Učenci so pogladili rastlino po zgornji strani lista, po stebelu, najpogumnejši se je dotaknil tudi po spodnji strani lista in nam nato na prstu pokazal posledice. Opisal je, »da ga je rahlo opeklo, ne premočno«.

S koprivami smo povezali: šampon, juhe, čaje, tinkture, »špinačo«, nato so na pripravljene kartončke v obliki koprivnih listov zapisali svoja imena. Igrali smo se telefon in se zabavali, kako se je spremenila poved o koprivah. Nato je vsak povedal kakšno besedo ali stavek in skupaj smo sestavili pesmico o koprivah.

Učenci so svoje misli, povedi, verze ali celo pesmi napisali na kartonček v obliki šipkovega cveta, regratovega cveta ali lučke, socvetja kamilice, pikapolonice, sonca; na list koprive pa samo svoje ime. Tako smo si pripravili vse za predstavitev delavnice, ko je nastal plakat. Vadili smo naš govorni nastop. Na kartonček so si vsi napisali še našo skupno pesem o koprivah in jo za vajo skupaj glasno prebrali.

Njihove misli smo med branjem pravljice ali kasneje zapisali na kartončke in jih zvezali v zvežčič, ki so ga odnesli domov. V vsakem so bili verzi, misli ali povedi vseh učencev.

3.1. Predstavitev delavnice na noči branja

Po delavnicah so se učenci zbrali v avli šole in si ogledali ekološko pravljico dijakov Gimnazije - Celje Center. Po pravljici so učenci in dijaki predstavili, kaj so delali na delavnicah ter se tako urili še v javnem nastopanju. Naša skupina je na tla položila velik bel šelešamer s stebлом rastline. Učenci so povedali, katero rastlino so spoznali, nato so prebrali svoje verze, misli, povedi ali uganke, ki so jih zapisali na cvetove in liste posameznih rastlin. Ko so prebrali, so dele rastline prilepili na šelešamer in tako pred vsemi rastlino v celoti sestavili. Zagledali smo šipek, regrat, kamilico in koprivo. Za konec so vsi skupaj prebrali našo pesem o koprivah.

Beli šeleshamer smo prilepili na večjega zelenega in vse štiri plakate obesili v avli; končni izdelek je bila torej razstava zdravilnih rastlin in literarnega ustvarjanja. Dodali smo mentorčin opis vsega, kar smo počeli na delavnici. Razstavljenе plakate so si lahko v miru ogledali učenci, ki so sodelovali v drugih delavnicah, starši, ki so prišli po svoje otroke, ter ostali učenci OŠ Ljubečna, saj smo plakate pustili na šoli.

3.2 Dijak kot učiteljev pomočnik pri delu z otroki

Pesniška delavnica zahteva sodelovanje med učiteljem in dijakom ter medsebojno zaupanje.

Dijak si namreč le težko predstavlja, kaj učitelj želi od njega in učencev, ne pozna ciljev, ki jim sledimo, verjetno si pod pojmom čuječnost ničesar ne predstavlja in še ni sodeloval na (pesniški) delavnici. Poleg tega se zaveda, da smo tisti, ki ga ocenjujemo; morda ga je tudi strah, da bi kaj naredil narobe in se nam zameril.

Učitelj je med delavnico pozoren na več stvari, saj sledi ciljem, vodi dijaka in učence, skrbi za jezikovno pravilnost zapisanega ter nadzoruje situacijo, zato je dijakova pomoč še kako dobrodošla. Dijaku prepusti, da naredi svoje, pri tem upošteva njegove zmožnosti in se vključi šele, ko opazi, da želi njegovo pomoč. Samo tako dijak občuti, kaj pomeni poučevati. Znajde se v vlogah učenca in učitelja, učitelj pa postane njegov mentor. Vloga mentorja je predvsem ustrezno pripraviti dijaka: ga seznaniti s pomenom čuječnosti, mu natančno razložiti, kaj se bo na delavnici dogajalo, kaj pričakuje od njega in koliko ter na kakšen način bo sam posegal v dogajanje. S pripravami je treba začeti dovolj zgodaj, da se lahko dijak ustrezno pripravi. Vse to vpliva na njegovo samozavest, da nam bo v pomoč pri delu z otroki. V predstavljenem primeru je dijakinja poudarila, da se je pri PUD (praktično usposabljanje z delom) seznanila z delom z vrtčevskimi otroki, nima pa izkušenj z otroki v 3. razredu. Za pomoč pri delavnici se je javila sama, ko je slišala, da naj tisti, ki bo sodeloval, predvsem lepo bere in rad riše.

3.3 Pesniška delavnica v luči čuječnosti

Branje je zapleten proces; dober bralec je najbrž najprej dober poslušalec in tudi poslušati se moramo naučiti. Učenci so zgodbi zbrano prisluhnili, jo najprej obnovili, postavili kakšno vprašanje, se pogovarjali o njej, predvsem pa smo jih spodbujali k izražanju mnenja in odnosa do besedila. Pet zgodb, vzeti iz daljšega leposlovnega besedila, je bilo izhodišče za spoznavanje rastlin in samostojno ustvarjanje na temo zdravilnih rastlin, prilagojeno zmožnostim, sposobnostim otrok v 3. razredu. Hkrati je predhodno pregledovanje besedila primer bralne strategije ali neke vrste reklama za nadaljnje branje.

Kako je usmerjanje k čuječnosti pripomoglo k učenju o zdravilnih rastlinah in vplivalo na ustvarjalnost učencev? Bili so umirjeni, zbrani, maksimalno so ostrili svoje čute. Pozorni so bili na izgled, vonj, otip, zvok in okus. Intenzivno so se zavedali okolja okoli sebe, sodelovali, sprejemali nova znanja, bili pripravljene prisluhniti zgodbam in ustvarjati do zadnje minute naše delavnice. Zavedali so se sebe, saj so bili v stiku s sabo, in okolja, ki jih je v tistem trenutku obdajalo. Zaznavali so svoja občutja, pa tudi čustva in razpoloženje. Odgovarjali so na vprašanja: Opiši kaj vidiš, kaj otipaš, kaj slišiš, kaj vonjaš, kaj okušaš?

Učenje in ustvarjanje smo povezali z opazovanjem, vonjanjem, s tipanjem, poslušanjem in z okušanjem. Prvinske izkušnje so gotovo pripomogle, da so zbrano prisluhnili branju kar petih zgodb in na koncu prelistali knjigo ter pogledali ilustracije. Morda bodo knjigo našli v

knjižnici in jo z veseljem vzeli v roke – to ali katero drugo. V naši delavnici smo se ukvarjali z jezikom, zaradi časovne omejenosti smo dali prednost čuječnosti pri poslušanju, spoznavanju, zvenu besed, učenju novih besed v luči čuječnosti ter pisanju, skratka, spoznavali smo, kako je naš jezik lep, kako lepo zveni in da je orodje, s katerim lahko marsikaj dosežemo.

Spoznali smo novi besedi poparki in zvarke ter enote za količino ščepec, prgišče ter pest. Uživali so, ko so lahko z roko segli v posodo s kamilicami, jih zgrabili ščepec, z razprtimi prsti zajeli prgišče ali s sklenjenimi celo pest ter si napolnili vrečko za domov. Besedo prgišče, ki jim je bila še posebej všeč zaradi zvena, melodije, so še večkrat samoiniciativno ponovili.

Domov so odnesi drobna darilca: šipkov in kamilični čaj v vrečkah, recept za regratov sirup, zvežič z mislimi ter skupno pesmijo o koprivah. Darila, ki ga (nenadejano) prejmemo, se razveselimo, tudi učenci so se, a namen teh drobnih pozornosti je bil drugačen. Učenci so stvari gotovo pokazali staršem, morda še sorojencem, starim staršem, prijateljem; vsakokrat so pripovedovali, kaj so delali in doživeli, s tem pa so urili spomin ter utrjevali nove besede. Ne da bi se zavedali, so domov odnesli navodila za domačo nalogo, nad katero se niso pritoževali ne oni ne njihovi starši.

4. Zaključek

Pozoren, občutljiv, čuječen učitelj si prizadeva uporabiti učne pristope, s katerimi spodbuja čuječnost, in ki so usmerjeni k učencu. Tako spodbuja njegovo motivacijo ter aktivno udeležbo. Učencem zagotavlja varno, sproščujoče okolje, v katerem je lahko branje literarnega dela izhodišče za učenje o zdravilnih rastlinah ter samostojno literarno ustvarjanje.

Ugotovimo lahko, da učenje, prikazano v prispevku, poteka v več smereh: učitelj – dijak, učitelj – učenec in dijak – učenec. Najprej pripravimo, usposobimo dijaka, svojega pomočnika v učnem procesu. Dijak se uči čuječnosti in hkrati, kako učiti čuječnost, kar zanj gotovo predstavlja neko dodano vrednost, saj v obstoječem Katalogu znanja jezikovno izražanje otrok za SSI Predšolska vzgoja čuječnost ni posebej predvidena, čeprav ni v nasprotju z njegovo vsebino. Ugotovimo lahko, da je verjetno skupina petih osnovnošolcev 3. razreda zgornja meja za tovrsten način dela in da bi večja skupina otrok zahtevala sodelovanje več dijakov ali pomočnikov.

5. Literatura

- Ašič, S. (1984). *Pomoč iz domače lekarne*. Celje: Mohorjeva družba.
- Bucik, N. in Gradišar, A. (2005). Ali lahko učitelji vplivajo na bralno motivacijo učencev v osnovni šoli? V J. Vintar (ur.), *Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost* (str. 56–67). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Erhartič, B. in Štih, A. (2007). *Z besedo na dan: poslušamo, govorimo, beremo, pišemo*. Maribor: Obzorja.
- Gradišar, A. (2000). Kaj mislijo učenci o branju in kako berejo: Vloga motivacije pri bralnem poučevanju. V M. Ivšek (ur.), *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja* (str. 98–114). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grosman, M. (2004). *Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.

Grosman, M. (2005). Poti do višje pismenosti terjajo sistematično prizadevanje. V J. Vintar (ur.), *Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost* (str. 5–14). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Katalog znanja jezikovno izražanje otrok. Pridobljeno s
https://www.google.com/search?q=katalog+znanja+jezikovno+izra%C5%BEanje+otrok&rlz=1C1GCEA_enSI83

Kavčnik Kolar, V. (2016). *Model obravnave književnega besedila pri slovenščini v luči čuječnosti*. Prispevek predstavljen na Mednarodni konferenci Mindfulness 2016 Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost. Pridobljeno s
http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20MINDfulness%202016_SLO.pdf

Kovač, P. (2009). *Zelišča male čarovnice*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pečjak, S. (2005). Dejavnosti učiteljev za spodbujanje bralne motivacije učencev. V J. Vintar (ur.), *Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost* (str. 44–55). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Recept za regratov sirup: iz družinske zbirke receptov.

Kratka predstavitev avtorice

Tanja Štante Benčina je študirala slovenski jezik s književnostjo in etnologijo ter kulturno antropologijo na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Delovne izkušnje je kot učiteljica slovenščine pridobivala najprej na Poslovno-komercialni šoli Celje (danes Ekonomska šola Celje), sedaj je zaposlena na Gimnaziji Celje - Center in uči v programih predšolska vzgoja ter gimnazija. Vključuje se v številne projekte, šolske in obšolske dejavnosti ter je mentorica dijakom, ki se pripravljajo na tekmovanje za Cankarjevo priznanje.

Čuječnost pri poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika

Mindfulness in Teaching Slovene as a Second/Foreign Language

Marjetka Zorzut Santoro

*Šolski center Nova Gorica
marjetka.zorzut@scng.si*

Povzetek

Učitelj slovenščine je na tečaju slovenščine za priseljence ali tujce postavljen v drugačne okoliščine kot pri običajnem pouku. Njegova vloga je prvenstveno namenjena metajezikovni vlogi – torej poučevanju jezika in njegovih zakonitosti - še pomembnejša pa je kulturna in socializacijska komponenta. Narava pouka se razlikuje pri slušateljih, ki izhajajo iz slovanske jezikovne skupine, povsem drugačna pa je interakcija s slušatelji iz drugih jezikovnih skupin. Učitelju slovenistu so v veliko pomoč didaktični materiali v obliki učbenikov, slovarjev, slikovnega in multimedijskega gradiva; izkušnje pa kažejo, da uspešno poučevanje vedno temelji na osebnem odnosu in obojestranskem sprejemanju učitelja in učenca. Med intenzivnim tečajem so pogosto poseben izziv kulturne razlike, ki jih med izvajanjem izkušajo in ozaveščajo tako poslušalci kot slušatelji. Most pri preseganju učnih ovir, čustvenih stisk, težav s socializacijo, stereotipov in predsodkov predstavlja prav navzočnost, čuječnost vseh vpletenih v učnih proces. Učenje jezika in kulture je lahko prvi korak k integraciji posameznikov, obenem pa ta proces kot valovanje zajame tudi skupine, v katere je slušatelj vključen - razred, šolski kolektiv in širše okolje.

Ključne besede: dijaki tutorji, medkulturnost, multiplikatorji, tečaj slovenščine za priseljence in tujce, vseživljenjsko učenje.

Abstract

A Slovene teacher is placed in a foreign language course in a different context than in a normal class. His role is primarily aimed at the meta-language role - that is, teaching the language and its laws, but even more important is the cultural and social component represented by the language itself. The nature of instruction differs among the listeners deriving from the Slavic language group; the interaction with students from other linguistic groups is completely different. Slovene teachers are very helpful with didactic materials in the form of textbooks, dictionaries, picture and multimedia materials, and experience shows that successful teaching is always based on a personal relationship and the mutual acceptance between the teacher and the student. During the intensive course, the cultural challenge is often a special challenge and experienced by both listeners and listeners during the course of the exercise. Bridge in overcoming learning barriers, emotional distress, problems with socialization, stereotypes and prejudices is the presence, the curiosity of all involved in the learning process. Learning language and culture can be a first step towards the integration of individuals, and at the same time, this process influences groups in which the student is involved: a class, a school collective, and a wider environment.

Keywords: interculturalism, language course for immigrants and foreigners, lifelong learning, multipliers, student tutors.

1. Uvod

Spremembe so stalnica v naravi učiteljevega dela. Na Šolskem centru Nova Gorica (v nadaljevanju ŠC) poučujem slovenščino na različnih šolah. Čeprav se najrazličnejše oblike tečajev slovenščine za priseljence in tujce na ŠC izvajajo že desetletje, sem se s tem delom soočila v zadnjih petih letih, sprva v t. i. nadaljevalnem tečaju, v letošnjem letu pa prvič na intenzivnem tečaju.

Navadno so bile v nadaljevalnem tečaju jezikovno heterogene skupine, v katerih so prevladovali bošnjaško oziroma srbsko govoreči dijaki, občasno se je priključil tudi kakšen makedonsko govoreči dijak. Praviloma se je v vsaki od teh skupin našel dijak, lahko več, ki je bil za učenje slovenščine zelo motiviran, kar je zelo pozitivno vplivalo na dinamiko dela celotne skupine. Prek tega dela sem spoznavala osebne zgodbe posameznikov in tudi težave, s katerimi so se soočali, če so se v slovenski izobraževalni sistem vključili že v osnovni šoli. Neprimerno težja situacija za učenje slovenščine kot drugega ali tujega jezika pa je, ko se neslovensko govoreči dijak prvič vključi v srednješolsko izobraževanje, čeprav slovenščine ne zna. Prav ti skupini dijakov, vključenih v intenzivni začetni tečaj, ki ga je uvedlo Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, se bom posvetila v nadaljevanju, in predstavila svojo izkušnjo.

2. Začetki dela z dijaki priseljenci/tujci

Z izvajanjem tečaja slovenščine za tujce sta se na ŠC Nova Gorica začeli že pred desetletjem ukvarjati kolegici slovenistki. (Žežlina, 2012, str. 48) Ta dejavnost se je porodila iz osnovne potrebe ob poučevanju dijakov tujcev ali priseljencev, saj se je spremenila narava dela v oddelku zaradi dijakov, ki slovenščine niso obvladali ali pa je bilo znanje le-te pomanjkljivo, da niso zmogli uspešno slediti pouku. Z vključitvijo neslovensko govorečih dijakov v vzgojno-izobraževalni proces se je spremenila tudi dinamika dela celotnega oddelka. V tem članku bom predstavila dejavnosti v zvezi s poučevanjem tujcev in priseljencev, odkar sem v to delo vključena tudi sama.

V šolskem letu 2013/2014 mi je bila dodeljena nadaljevalna skupina tečaja, enako je bilo naslednja tri leta. Sprva sem se poskušala posluževati dostopnega gradiva, ki je bilo na voljo na šoli: A, B, C ... 1, 2, 3 GREMO za albansko govoreče. Gradivo s prevedenimi navodili na začetku služi kot uporaben pripomoček, ki pa ima nekaj pomanjkljivosti. Če učitelj slovenščine ne zna albansčine, saj so vsi primeri/vaje samo v slovenščini, si z gradivom preprosto ne more veliko pomagati. Gradivo je bilo zagotovo pomemben pripomoček, ampak pomanjkljiv in zato manj uporaben. Delo nam na tak način ni steklo, saj so se takoj pojavile razlike med albansko govorečimi in ostalimi slovanskimi govorci – v največji meri so bili to srbsko, bošnjaško ali makedonsko govoreči dijaki, med katerimi so bile razlike zaradi predznanja slovenščine, motiviranosti in okolja, iz katerega so posamezniki izhajali, veliko vlogo pa v vsakem primeru odigra dijakova predispozicija za usvajanje novega jezika. Osnovno vodilo je bil zagotovo učni načrt, ki pa sem ga v največji meri prilagajala aktualnim temam (npr. poleti v Planici, prazniki, dosežki športnikov ...). Posebno olajševalno okoliščino je vedno predstavljal kateri od dijakov, ki je bil posebej motiviran in učno uspešen, zato je pomembno vplival na pozitivno klimo v oddelku in na delovno vzdušje, kar je tudi meni kot

učitelju dajalo potrebno motivacijo in zagon. V manjši skupini do 10 dijakov se učitelj laže posveti posameznikom, obenem pa se še bolj zaveda vseh razlik med njimi, saj jih povezuje izključno želja/potreba po usvajanju slovenščine. Nekateri so se zblížali zaradi enake narodne pripadnosti, nekateri pa so ostali do izteka tečaja zadržani in bolj samosvoji. Motivacija dijakov je bila precej odvisna tudi od njihove uspešnosti pri samem učenju – največjo motivacijo jim je vlivljal uspeh pri stroki, saj so bile težave pri slovenščini in praviloma tudi pri ostalih tujih jezikih pričakovane. Dijaki so se najbolje izkazali pri praktičnem delu, ki pa so ga imeli samo dijaki poklicnih smeri. Posebej se spominjam makedonsko govorečega dijaka, ki je obiskoval računalniško tehniško šolo in je bil izjemen programer, ki je tudi uspešno zaključil šolanje s poklicno maturo. V spominu mi je ostala njegova osebna zgodba, saj se je v Sloveniji pridružil očetu, zanj skrbel in se uspešno šolal. Bil je izjemno vljuden, spoštljiv in pripravljen na vsakodnevne šolske napore, kar se mu je tudi izjemno obrestovalo kot dober uspeh v razredu in spoštovanje ter občudovanje sošolcev in učiteljev. Med tehniškimi programi pa smo pogosto zasledili poseben problem stagnacije učno uspešnih dijakov, ki so v matični domovini opravili letnik ali dva, v naši državi so se zaradi nepoznavanja jezika vpisali v praviloma nižji letnik, potem pa se soočili s platojem v procesu učenja in z dejstvom, da se v naši državi zaradi pomanjkljivega znanja slovenščine na eni strani in zahtevnega strokovnega znanja ne bodo zmogli vpisati na zeleno fakulteto. Navajam delček pričevanja enega od teh prizadevnih dijakov, pri katerem sem bila tudi soocenjevalka na poklicni maturi. Ker z oceno na izpitu ni bil zadovoljen, jo je v jesenskem roku izboljševal. Dijak, ki želi ostati anonimen, navaja: » /.../ Na koncu, se pripelješ v situacijo ko pišeš test, ki razumeš snov ampak ti zmanjka besed da jo razložiš. Če se učiš za šolo in ne vkvarjaš z jezikom, naučiš se in ne znaš to povedati. Če pa se učiš jezik, pole znaš zelo malo snovi, na testu ne znaš, začneš kar nekaj nakladat, in dobiš slabo oceno. Ko skušaš popraviti to oceno zapustiš jezik, in ti spet zmanjka besed za razlago snovi. Tako se najdeš ujet v začarani krog. Ko iščeš neko sredino med jezikom pa šolo, najdeš se v povprečju, in na koncu 4. letnika nimaš dosti možnosti za iti naprej. Če hočeš ostati socialan, imati družbo, moraš ostaviti del prostega cajta tudi za prijatelje. Kakšen krat greš na sprehod, kakšen krat pa greš na kašen žur in ko prideš doma, spet nisi neč novega slišal, tudi če si, dosti tega je narečje, in takat ko si vprašan ali pa pišeš test ne upaš uporabljat narečje, ampak rabiš književni jezik. Spet boste rekli da se to vse da nardit, in še najdeš cajta za učit se slovenščino. Jaz pravim da ne. Zelo težko je začet razmišljati v drugem jeziku in zraven tega skušati imeti dobre ocene. /.../«

2.1. Uvedba intenzivnega tečaja

V maju 2018 so srednje šole prejele okrožnico Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport Tečaj slovenščine za dijake, katerih materni jezik ni slovenski ali niso končali osnovnošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji (št. 603-1/2018/5). Novost je povečanje števila razpoložljivih ur slovenščine v prvem letu vključitve dijaka v slovensko srednješolsko izobraževanje.

Dijak s šolskim letom 2018/2019 najprej opravi diagnostični test na ravni A2 in ga po opravljenem intenzivnem tečaju ponovi. Če pri opravljanju testa ni uspešen, se mu dodeli dodatne ure. Pisni preizkus so oblikovali na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik na Filozofski fakulteti v Ljubljani, obenem pa so pripravili gradivo Čas za slovenščino 1 in Čas za slovenščino 2. Test naj bi izvajalcem tečaja služil kot izhodišče za načrtovanje dela, pri čemer upoštevajo Učni načrt za slovenščino za dijake tujce.

V šolskem letu 2018/2019 so srednje šole prvič izpeljale obvezni začetni intenzivni tečaj slovenščine za dijake tujce, in sicer v obsegu 120 ur, nekatere šole iz konzorcija, vključenega

v projekt SIMS (Soočenje z izzivi medkulturnega sobivanja), pa že v predhodnih letih. Glede predvidenih ur tečaja okrožnica navaja: »Število ur tečaja je določeno glede na velikost skupine, neodvisno od predhodnega znanja dijakov (120 ur za 4 do 6 dijakov in 160 ur za 7 do 12 dijakov.) /.../ Če je dijakov več kot 12, /.../ se na osnovni obseg 160 ur doda po 15 ur za vsakega dijaka nad 12; določba se uporablja v primeru, ko po razporeditvi dijakov v skupine ostanejo 3 dijaki, za katere šola ne more oblikovati samostojne skupine.« Po opravljenem intenzivnem tečaju pa so predvidene dodatne ure: »Dijakom, ki ponovnega preizkusa po opravljenem tečaju ne bodo opravili, bo šola zagotovila dodatne ure v obsegu 70 ur (oziroma do 105 ur, če je dijakov več kot 24), ki jih bo izvedla do konca šolskega leta, in so namenjene jezikovni podpori predmetom izobraževalnega programa, v katerega je dijak vpisan. Dodatne ure v obsegu 35 ur (oziroma do 70 ur, če je dijakov več kot 24) bo šola izvedla za dijake, ki so ponovni preizkus uspešno opravili, če bodo dijaki tako želeli.«

Neuspešni dijaki se morajo obvezno udeleževati tečaja, šola pa zanje izdela osebni izobraževalni načrt. Ta je z novim šolskim letom nadomestil predhodno pedagoško pogodbo. Udeleženci tečaja so v prvem letu lahko pri predmetu slovenščina neocenjeni. Navadno se o posameznikih in njihovem napredovanju ravnatelj posvetuje z učiteljskim zborom.

Izvajalci intenzivnega tečaja so navadno učitelji slovenščine ali zunanji sodelavci, dodatne ure po opravljenem tečaju pa izvajajo učitelji šole. Pogoji za izvajanje tečaja je opravljeno usposabljanje za izvedbo preizkusa znanja na nivoju A2 (t. i. Skupni evropski jezikovni okvir), ki ga izvaja Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. Omenjenega izobraževanja smo se udeležili tudi nekateri slovenisti ŠC Nova Gorica.

2.2. Izvedba intenzivnega tečaja

120-urni intenzivni tečaj slovenščine je na ŠC Nova Gorica potekal v več skupinah na več šolah, saj ŠC sestavlja šest enot, med katerimi je ena dislocirana. Dijaki so tečaj obiskovali v dopoldanskem času, in sicer do konca 1. ocenjevalnega obdobja, ko so ponovno pisali diagnostični test in opravili ustni izpit. Uspešne dijake smo napotili k pouku, ostalim so bile dodeljene dodatne ure tečaja. Po opravljenem sklopu razpoložljivih ur so imeli ponovno možnost opravljanja izpita. Osebno sem izvajala osnovni 120-urni tečaj in bila ocenjevalka pri izpiti.

V dogovoru z vodstvom šole in po priporočilih strokovnjakov smo na ŠC oblikovali urnik, v katerem so bile trikrat tedensko prve tri ure rezervirane za tečaj, po njem pa so se dijaki napotili k malici ali pa k pouku v ustrezen oddelek. Proti koncu koledarskega leta smo tedensko število ur tečaja z 9 znižali na 6, da bi dijaki manj manjkali pri običajnem pouku in z novim znanjem, tudi pridobljenem na tečaju, lažje sledili delu v oddelku. S tem se je urnik razbremenil za vse oddelke posameznih šol.

Tečaj smo začeli z uvodno spoznavno uro. Vsi smo se zbrali v učilnici, v kateri smo izvajalci tečaja pričakali posameznega dijaka in mu oblikovali kartonček z imenom in s priimkom, z razredom in s smerjo vpisa, z imenom in s priimkom razrednika ter ravnatelja. Predstavili smo organigram ŠC Nova Gorica, tako da so si lažje predstavljali, v kateri stavbi je sedež izbrane šole, kje poteka tečaj in kdo ga vodi. Za tečaj smo rezervirali učilnico, na kateri je bil napis Tečaj slovenskega jezika. Dijaki so že ob vpisu dobili informacijo o izvajanju tečaja kot njihovi obveznosti in obenem informacijo, da tečaj poteka ob točno določenih dneh v istih učilnicah s točno določenimi učitelji. S tem smo se izognili zmedi, ki bi nastala s spreminjanjem informacij, kdaj in kje poteka tečaj. Vse dijake smo zbrali v isti učilnici, da smo preverili ujemanje vpisanih in dejansko prisotnih dijakov ter se informirali, kateri dijaki še niso prišli našo državo. Sprehodili smo se po šoli in poiskali tajništvo,

ravnateljstvo pisarno, pomočnico ravnatelja, ki ureja prehrano na šoli (prijavo in odjavo obrokov), knjižnico, WC, delavnice in učno pomoč. Na tak način smo se iz predhodnih izkušenj naučili, da je po človeški plati najučinkoviteje predstaviti ustanovo, del katere so postali.

Sledila je predstavitev urnika (poimenovanje predmetov, učiteljev, učilnic). Dijake smo se znanili z dejstvom, da se na šoli marsikateri oddelke združuje, kar pomeni, da pri splošnih predmetih isti predmet posluša več smeri (dva združena oddelka na tehniških smereh, na poklicnih je lahko združitev več zaradi manjšega števila vpisanih).

Vsa načela, ki smo jih nekako izmojstrili med poučevanjem dijakov tujcev oziroma priseljencev, smo z lahkoto prenesli na slovensko govoreče dijake, saj se na podoben način znajdejo v novem okolju. Lahko rečemo, da smo kot učitelji postali občutljivejši do stisk slovensko govorečih dijakov. Prav iz praktičnih izkušenj lahko pravzaprav prepoznamo osnovna načela čuječnosti, ki človeku pomagajo rasti in napredovati tako v osebnostnem kot strokovnem smislu. Na začetku srednješolske poti se je od dijakov pričakovalo, da so dovolj zreli, da se v novem okolju znajdejo sami, z izkušnjami pa smo marsikateri spremenili naravnost do dijakov in sebe in se z vživetjem v njihov položaj poskusili približati posamezniku. To strategijo smo potem uporabili pri sprejemu slovensko govorečih dijakov.

2.3. Ugotovitve po prvi izpeljavi intenzivnega tečaja

Že v šolskem letu 2017/2018 smo se učiteljice tečaja s podporo vodstva odločile izpeljati vsaj delež ur v obliki internega intenzivnega tečaja. Odločili smo se za 20-urni intenzivni tečaj, ki ga je izvajala ena od profesorice, ostale pa smo izvajale popoldanski nadaljevalni tečaj.

V šolskem letu 2018/2019 pa smo izpeljale 120-urni intenzivni tečaj, ki je bil zaradi obsega ur novost tako za dijake kot za učitelje. Na podlagi dolgoletnih izkušenj smo tudi skupino tečajnikov razdelile na albansko govoreče in ostale neslovensko govoreče tečajnike. Delali smo po gradivu Čas za slovenščino 1 in 2. Že po prvih dveh tednih tečaja se je napredek skupin začel opazno razlikovati v prid nealbansko govorečih. Temu primeren je bil napredek pri uporabi gradiva, saj je albansko govoreča skupina do konca intenzivnega tečaja komaj predelala učbenik Čas za slovenščino 1, ostale skupine pa so uspele predelati tudi celotni ali glavni del gradiva Čas za slovenščino 2. Obe skupini sta uporabljali gradivo Slika jezika, ki ga je tudi izdal Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. Med albansko govorečimi dijaki je uspešno opravil izpit samo en dijak, ki je izstopal tudi zaradi znanja angleščine, kar je pri albansko govorečih izjema, saj navadno angleščine ne obvladajo na dovolj visoki ravni, da bi služila kot premostitveni jezik, prav tako jim primanjkljaj znanja povzroča težave pri samem pouku angleščine.

Posluževali smo se pomoči tutorjev – dijakov višjih letnikov, ki slovenščino bolje obvladajo in so bili pripravljeni pomagati. Dijaki tutorji so novincem pomagali pri tolmačenju navodil, prevajanju, razlaganju pravil, kulturnih razlik, še najdragocenejša pa je bila predstavitev njihove osebne zgodbe, vzponov in padcev, stranpoti in predvsem iskrenega vpogleda, kdaj je pri njih napočil trenutek, ko so se odločili v šoli uspeti in za ta uspeh vložiti potreben trud in delo.

Pomagali smo si tudi s spletnim prevajalnikom in uporabo slikovnega gradiva. Glede na to, da smo v informacijski družbi, je uporaba avdio-vizuelnih sredstev, spleta in telefonov dobrodošla in v določeni meri nujno potrebna, saj zelo olajša delo in predvsem pripomore k lažji komunikaciji. Na tem področju so mladi starejšim lahko v pomoč, da se lažje naučijo

rokovanja z novo tehnologijo, obenem pa to mladim vliva samozaupanje in občutek koristnosti. Čeprav imamo na Strojni, prometni in lesarski šoli sprejeto pravilo, da je raba telefona med poukom ni dovoljena oz. se jo dopusti v skladu z navodili učitelja, smo pri tečaju naredili izjemo. Prav tako smo trenutke, ko so se dijaki s telefoni začeli zabavati, uporabili kot izhodišče za utrjevanje šolskih pravil. Tudi učitelji smo ozavestili, da je učenje slovenščine pravzaprav zelo naporno delo, zato teh prestopkov nismo več razumeli enopomensko, ampak sprejeli kot znak, da je čas za odmor ali spremembo (frontalni del s skupinskim, mešanje skupin, individualne naloge, narek, ogled posnetka ...).

3. Izobraževanja

Veliko so k drugačnemu pristopu pripomogla izobraževanja učiteljev, ki poučujemo na tečajih, na različnih lokalnih in državnih posvetih (npr. v Domžalah, Trzinu in v Novi Gorici), saj se na mikroravni ljudje lahko najlažje povežejo in združijo moči ob soočenju z izzivi novega časa. Prav lokalni posveti ponudijo možnost vpogleda v situacijo določenega področja, katere ustanove že delujejo in na kakšen način lahko sodelujejo in se pri delu obveščajo in podpirajo. Osebno me je na lokalnem posvetu v Novi Gorici presenetilo spoznanje, kako veliko ustanov praktično vsakodnevno deluje s tujci in priseljenci, mi pa o njih ne vemo ničesar: Družinski center Trojka, Mladinski center (tečaji), Žarek, Ljudska univerza Nova Gorica ... Obenem smo se zaradi iskanje pomoči in znanja povezali z ustanovami, kot je Inštitut za izseljenstvo in migracije, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik na Filozofski fakulteti v Ljubljani, Slovenska filantropija ... Mednarodni projekti pa so nam ponudili izkušnjo sodelovanja z drugimi državami. Na delovnih sestankih v tujini smo spoznavali, kako se npr. nemški, bolgarski, avstrijski sistem razlikuje od našega. Delovno srečanje smo izpeljali tudi na ŠC Nova Gorica. Če želimo, da učitelj čim bolj podpre učence, potem mu mora biti zagotovljena možnost izobraževanja in povezovanja z učitelji iz drugega okolja in z izobraženci iz različnih ustanov. Veliko informacij in idej učitelji pridobimo na aktivnih predstavitvah svojega dela v okviru konferenc, ko do nas pristopijo učitelji tečaja iz drugih krajev. Pomembne so formalne in neformalne oblike povezovanja.

4. Koraki na poti do čuječnosti

Že v šolskem letu 2011/2012 smo se posamezniki vključili v projekt Indukcija kot vzgojni model. Z njim smo želeli k poučevanju pristopiti na drugačen, svež način. Zagotovo je bila to prva oblika timskega sodelovanja med učitelji, ki sicer ne sodelujemo, obenem pa je omogočila delo z učenci na drugačen način in istočasno soočenje s seboj kot z učiteljem in človekom v vzgojno-izobraževalnem procesu in procesu osebnega razvoja. Bistvo induktivnega pristopa je v prevzemanju odgovornosti za svoja dejanja, zavedanje le-teh in njihovih posledic. To je obojestranski proces tako za dijake kot za učitelje. V poglavju Indukcija kot celovit vzgojni model avtorica publikacije navaja: »Nasprotno od discipliniranja, ki ga uporabimo v situacijah, ko je treba otroka opozoriti na neprimernost njegovega ravnanja, gre pri indukciji kot celovitem vzgojnem modelu za spodbujanje prosocialnega in moralnega z ustvarjanjem spodbudnega okolja, v katerem bo imel otrok možnost razvijati osebne in odnosne vrline, spoštljiv odnos do drugega in okolja ter kognitivne zmožnosti za moralno presojo in voljo za delovanje. Z indukcijo podpiramo maksimalne cilje vzgoje, ki pomenijo prizadevanje za oblikovanje moralne, osebno odgovorne, strpne, socialno občutljive in družbeno angažirane osebnosti (Kroflič 2009).« (Štirn Janota, 2015)

V šolskem letu 2014/2015 sem se z delom učiteljskega zbora Gimnazije in zdravstvene šole Nova Gorica udeležila izobraževanja Kolegialni coaching, ki ga je izvajal Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dr. Zora Rutar Ilc, (Merljak, 2014) soavtorica knjige Kolegialni coaching (Rutar Ilc, Tacer in Žarkovič Adlešič, 2014) v svoji predstavitvi na spletni strani Sekcije NLP coachev Slovenije po moji presoji povzema bistvo kolegialnega coachinga: »/.../ da ljudje (pa naj bodo posamezniki ali pa večje skupine) res odkrito pogledajo na svojo situacijo, da jo vidijo z različnih zornih kotov (po potrebi tudi z distance), da poiščejo načine, kako preseči ovire, da uporabijo svoje potencialne in vire moči in da se odločijo, kaj želijo v svojem življenju spremeniti ali na novo uvesti. /.../« Veščine kolegialnega coachinga, predvsem posluževanje t. i. K-vprašanj ali odprtih vprašanj, mi je koristila predvsem v konfliktnih pogovorih, saj tovrsten način sporazumevanja odpira komunikacijo. Kolegica, ki je po končanem izobraževanju pridobila licenco, me je spodbudila, da nadaljujem z rabo usvojenih veščin. Obenem me je seznanila z osnovami čuječnosti.

Na nek način je bilo spoznavanje z induktivnim modelom ter z načeli kolegialnega coachinga predstopnja mojega sedanjega seznanjanja z elementi čuječnosti tako v zasebnem kot poklicnem življenju, s slovensko govorečimi dijaki kot s tečajniki, s sodelavci in z vodstvom kot za lastno družino. Klic k iskanju novih pristopov pri delu je bil zagotovo tudi zaradi stiske z vse večjo obremenjenostjo, ki jo prinaša povečana obveza, združevanja oddelkov, poučevanja na različnih šolah itd. K ozaveščanju položaja učitelja na delovnem mestu vabijo izobraževanja in osveščeno zaradi izgorevanja, ki postaja stalnica sodobnega sveta in na katero je potrebno pravočasno odreagirati ter se na tovrsten način delovanja tudi učinkovito pripraviti ne glede na delovno mesto. Poseben izziv učiteljskega poklica so tudi sodobne generacije, ki v marsičem odstopajo od pričakovanj in izkušenj učiteljev ter nas nagovarjajo k prevetritvi lastnih načel in vzgojnih prijemov. Kar je delovalo nekaj let pred tem, preprosto ne učinkuje več. Nastale situacije so lahko povod za stisko ali odskočna deska, izziv, priložnost za poklicno in osebno rast.

4.1 Čuječnost pri delu z dijaki tujci

Ob intenzivnem delu z dijaki se spontano poslužujemo osnovnih načel čuječnosti, z izobraževanju pa ta načela tudi ozavestimo in jih posledično tudi živimo. Kako definirati čuječnost? Miha Černetič jo v članku Biti tukaj in zdaj: čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja navaja iskanje najustrežnejše opredelitve čuječnosti, med drugim tudi: »Kabat-Zinn (1990) opredeljuje čuječnost kot nepresojajoče zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku.« (Černetič, 2005, 74) Obenem se posveti iskanju najustrežnejše slovenske sopomenke angleškima izrazoma »mindfulness« ali »awareness«, npr. pazljivost, skrbnost, opreznost, budnost; najbližji prevod pa je po njegovem mnenju »zavedanje«, ki ima v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (1995) sledečo razlago: nahajanje v duševnem stanju, v katerem se neposredno ve za svoje obstajanje in svoja duševna stanja, imeti v zavesti vedenje o obstajanju koga ali česa ter imeti v zavesti vedenje o čem. /.../ Gre za občutek posameznika, da je v danem trenutku popolnoma prisoten in živ.« (Černetič, 2005, str. 75)

V nadaljevanju bom predstavila vidike čuječnosti, ki so dejanske konkretne rešitve, ki so se porodile ob intenzivnem delu z dijaki, udeleženci tečaja. Brez budnega opazovanja posameznikov, njihovega in lastnega počutja, napredka, stisk, ne bi iskali učinkovitih rešitev. Z vsako skupino je bilo potrebno preveriti svoja pričakovanja in umakniti izkušnje, potrebno je bilo zaupati vanje in v lastno zmožnost presojanja ter iskanja rešitev, sprejemanje danega položaja in nenavezovanje tako na poraze kot na uspeh.

Za dijake pomembno, da k tečaju prihajajo ob točno določenem dnevu, uri v isto učilnico. Ta rutina se mogoče zdi sama po sebi umevna, a ni. Njeno vrednost ugotovimo, ko se spremeni, ko zadeve ne tečejo po ustaljeni poti in se red poruši. Učilnica za tečaj ima svoje ime, napis na vratih, v notranjosti pa simbole: državni grb in zastavo, himno, upodobitev F. Prešerna, zemljevid Slovenije, ki se dopolnjuje sočasno z obravnavo snovi ...

Tečaj je zapisan v urniku, prisotnost vodijo učitelji tečaja, spremljajo jo tudi vodstvo, razredniki in svetovalna služba. Vlogo razrednika vsem tečajnikom bi lahko v prihodnosti, če bo ideja uresničena, opravljal multiplikator, ki bo zaposlen na šoli.

Za starše in skrbnike tečajnikov vsako leto izpeljemo roditeljski sestanek, katerega se vsako leto v večjem številu udeležijo tako starši kot tečajniki. Prevajanje (predvsem v albanščino) zagotavljajo dijaki tutorji.

V decembrskem času izvedemo praznično uro s potico. Z dijaki napišemo uradno vabilo gostom, gospe, ki poskrbi za potico, pa uradno zahvalo. Na dogodek povabimo učiteljski zbor, šolsko svetovalno službo, vodstvo šole, razrednike, knjižničarke ter svetovalko območne enote Zavoda RS za šolstvo. V času trajanja projekta SIMS se sestanka aktivno udeležuje tudi multiplikatorka. Vsebina projekta je predstavljena na spletni strani www.medkulturnost.si. Učenci se zbranim predstavijo (od kod prihajajo, katere jezike znajo, koliko časa so v Sloveniji, v kateri letnik in smer so vpisani, kdo je razrednik, ravnatelj šole, državljanstvo, kdo ga poučuje na tečaju ...). Navadno se jim uspešno javno predstavitev oceni in v razredu o tem poroča. Tudi sošolci spremljajo (jezikovni) napredek posameznika. Navadno je dobra ocena posamezniku spodbuda za nadaljnje delo. Če obstaja možnost, se dogodka udeleži tudi kateri od predstavnikov priseljenjskih društev, npr. Makedonsko kulturno društvo Ohridski biseri, ki deluje v Novi Gorici.

Če okoliščine dopuščajo, udeležence peljemo na ogled Škrabčeve knjižnice na Kostanjevici nad Novo Gorico. Pogosto tečajnike peljemo na ogled Ljubljane.

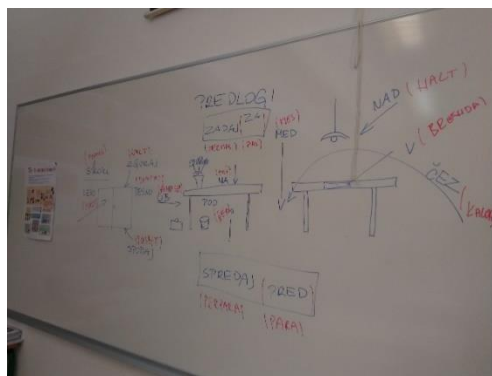
Za učiteljski zbor v okviru izobraževanja predstavimo gosta ali učitelja z izkušnjo begunstva, preselitve, poroke v daljno državo itd. (projekt Le z drugimi smo, gost g. Vael Hanuna). (Erjavec, 2018, 47) V lastnih vrstah imamo sodelavko, ki se je poročila z arabsko govorečim možem. To izkušnjo medkulturnosti predstavi tudi dijakom v obliki predavanja.

Ob obravnavi slovenskih praznikov vključimo predstavitev praznikov in držav dijakov priseljencev/tujcev.

Ob uporabi gradiva Čas za slovenščino rešujemo naloge. Pomagamo si s prevajalnikom, z dijaki tutorji, s slikovnim slovarjem, s Sliko jezika (Slika 1) povezujemo besedo in sličico, s tabelsko sliko (Slika 2) ponazarjamo snov, učimo se oblikovanja zapiskov (Slika 3) in sproti tvorimo slovarčke (npr. slovensko–albanski, slovensko–makedonski, lahko vključimo tudi angleška poimenovanja).



Slika 1: Slika jezika (predlogi)



Slika 2: Tabela slika v več jezikih (predlogi)



Slika 3: Zapiski – ponazarjanje s simboli

Dijaki tutorji/prevajalci so nepogrešljivi v prvih urah tečaja. Niso pomembni le kot prevajalci, ampak iz svojih izkušenj tolmačijo tudi kulturne razlike. Marsikaj pojasnijo iz svoje izkušnje. Na določeni točki pa prav zaradi kulturnih razlik izpeljemo pouk brez tolmačev, saj se tečajniki potem poslužujejo dane pomoči in se nanjo zanašajo, zato so manj aktivni.

V določenih obdobjih se pri posameznikih pojavlja specifično vedenje, najprej kot zamujanje, izostajanje, izgovarjanje, da je pozabil na tečaj, nekateri podaljšajo čas počitnic ali praznikov. Včasih se posamezniki umaknejo v zadnjo klopo, se smeji, nočejo sodelovati, klepetajo, ne prinašajo gradiva... Ko se take oblike vedenja pokažejo, ko je potek tečaja že vpeljan, se navadno za tovrstnim obnašanjem skriva nemoč, občutek nazadovanja ali neuspeha, tekmovanje s sovrstniki, pogrešanje doma (nekateri tečajniki živijo v Sloveniji samo z očetom ali mamo), nesprejetost v oddelku. Pomembno je, da se s takim posameznikom učitelj pogovori ali mu na posreden način ponudi več pomoči, včasih pa težavo skomunicira prek tutorja. Za tovrstno opažanje in ustrezno presojo je potrebna navzočnost, prisotnost, ki naj bi bila nekaj običajnega tudi pri vsakdanjem pouku s slovensko govorečimi. Na nek način so tečajniki v prednosti, saj se z njimi dela v manjši skupini in je pouk lahko tudi individualiziran. Če obstaja možnost, se poslužujemo pomoči zunanjih sodelavcev – multiplikatorjev, prostovoljcev, učne pomoči, ki je organizirana na šoli ali v drugih organizacijah (Ljudska univerza, Mladinski center, Družinski center Trojka ...). Tako lažje diferenciramo delo v skupini – oblikujemo več skupin glede na različno zahtevnost naloge in zmožnost napredovanja posameznikov.

Določene naloge izpeljemo v isti učilnici z več učitelji. To so neke vrste kolegialne hospitacije, ki omogočajo učenje in opazovanje sodelavčevega pristopa. Drug od drugega se učimo in ozaveščamo dobre plati in pomanjkljivosti. Kolegialne hospitacije so dobrodošla podpora tudi pri rednem pouku in priložnost za refleksijo lastnega dela.

Poseben izziv obstaja priprava dijakov, ki ne obvladajo slovenščine, na opravljanje izpita iz varstva pri delu. Izpit je zahteven že za slovensko govoreče dijake, za tujce oz. priseljence pa je na začetku šolskega leta, ko se dejansko opravlja, praktično neizvedljiv. Na ŠC Nova Gorica smo poskusili vzpostaviti sodelovanje z vodji delavnic, z organizatorjem PUD-a (praktičnega usposabljanja z delom), z učitelji praktičnega pouka, a do konkretnih in trajnih rešitev nismo uspeli priti. Prvi koraki so, da na začetku šolskega leta dijaki tutorji pomagajo pri prevajanju navodil glede pravil obnašanja v delavnicah, potrebščin in druge obvezne opreme, saj je vse naštetu osnova za varno delo. Na posameznih smereh je nastal skromen terminološki slovarček v več jezikih. Naša želja je, da bi se dobri izdelki ohranili in dopolnjevali. Delavnice bi za začetek opremili s slikovnimi opozorili – piktogrami. Za tovrstno sodelovanje je potrebno razumevanje vseh sodelujočih. Dejstvo je, da določeni delodajalci dijakov, ki ne obvladajo slovenščine na ustrezni ravni, zavračajo in jim ne omogočijo opravljanja praktičnega dela, kar je iz varnostnih razlogov razumljivo. Če se olajša komunikacija neslovensko govorečim, to še ne pomeni, da se dijakom popušča. Prav pa je, da smo občutljivi in dojemljivi tudi za stiske slovensko govorečih dijakov in jih na njihovi poti podpremo v čim večji meri. Mnenje kolektiva je, da bi se tovrstna problematika morala urediti na državni ravni. Dokler niso sprejeti ustrezni ukrepi, se na ŠC trudimo sproti reševati nastajajoče težave. Poklicne in tehniške stroke so v specifičnem položaju prav zaradi narave svojega dela in razdrobljenosti strokovnih področij, učitelji pa seveda nimajo ustreznega jezikovnega znanja. Omenjena problematika se ne navezuje neposredno na vlogo slovenista, ki tujce poučuje slovenščino, ima pa pomembno vlogo pri razreševanju komunikacijskih zadreg. Potrebno pa je ozaveščati vse v vzgojno-izobraževalnem procesu, da je učenje jezika in kulture naloga prav vsakega zaposlenega.

5. Zaključek

Izpeljava kakršnekoli oblike tečaja za neslovensko govoreče dijake je za njihovo vključitev v ustanovo, kot je šola, in socializacijo ključna. Zagotovo se najlažje vključijo otroci v vrtnice ali nižje razrede OŠ, veliko težje pa gre najstnikom v višjih razredih OŠ ali pa v srednji ali na višji šoli oziroma na fakulteti. Z omenjenimi opažanji se ujema tudi uspeh všolanih kandidatov, saj do največjega osipa prihaja prav pri srednješolcih, ki prvo leto praviloma ponavljajo predvsem zaradi jezika, velik odstotek dijakov pa je neuspešnih tudi drugo leto šolanja, tako da jih veliko obupa in opusti šolanje ter se zaposlijo. Zakonodaja je omogočala, da se dijaki s ponavljanjem in prepisovanjem na različne smeri lahko večkrat vpišejo v isti letnik, spremembe v zakonodaji pa te prakse preprečujejo. Po izkušnjah sodeč so za vsakodnevno sporazumevanje in uspešno šolanje potrebna vsaj tri leta učenja jezika, seveda to zavisi od jezikovne družine in posameznikov. Uspeh v srednji šoli še ne zagotavlja vpisa na izbrano študijsko smer, kar je za prizadevne dijake zelo obremenjujoče in omejujoče. Obstajajo seveda izjeme. Skupna ugotovitev učiteljev je, da bi bilo za vse udeležene najbolje, če bi pred všolanjem lahko tujci opravili enoletno učenje jezika in kulture. Letošnja izkušnja s 120 urami tečaja ali več je sicer pomemben napredek, a žal kljub vloženemu trudu ne zadošča. Pobude številnih učiteljev na različnih izobraževanjih so v določeni meri zalegle, a potreba vseh vključenih je po urejenem sistemu, ki bi priseljence in tujce najprej opolnomočil v jeziku in jih šele nato vključil v šolski sistem. Projekt SIMS izobražuje multiplikatorje, ki bi bili na šoli zadolženi za izvajanje pomoči tujcem, a trenutno je vse to vezano na projektno delo. Po

izteku projekta naj bi bilo delo multiplikatorja sistemizirano. Poleg učiteljevega strokovnega napredovanja si uspeha ne moremo predstavljati brez ustrezne osebne rasti, ki pa je mogoča samo, če je učitelj kot človek odprt za vseživljenjsko učenje in pripravljen na osebno in strokovno rast ob vseh družbenih spremembah, obenem pa je kolektiv, v katerem deluje, vzajemno podporen in naklonjen sodelovanju.

Razmišljanje sklenimo s citatom dr. Eve Škobalj: »Sveče ne moremo prižgati, če nimamo ognja. Tisoč besed, ukazov in teorij ne bo pomagalo, da bi se prižgala. Lahko pa z ognjem v nas prebudimo tudi sočloveka.« (Škobalj, 2017)

6. Literatura

- Ambrož, A., Jelen Madruša, M. (2015). *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*. ISA institut.
- Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Pridobljeno s https://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/03/CasZaSlo1_Ucbenik_web_lockd.pdf in https://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/03/CasZaSlo2_Ucbenik_web_lockd.pdf
- Erjavec, M. (2018). Vael in Nataša Hanuna. *Ognjišče*, LIV (620), 47-49.
- Merljak, S. (2014). Pridobljeno s <https://www.delo.si/zgodbe/nedeljskobranje/kolegialni-coaching-s-preizprasevanjem-iz-precepa.html>
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2017). *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/si/vkljucevanje_priseljencev_v_sistem_vzgoje_in_izobrazevanja/splosno/
- Rutar Ilc, Z., Tacer, B., Žarkovič Adlešič, B. (2014). *Kolegialni coaching: priročnik za strokovni in osebni razvoj*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor, Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Štirn Janota, P. (2015). Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju: študija primera. *Sodobna pedagogika*, letnik 66 (1), 64-86 (71).
- Štirn Janota, P., Štirn Koren, D. (2012). *Lahko v šoli tudi drugače? Reševanje konfliktov in oblikovanje vzgojnih projektov*. Ljubljana, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Vrtačnik, N., Kaučič, N., Antolič, S. (2017). *Letna priprava za začetni pouk slovenščine za dijake priseljence v srednješolskem obdobju*. Pridobljeno s <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/10/LETNA-PRIPRAVA-SREDNJA-%C5%A0OLA-1.pdf>
- Za medkulturno sobivanje. Pridobljeno s <http://www.medkulturnost.si/gradiva/>
- Žežlina, S. (2012). Preko inovacijskega projekta Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini – preživetvena raven do novih spoznanj. *Slovenščina v šoli*, XV. letnik (3-4), 48-53.

Kratka predstavitev avtorice

Marjetka Zorzut Santoro je profesorica slovenskega jezika in umetnostne zgodovine. Na ŠC Nova Gorica poučuje slovenščino na poklicnih in tehniških programih, v zadnjih letih pa se ukvarja tudi z izvajanjem tečaja slovenščine za priseljence/tujce.

Čuječnost pri pouku nemškega jezika

Mindfulness in German Class

Žužana Zajtl

Gimnazija Bežigrad
zuzana.zajtl@gimb.org

Povzetek

Članek predstavlja možnost poučevanja tujega jezika, v tem primeru nemščine s pomočjo koncepta in osnovnih tehnik čuječnosti. V zadnjih letih se je zanimanje za čuječnost zelo povečalo, saj ljudi ne navdihuje samo ideja o notranjem miru v tem ponorelem digitalnem svetu, temveč spoznanje, da ta notranji mir s pomočjo posebnih tehnik oziroma vaj lahko pridobimo. Vse to je uporabno zlasti na področju poučevanja umetniških tem: dijaki se s pomočjo vizualnega gradiva, vprašanj in situacij notranje umirijo, se lažje zberejo, usvojijo besede, besedne zveze in razumejo besedila, pesmi. Vednost o čuječnosti je najbolje podati skozi primere iz vsakdanjega življenja in šele potem preiti na razumevanje umetnostnega besedila, saj se tako naravno in postopno poglobijo v besedilo. Učenje je najbolj učinkovito ob dobrem razpoloženju in sproščenem počutju, zlasti po pisanju testov se morajo dijaki najprej umiriti v umu in srcu, to pa lahko storijo s pomočjo čuječnosti.

Ključne besede: čuječnost, mir, pozornost, trenutek, ustvarjalnost.

Summary

The article presents a possibility of teaching a foreign language in this case German language with the help of the concept and basic techniques of mindfulness. In recent years the interest in mindfulness has risen since people are not inspired only by the idea of an internal peace in this crazy digital world but also the realization that the internal peace can be achieved with the help of special techniques and exercises. All these can be applied especially in teaching of art themes: students can calm down with the help visual material, questions and situations which bring internal peace and a better concentration so that students can learn vocabulary, collocations and understand texts and poetry. The idea of mindfulness is best understood through examples from everyday life and then move to the understanding the literary work of art, as students can gradually deepen in the text. Learning is most effective in good and relaxed mood, especially after writing tests, students must first calm the mind and the heart, they can do that with the help of mindfulness.

Keywords: attention, creativity, mindfulness, moment, peace.

1. Uvod

V sodobnem svetu postaja koncept čuječnosti vse pomembnejši tako v terapevtskih praksah kot pri vzgoji, saj je hitrost življenja v dvajsetem stoletju ljudi pripeljala do resnih težav tako s koncentracijo kot z umirjanjem, ki sta dve najpogostejši motnji značilni za sodobnega človeka.

V prispevku želimo predstaviti, da dijakom razumevanje čuječnosti pomaga približati in začutiti trenutke v naravi in jim pomaga pri razumevanju pesmi »Mesečina« nemškega pesnika iz obdobja romantike Josepha von Eichendorfa (1788-1857), ki je izšla leta 1837.

2. Čuječnost

Beseda čuječnost je najpogostejši in že ustaljen prevod angleškega izraza "mindfulness", ki ga je med prvimi uvedel ameriški avtor Jon Kabat-Zinn, ameriški profesor medicine v 90. letih prejšnjega stoletja. To je pozorno zavedanje in doživljanje trenutka, ki se mu prepustimo duševno in telesno, brez razumskega vpletanja ali presojanja. Izraz izhaja iz budističnega pojma »sati« (in drugih sorodnih pojmov), ki pa vsebuje širše pojmovanje kot pogosto poenostavljene in skomercializirane uporabe pojma *čuječnost* v sodobni praksi. Pojem čuječnosti izhaja iz budističnih meditativnih praks, od katerih so nekatere prisotne tudi v zahodnem svetu že od devetnajstega stoletja dalje.

Bistvo čuječnosti je sposobnost in izvedba zavedanja trenutka, v katerem smo, brez presojanja ocenjevanja in vrednotenja in ga ne spreminjamo, četudi je neprijeten. V besedi čuječnost se v SSKJ (2014) skrivata besedi pazljivost in skrbnost v pomenu spoštovanja. Čuječi smo takrat, ko smo pozorni nase, takšni kot smo v danem trenutku, ne kritiziramo in si ne želimo biti drugačni.

Z vajami za povečanje čuječnosti si lahko pomagamo v vsakdanjem življenju, ko nam zmanjkuje energije, ko ne najdemo rešitve za probleme, ko smo ujeti v starih navadah, ki se jih sploh ne zavedamo. Če si preveč prizadevamo, da bi se svet vrtel na »naš način«, tako kot smo si sami zamislili, izgublamo svojo prožnost. Pozitivne spremembe so spremembe, ki jih uporabimo, kadar želimo spremeniti ustaljene omejujoče ali škodljive navade. Pri tem moramo začeti dojemati svet drugače kot doslej. In kot pravi Danny Penman(2016) v svoji knjigi: »Razumeti lastni um – in kako se nam nehote onesposobi – je ena od osrednjih spretnosti čuječnosti.«

Če želimo povečati ustvarjalnost moramo imeti odprt, a discipliniran um, ki je sposoben zbirati in interpretirati nove ideje in informacije (Penman, 2016, str. 57). Za to je najbolj primerna meditacija, ki temelji na dihanju in pri kateri je potrebno zaznati občutke ob vdihu in izdihu. Osredotočanje na dihanje, ima tudi druge učinke: odpravlja anksioznost, stres, nezadovoljstvo, krepi pa pomirjevalno sposobnost živčnega sistema. Vpeljati razumevanje čuječnosti v vzgojo je poseben izziv, saj način življenja, družinski vzorci, pomanjkanje spoštovanja do učiteljev, izrivanje vzgoje iz izobraževanja in mnogi drugi faktorji, dijakom preprečujejo odprtost do tovrstnih znanj. Običajno jih zavračajo s cinizmom ali skepsjo. V

bistvu sodobni otroci zahtevajo vedno nove in nove načine motivacije, ki naj bodo čim bolj pestri, zabavni in zanimivi. Skratka, ravno nasprotno od dolgočasnega poglobljanja vase. Vpeljati razumevanje čuječnosti v vzgojo je poseben izziv, saj način življenja, družinski vzorci, pomanjkanje spoštovanja do učiteljev, izrivanje vzgoje iz izobraževanja in mnogi drugi faktorji, dijakom preprečujejo odprtost do tovrstnih znanj. Običajno jih zavračajo s cinizmom ali skepso. V bistvu sodobni otroci zahtevajo vedno nove in nove načine motivacije, ki naj bodo čim bolj pestri, zabavni in zanimivi. Skratka, ravno nasprotno od dolgočasnega poglobljanja vase. Sodobne gimnazije naj sledijo le navedenim trendom, stres je vedno večji, tako pri dijakih kot učiteljih in zato je zelo pomembno, da znamo upravljati sami s sabo, da ostajamo v stiku sami s sabo.. Po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije in mednarodne študije HBSC, v kateri sodeluje tudi Slovenija, je veliko psihosomatskih simptomov pri nas med najstniki in ti še naraščajo, prav tako tudi obremenjenost z delom, ki jim ga nalaga šola. Nespečnost, nervoza in razdražljivost so najpogostejši psihosomatski simptomi (Bajt, 2016).

Pogosto lahko v pogovorih z dijaki slišimo naslednje ugotovitve: «Tega ne zmorem, spet bom pisal/a nezadostno, pa toliko sem se učil/a.» To so izjave, ki izražajo tesnobo, nezaupanje vase, pomanjkanje samozavesti, tudi nepoznavanje učinkovitih načinov učenja in predstavljajo veliko oviro, problem v občutljivih najstniških letih. Kako se približati dijaku, kako ga razumeti in mu pomagati tako, da se umiri, zazna problem in se sooči z njim na tak način, da pride do pozitivnih sprememb. Ena od poti bi lahko bila čuječnost.

3. Pouk nemščine z vajami čuječnosti

3.1 Uvodne vaje

Pouk nemščine z vajami čuječnosti je potekal v tretjem letniku, ko je znanje jezika že na primerni ravni. Vednost o čuječnosti je lažje podati skozi primere iz vsakdanjega življenja, šele potem preiti na razumevanje umetnostnega besedila. Dijake tretjega letnika sem pri uvodni uri razdelila v štiri manjše skupine po štiri v eni od prijetnih učilnic. Dijakom so bila zastavljena naslednja vprašanja:

1. Kako preživljate svoj prosti čas?

Na kratko so opisali preživljanje prostega časa v nemščini.

Nato je sledilo slikovno gradivo z nadaljnjimi vprašanji:

2. Kaj občutite ob tej sliki, če si predstavljate preživljanje prostega časa v tem prostoru?

Za uvod je bilo organizirano sproščanje: dijaki so si najprej ogledali sliko, nato so zaprli oči, se čisto umirili in se osredotočili na dihanje, potem pa na sliko v naravi. V stanju čuječnosti je postal dih bolj intenziven, lažje so si predstavljali sliko in ob tem mislili, kje bi sami najraje preživljali svoj prosti čas, kje bi se najbolj sprostiti in zakaj ravno tam.



Slika 1 Narava: gozd

3. Kakšne občutke imate pri tej sliki? Ali ste:

- živčni
- pomirjeni
- navdušeni
- drugo



Slika 2 Velemesto

Po tem delu šolske ure je bilo zastavljeno končno vprašanje:

4. Kako pogosto imate možnost biti v takem stanju čuječnosti:

- vsak dan
- pogosto, večkrat na teden
- redko
- nikoli

Sledila je temeljita debata v nemščini. Tak način dela pri nemščini je mogoč v višjih letnikih s poznavanjem ustreznega besedišča, ki smo ga že prej usvojili na temo narave. Za domačo nalogo so napisali pismo svojemu prijatelju, kako so se počutili oz. kakšni so bili resnični občutki ob vizualizaciji, ko so bili sami s sabo in o čem so razmišljali. Ko so naslednjo uro trije dijaki prebrali svoja pisma, so ostali poslušali z zaprtimi očmi in nato z besedami povzeli občutke svojih sošolcev.

3.2 Interpretacija pesmi »Mondnacht«

Joseph von Eichendorff

Mondnacht

Es war, als hätt' der Himmel
Die Erde still geküßt,
Daß sie im Blütenschimmer
Von ihm nun träumen müßt'.

Die Luft ging durch die Felder,
Die Ähren wogten sacht,
Es rauschten leis' die Wälder,
So sternklar war die Nacht.

Und meine Seele spannte
Weit ihre Flügel aus,
Flog durch die stillen Lande,
Als flöge sie nach Haus.

Mesečna noč

Bilo je, kot da temno bi nebo
Spečo zemljo mirno poljubilo,
Da bi ona sredi rož cvetočih
Zdramila se iz sanj bežečih.

Bežen piš zapiha prek polja,
Da dremajoče klasje se zbudi,
Da ponese listje iz gozda
Preko jasne zvezdnate noči.

Ob tem moja duša je bila napeta,
Široka krila je razpela kakor zmaj.
In sedaj čez deželo dremajočo leta,
Medtem ko vrača k meni se nazaj.

(prevedel: dijak Žiga Debevc)

Kot uvod k interpretaciji pesmi smo poslušali šumenje vetra in kaj se dogaja z naravo in kako se človek ob takih situacijah počuti, je vesel, sproščen, prestrašen ... Nato je vsak opisoval eno doživetje z vetrom in svoje občutke ob tem, ali ga je bilo strah, kako se je prepustil temu trenutku.

Eden od dijakov je nato pesem prebral naglas, ostali so zaprtih oči poslušali . Na vprašanje, kaj so si zapomnili, so odgovarjali, da veter močno piha, zavija, upogiba klasje na njivah, v gozdovih močno šumi, nebo je zvezdnato in duša razpre krila in poleti skozi tiho deželo domov, v domači kraj, kjer se varno počuti. Začeli so z majhnimi koraki in na koncu razumeli bistvo pesmi. Niso spraševali po neznanih besedah, kar lahko dijaka pogosto odvrne od tega, da bi se bolj poglobil v pesem. V tem primeru so neznane besede ovira, ob kateri bi dijak

dobil občutek, da pesmi ne bo mogel razumeti in bi to povezal z negativnimi občutki. In kot pravi Penman (str.35) potrebujemo desetinko sekunde, da opazimo nevarnost, a veliko več časa, da opazimo kaj prijetnega.

Kasneje so dijaki po skupinah pesem tudi prevedli. Občutkom, kako se narava spreminja, so se lažje poglobili, pri čemer bili bistveno bolj ustvarjalni kot poprej druga skupina brez vaj čuječnosti, kjer je bila pesem prevedena zelo skopo, togo, brez besednih izrazov o prijetnih občutkih iz narave.

Na vprašanje ali je to naravna ali ljubezenska poezija, so imeli zelo različne odgovore. Na koncu so bili zelo presenečeni, da je šolska ura tako hitro minila, večini se je zdelo, kot da bi trajala nekaj minut.

3. Zaključek

Čuječnost nam na osnovi neposredne izkušnje in drugačnega temeljnega razumevanja omogoči bolj poglobljeno umirjanje, meditativno stanje s koncentracijo, poglobljanje v mir, dijakom omogoči lažje razumevanje koncepta in koristi čuječnosti v vsakdanjem življenju in pri šolskem delu. Z uvajanjem čuječnosti v šolsko delo smo želeli doseči, da se dijaki umirijo, osredotočijo, poglobljeno doživljajo vsebino šolske ure in se ne ustrašijo novega besedila, skratka, da spremenijo navade, ki jih velikokrat zavirajo pri učenju.

Uvajanje čuječnosti v šolsko delo je velik izziv za nas učitelje, saj moramo biti dobro pripravljene in previdne, da koncepta ne predstavimo napačno, površno ali preveč zbanaliziramo, saj bi s tem dijake odvrnili od te prakse. Predpogoj za to je, da učitelji sami razumsko in izkustveno dobro spoznajo in razumejo osnove čuječnosti, več kot dobrodošlo pa je, da jo tudi sami vadijo.

S čuječnostjo se v pedagoško prakso vrača bolj humanistični pristop, saj zaradi pomanjkanja moralnih vrednot, ki smo jih v obstoječih socialnih, političnih in ekonomskih sistemih in prehitrem razvoju druge tehnologije precej zanemarili.

4. Viri in literatura

Bajt, M. (2016). *Čuječnost. Poglobljeno spoznavanje in uporaba v šoli*. Spomladansko srečanje zdravih šol. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Ditrich, T. (2017). *Čuječnost skozi zgodovino 1.del*. Ljubljana: Društvo za razvijanje čuječnosti. Pridobljeno 4. 7. 2017 s <http://www.cujecnost.org/2017/03/31/cujecnost>

Ditrich, T.(2015). Predstavitev sati v zgodnjem budizmu. V A. Zalta in T. Ditrich (ur.), *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi* (str. 14-15). Poligrafi 77/78(20), Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.

Eichendorf J. (1837). Mondnacht

Pridobljeno s <https://www.frustfrei-lernen.de/deutsch/mondnacht-joseph-von-eichendorff.html>

Penman, D. (2016). Čuječnost za ustvarjalnost. Tržič: Učila Internacional

Rupnik Vec, T. (b.l.). Kritično branje avtentičnih strokovnih besedil. – Zavod RS za šolstvo.

Pridobljeno 5. 7. 2017 s <http://www.zrss.si/projektiess/skladis>

Slovar slovenskega knjižnega jezika. (2014). Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. ZRC SAZU in avtorji. Cankarjeva založba

https://en.wikipedia.org/wiki/Jon_Kabat-Zinn

Slikovno gradivo:

Pridobljeno s <https://visitsweden.com/freedomtoroam/>

Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/Mesto#/media/Slika:Dubai_night_skyline.jpg

Kratka predstavitev avtorice

Žužana Zajtl je diplomirana pedagoginja in diplomirana učiteljica nemščine. Zaposlena je na Gimnaziji Bežigrad, kjer poučuje nemščino.

Knjige nam pomagajo, da upočasnimo

Books Help Us Slow down

Cilka Zupančič

*Osnovna šola Mokronog
cilka.zupancic[at]osmokronog.si*

Povzetek

Članek povzema ugotovitev, da učenci v zadnji triadi osnovnošolskega izobraževanja vse manj posegajo po knjigah. Noč branja je eden od načinov reševanja te problematike. Cilj Noči branja je, da učenci v fazi odraščanja ozavestijo, da so knjige lahko naše zaveznice, prijateljice in da nam lahko, med drugim, pomagajo tudi, da se umirimo. Prispevek predstavlja potek in dejavnosti te sobotne šole. Navedene so vse faze izpeljave tega dne, od načrtovanja do izvedenih dejavnosti. Namen, da učenci bolj posegajo po knjigah, je dosežen, kar kaže vsakoletni večji vpis na Noč branja.

Ključne besede: branje, čuječnost, knjige, narava kot učiteljica, zelišča.

Abstract

This article looks at the fact that the number of students reading books in the last three grades of primary school is decreasing. Book night is just one of the ways handling this situation. The aim of Book night is for pupils in this growing up period to realise that books can be our allies, our friends and can help us slow down. This article presents all the phases of this day, from planning to the very realisation. The aim for children to read more books has been accomplished which is clearly seen by the annual Book night attendance list.

Keywords: books, herbs, mindfulness, nature as our teacher, reading.

1. Uvod

Mednarodni dan otroških knjig praznujemo 2. aprila. Letošnja poslanica je bila »Knjige nam pomagajo, da (se) upočasnimo« (Kasparavičius, 2019). Namen članka je prikazati način spodbujanja branja pri otrocih zadnje triade osnovnošolskega izobraževanja, kjer je viden drastičen upad v branju leposlovja in ostale literature. Kot pravi Kojc (2016), »mora vsakdo v svojem življenju hoditi čisto določeno pot, ki mu je vnaprej načrtovana. Pri tem ga moramo po najboljši vednosti podpirati, ne pa ovirati«. Tako menim, da ni nemogočih rešitev, le pristop je potrebno ubrati nov, gledati na to kot izziv v poučevanju in s tem podpirati otroke na tak način, da jim pokažemo daljnosežno razsežnost branja knjig. Ker pravi Einstein, da je blaznost vedno znova in znova ponavljati isto stvar in pričakovati drugačne rezultate, bodo v nadaljevanju opisane različne praktične aktivnosti, s katerimi smo pri otrocih vzbudili zanimanje za branje knjig tako, da smo prebudili različna občutja, spodbudili čute in občutke.

2. Načrtovanje

Sobotna šola Noč branja s številnimi aktivnostmi, ki se vsako leto odvija zadnji četrtek pred prvomajskimi počitnicami, je bila načrtovana s strani mentoric že ob začetku leta, ker verjamemo, da »se tisto, kar dajem, pomnoženo vrača k meni« (Hay, 2012). Učenci so prejeli prijavnice s ponujeno vsebino. Ker je bil interes zelo velik, je bilo odločeno, da se v prihodnjem šolskem letu možnost vpisa omeji z dvema pogojema, in sicer: vpišejo se lahko le učenci zadnje triade, torej 7., 8. ali 9. razreda ter le tisti učenci, ki so opravili bralno značko iz kateregakoli jezika (angleški, slovenski ali nemški jezik). Ker je na Noči branja učencev veliko, med sabo se ne poznajo, so najprej na vrsti različne socialne igre, sledi predlagano poletno branje, skriti gost z delavnico, priprava večerje, nočni sprehod pod zvezdami, branje v soju čelnih svetilk, priprava na spanje, jutranja telovadba, zajtrk ter pisanje refleksije z namenom ozaveščanja misli in občutkov.

3. Izpeljava Noči branja

3.1 Uvodna motivacija

Učenci so se zbrali v učilnici na prostem, kjer je vsak pri sebi določil namen dogodka. Kaj je tisto, kar želi odnesti od te izkušnje. Prebrali smo jim misel Barefoot Doctor-ja (2008), ki pravi »ko se sprostite in utišate hrup v sprednjih možganih ter pogledate na svoje življenje iz središča v možganih, ali vidite, kaj želite?« Nato učenci spoznavajo same sebe ter druge z aktivnostjo, imenovano spoznavni bingo (priloga 1). Sledi igra v paru, kjer vsak zase napiše 3 stavke: 2 sta resnici, 1 pa je laž, naloga soseda je, da ugane, kaj je laž. Na ta način izvejo nekaj več o svojem sosedu, poleg tega pa razmislijo o sebi, kaj je tisto nekaj posebnega. Po igri v paru sledi književna pantomima, kjer vsak otrok izžreba naslov knjige, ki ga mora pokazati. Kdor ugane naslov, je naslednji na vrsti. Otroci s tem pokažejo poznavanje knjig, poleg tega pa tudi spretnosti v tistem trenutku, ko se morajo zbrati in iz sebe iztisniti različne spretnosti, jih povezati s konvergentnim mišljenjem, da nastane naslov v znakovnem jeziku.



Slika 1: Spoznavni bingo



Slika 2: Književna pantomima

3.2. Predlogi za poletno branje

Po začetnih, spoznavnih, aktivnostih se preselimo v knjižnico, kjer se otroci udobno namestijo na mavričnih taburejih, se umirijo ter poslušajo vizualizacijsko zgodbo *Svetilnik* iz knjige Cvetke Rutar (2017), s katero jih želim v mislih prestaviti na morje, ko bodo brali knjige, ki jih bodo v nadaljevanju predstavili drug drugemu. Ko so primerno umirjeni, nato vsak zase v lastnem ritmu predstavi svojo najljubšo knjigo, ki jo je prinesel od doma, si jo sposodil v knjižnici. Kot pravi Zdenka Zalokar Divjak (2000) »... so poslušalci vredni knjige, ki jim je posredovana, zato se je treba že takoj odreči naši veliki želji, da bi interpretirali ali komentirali prebrano. Nič ne bo zamujenega, če otrok ne bo razumel vsega, kar je prebral, celo nasprotno, ravno to ga lahko motivira za branje.« Zato tudi mentorice le pozorno poslušamo opise knjig iz ust otrok, ne komentiramo knjige, temveč le spremljamo razlago in navdušenost učenca, ki jo predstavi. Pogosto se nato izkaže, da je že nekaj učencev prebralo isto knjigo, ali pa si jo zaradi uspešne predstavitve želi izposoditi v šolski knjižnici.



Slika 3: Predlogi za poletno branje

3.3. Skriti gost

Skrita gostja je bila letos učiteljica naše šole, ki je pripravila pravo pašo za oči. Učilnica, v kateri se je nastanila, je postala prava mala »začimbnica« z ogromno košaro zelišč in začimb, na katero bi bila tudi teta Pehta ponosna. Po uvodni motivaciji, ko je učencem razdelila različne sveže utrgane začimbnice in zelišča s svojega vrta ter jih povprašala, ali uganejo po otipu, izgledu, vonju in obliki, za katero zelišče gre, so bili nagrajeni s piškotki, ki jih je spekla, in metino limonado, iz taistih zelišč. Ker učiteljica v svojem prostem času iz zelišč izdeluje tudi kremice za telo in labele, so to poskusili tudi učenci. Vsak si je izbral eterično olje, ki mu najbolj ustreza, ter si pripravil kremo in labelo, ki ju je odnesel tudi domov v lično zapakirani embalaži.

3.4. Delo po skupinah

Ian Gilbert (2017) našteje »30 stvari, ki jih testi ne ocenijo: samozavest, zaupanje, poštenost, ustvarjalnost, vztrajnost, smisel za humor, občutek za perspektivo, sposobnost biti z drugimi, sposobnost biti sam s seboj, čuječnost, samokontrola, samozavedanje, občutek za pravičnost, občutek za krivico, etični kodeks, pripravljenost dobro opraviti nalogo, motiviranost za nadaljnje učenje, pripravljenost prispevati, radovednost, zdrava pamet, iznajdljivost, domiselnost,

sposobnost imeti rad, sposobnost biti ljubljien, etika, čustvena inteligenca, empatija, sposobnost nasmejati ljudi, sposobnost ljudi pripraviti do solz, sposobnost dresirati postovke.« Vse to in še več, razen zadnje s postovkami, je zaobjela naloga pripraviti večerjo. Zanimivo je, da je vsaka skupina dobila isti recept, po katerem so pekli pice. Nastalo je seveda toliko različnih pic, kolikor je bilo skupin, s čimer so dokazali, da je vsak učenec svoj individuum, ki je prispeval delček v mozaik skupine.

3.5 Nočni pohod

Po obilni večerji smo v soju čelnih svetilk in zvezd odšli na nočni sprehod po kraju, kjer so se učenci magično umirili v temi noči ter se še bolj povezali med sabo.

3.6 Priprava na spanje

Vsak učenec si je pripravil svojo spalno vrečo, fantje so si takoj pripravili svoje bunkerje iz blazin, ker smo bili v športni dvorani, nakar so kmalu ugotovili, da bo potrebno počakati v koloni za večerno toaleta. Sami so razbrali, da se ne morejo vsi hkrati tuširati, zato so tisti, ki so čakali, da se zvrstijo, brali vsak svojo knjigo v svojem kotičku v soju čelne svetilke. Pred spanjem pa so se udobno namestili, nato pa smo jim predvajali Avtogeni trening (2016) *Umirjanje*, katerega namen je bil, da se sprostijo in bolj umirjeni zaspijo. Kajti, »to, da smo utrujeni in preobremenjeni, krhki in zlomljeni, pod stresom in vznemirjeni, lahko okrepi trpljenje in nas ujame v spiralo, ki nas vleče navzdol.« (Burch, 2016) Zato so vse vaje umirjanja in sproščanja šola za življenje, za katero upamo, da jo bodo znali uporabiti po potrebi.

3.7 Jutro

Po jutranjem bujenju je sledila telovadba pozdrav soncu, zajtrk in nato zaključek, v katerem smo jim prebrali zgodbo Jorge Bucay-a (2013) *Iskalec*, s katero smo jim želeli približati nauk zgodbe, da ni pomembno trajanje, temveč užitek, doživetje, prisotnost, sreča, občutek, da si zares živel. Z navodilom Tolle-ja (2002), da »čim pogosteje poslušate glas, ki govori v vaši glavi, bodite poleg, kot pričujoče bitje«, so učenci strnili svoje misli, razmislili, ali so doživeli kaj novega, spoznali novega prijatelja, ozavestili moč branja in druženja.

4. Zaključek

Anselm Grün (2000) pravi: »za življenje potrebujem KNJIGE. Med branjem se potopim v svoj svet. Ta svet razširja moj omejeni svet in popestri moje življenje. Odkrivam bogastvo svoje duše.« Ugotavljamo, da je prednost Noči branja v tem, da učenci z veseljem sodelujejo pri šolskih dejavnostih, ko le-te potekajo v sproščenem vzdušju, zunaj, na travniku. Edina slabost tega pa je, da morajo biti mentorji precej prilagodljivi, ker to posega v njihov popoldanski čas ter hkrati tudi nočni spanec, ki je otežkočen zaradi neudobnega spanja v spalnih vrečah na tleh telovadnice. Kot delno rešitev vsega dogajanja vidimo v odlično usklajenem timu mentorjev, kajti z dobro voljo se da vse narediti, hkrati pa dobijo tudi otroci občutek, da v življenju ne poteka vedno vse gladko, vendar ima vsaka težava rešitev, pot do nje pa je lažja s prijateljem ob sebi. Z Nočjo branja poskušamo pri otrocih doseči veliko ciljev: jim razodeti moč prijateljstva, jim dokazati, da se njihova prava moč skriva v njih samih, ter jim pokazati, da knjige razkrivajo svetove, da pomirjajo, a se morajo hkrati tudi sami umiriti za branje knjig. Res je, da smo si na Noči branja postavili ambiciozen cilj z

raznovrstnimi aktivnostmi za vzgojo za življenje, a »če tega ni, nimamo tako velike želje, da bi bili pripravljene na odrekanja« sodobnim pastem na vsakem koraku. (Grubiša, 2003).

5. Literatura

- Bucay, J. (2013). *Zgodbe za razmislek*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Burch, V. in Penman, D. (2016) *Čuječnost za zdravje*. Tržič: Učila International.
- Divjak, Z. Z. (2000). *Vzgajati z ljubeznijo*. Krško: Gora s. p.
- Doctor, B. (2008). *Čisto čista*. Ljubljana: Založba Karantanija.
- Gilbert, I. (2017). *Moč neodvisnega razmišljanja*. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Grubiša, N. in Vene, B. (2003). *Iz dnevnika milijonarja*. Kranj: Založba Phantom.
- Grün, A. (2011). *O čudežu življenja*. Maribor: Slomškova založba.
- Hay, L. L. in Lauber, L. (2012). *Slikanje prihodnosti*. Brežice: Založba Primus.
- Kasparavičius, K. (2019). *Books help us slow down*. Pridobljeno s <http://www.ibby.org/awards-activities/activities/international-childrens-book-day/icbd-2019/>
- Kojc, M. (2016). *Učbenik življenja*. Ljubljana: Domus.
- Rutar, C. (2017). *S čuječnostjo do harmonije odnosov*. Dobrova: Animayush.
- Payne, K. J. in Ross, L. M. (2009). *Simplicity parenting*. New York: Ballantine Books.
- Tolle, E. (2002). *ZDAJ!* Kranj: Založba Ganeš.

Kratka predstavitev avtorja

Cilka Zupančič je po izobrazbi profesorica angleškega in španskega jezika. Poučuje angleščino na Osnovni šoli Mokronog, ureja šolsko spletno E-revijo *MultiKulti* v večih jezikih, vodi krožek španščine, noč branja. Aktivna je na različnih področjih, od CAP programa, preko ustvarjanja filma do španskega večera. Najbolj jo zanimata dobro počutje otrok in njihova motivacija, naravnost do dela ter kako le-to doseči. Verjame v sposobnost zavedanja sebe in svojih reakcij skozi tehnike umirjanja. Rada se dodatno izobražuje, kjer se ji vedno znova odpirajo novi svetovi.

Priloga 1



Poišči nekoga, ki ustreza opisu. Podpiše naj se ti v okvirček. Vsak se ti lahko podpiše le enkrat. Srečno! ☺

pogosto zamuja.	ima enako barvo oči kot ti.	rad zgodaj vstaja.	rad je špinačo.
nima brata ali sestre.	igra kakšen instrument.	ima najraje rdečo barvo.	vsak teden obišče knjižnico.
rad bere ljubezenske romane.	piše pesmi.	ima rojstni dan istega meseca kot ti.	vsak mesec obišče kulturno prireditev.
vsak dan bere.	ima domačo žival.	se vsak dan rekreira.	se je že peljal z letalom.

Razvijanje čuječnosti z medpredmetnim povezovanjem

Developing Mindfulness through Cross-Curricular Learning

Nataša Munih

Gimnazija Nova Gorica
natasa.munih@gimng.si

Povzetek

Uvajanje novih, raznolikih in inovativnih metod pri poučevanju tujih jezikov spreminja delo učiteljev. Uveljavljanje timskega dela povezuje učitelje različnih tujih jezikov med seboj kot tudi z učitelji nejezikovnih predmetov. Vsebinska znanja niso več zgolj sredstvo za učenje jezika, ampak je jezik postal sredstvo za učenje življenjsko relevantnih vsebin. Namen takega dela je večja aktivnost dijakov, ki tako že usvojeno teoretično znanje utrdijo, ga razširijo, znajo uporabiti v praksi ter ga prenašajo še na druga življenjska področja.

V zvezi z novimi oblikami neformalnega poučevanja in učenja tujih jezikov se vedno pogosteje povezuje tehnike čuječnosti, ko je pozornost usmerjena na dogajanje izven nas in hkrati v nas samih, kar terja naše kritično odzivanje na svet okrog nas.

V članku je predstavljena mednarodna jezikovna izmenjava kot primer avtentične učne situacije, ki je poleg pridobivanja novih jezikovnih znanj in učnih veščin, ustvarjalnosti in razvijanja medkulturne zmožnosti, od dijakov zahtevala veliko zbranosti, tehtnega razmisleka in iskanja možnih rešitev pri konkretnih problemih, pri čemer so se dijaki odzivali v skladu s stopnjo svojega znanja, zmožnosti in zrelosti.

Ključne besede: avtentično učenje, čuječnost, poučevanje in učenje tujih jezikov, mednarodna jezikovna izmenjava, razvijanje medkulturne zmožnosti.

Abstract

Implementing various and innovative teaching methods regarding teaching foreign languages is affecting the teaching process. It encourages teamwork among teachers of different foreign languages as well as teachers of non linguistic subjects. The content is regarded not merely a means of learning the language itself, the foreign language has become a means of learning life relevant contents. The aim of such teaching methods is to motivate students to learn more actively, to encourage them to consolidate their theoretical knowledge, expand it, apply it in practice and transfer it to real life situations.

New forms of informal teaching and learning of foreign languages are more and more frequently associated with developing and practicing mindfulness techniques when we pay attention to the happening around us, and at the same time to our inner thoughts and feelings, which demands an immediate critical response to the surrounding environment.

The article describes an actual language student exchange in a foreign country as an example of an authentic learning experience which required from the students not only to deepen their knowledge of languages, demonstrate a great deal of creativity and develop intercultural awareness, but also a lot of focus, critical thinking and finding solutions to specific problems, wherein the students responded according to their level of knowledge, competence and maturity.

Keywords: authentic learning, developing intercultural awareness, mindfulness, teaching and learning foreign languages, language exchange in a foreign country.

1. Uvod

Jezik je sredstvo za uspešno komuniciranje in medsebojno zблиževanje ter razumevanje v odprtem geografskem in družbenem prostoru. Vključenost Slovenije v Evropsko unijo in njeno mesto v njej terjata pripravo mladega človeka za življenje v večkulturni in večjezični družbi, v kateri bo moral, soodgovoren za njen bodoči razvoj, dobro poznati tako sebe in svoje korenine kot tudi druge kulture in ljudi. Zavedati se bo moral svojih človeških in državljanskih pravic ter dolžnosti, da bo lahko razmišljal samostojno in kritično, a odprto in tolerantno.

Zaradi intenzivnega svetovnega povezovanja ima znanje jezikov čedalje večji pomen tudi v vzgoji in izobraževanju. Delo učitelja tujega jezika, v mojem primeru angleščine, je poučevanje, oziroma vzgajanje in izobraževanje, ki naj bi prispevalo k celostnemu razvoju dijakove osebnosti, njegove sposobnosti za medkulturne in medjezikovne komunikacije v angleščini v poklicnem in tudi zasebnem življenju, kar je zapisano tudi v gimnazijskem učnem načrtu za angleščino (Eržen, V. Budihna, A., Kogoj, B., Klobučar, B. idr. 2008). Zato je pri učnem procesu vedno večji poudarek na komunikacijskih dijakovih potrebah, upoštevajoč njegove interese pri metodah poučevanja in izboru tem. Učitelji tako razvijamo dijakovo sposobnost za samostojno učenje in samostojno iskanje rešitev, saj izobraževanja ne jemljemo več kot pojav, ki zajema le določeno obdobje rednega šolanja, temveč vse bolj kot vseživljenjski proces.

V pouk zato uvajamo raznolike in inovativne metode dela, da bi učence bolje motivirali za učenje tujega jezika. Novost je tudi projektni pristop k učenju tujih jezikov, ki temelji na avtentičnih učnih situacijah, aktivnem učenju, kar (Eržen, V. Budihna, A., Kogoj, B., Klobučar, 2008) zelo motivira dijaka, saj le-ta začuti njegovo uporabnost in donosnost ter dobi občutek, da ima njegovo delo cilj, da mu bo tako pridobljeno znanje nekoč koristilo in da učenje ni samo sebi namen.

V opredelitvi učnih ciljev tujih jezikov je namreč prišlo do ključnega premika: vsebinska znanja niso več zgolj sredstvo za učenje jezika, ampak je jezik postal sredstvo za učenje življenjsko relevantnih vsebin. Te vsebine segajo na področja vseh šolskih predmetov. Novi pristopi pri poučevanju tujih jezikov spreminjajo tudi delo učiteljev angleščine. Spodbujajo timsko delo, ki povezuje učitelja angleščine z učitelji drugih jezikov in učitelji nejezikovnih predmetov. Namen takega dela je večja aktivnost dijakov, ki tako že usvojeno znanje utrdijo, razširijo, in ga znajo uporabiti ter prenesti še na druga področja, kar pripomore k boljšemu učnemu uspehu.

V zadnjem času se v povezavi z izobraževanjem vse pogosteje povezuje s sodobnimi pristopi poučevanja tudi čuječnost, kjer se spodbuja kreativno razmišljanje in inovativnost pri učencih, kritično razmišljanje in reševanje avtentičnih problemov, obvladovanje čustev in konfliktov ter premagovanje stresa.. Društvo za razvoj čuječnosti (2016) opredeljuje termin kot »Čuječnost je način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. Ko smo čuječni, je naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo, kot se poraja iz trenutka v trenutek. Zavedamo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer ter zunanjega dogajanja, ne da bi se poskušali doživljanju izogniti, ga zadržati ali ga kako drugače spreminjati.« Zavedanje svojega doživljanja je za čustveni in osebni razvoj vsakega posameznika ključnega pomena, saj so kakovost življenja, odnos do sebe in sveta, stopnja dobrega počutja, duševno ravnovesje, sreča, lahkotnost ter nadzor nad lastnim življenjem temelji za dobro telesno in duševno zdravje (Jon Kabat-Zinn, v Williams in Penman, 2015).

V društvu za čuječnost (2016) so tudi prepričani, da je čuječnost sposobnost, ki je človeku prirojena. Razvijamo in krepimo jo lahko na številne načine, pomembno pa se je zavedati, da jo je potrebno uriti in da se njeni pozitivni učinki pokažejo šele po določenem času. Izvedba mednarodne jezikovne izmenjave je dober primer inovativnega poučevanja, za učitelje in učence pa tudi dobra priložnost za uvajanje, ozaveščanje in usvajanje elementov čuječnosti, kjer dijaki poleg vseh jezikovnih in učnih veščin razvijajo še svojo sposobnost osredotočanja v danem trenutku, (Williams, Penman, 2015), torej sposobnost čuječnega odzivanja na ljudi in na svet okoli sebe, možnost poglobljenega razmišljanja in ozaveščanja medkulturnosti. 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. Šele ko čuječnost postane naša navada in jo z urjenjem ponotranjimo, postane del življenja.

2. Organizacija in izvedba mednarodne jezikovne izmenjave z nejezikovno vsebino

Na Gimnaziji Nova Gorica že vrsto let poleg klasičnih oblik pouka, dijakom ponujamo alternativne oblike pouka, kot so projektno delo, ekskurzije, mednarodne jezikovne izmenjave, konverzacija z naravnim govorcem itd. Pouk angleščine in drugih tujih jezikov poglobljamo z dodatnimi urami v izbirnem programu, ki so namenjene razvijanju spretnosti na višji stopnji ter bolj sistematičnemu in poglobljenemu spoznavanju življenjskih navad, običajev in kulturne dediščine prebivalcev dežel, v katerih govorijo ciljni jezik. Posebno pozornost namenjamo predstavitvi lastne domovine in njene kulture Evropi in svetu.

V nadaljevanju bo predstavljen primer dobre prakse, ki dijakom omogoča povezovanje in druženje v ožjem in širšem okolju. Gre za mednarodno jezikovno (špansko-angleška) izmenjavo z nejezikovno (geografsko) vsebino, ki jo vsako leto organizira in vodi kolegica Milena Đuretić, profesorica španščine in nemščine. K sodelovanju povabi enega od učiteljev angleščine in profesorico geografije, Suzano Černe. Avtorica prispevka je že dvakrat sodelovala pri izpeljavi angleškega dela. Na zadnji izmenjavi smo obravnavali značilnosti, ogroženost in zaščito narodnih parkov. Seveda smo pri skupnem delu izmenjave primerjali naravne in kulturne značilnosti Slovenije ter Katalonije.

Te dodatne dejavnosti učitelji načrtujemo zelo temeljito, vanje poskušamo vpeljati elemente čuječnosti, ki dijakom predstavljajo nove izkušnje in doživetja in ustvarjajo ugodno klimo za razvoj pozitivne osebnostne podobe. Tudi ta izmenjava je bila oblikovana in izvedena po načelih avtentičnega učenja (Sentočnik, Šajn Stjepič in Tawitian, 2009 in Rutar Ilc (ur.), 2012), Njene cilje pa lahko opredelimo kot:

- Uporaba jezika v avtentičnem okolju.
- Zastaviti dijakom realističen problemski izziv, umeščen v realen kontekst, in jim ponuditi dovolj intelektualnih priložnosti za učenje.
- Doseči aktivno vključenost dijakov v vse korake načrtovanja, izvajanja in vrednotenja izmenjave.
- Uvajati elemente čuječnosti - dijake spodbujati h kritičnemu in ustvarjalnemu mišljenju, k ozaveščanju odnosa do sebe, učenja in sveta, v razredu pridobljeno znanje pa obogatiti z novimi izkušnjami. Pomembni dejavniki pri razvijanju vseživljenjskih kompetenc, ki jih omenja naš učni načrt za angleščino, pa so poleg že omenjenih tudi »ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganj, sprejemanje

odločitev, konstruktivno obvladovanje čustev, odgovornost do znanja in ravnanja v družbi«. (Eržen, V. Budihna, A., Kogoj, B., Klojučar, B. idr. 2008)

Proces načrtovanja se je začel z izbiro avtentičnih geografskih vsebin, o katerih so si dijaki izmenjevali podatke v španskem ali angleškem jeziku.

Proces same izvedbe izmenjave sva razdelili na tri dele:

- dejavnosti pred izmenjavo.
- obisk katalonskih dijakov v Sloveniji
- obisk naših dijakov v Kataloniji.

2.1. Dejavnosti pred izmenjavo

Izmenjava se je začela v januarju, ko sva dijake razdelili v pare, ki so predstavljali 'španski oziroma angleški del' izmenjave in so se sporazumevali preko elektronskih sporočil v španskem oziroma angleškem jeziku.

Dijaki so si sprva tedensko pošiljali elektronska sporočila osebne značaja, npr. govorili so drug o drugem, o družini, o domu, o interesnih dejavnostih....

V februarju je bila izmenjava sporočil bolj načrtovana, saj sva obe profesorici elektronska sporočila dijakov pregledali in, če je bilo potrebno, tudi jezikovno popravili. Vsebovala so informacije splošnega značaja: o naši gimnaziji, o Novi Gorici in o Sloveniji.

V nadaljevanju je projektno delo obogatila profesorica geografije, ki je pripravila dijakom osnovno strokovno geografsko gradivo v slovenskem jeziku. Profesorici španskega in angleškega jezika sva dijakom pomagali z 'internim slovarčkom' v slovensko-špansko-angleškem jeziku, ki je vseboval osnovno strokovno besedišče in fraze obravnavane geografske tematike.

V naslednjih dveh mesecih so si dijaki izmenjevali sporočila, v katerih so predstavljali geografske vsebine Slovenije, katalonski dijaki pa zanimivosti svoje dežele. Delo je potekalo tedensko. Vsak dijak je moral oblikovati svoje sporočilo na predvideno temo, ki ga je poslal eni od profesoric. Le-ti sta izbrali eno od sporočil, načeloma vsakič od drugega dijaka, ga jezikovno pregledali in po potrebi popravili ter poslali celi skupini, dijaki pa so ga ob petkih zvečer poslali svojemu 'paru' v Katalonijo. Enako so katalonski dijaki pošiljali nam svoje vsebine. Nekatera sporočila so bila res dodelana, opremljena tudi s slikovnim gradivom. Večina dijakov je pokazala veliko mero ustvarjalnosti. Pridobivali pa so najrazličnejša znanja s področja lege, oblikovanja terena, o vodotokih, živalskih in rastlinskih vrstah in še veliko drugega. Vsekakor so usvojili veliko strokovnega besedišča v izbranem tujem jeziku.

V mesecu maju so dijaki dobili nove zadolžitve. Pripravili so PP predstavitev za katalonske kolege, ki so jo izvedli pri pouku v času izmenjave, dodatne predstavitve, zlasti naših kulturnih in naravnih znamenitosti, pa so kasneje izvedli na terenu med samo izmenjavo. Dijaki so predstavitve v tujih jezikih pripravili samostojno, mentorici pa sva jih jezikovno pregledali in po potrebi popravili ali dopolnili. Vsak izmed dijakov je aktivno sodeloval pri eni od naštetih nalog.

Že v tem prvem 'spoznavnem' delu izmenjave so imeli dijaki priložnost za ozaveščanje elementov čuječnosti, predvsem socialnih in čustvenih spretnosti, s kolegico sva jih spodbujali k odgovorni komunikaciji s sovrstniki, vzpostavljanju pomembnih odnosov s povečanim samozavedanjem in nepresojajočim sprejemanjem drugačnosti.

2.2. Obisk katalonskih dijakov v Sloveniji

Prav poseben čar pa sta imela praktična dela izmenjave. Barcelončani so nas obiskali septembra, mi pa smo gostovali pri njih oktobra.

Časovnica in program obeh delov izmenjave sta bila enaka. Lepo je bilo opazovati, kako je napetost naraščala in kako so se dijaki po mesecih spoznavanja na daljavo končno lahko videli in objeli. Obakrat so bili nameščeni pri družinah gostiteljev in so z njimi tudi preživeli kar nekaj prostega časa, predvsem pozno popoldne in zvečer. Tudi profesorice smo bile enkrat v vlogi gostiteljev, drugič pa gostov. Drugi dan so se dijaki pridružili svojim vrstnikom pri prvih treh rednih urah pouka, po malici pa je sledila PP predstavitev ter ogled šole in mesta. Naši dijaki so katalonske vodili po Novi Gorici in po centru italijanske Gorice. Vsako od znamenitosti je predstavil slovenski dijak v španskem ali angleškem jeziku.

Tretji in četrti dan sta vključevala dvodnevno ekskurzijo. Obiskali smo pomembnejše točke Triglavskega narodnega parka, seveda pa smo si ogledali tudi staro mestno jedro Ljubljane, nadaljevali na Bledu, se sprehodili okrog jezera, se posladkali s kremno rezino in se peljali nato čez Vršič v Tolmin, kjer smo prenočili. Naslednji dan smo po zajtrku šli peš do Tolminskih korit, po kosilu do Kobarida. Katalonski dijaki so bili navdušeni nad slapom Kozjak, niso se mogli načuditi smaragdni barvi reke Soče.

2.3. Obisk slovenskih dijakov v Kataloniji

Tudi naše bivanje v Kataloniji je nepozabno, kjer smo imeli časovno podoben program. Takoj po prihodu nam je eden od gostiteljskih očetov omogočil cenovno ugoden ogled stadiona Camp Nou, kar je bilo za naše dijake nepozabno doživetje. Naslednji dan so nas prisrčno in gostoljubno sprejeli na njihovi šoli, kjer so nam, po treh urah pouka, v njihovi restavraciji pripravili tipične španske prigrizke. Popoldne so nam razkazali najpomembnejše znamenitosti Barcelone. Takoj ko smo prišli v mesto, nas je prevzela arhitektura, ki je ključni del mestnega šarma. [Barcelona](#) je kombinacija novega in starega na prav svojstven način. Velik vpliv na mesto so imeli Gaudi, Picasso in Miró, saj njihovo umetniško ustvarjanje bogati dediščino mesta. Mesto ima pravzaprav vse – Sredozemsko morje s plažami, pristanišče in gore, ki ga obdajajo. Sprehajali smo se po Parku Güell, obiskali nedokončano katedralo Sagrada Familia, zvečer pa uživali ob znamenitem vodometu na trgu Plaza Catalunya.

V sklopu dvodnevne ekskurzije so nas popeljali od številnih le skozi dva narodna parka. Začeli smo v čudovitem goratem predelu Montserrat, (*Slika 1*) kjer smo si ogledali znamenito baziliko. Z ogledi smo nadaljevali v Cardoni, kjer smo obiskali največji rudnik soli v Evropi.

Obiskali smo tudi več tipičnih in slikovitih krajev ob Costa Bravi, najlepši obali Španije. Prenočili smo v mestecu Sant Marti de Empuries. Naslednji dan je vključeval ogled grških in rimskih ruševin, obisk krajev Palafrugell in Palamos, kjer je bilo možno tudi kopanje na eni od čudovitih plaž.

Naslednje jutro je bilo naše slovo zelo ganljivo. Dijaki so kasneje povedali, da so z nekaterimi katalonskimi prijatelji še vedno v stikih in so že v času izmenjave spletli trdna prijateljstva.



Slika 1: Vsi udeleženci izmenjave v Montserratu (osebni arhiv)



Slika 2: Celeste Sanja Smareglia, udeleženka izmenjave (osebni arhiv)

Vsekakor so bili odzivi dijakov po prihodu domov nadvse navdušujoči, kar priča tudi mnenje ene od učenk, Celeste Sanje Smareglia (Slika 2):

»Na izmenjavi, ki je potekala med nami in učenci gimnazije v Barceloni je bilo mogoče začutiti utrip tega španskega mesta od blizu, prav tako pa je bilo mogoče uživati v družbi katalonskih gostiteljev ter sošolcev ter graditi na tesnejših odnosih. Možnost bivanja pri vrstniku iz Španije je omogočala varen, a hkrati zelo močen stik z Barcelono ter katalonsko kulturo nasploh, poleg tega pa je tudi utrdila znanje tako španskega kot angleškega jezika. Soočeni smo bili z drugačnim načinom razmišljanja, socialnimi in političnimi problematikami, ki nas poprej niso motrile, uživali smo v barvni raznolikosti mestne arhitekture, kulinarike ter uličnih prigod. Sklenili smo močna prijateljstva ter prek nevsakdanjih situacij bolje spoznali tudi delce lastne biti. Profesorici sta nas navkljub neprestanemu spremstvu naših vrstnikov vodili po bučnih poteh Barcelone prek zanimivega programa, ki je utrdil naše navdušenje nad to urbano veličino.«

3. Zaključek

Učitelj mora biti tudi sam čuječen, če želi dijakom pomagati pri razvijanju njihove lastne čuječnosti. Poglobljen pogovor med učiteljem in dijakom, uporaben nasvet v trenutni situaciji, osredotočanje na možne rešitve v danem trenutku, učiteljevo spodbujanje k poglobljenemu razmisleku o konkretnem problemu lahko ublaži marsikakšno težavo, na katero dijaki naletijo,

saj so se nekateri med samo izmenjavo soočali z najrazličnejšimi izzivi, včasih tudi z zelo zahtevnimi in, v nekaterih primerih, celo neprijetnimi razmerami.

Po odzivih dijakov in evalvaciji izmenjave v obliki krajših zapisov lahko povzamemo mnenja o tem, kaj so se poleg jezikovnih in učnih vsebin naučili tudi v šoli za življenje. Večina je izpostavila kot dodaten izziv spoznavanje kulture, kulinarike, glasbe, obvladovanje tako velikega mesta, skrb za svoje stvari, denar in dokumente in seveda razumno ravnanje z denarjem. Drugi so potožili, da so imeli občasno težavo pri komunikaciji zaradi lastnega pomanjkljivega znanja jezika ali pomanjkljivega znanja jezika katalonskih dijakov in tudi njihovih družinskih članov, pa tudi v drugih situacijah. Trem dijakinjam so na mestnem avtobusu ukradli telefone, kar jim je pokvarilo vzdušje v nadaljevanju izmenjave. Dijaki so tudi poudarili, da so imeli priložnost spoznavati in razvijati spoštovanje do druge kulture in drugačnosti. Zelo zanimiv jim je bil sproščen odnos med katalonskimi dijaki in njihovimi profesoriciami, saj jih kličejo po imenu in jih ne vikajo. Veliko so izvedeli tudi o družbenih in političnih razmerah Katalonije in Španije. Spoznali so razlike med katalonščino in španščino, s katero smo se srečevali vsakodnevno, tudi zaradi javnih napisov.

Tudi sama sem pozorno opazovala naše in katalonske dijake in moram priznati, da sem doživela izmenjavo kot izjemno pozitivno izkušnjo. Večina dijakov je pokazala izredno zanimanje za sovrstnike in njihovo kulturo, uspešno so se izogibali stereotipom in predsodkom in bili pripravljeni sprejemati kompromise. Uspešno so reševali nesoglasja, konstruktivno so izražali svoje frustracije, premagovali strahove, urili so koncentracijo in vztrajnost, prilagodljivost, razvijali samostojnost, samospoštovanje, tolerantnost, sodelovali so v skupini in kreativno reševali probleme, sprejemali pomembne odločitve hkrati pa so se ves čas zavedali svojih lastnih občutij, želja in potreb. Izmenjava je spodbujala tudi čustveno inteligenco, samokontrolo, spoštovanje in empatijo ter krepila odgovornost do sebe in drugih ter skrb za druge.

Tako lahko sklenemo, da so dijaki v avtentični situaciji spoznavali nove razsežnosti vsebin, s katerimi so se seznanili pri pouku v razredu. Poleg usvajanja novih jezikovnih vsebin, umeščanja sebe v mednarodni prostor so razvijali spoštovanje lastne države ter kulture. Proučevali so zgodovino evropske kulture in arhitekture, ob čemer pa je potekalo vzporedno še drugo, skrito 'proučevanje'. To je pregledovanje, sprejemanje in razumevanje lastnih sposobnosti, veščin in čustvovanja vsakega posameznega dijaka. Seveda pa to stopa v korak s sprejemanjem teh lastnosti tudi pri vsakdanjih srečevanjih in odnosih s sošolci in učitelji. To skrito učenje in vaje so za mlade življenjskega pomena, ker se na potovanju preizkusijo in spoznajo, kako so trpežni in kako veliko lahko zdržijo. To je tisti pravi zaklad, ki ga ob zaključku šolanja ponesejo s seboj.

V vse to učitelji trdno verjamemo in vemo, da se je za dragoceno izkušnjo vredno vsako krat znova podati na to dolgo in izzivov polno pot.

4. Literatura

Društvo za razvijanje čuječnosti (2016). Pridobljeno s

http://www.cujecnost.org/predstavitev_cujecnosti.html (10. Julij, 2019)

Eržen, V. Budihna, A., Kogoj, B., Klobučar, B. idr. 2008. *Učni načrt. Gimnazija. Angleščina.*

Ljubljana: Zavod za RS za šolstvo.

- Ilc, G., Ketiš, A., Komadina, A., Likar A., idr. (ur.) 2016. *Predmetni izpitni katalog za splošno matura. Angleščina*. Ljubljana: Državni izpitni center. [On-line]. Dostopno: http://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/anglescina/. (17. julij, 2019).
- Otok Peska. (2016). *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu*. Pridobljeno s <http://www.otokpeska.si/vajeza-urjenje-cujecnosti-v-razredu/september>.
- Rutar Ilc, Z. (ur.). 2012. *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov: preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S., Šajn Stjepič, M., in Tawitian. *Avtentične naloge, avtentično učenje*. Dostopno; http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/podpora_solam/Festival%20dobre%20prakse_Rogla_30.06.2009/avtucenje-zavod-0609.ppt
- Williams, J. in Penman, D. (2015). *Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Munih je profesorica nemškega in angleškega jezika. Na Gimnaziji Nova Gorica poučuje angleščino. Poleg rednih šolskih obveznosti sodeluje pri mednarodnih jezikovnih ekskurzijah in izmenjavah. Bila je mentorica več tujejezičnim učiteljem in sodeluje s kolegi pri medpredmetnih povezavah. Redno se udeležuje raznih izobraževanj, ki prinašajo nove priložnosti za osebni in strokovni razvoj.

Prvi koraki k čuječnosti pri pouku španščine

First Steps to Mindfulness in a Spanish Class

Lučka Rednak

Gimnazija Celje - Center
lucka.rednak@gcc.si

Povzetek

Avtorica v prispevku predstavi primer dobre prakse. Medpredmetno poveže španščino, angleščino in psihologijo. Opiše aktivnosti pri pouku španščine kot pripravo na delavnico o čuječnosti. V nadaljevanju predstavi delavnico o čuječnosti v okviru festivala 3-KONS. Na koncu opiše aktivnosti pri pouku španščine po delavnici kot refleksijo delavnice.

Ključne besede: čuječnost, delavnica, medpredmetno povezovanje, priprava, refleksija.

Abstract

In the present article, the author presents some examples of good practice applying interdisciplinary approach when connecting Spanish, English and Psychology. In the beginning, the author describes the activities in a Spanish class that serve as a preparation for the workshop on mindfulness. Further on the workshop on mindfulness at 3-KONS festival is described. Finally, the author describes some reflection activities in a Spanish class.

Keywords: interdisciplinary teaching, mindfulness, preparation, reflection, workshop.

1. Uvod

Dijaki se v času svojega šolanja udeležujejo številnih obšolskih dejavnosti in prireditiv. Cilj njihovega vključevanja v učni načrt je usvajanje novih učnih vsebin na drugačen način, velikokrat izven učilnice in kakovostno preživljanje časa, namenjenega vzgojno-izobraževalnemu procesu z vključevanjem sodobnih pristopov pri poučevanju. Ko šola organizira praktično delavnico na temo čuječnosti, je njena obveznost mladostnike na temo dovolj dobro pripraviti, da lahko čim pozorneje in čuječno usvajajo nova znanja.

Tisti, ki beremo ali gledamo po televiziji še kaj drugega kot samo reklamna sporočila in lahkotne filme, pogosto naletimo na besedo *čuječnost*. Nekaterim se zdi, da razumejo njen pomen, drugi so jo že davno poiskali v SSKJ, tretji so prepričani, da gre za novo modno muho, ki je k nam prišla kot produkt ameriškega dolgočasje. Kaj pa mladi? Ali naši dijaki poznajo ta pojem, ga razumejo? Kakšen pristop ubrati pri tako občutljivi populaciji, ne da bi naredili kakšne osnovne napake in jim temo priskutiti, še preden bi jo imeli priložnost spoznati? Dijaki Gimnazije Celje – Center so imeli priložnost srečati se s pojmom *čuječnost* in spoznati njegov pomen tako v teoriji kot tudi v praksi. Udeležili so se delavnice z naslovom »Čuječnost« v okviru festivala 3-KONS, po delavnici pa smo, v okviru medpredmetne povezave s psihologijo in angleščino, temo osvetlili še pri pouku drugega tujega jezika – pri

španščini. Kot refleksijo delavnice smo s pomočjo ključnih besed in kratkometražnega filma povzeli, kaj so se dijaki naučili in strnili njihova spoznanja o koristnosti tehnik čuječnosti. V nadaljevanju smo pri pouku španščine prešli na slovnično aktivnost pri pouku tujega jezika in s tem na razvijanje sposobnosti ustnega izražanja, upoštevajoč slovnična pravila za tvorbo preteklika in vprašalnih povedi. Zahvaljujoč celostnemu pristopu, ki upošteva mnogotere inteligentnosti, so se mladi prvič srečali s pojmom *čuječnost* na prijeten način, ki jim bo omogočil razvijati tehnike pozornosti v prihodnosti, če bodo to želeli.

2. Prvi koraki proti čuječnosti

2.1 O festivalu 3-KONS

Dijaki Gimnazije Celje – Center že od začetka festivala (leta 2008) na prireditvi aktivno sodelujejo. Na spletni strani festivala je zapisano:

»3-KONS je kulturno-družabna prireditev treh šol, ki živijo, dihajo in utripajo na Kosovelovi ulici v Celju; Poslovno-komercialna šola Celje, Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje in Gimnazija Celje – Center. Oktobra 2012 se je pridružila Srednja šola za strojništvo, mehatroniko in medije. Oktobra 2012 smo postali Festival Kosovelovih štirih. 3-KONS je energija, je filing, je ustvarjalna kulturna produkcija dijakov in mentorjev štirih šol. Prvič se je dogajalo 10. oktobra 2008, na trgu, ki nas povezuje, ter na ostalih prizoriščih po šolah in še kje. Poleg skupne ploščadi in šolskih prostorov zaseda širše mestno središče in ponuja v sodelovanju s celjskimi kulturno-izobraževalnimi ustanovami tudi večerne družabne dogodke« (3-Kons, b.d.).

2.2 Priprava dijakov na delavnico Čuječnost – pomoč pri spoprijemanju z izzivi današnjega časa

Dijaki drugega letnika programa splošna gimnazija so bili v okviru festivala 3-KONS 2019 razporejeni v delavnico »Čuječnost – pomoč pri spoprijemanju z izzivi današnjega časa«. Delavnica je bila na Ekonomski šoli Celje.

Ker sem bila spremljevalka dijakov, sem jih želela pri pouku na aktivnost kakovostno pripraviti. Glede na dejstvo, da je čuječnost ključnega pomena za osebno rast in zdrav duševni razvoj vsakega izmed nas, se mi je zdelo pomembno, da dijaki odhajajo na delavnico pripravljeni. Kot učiteljica španščine in angleščine kot drugega tujega jezika sem videla odlično možnost pouk jezika povezati s psihologijo in filmsko umetnostjo. Odločila sem se, da bom tri učne ure pouka španščine posvetila temi »Čuječnost«; prvi dve uri pripravi na delavnico in tretjo njeni refleksiji. Vse tri ure sem vtakala v učni načrt za španščino, saj je pouk potekal v metajeziku, vključeno je bilo slušno razumevanje, ustno izražanje, postavljanje vprašanj, povzemanje, dialog in usvajanje novega besedišča v povezavi z izbrano temo.

2.3 Prva učna ura španščine – priprava na delavnico o čuječnosti

2.3.1 Čuječnost, ¿Qué es esto? (Čuječnost, kaj je to?)

Na tablo sem napisala besedilo: »Čuječnost, ¿Qué es esto?« Dobili so listke, na katere so napisali, s čim povezujejo besedo na tabli.

Lahko so napisali definicijo izraza *čuječnost*, besede, ki jih z njim povezujejo ali svoje asociacije nanj. Glede na njihovo raven španščine so lahko pisali besede tako v slovenščini

kot v španščini. Čas sem omejila na pet minut, med tem pa so poslušali špansko glasbo – sproščujoči flamenko – romantična kitarska glasba: Flamenco relajante: Guitarra española romántica (Solis, 2017).

Zaradi možnosti izbire jezika aktivnost pri dijakih ni izzvala stresa. Dijakom je vprašanje na tabli predstavljalo izziv.

Primeri odgovorov, ki so jih dijaki napisali na listke. Navajamo dobesedno:

»Da se čujemo.«

»No sé.« (špan.: Ne vem.)

»Bedenje.«

»Poslušamo se med seboj.«

»Escuchar, oír.« (špan.: Poslušati, slišati.)

»Ne vem.«

»Da slišiš, razumeš drugega, ga razumeš, če je v stiski in mu poskušaš pomagati. Kot empatija.«

»Ni idea.« (špan.: Nimam pojma.)

»Nekaj pozitivnega.«

»Zavedanje lastnega telesa in njegovega okolja.«

»Koncentracija.«

»Slišimo druge.«

»Kot čuječnost si predstavljam pozornost do lastnih občutkov, dogodkov in stanj v življenju.«

2.3.2 Čuječnost – mindfulness – la atención plena; prevod v angleščino in španščino kot pomoč za boljše razumevanje

Ne glede na to, da se je veliko dijakov z besedo srečalo prvič, ni bilo nepravilnih odgovorov. Nekateri so bili tako rekoč odlični. Ključne besede z listkov sem v obliki miselnega vzorca napisala na tablo. Tako so lahko vsi videli vse odgovore.

Dijake sem vprašala, če morda vedo, kakšen je prevod besede *čuječnost* v angleščino. Ker prevoda niso poznali, so smeli odgovor poiskati z uporabo mobilnih telefonov. Najprej sem jih usmerila na spletni slovensko-angleški slovar (<https://mobile.pons.com>), kjer so našli prevod *mindfulness* (Mindfulness, b.d.). Ker se angleščine učijo že dlje časa, sem jih vprašala, če s pomočjo angleškega izraza *mindfulness* bolje razumejo, o čem govorimo, ko govorimo o čuječnosti. Izraz *mindfulness* sem napisala na tablo pod izrazom *čuječnost*. Ker smo imeli uro španščine, sem jih usmerila še na drug spletni slovar (<https://wordreference.com>), kjer so poiskali španski prevod in našli izraz *atención plena* (Atención plena, b.d.). Tudi slednjega sem napisala na tablo. Tako so na tabli lahko prebrali dva prevoda izraza *čuječnost*. Ugotovili smo, da sta nam angleški in španski prevod pomagala k boljšemu razumevanju termina *čuječnost*.

Angleški izraz je sestavljen iz besede *mind*, ki v slovenščini pomeni *um* in *ful*, kar kot pripona pomeni *full of*, po slovensko *poln nečesa*. Dijaki so svojim definicijam dodali še besede *um*, *razum* in *zavest* ter pravilno sklepali, da je to stanje, ko smo pri polni zavesti.

Španski izraz *la atención plena* je dijakom postregel z novo besedo - *la atención*. Besedo poznajo tako zaradi podobnosti z angleško *attention*, kot iz pouka španščine, kjer jih pogosto prosimo za pozornost. S pomočjo španske besede *la atención*, ki pomeni pozornost, so dijaki

ugotovili, da gre za stanje pozornosti. Drugi del sestavljenke v španščini je pridevnik *pleno-a*, ki v španščini pomeni *poln*. Dijaki ga niso poznali, zato sem jim ga razložila s primeri in povedala, da je prevod angleške pripone *-ful*, s pomenom *poln nečesa*. Dijaki so s pomočjo španskega prevoda svojim asociacijam dodali nov izraz – *popolna pozornost in popolna osredotočenost*. Vse novo pridobljene pomene besede *čuječnost* sem napisala na tablo.

2.3.3 Ogled kratkega posnetka z razlago pojma v španščini

V nadaljevanju so si dijaki ogledali kratek video posnetek v španščini z naslovom »¿Qué es mindfulness? Atención plena en español«, po slovensko, *Kaj je čuječnost? Čuječnost po špansko* (¿Qué es mindfulness? Atención plena en español, 2015). Cilj aktivnosti je bil urediti vtise, ki so jih dobili s pomočjo možganske nevihte in prevajanja izrazov. Posnetek na preprost način razloži osnovne značilnosti čuječnosti, hkrati pa dijaki poslušajo prispevek v metajeziku in se urijo v slušnem razumevanju.

Po ogledu dijaki v slovenščini povzamejo, kar so videli na posnetku. Sodelujejo različni dijaki, tako da tudi sošolci slišijo povzetke iz različnih zornih kotov. Dijaki na koncu ure ugotovijo, da termin bolje razumejo, vendar se vseeno še ne čutijo dovolj pripravljene na delavnico.

2.4 Druga učna ura španščine kot priprava na delavnico o čuječnosti

2.4.1 Ogled posnetka predavanja v španščini na temo čuječnosti

Ker pestrost aktivnosti pripomore k boljšemu razumevanju vsebine, si dijaki naslednjo učno uro ogledajo posnetek predavanja na temo čuječnosti v španščini z naslovom »Un cerebro atento es un cerebro feliz«, po slovensko *Pozorni možgani so srečni možgani* avtorja Martina Reynosa (Reynoso, 2014). Dolžina posnetka je 15 minut, zato si posnetek ogledajo v treh delih po 5 minut.

Za aktivnejše spremljanje posnetka dijaki dobijo dve nalogi:

- Med gledanjem si pišejo ključne besede v španščini.
- Napišejo vsaj eno vprašanje v španščini, ki bi ga lahko postavili sošolcu glede na videno.

2.4.2 Prvi del posnetka – do 5. minute

Dijaki si med aktivnim spremljanjem videoposnetka zapisujejo ključne besede v španščini. Med gledanjem prvega dela so si zapisali naslednje besede, ki sem jih po njihovem nareku napisala na tablo. Dijaki, ki so izraze razumeli, so jih razložili, bodisi po špansko ali po slovensko. Lahko so jih tudi prevedli. Če katere od besed niso razumeli, sem jo razložila ali prevedla sama.

Primeri ključnih besed in izrazov iz prve tretjine:

Divagar – begati

El pensamiento – mišljenje

Pensar del pasado y del futuro – misliti na preteklost in na prihodnost

El control de la situación – nadziranje situacije

El estrés – stres

Primeri vprašanj, ki so jih tvorili dijaki:

¿Qué suele hacer nuestra mente? (Kaj po navadi počne naš um?)
¿Qué provoca esta actividad? (Kaj ta aktivnost povzroči?)

Ker so dijaki med predvajanjem na zaslonu videli ključne besede tudi napisane (Slika 1), so jih lažje prepoznali oziroma razumeli.



Slika 10: Ključne besede na zaslonu kot pomoč pri

2.4.3 Drugi del posnetka – od 5. do 10. minute



Slika 2: Načelo treh F-jev



Slika 3: Ključne besede z ilustracijo kot pomoč pri razumevanju

Med gledanjem videoposnetka se na zaslonu vidijo izpisana in ilustrirana načela 3F (Slika 2 in Slika 3), kar jim pomaga pri slušnem razumevanju v španščini.

Primeri ključnih besed in izrazov iz druge tretjine:

Las tres F: fly, fight, freeze – trije F-ji: leteti, boriti se, zmrzniti

Luchar – boriti se

Estar presente en el presente – biti prisoten v sedanjosti

Sin juzgar – brez sodbe

Aceptar – sprejeti

El equilibrio – ravnovesje

Primeri vprašanj, ki so jih tvorili dijaki:

¿Qué significan las tres Fes? (Kaj pomeni načelo treh F-jev?)

Traduce al español fly – fight – freeze. (Prevedi v španščino fly – fight – freeze.)

2.4.4 Tretji del posnetka – od 10. do 15. minute

Primeri ključnih besed in izrazov iz zadnje tretjine posnetka:

Entrenar el cerebro – trenirati, uriti možgane

Levantarse – vstati

Sentir el cuerpo – čutiti telo

La aceptación – sprejemanje

Sin buscar el control – brez iskanja nadzora

Transitar – prečkati, preiti

Aceptar – sprejeti

Sentarse con atención plena – sestiti s čuječnostjo, s popolno pozornostjo

Primer vprašanj, ki so jih tvorili dijaki:

¿Qué hace el público? (Kaj počne publika?)

¿Tienen los ojos abiertos? (Ali imajo odprte oči?)

Ko ob koncu vseh aktivnosti opazujemo besedišče na tabli, ugotovimo, da so dijaki prepoznali vse najpomembnejše besede, ki opisujejo pojem čuječnost. Dijaki ugotovijo, da so med procesom iskanja prevodov, ključnih besed in tvorbe vprašanj izraz čuječnost postopoma usvojili in da ga bolje razumejo.

Na koncu šolske ure se strinjamo, da so dijaki dovolj dobro pripravljene na delavnico o čuječnosti. Dve uri priprav sta v njih vzbudili zanimanje in željo, da se s temo poglobljeje spoznajo.

3. Delavnica »Čuječnost – pomoč pri spoprijemanju z izzivi današnjega časa«

V okviru festivala 3-KONS sem se z dijaki udeležila delavnice na Ekonomski šoli Celje. Ker je večina vaj za čuječnost temeljila na sodelovanju z drugimi ob prepoznavanju lastnih čustev, je delavnica hkrati krepila samopodobo mladostnikov (Tacol, 2010). V programu delavnice, objavljeni na spletni strani festivala, je pisalo:

»Dijaki bodo spoznali in preizkusili nabor tehnik in metod, s katerimi sistematično razvijamo zavedanje čuječnosti. Cilj izvajanja je stanje globoke notranje mirnosti, dobro počutje in višje vrednotenje samega sebe, vključno z zmanjšanjem stresa, tesnobe in depresivnosti« (3-Kons, b.d). Delavnico je izvajala profesorica Barbara Kvas Ocvirk.

3.1 Predstavitev pojma čuječnost

Na začetku je izvajalka delavnice dijake vprašala, kaj že vedo o čuječnosti. Najpogumnejši so povedali, kako si ta izraz razlagajo. Nato je profesorica s pomočjo PowerPointa na kratko predstavila temo. Osredotočila se je na lastnosti, ki jih gojimo pri čuječnosti – prijaznost, sprejemanje, sočutje, hvaležnost, odpuščanje in neobsojanje.

Po teoretičnem uvodu so dijaki napravili majhen test:

Izvajalka jih je spodbudila, naj se poskušajo spomniti, kakšen okus, vonj in temperaturo je imela njihova jutranja kava. Dejstvo, da se težko spomnimo takšnih podrobnosti, nas opozarja na naše avtomatsko delovanje, ki se »vklopi« že navsezgodaj, ali na našega *avtomatskega pilota*, kot ga imenuje Williams (2011).

3.2.1 Čuječno dihanje

Dijaki sedé na stolu poravnajo svoje telo, zaprejo oči in se osredotočijo na svoje dihanje. Izvajalka jih pri tem usmerja.

3.2.2 Čuječno gibanje

Dijaki prosto hodijo po prostoru in pazijo, da se ne zaletavajo drug v drugega. Ko zaslišijo navodilo: »S hrbtom skupaj«, vsak hitro poišče partnerja in skupaj se postavita s hrbti. Stakneta komolce in naredita počep. Nato s staknjenimi komolci vstaneta.

3.2.3 Čuječno poslušanje

Dijaki se vrnejo na svoja mesta in sedejo. Zaprejo oči, se osredotočijo in natančno poslušajo zvoke iz okolice.

3.2.4 Spoznavanje čustev – ogledalo

Dijaki se v parih obrnejo drug proti drugemu. Eden od njiju izvaja različne gibe, drugi ga poskuša posnemati in početi enako, kot da je njegova slika v ogledalu. Vlogi čez nekaj minut zamenjata. Učenca, ki se »gleda v ogledalu«, spodbujamo k izražanju različnih čustev in razpoloženj.

3.2.5 Poimenovanje svojih čustev – moj živalski vrt

»Če bi bilo moje počutje danes žival, katera žival bi bilo?« S pomočjo živalskih prispodob se mladostniki navidezno oddaljijo od svojih čustev, da jih lažje poimenujejo. Vaja z živalmi zaradi premika fokusa z njih samih na žival, deluje sproščujoče, saj mladostnik ne čuti, da je v središču pozornosti in se bolj sproščeno izraža.

3.2.6 Poskočno srce

Na koncu je ponovno napočil čas za gibanje. Učenci na vdih počepnejo in z izdihom vstanejo. To počno pol minute. Nato sedejo, zaprejo oči in položijo roko na svoje srce. Pozorni so na občutek, kako srce bije ob roko.

Dijaki so bili po delavnici poživljeni, vendar mirni in zadovoljni. Zahvalimo se učiteljici za novo znanje, ki smo ga dobili o čuječnosti, in obljubimo, da bomo katero od vaj ponovili doma.

4. Učna ura španščine kot refleksija delavnice o čuječnosti

Naslednjo učno uro španščine sem načrtovala kot refleksijo delavnice o čuječnosti. Za iztočnico sem izbrala ogled kratkega filma z naslovom »*Minfulness Atención Plena; La Diferencia entre «Parece» Importante y ES IMPORTANTE*«, po slovensko *Čuječnost – razlika med zdeti se pomembno in biti pomembno* (Emindfulne, b.d.).

Film so si dijaki ogledali brez uvodnih pojasnil, da ne bi vplivala na njihovo zaznavanje. Po ogledu filma povzamemo vsebino v španščini. Dijaki uporabljajo preteklik ali historični sedanjik. Nato jih vprašam, kakšna je povezava med temo, ki smo jo obravnavali in filmom, ki so ga pravkar videli.

Primeri odgovorov:

- »Glavni junak spremeni odnos do živali in do življenja.«
- »Ko se zgodi nekaj žalostnega, se oseba ustavi.«
- »Junak ni pozoren samo nase, temveč tudi na drugo živo bitje.«

V nadaljevanju smo izpostavili nekaj primerov čuječnosti iz filma in nekaj takih, kjer junak ni bil čuječen. Učno uro smo zaključili tako, da je vsak dijak pomislil, kaj lahko spremeni pri sebi, da bo bolj čuječen oziroma poišče primere iz svojega vsakdanjega življenja, ko ni čuječen. Na koncu učne ure smo ugotovili, da smo zelo dobro razumeli, kaj pomeni pojem *čuječnost* in ga ponotranjili. Ker smo se naučili, kako dobro vpliva na naše življenje, smo sprejeli sklep, da bomo čuječnost čim bolj vključevali v naše vsakdanje življenje.

5. Zaključek

Dijaki se v okviru obveznih izbirnih vsebin udeležujejo različnih delavnic, gledaliških, predstav, ogledov filmov, ekskurzij, športnih dni in predavanj. Zaradi neprestanega pomanjkanja časa oziroma izgovarjanja na to gre veliko teh aktivnosti prehitro mimo njih, ne da bi se zavedali njihovih koristnosti. Dijaki se vsebine sicer udeležijo, vendar so velikokrat nanje preslabo pripravljene ali pa povsem nepripravljene. Po obšolski dejavnosti velikokrat zmanjka časa tudi za pogovor, za refleksijo.

Ker je pomembno, da dijake poleg znanj, ki jih določa učni načrt, naučimo tudi različnih veščin, zanje organiziramo delavnice, kjer se naučijo tehnik, ki bodo prispevale k njihovi osebni rasti in zdravemu duševnemu razvoju. Vendar brez dobre priprave in refleksije delavnice ne bi do popolnosti dosegle svojega namena.

S primerom dobre prakse je v prispevku prikazan primer dveh učnih ur tujega jezika – španščine kot priprave na delavnico, v nadaljevanju potek delavnice o čuječnosti in nazadnje učna ura španščine kot refleksija delavnice o čuječnosti. Ne samo da se je pristop izkazal za koristnega za celostno obravnavo izbrane teme pri pouku, sledili smo tudi načelu medpredmetne povezave, saj smo se pri pouku španščine povezali s psihologijo in angleščino.

6. Viri in literatura

- Atención plena (b.d.). V *English-Spanish Dictionary* – WordReference.com. Pridobljeno s <https://wordreference.com>.
- Emindfulne. (b.d.). *Mindfulness – Atención Plena; la diferencia entre »parece« importante y ES importante*. [video]. Pridobljeno s <https://youtu.be/VRg4JNqo4b4>.
- Mindfulness. (b.d.). V *Slovensko-angleški slovar Pons*. Pridobljeno s <https://mobile.pons.com>.
- ¿Qué es mindfulness? Atención plena en español*. (6. 12. 2015). [video]. Pridobljeno s <http://youtu.be/Gq7jTUYtOz4>.
- Reynoso, M. (16. 7. 2014). *Un cerebro atento es un cerebro feliz*. [video]. Pridobljeno s http://youtu.be/nl_owrxLoOQ.
- Solis, S. (2. 2. 2017). *Flamenco relajante: Guitarra española romántica*. [video]. Pridobljeno s <https://youtu.be/svfsqlkhCaE>.
- Tacol, A. (2010). *10 korakov do boljše samopodobe*. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.
- Williams, J. M., Penman, D. (2011). *Mindfulness: A Practical guide to finding peace in a frantic world*. Little, Brown Book Group.
- 3-Kons, (b.d.). Pridobljeno s <http://www.3kons.si/index.php/3-kons-2019>.

Kratka predstavitev avtorja

Lučka Rednak je na Filozofski fakulteti v Ljubljani končala študij angleškega jezika s književnostjo in španskega jezika s književnostjo in je po poklicu profesorica angleščine in španščine. Na Gimnaziji Celje – Center je učiteljica angleščine in španščine in poučuje v programu gimnazija in v programu predšolska vzgoja. Poleg poučevanja je aktivno vključena v različne obšolske dejavnosti in sodeluje pri mednarodnih projektih. Je vodja šolskega tekmovanja v znanju španščine, mentorica šolskega tekmovanja za naj anekdoto v španščini in tekmovanja za naj odo v španščini. Sodeluje pri obšolski dejavnosti Filmska vzgoja in projektu Razumevanje filma. Na Državnem izpitnem centru sodeluje kot zunanja ocenjevalka pri splošni maturi iz španščine.

Urjenje čuječnosti pri športni vzgoji

Practicing mindfulness in physical education

Špela Sešlar

Gimnazija Celje - Center
spela.seslar@gcc.si

Povzetek

Gimnazija Celje - Center je že tretje leto članica Slovenske mreže zdravih šol. Gibanje, kvalitetni medsebojni odnosi, obvladovanje stresa in zdrava prehrana so področja, katerim posvečamo največ pozornosti. Organizirane so številne aktivnosti na področju čuječnosti in promocije zdravja za dijake, njihove starše in profesorje. Znanje, pridobljeno na različnih seminarjih, delavnicah čuječnosti in srečanjih zdravih šol, dijakom pri svojih urah približujemo tudi učitelji športne vzgoje. Mnogi dijaki se tako prvič srečujejo s preusmerjanjem pozornosti od misli na doživljanje v tem trenutku. Prvič se zares zavejo svojega diha, telesnih občutkov, tistega, kar vidijo, slišijo, vonjajo, okušajo ali se dotikajo. Prvič si za nekaj trenutkov dovolijo opazovati svoje doživljanje trenutka, kakršen je. V prispevku so predstavljene nekatere aktivnosti, izvedene pri urah športne vzgoje, in njihov prispevek k urjenju čuječnosti.

Ključne besede: gibanje, sproščanje, dihanje, stres, čuječnost, zdravje.

Abstract

Gimnazija Celje - Center has been a member of the Slovenian Network of Health-Promoting Schools for three years now. Movement, high-quality interpersonal relationships, stress control and healthy eating are areas that are given the most attention. The network organizes numerous activities in the field of mindfulness and promotion of health for students, their parents and teachers. The teachers convey the knowledge acquired in various seminars, mindfulness workshops and meetings of the participating health-promoting schools to the pupils in the sports lessons. Many students experience for the first time the shift of attention from thoughts to the experience of the present moment. For the first time, they are aware of their breathing, their body feelings, they feel what they see, hear, smell, taste and touch. For a few moments, they allow themselves to observe the moment as they are experiencing it. The article presents some activities that are practiced in the sports lessons and promote the practice of mindfulness.

Keywords: physical activity, relaxation, breathing, stress, mindfulness, health.

1. Uvod

Stres je stalnica v našem življenju. Nanj gledamo kot na nekaj, na česar nimamo vpliva. Vendar ni vedno tako. Čeprav se počutimo nemočni in ujeti, nezadovoljni, nesrečni in nesvobodni v okoliščinah, ki nas izčrpavajo, lahko stresu podležemo ali pa zberemo pogum in se z njim spopademo. Gotovo je odločitev stvar posameznika – lahko smo žrtve življenja, lahko pa smo njegovi soustvarjalci. Večkrat slišimo, da je stres značilen le za odrasle, a žal je današnji način življenja otrok in mladostnikov vedno bolj podoben stresnemu načinu življenja odraslih. Obremenjenost izvira iz lastnih pričakovanj, iz nenehne potrebe po dokazovanju in

uspehu za vsako ceno, ki je tudi družbeno spodbujena in ustvarjena. Stresnost neke situacije ni za vse ljudi enaka, ampak jo določajo posameznikova osebnost, starost, njegove izkušnje, vrednote, prepričanja, okoliščine, v katerih se pojavi, in širše ter ožje okolje, v katerem živi oseba. Pomembna je tudi življenjska in miselna naravnost posameznika, trdnost ter kakovost medosebnih odnosov z ljudmi, ki ga obdajajo. Tako bo določen dogodek za nekoga stresor, za drugega pa bo dobrodošla spodbuda v življenju. Obvladovanje stresa pomeni, da znamo živeti uravnoteženo, da uspešno rešujemo svoje težave, dobro načrtujemo svoj čas, se znamo sprostiti, umiriti, smo pozitivno naravnani in zadovoljni (Galičič, 2016).

Danes nam neskončno tesnobo povzroča razmišljanje o preteklosti in prihodnosti. Ves čas se spominjamo preteklih dogodkov ali pa razmišljamo o prihodnosti, s tem pa izgubljammo sedanji trenutek. Velikanska korist čuječnosti je, da z njo dobimo brezplačno karto do redke destinacije: do sedanjosti. Navzočnosti v sedanjosti ni mogoče umsko dojeti, to je izkušnja, ki jo je treba občutiti s čuti, ne z mislimi. Čuječnost nas uči, kako se prestaviti v sedanjost. V prihodnosti bomo morali ljudje napredovati psihološko, ne kognitivno. Na svetu je že dovolj brihtnih glav, zdaj potrebujemo več srčnih ljudi (Wax, 2017).

2. Mladi in čuječnost

Odraščanje je čudovito obdobje, vendar za mnoge tudi zelo naporno. To je obdobje iskanja lastne identitete. S tem so povezana številna vprašanja, strahovi, stiske in iskanja. Mladost je lepa, vendar so lepe tudi izkušnje, zaradi katerih dobimo notranjo moč, znanje o življenju in pogum, da dihamo s polnimi pljuči. Največje težave, ki pestijo mladostnike, so občutek negotovosti, razočaranje, občutek nemoči in pogosto tudi jeza. Mladi imajo nizko sposobnost koncentracije oziroma so raztreseni. Če so raztresenega duha, se ne morejo poglobiti v problem, tako ga ne morejo razumeti in videti v celoti, in zaradi tega ga tudi ne morejo pravilno rešiti. Za uspešno vzgojo lahko štejemo tisto, ko vsi, ki delamo z mladimi, postanemo njihov navdih; ko jih naša osebnost in notranje kvalitete prebujajo same po sebi in budijo v njih željo, da bi tudi sami zmogli in razumeli več (Škobalj, 2017).

Preživljanje prostega časa v naravi je za mlade zelo pomembno. V sodobnem času, ko mladi svoj prosti čas večinoma namenijo uporabi pametnih naprav in preostale tehnologije, je čas, preživet v naravi, zelo dragocen. Narava zmanjšuje vpliv življenjskih stresnih situacij na mlade in jim pomaga pri spopadanju z njimi, ko so te neizogibne. Zelo pomaga že preprost sprehod po bližnjem parku. Narava ugodno vpliva tudi na kognitivne možganske funkcije, ponuja neskončne možnosti za tek, plezanje, skakanje, plavanje idr. Narava spodbuja gibanje, igro in raziskovanje. S tem se povečuje fizična aktivnost mladih, kar pripomore k zmanjšanju morebitne prekomerne telesne teže. Posamezniki, ki imajo stik z naravo že v zgodnjem otroštvu, premorejo veliko več ljubezni in spoštovanja do okolja. Slednje pa lahko pomembno oblikuje njihovo okoljsko stališče in ozaveščenost v odrasli dobi.

Žal pa mladi ob vedno hitrejšem vsakodnevnem ritmu, ki smo ga vsi deležni, v naravi preživijo vse manj časa. Med tednom so močno vpeti v šolo in popoldanske dodatne aktivnosti, konec tedna pa se sproščajo ob računalniku, televizorju in na nočnih zabavah.

Vzgajanje sebe je vzgajanje mladine in vzgajanje mladine je hkrati vzgajanje sebe, eno od drugega ni ločeno in poteka sočasno (Škobalj, 2017). Mnogi spoznamo, da je sreča bolj odvisna od tistega, kar imamo v sebi, kot pa od zunanjih okoliščin in da damo lahko le, če nekaj imamo. To spoznanje je pomembno predvsem oziroma tudi za tiste, ki delamo z mladimi. Učenje čuječnosti in vključevanje čuječnosti v pouk je ključna.

V nadaljevanju prispevka so prikazane aktivnosti, ki se izvajajo pri urah športne vzgoje in prispevajo k premagovanju stresa, boljšemu počutju in zdravju tako dijakov kot učiteljev. Vse aktivnosti se izvajajo v zadnjem delu ure, ko je dijake treba sprostiti, umiriti, ohladiti in pripraviti na nadaljevanje pouka. Gimnazijo Celje - Center obdaja čudovit šolski park, kjer je veliko travnate površine, dreves, grmov, okrasnih cvetlic in ekovrt. Pri njegovem urejanju in vzdrževanju pomagajo tudi dijaki, v parku pa se urijo v čuječnosti. Nedaleč stran od šole, v parku ob reki Savinji, je tudi mestni park, ki ga med urami športne vzgoje pogosto obiskujemo. Tek ob reki, v senci dreves in ob žvrgolenju ptic je zelo sproščujoč in prijeten. Park pa ponuja tudi izvrsten prostor za izvajanje aktivnosti, ki pripomorejo k čuječnosti.

3. Primeri aktivnosti za urjenje čuječnosti pri športni vzgoji

3.1 Kopanje z drevesi

Ena izmed aktivnosti, ki jo izvajamo, je tudi t. i. kopanje z drevesi. Drevo se pretežno zaznava z vidom, v manjši meri s sluhom, tipom, z vonjem in okusom. Čeprav se drevesa zdijo negibna, se gibljejo v vetru, tekmujejo za svetlobo, vodo in hrano ter si med seboj »pomagajo«. Zaradi teh drevesom lastnih življenjskih sistemov v njih obstajajo subtilna gibanja. Če se sklonimo ali prislonimo uho na drevesno deblo, se odpremo različnim zvokom in šumom, ki jih sicer ne bi slišali. Stik z drevesom vzpostavimo še lažje, če zapremo oči in se ga dotaknemo. Pogosto zaznamo mravljinčenje ali drhtenje, morda ugodje ali kaj drugega, takoj ko pa se umaknemo, čutimo izrazito spremembo. Če dihamo normalno in mirno, zaznamo tudi vonjave, ki jih sicer zaradi rahle vibracijske ravni ne bi dojeli. Prijetne vonjave, ki bogatijo drevo, nas dvignejo na višjo raven.

Dijaki v pogovornem tempu tečejo od šole do mestnega parka, kjer je tudi gozd. V parku najprej naredijo gimnastične vaje, nato pa se sprehodijo po gozdu, kjer uživajo v vseh občutjih. Prisluhnejo ptičjemu petju, pokanju drevesnih vej, dotikajo se dreves, opazujejo lepe odtenke zelene in rjave barve in vdihujejo čudovite gozdne vonjave. Po 7–10 minutah se ponovno zberejo v parku, delijo svoje občutke in se nato v sproščenem teku vrnejo v šolo.

3.2 Umirjanje srčnega utripa z dihanjem in meditacijo

Fartlek je neprekinjen trening, pri katerem namenoma, pogosto in nestrukturirano spreminjamo hitrost in način teka, dodajamo različne vaje, predvsem pa trening poteka v naravi izven običajnega tekaškega okolja. Razdalj pri fartleku ne merimo in niso določeni vnaprej, pač pa jih prilagajamo trenutnim sposobnostim (oziroma te presegamo), pri čemer se lahko zanašamo na orientacijske znake v okolju: tečemo na primer »do naslednjega ovinka«, »do vrha te vzpetine«, »do drevesa, na katerega je prislonjeno kolo« itd.

Dijaki si na začetku ure namestijo merilce srčnega utripa. Glavni cilj ure je izboljšanje vzdržljivosti s fartlekom. Z merilcem srčnega utripa poskrbijo, da je vadba dovolj intenzivna in varna. Dijaki spremljajo svoj srčni utrip in opazujejo, kako se ta spreminja glede na različne aktivnosti, ki jih izvajajo.

10 minut pred koncem ure se vrnejo na šolsko igrišče. Dijaki v šolskem parku poiščejo drevo, pod katerega sedejo ali se nanj naslonijo. Z globokim dihanjem, meditacijo, usmerjanjem svojih misli na prijeten dogodek ali kraj umirjajo srčni utrip. Opazujejo, kako različne misli in dihanje vplivajo na hitrost srčnega utripa. Ugotavljajo, kdaj se jim srčni utrip najbolj umiri, kakšne so takrat njihove misli, pozorni so na svoje dihanje.

3.3 Občutenje predmetov v naravi

Čuječnost prinese spoznanje, da je ena pot do sreče, da se zavedamo sedanosti in da doživljamo trenutek za trenutkom. Čuječnost zahteva zbranost (Unger, 2018).

Dijaki na zunanem igrišču izvajajo krožno vadbo. Izvedejo od 8 do 10 vaj, ki so razporejene v zaporedje tako, da iste mišične skupine praviloma ne pridejo na vrsto zaporedoma in se aerobne vaje izmenjujejo z vajami za moč. Ko izvedejo vse vaje, jih ponovijo. Med obema serijama dijaki izvedejo raztezne vaje. Ko končajo krožno vadbo, v okolici šole poiščejo predmet iz narave – rožo, list, vejo, storž, kamen idr. Postavijo se predenj ali ga primejo v roko in ga opazujejo minuto ali dve. Če pozornost popusti, se predmetu posvetijo znova. Zavedo se, kakšen je predmet na dotik, otip, prepoznavajo njegove dele, predmet poduhajo in si ga ogledujejo z različnih zornih kotov. Vaja jih umiri, sprosti in pripravi na nadaljnji pouk.

3.4 Dihanje

Z globokim dihanjem dijaki najhitreje izboljšajo razpoloženje, se povežejo s sedanjim trenutkom in umirijo svoje misli.

V šolskem parku na travnati površini pod drevesi dijaki razporedijo blazine in ležejo na hrbet, pokrčijo noge, stopala položijo na tla in poiščejo udoben položaj. Dlani položijo na trebuh in globoko vdihnejo. Začutijo, kako se trebuh pod rokami dvigne. Ko izdihnejo, se dlani spet spustijo. Pri vdihu štejejo do tri, pri izdihu do šest. Tako poskrbijo, da je izdih dvakrat daljši od vdiha. Po nekaj vdihih in izdihih si zamislijo majhno kroglo tople svetlobe v trebuhu. Ko vdihnejo, se poveča in jim ogreje prsni koš, ko izdihnejo, se krogla malce skrči. Ob naslednjem vzdihu je krogla svetlobe tako velika, da sega do grla in bokov, potem pa se skrči. Ko znova vdihnejo, se še bolj poveča. Nazadnje jim napolni celo telo. Topla svetloba jim z vdihom mehča in sprošča telo. Ko izdihujejo, sproščajo um.

3.4.1 Dihanje v paru

Dijaki se razdelijo v pare. Vsak par izbere drevo v šolskem parku. Vajo dihanja lahko izvajajo stoje ali sede. S hrbti se naslonijo drug na drugega. Par uskladi dihanje. Nekaj časa dihata v skupnem ritmu. Vse zavedanje je na dihanju. Če ju misli odnesejo drugam, se tega zavesta in pozornost preusmerita na dihanje. Ob koncu dijaki delijo občutke.

Par se nato nasloni s hrbtom na drevo, se prime za roke in objame drevo. Dihata vsak v svojem ritmu. Pozornost je na zavedanju povezanosti z drevesom in drug z drugim. Vsi sobivamo na istem planetu.

3.5 Masaža

Masaža je prijetno doživetje, ko se sprostita telo in duh. Na koži je največ receptorjev za hormon sreče serotonin. Večinoma zadostuje rahel dotik, da omogočimo občutku zadovoljstva prosto pot. Pri masaži se z določenimi gibi vrača prožnost mišic in tkiva, masaža odpravlja stres, sprošča napetost in daje novo energijo.

3.5.1 Masaža glave

Dijaki se razdelijo v pare. V senci dreves so v krogu razporejene blazine. Par izbere blazino, eden se uleže na hrbet, drugi pa se udobno namesti za njegovo glavo. Z drgnjenjem dlani ene ob drugo jih ogrejejo. Po navodilih izvaja masažo točk na glavi.

S sredincem rahlo petkrat tapkajo točko na sencah, pod očesoma, vdolbinico med nosom in očesom, predel tretjega očesa in točki na vrhu čela ob lasišču. Tapkanje vseh točk ponovijo trikrat. Nato zaporedoma položijo prste na vse točke tako, da začnejo z mazincema na sencah in končajo s palcema na vrhu čela. Točke držijo 20 sekund. Ponovijo trikrat. Ko končajo držanje točk, s palcema rahlo gladijo področje tretjega očesa od nosu proti lasišču. Ponovijo desetkrat. Na koncu gredo s konicami prstov skozi lasišče in glavo rahlo objemajo s prsti. Par zamenja vlogi.

3.5.2 Masaža telesa

Dijak se uleže na trebuh. Drugi mu z gladenjem, gnetenjem in božanjem masira telo. Po odzivih ugotavlja, kaj dijaku godi, in ga poskuša z masažo čim bolj sprostiti. Pritiske na telo prilagaja dihanju dijaka. Pri izdihu rahlo pritisne na telo, pri vdihu pritisk popusti. Na koncu masaže dijak polaga roko na različne predele hrbta. Ležeči diha v predel telesa, kjer čuti dotik roke. Na ta način se zelo ozavesti in poglobi dihanje. Par zamenja vlogi.

3.6 Košarica pozitivnih lastnosti

Naša samopodoba je ključnega pomena pri tem, kako se bomo v življenju soočili s problemi in izzivi. Namreč karkoli storimo in mislimo postane del naše samopodobe. Samospoštovanje se vedno pojavi po dejanju, ko se ocenjujemo, kako nam je uspelo in kaj si o tem mislijo drugi. Deluje kot nekakšno zrcalo, saj na naše samospoštovanje v veliki meri vpliva tudi mnenje drugih. Predvsem v otroških letih se lahko zgodi, da ima otrok o sebi napačno mnenje.

Vajo »Košarica pozitivnih lastnosti« izvajajo dijaki na koncu ure, da se umirijo, ohladijo, pripravijo na nadaljnji pouk in napolnijo s pozitivno energijo. Zlasti jo je dobro izvajati, kadar je vzdušje v razredu slabo, npr.: kadar je zunaj slabo vreme, so dijaki razdražljivi in napeti, tudi pred pisanjem testa idr.

Dijaki se razdelijo v pare in poiščejo svoj kotichek v šolskem parku, povedo dve svoji pozitivni lastnosti, ki sta jim najbolj všeč, ter tri pozitivne lastnosti, ki so jim najbolj všeč pri drugem.

Ko se vaja izvaja naslednjič, poskrbimo, da se pari zamenjajo. Dodaja se tudi število pozitivnih lastnosti. Ko dijakom ni več nelagodno govoriti o sebi, se lahko oblikujejo različno velike skupine.

Ta vaja je med dijaki zelo priljubljena, med pogovorom jih je užitek opazovati. Ob začetni zadregi, strahu in nelagodju postajajo ob vsaki naslednji pozitivni lastnosti bolj nasmejani. Na koncu so zelo presenečeni na tem, koliko lepega vidijo drugi v njih, zahvaljujejo se za povedano in se pristrčno objemajo. Dan naenkrat postane lepši in bolj pozitiven. V sebi začutijo obilico pozitivne energije.

4. Zaključek

Sodoben način življenja prinaša mnogo težav, frustracij in različnih zahtev, ki lahko posameznika spravljajo v stres. Že zelo zgodaj stres doživljajo tudi mladi. Lastna pričakovanja in pričakovanja okolice, potreba po dokazovanju in uspehu za vsako ceno so samo nekateri od vzrokov stresa med mladimi. Stres ni vedno nezaželen. V majhnih količinah nas motivira, da se uspešno soočamo z dnevnimi obveznostmi. Kadar je stresa preveč, lahko to usodno vpliva na psihično in fizično zdravje. Koliko stresa posameznik prenese, da ne zboli, je odvisno od številnih dejavnikov, kot so kakovostni odnosi z ljudmi, pogled na svet, čustvena inteligenca in še od mnogih drugih.

Stres je nedvomno škodljiv, a ga je kljub temu možno nadzirati in zmanjšati. Zmanjšati stres pomeni obvladovati svoje misli, čustva, urnik, okolje in način, kako se odzvati na težave. Obvladovanje stresa vključuje spremembo stresnih situacij, spremembo odziva na situacijo, skrb zase in čas za počitek in sprostitev.

Stik z naravo zelo pomaga pri soočanju s stresom. Redno gibanje v naravi (lahko le sprehod) ima na telo izjemne učinke. Zelena barva, svež zrak, sončna svetloba, fitoncidi, zvoki narave so dražljaji, s katerimi spuščamo naravo v svoje telo.

Nujno je, da se mladi seznanjajo z različnimi tehnikami dihanja, sproščanja, meditacije in avtogenim treningom, ki jim bodo v življenju pomagali pri soočanju s stresom. Prav je, da se jim ta znanja predajamo v šoli, kjer preživijo veliko svojega časa, za mnoge pa je to edina možnost, da se spoznajo s čuječnostjo. Ustvarjati je treba okoliščine, ki sproščajo, čim več časa naj mladi preživijo v naravi in se učijo veščin za urjenje uma.

Čuječnost je kvaliteta, ki jo je treba načrtno vzgajati v sebi. Urjenje čuječnosti predstavlja enega največjih izzivov v prihodnosti. Pot čuječnosti pelje k znanju. Znanje pa je sila, močnejša od vsega drugega, ki naredi spremembo v našem življenju (Škobalj, 2017).

6. Literatura

- Galičič, K. (2016). *Stres v šoli?* Pridobljeno s <https://www.10kljucnihstvari.si/2016/05/24/stres-v-soli/>
- Hrastnik, R. (2019). *Zdravljenje z energijami dreves*. Pridobljeno s <https://www.sensa.si/za-vse-cute/zdravljenje-z-energijami-dreves/>
- Najboljše masaže za sproščanje napetosti*, Lifestyle › Telo in duh. Pridobljeno s <https://www.elle.si/lifestyle/telo-in-duh/masaza-za-sproscanje-napetosti/>
- Samospoštovanje, samozavest in samopodoba*. Pridobljeno s <https://www.mestomladih.si/studentski-podiplomski/clanki/samospostovanje-samozavest-in-samopodoba/>
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*, Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Unger, A. K. (2018). *Sreča: 50 vaj čuječnosti in sproščanja, da bomo vsak dan dobre volje*, Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vrhovnik, T. (2008). *Fartlek – igra hitrosti pri teku*. Pridobljeno s <http://www.cenim.se/vadba/fartlek-igra-hitrosti-pri-teku/>
- Vukmir Brenčič, A. (2018). *Diham*, Domžale: družinski in terapevtski center Pogled.
- Wax, R. (2017). *Čuječnost: kako se znebiti stresa ter poskrbeti za dobro počutje telesa in duha*, Tržič: Učila International.

Zakaj otroci potrebujejo preživljanje prostega časa v naravi". Pridobljeno s <https://www.bodieko.si/zakaj-otroci-potrebujejo-prezivljanje-prostega-casa-v-naravi>

Kratka predstavitev avtorja

Špela Sešlar je profesorica športne vzgoje, zaposlena na Gimnaziji Celje – Center. Je tudi inštruktorica aerobike. Poleg poučevanja sodeluje s sodelavci v šolskem timu Zdrave šole. Zadnja leta se udeležuje različnih seminarjev o čuječnosti in pridobljeno znanje širi med svoje dijake in sodelavce.

Tek osvobaja

Running is Liberating

Mateja Frangež-Herman

ŠCC, Gimnazija Lava
mateja.frangez.herman@sc-celje.si

Povzetek

Tek je vrsta športa in je način življenja ter je za številne ljudi postal neizogiben del vsakdana. Zaradi zelo zahtevnega poklica marsikdo v teku najde način, kako premagovati stres in težave, ki jih na pot prinaša poslanstvo opravljanja poklica. Tek sprošča in ljudi napolni z energijo. Tek posameznike osvobaja in žene naprej. S pomočjo teka se ohranja tako psihična kot fizična kondicija. V članku so predstavljeni duševni procesi, ki spremljajo tekače, predvsem na srednjih in dolgih progah. Razmišljanje o teku izhaja iz lastnih izkušenj, spoznanj in večletnega preučevanja podzavestnih procesov v času gibanja. Tek zahteva vztrajnost, ta pa se poplača z vsemi užitki, ki jih prinaša povsem preprosta rekreacija. Za tek je pomembnih sedem pravil in seveda pravilen tek. Tek je šport in šport izhaja iz besede zabava in za marsikoga je tek zabava, ki jo prenaša na svoje otroke in dijake, ki jih poučuje. In kar je najpomembnejše, za tek nismo nikoli prestari. Tek je meditacija in celostno potovanje k samemu sebi. Je eden izmed vzdržljivostnih športov, ki krepi zdravje. Dokazano je, da tek dobro vpliva na razpoloženje in zdravje, preprečuje bolezni srca in ožilja.

Ključne besede: izkušnje, kondicija, spoznanje, tek, tekač, tekma.

Summary

Running is a sport as well as a lifestyle and for numerous people it has become an indispensable part of a daily routine. Busy people with demanding careers often pursue running as a way of dealing with work-related stress and problems. Running is a form of stress relief, it helps people relax and keeps them going, it rejuvenates and liberates. It helps maintain physical and mental fitness. The article presents mental processes that occur in the minds of runners, especially long and medium-distance ones. My reflections on running arise from my own experiences, realisations and years of studying the subconscious processes that take place during running. Running requires perseverance, which is in turn rewarded by the pleasures that this simple exercise brings. When we run, we have to do it correctly and take seven rules into account. Running is a sport and the word sport derives from the word amusement or entertainment and for many people it is a fun and entertaining activity that they will pass on to their children or students. What is more, one is never too old to take up running. Running is meditation and a journey to oneself. It is an endurance sport that promotes good health. There is good evidence suggesting that running elevates people's moods and has major health benefits, such as prevention of cardiovascular diseases.

Key words: experience, fitness, race, realisation, runner, running.

1. Uvod

Mnogi se sprašujejo, kaj je tega treba, ali se splača tako »matrati«. Nejeverni in mnogokrat »čudni« pogledi ter sugestije, med katerimi so tudi iskreni strahovi za zdravje tekača, niso nikoli omajali razmišljanja ljubiteljev teka. Nikoli ni dobro veliko govoriti in komentirati o pogledih na tek in življenje. Marsikdo vsak dan redno teče. Težko je pojasniti in razpravljati z ljudmi, zakaj nekdo rad teče. Tudi kakšna prijava na tek, na 10 km, je dobrodošla. Vedno je pomembno, da razmišljanje tekača pozna njegova družina, ki ga vedno in povsod pri njegovih odločitvah tudi spodbuja, podpira in stoji ob strani. Vsak dan in ob vsakem vremenu je smiselno teči. Teči je potrebno zase, saj tek sprošča in osvobaja. Že Pitagorejci so govorili, da nebo, zemljo, bogove in ljudi držijo skupaj skupnost, prijateljstvo, red, zmernost in poštenost. To celoto so imenovali kozmos. S tem izrekom bi najkrajše in najbolj preprosto opisali prvo doživetje marsikaterega tekača na Teku po šmarskih bregih, leta 2016, na 10 km.

2. Tek postane del posameznikovega življenja

Tek po Šmarskih bregih (in ostali) ni namenjen izčrpanju telesa niti dokazovanju forme komurkoli. Predvsem je to močna želja vsakega tekača, da se enkrat preizkusi na 10 km v množici drugih tekačev in doživi občutek teka v množici. Ko se na kratko z močnim stiskom desnice in pogledom v oči pred odhodom na startu tekač poslovil od svoje družine, se zagotovo ne zaveda, v kaj se podaja. Ko stoji na startu, skozi njegov um šviga nešteto različnih misli. Ves čas se v glavi vrti stavek najbližjih sorodnikov: »Ti to zmoreš, ti si najboljši, teci zame, skupaj sva najboljša.« Počasi se telo umiri, misel se zjasni. Spredaj množica, zadaj množica, še enkrat se zategnejo vezalke, dihanje postaja globoko, srčni utrip se poveča. Množica se narahlo pozibava v ritmu glasbe in nato sledi odštevanje. Po strelu starterja se več kot dvestoglavna množica začne premikati. Podobna je neskončni reki, sinusoidi, katere valovanje spodbuja druga stoglavna množica navijačev. Občutek, biti del in hkrati celota, je enkraten. Del tekača se poistoveti z odločnostjo uspeti, z junaštvom, vztrajnostjo, odprtostjo duha in prijateljstvom. Tekajoča množica pa je tudi celota različnosti vzajemno povezanih tekajočih teles v druženju in posebnem prijateljstvu maratonske preizkušnje. Že takoj po startu se tekač zave svoje kozmične energije, biti del in celota. Celota potegne in potiska naprej, del pa je tekač sam s sabo v pričakovanju uspeha. Dober čas in osvojitve medalje na teku sta dodatna motivacija in začetek novega poglavja v življenju marsikaterega tekača.

V nadaljevanju bodo predstavljeni duševni procesi, ki spremljajo izkušnjo tekača, predvsem na srednjih in dolgih progah (tek na 10 km, polmaraton 21 km, maraton 42 km in daljše razdalje). Razmišljanje izhaja iz lastnih izkušenj, spoznanj in večletnega preučevanja tekačevih podzavestnih procesov v času gibanja.

2.1 Zakaj sta tek in tekmovanje na različnih razdaljah zdrava in koristna?

Tek na različnih razdaljah je priporočljiva naravna oblika gibanja, ki krepi vztrajnost. Človek tako ohranja celotno psihofizično zdravje in kondicijo telesa kot tudi uma. Trening teka in tekmovanje mu ponujata še nepoznane, vendar zaznane pozitivne učinke, ki ga delajo bolj človeškega. Tek postane način življenja, oblika sobivanja z drugimi in drugačnimi in boljšimi. Tekoču omogoča globoki vpogled vase, v pristne odnose, ki jih ne uravnavajo zgolj predpisi vsakdanjega življenja.

Vsak človek išče smisel pod soncem. Marsikdo mora zaradi svojega poklica (učiteljice matematike) najti način sproščanja po napornih dnevih v službi in delu z dijaki. Mnogo zaposlenih v šolstvu, je v zadnjem času zbolelo za lažjimi in celo težjimi boleznimi. Vse več je tistih, ki sproščanje najdejo v zmernem, do telesa prijaznem celostnem gibanju. Kako osmisлити življenje danes in v prihodnosti? Tankočuten in v prepoznavanju podzavestnih signalov izurjen posameznik uvidi, kaj je zanj prijetno in dobro. Podzavest ga usmeri, da izbere takšno obliko gibanja, ki mu prija in povzroči tudi impulz, kdaj počivati ter kdaj se gibati. Zdrav duh v zdravem telesu pomeni biti umsko in telesno aktiven, kajti um in telo sta povezana. Aktiven tekač uravnoteži hormone v telesu ter svoje primarne potrebe, predvsem potrebo po pijaci in hrani oblikuje v del zdravega in osebnostno zadovoljnega življenjskega sloga. Samo celostno, izurjeno (trenirano), gibljivo telo (racionalni um, telesni um in um polja – odnosov) v kondiciji je sposobno psihičnih in fizičnih naporov in obrambe pred različnimi vplivi, ki danes prežijo na človeka (umetne potrebe, medijsko prepričevanje, stres in izgorelost na delovnem mestu, depresija ...).

Človek je individualno, predvsem pa kolektivno bitje. Tek postaja vse bolj množična in s tem kolektivna dejavnost. Tek v različnih oblikah in tekmovanjih krepi solidarnost in oblikuje tovarišijo v dinamiki tekaškega druženja, prijateljavanja v velikih in manjših skupinah. Tek je ne glede na razdaljo na treningu ali tekmovanju zdrav, če posameznik ohrani zdravo psiho in telo. Če tekač upošteva signale nezavednega uma, zmeraj deluje v njegovo korist. Paradoks delovanja nezavednega uma je v njegovi neopredeljivosti, neoprijemljivosti z razumskim vedenjem. Odmikanje od razmišljanja, pomeni odpiranje energijam nezavednega uma.

2.2 Motivacija za tek - Nekaj napotkov za tek na osnovi lastnih izkušenj tekačev

- Vprašati se: Zakaj je dobro teči/tekmovati/preteči zeleno razdaljo/biti 1., 2., 3./ doseči načrtovan čas?
- Možgani morajo zaupati telesu - um in telo si zapomnita ponavljajoč se ritem (pomen enakega ritma intervalov na treningu in tekmi).
- Rana ura je zlata ura! (Jutranji tek aktivira duha in ga poveže s telesom.) Čas okrog sončnega vzhoda je energetsko najboljši, podobno tudi zvečer okrog 18. ure. Številni tekači v času poletnih počitnic naravnost obožujejo jutranji tek ob morju.
- V mislih med tekom/tekmo je smiselno ponavljanje gesla kot metode avtogenega treninga: Uspelo mi bo! Tek osvobaja in vzbuja veselje! Tečem zelo gladko, svobodno in sproščeno! Tečem sproščeno in vse dajem! Tekmec je nepomemben! Ostajam v ritmu! Ali pa si je dobro zapomniti besede, ki jih kot motivacijo namenijo najbližji.
- Med tekom je nujno vzdrževati pozitivne misli, npr. adrenalin je gorivo, ki bo tekača potisnilo čez hrib. Ohraniti je potrebno notranjo zbranost in se izogibati startni mrzlici (globoko dihanje z dolgimi izdihi in umirjanje uma).
- Najvišja stopnja pripravljenosti za tek/trening/tekmo vsebuje osem sestavin: zamisel, zaupanje, sodelovanje, nadzor aktivnosti, obvladanje pritiska in tesnobe, koncentracijo, komunikacijo, kohezijo.
- Pripraviti miselni načrt pred tekom, zlasti tekmo na podlagi lastnih izkušenj.
- Vizualiziranje cilja (na tekmi), tekmovanje s samim seboj, osredotočenost na dihanje in um, ki vodi telo.

- Med tekom je nujno biti pozoren na telesno in psihično neugodje. Če se pojavi, se je potrebno takoj ustaviti!

2.3 Tekaško zorenje in priprave v skupini – motiviranje za tekmo

Tekač se tekaško socializira v skupini njegovim vrednotam podobnih posameznikov. Tekaška skupina ima svojo notranjo dinamiko, razpeto med izrazitim individualizmom in izrazitim kolektivizmom. Tekaško zorenje pomeni spoznati, da človek najde smisel lastnega gibanja telesa in psihe ob njemu pravem času. Gre za svojevrstno spoznanje, da tekaško zorenje zahteva čas oblikovanja osebnosti, ki vodi k napredku v treningu in v gibanju.

Če je atletika razglašena za kraljico gibanja (Kastelic, 2014), potem bi lahko za tek rekli, da je kralj vseh gibalnih vzorcev. Ponavljajoče se ritmično gibanje ohranja naše telo mišično simetrično in uravnoteženo.

Ni čudno in povsem nič presenetljivo, da tek predstavniki zahodne populacije miselno najprej povezujejo s tekmovanjem, premagovanjem in zmagovanjem. Tek je največkrat tudi osnovni oz. sploh prvi tekmovalni preizkus v najzgodnejših otroških letih, saj v otroškem svetu pomeni nadgradnjo igre lovljenja. Nežnejša oblika preizkušanja moči in sposobnosti namreč kar hitro preraste v prvi pravi napovedani dvoboj: »Kdo bo prej pri drevesu?« ali pa »Kdo bo prvi metal na koš?« K takšnemu asociativnemu povezovanju teka in tekmovanja pa seveda ogromno pripomoreta vzgoja in tekmovalna usmerjenost celotne zahodne družbe.

Perčeva (Perc, 2006) se spominja komentatorja, ki je opisoval uspehe ameriških športnikov na velikih tekmovanjih. Njihov nezmotljivo nastavljeni azimut, ki kaže vedno le na sam vrh tekmovalnih stopničk, je opisoval s šalo, v kateri pa je veliko zrno resnice. Ameriški otrok naj bi bil deležen povsem drugačnega spodbujanja kot otroci drugih, sploh manjših narodov. Tako npr. »slovenski« oče povpraša otroka po popoldanskih aktivnostih: »Kaj ste počeli danes na dvorišču, kako si se imel?«, ekvivalentno vprašanje ameriškega očeta pa naj bi se glasilo: »Sine, kolikokrat si danes zmagal?« Tekmovanje je v njihovi miselnosti vrhunec razvojne stopnje, telo pa pri tem obravnavajo kot do konca trenirano »mašino«, katere psihološki del ne odpove nikoli, ker je ravno tako le eden od trdno privitih vijakov v celotni zgradbi.

Eden najbolj poznanih ameriških športnih nutricionistov (Haas, 1988), ki je zaslovel s knjižno uspešnico Zmaga v želodcu (skrbel je npr. tudi za prehrano Martine Navratilove), je v njej objavil geslo, ki naj bi v enem stavku zaobjelo skrb športnika za pravilno prehrano: »Don't put junk fuel into your maserati! (Ne točite slabega goriva v svojega maserati!)«, kar znova potrjuje že kar pretirano mehanicističen pogled na telo in na športnika, pri čemer šteje le zmaga (najprej v želodcu). Geslo se je v Evropi bralo nekako smešno, saj ljudje niso navajeni na tako odkrit pogled na telo današnjega tekmovalca. Občuti se, da je bilo napisano za ameriški trg in da knjiga ni le še ena knjiga o prehrani, ampak pravzaprav vodnik, kako zmagovati.

Pod vplivom takšnega razvoja tekmovalnega duha, ki je morda v naših evropskih državah bolj zabrisan ali pa vsaj ne tako hrabro javno priznan, je kar težko razumeti, da so kje na tej zemeljski obliki tudi narodi, ki ob teku ne pomislijo najprej na merjenje moči. To najlepše opisuje knjiga Klicali so jo dvoje src (Morgan, 1994), v kateri govori o svojem popotovanju z avstralskimi domačini. V odlomku, kjer avtorica opisuje, kako so drug

drugemu predstavljali igre, ki se jih radi igrajo, je morda najbolj viden prepad med zahodno populacijo in prvinskim, z zemljo še vedno močno povezanim staroselskim plemenom. Ko jim je namreč kot eno najbolj priljubljenih iger zahodnega sveta predstavila igro »kdo bo hitreje pri drevesu«, se kar niso mogli načuditi, kdo si želi igrati nekaj tako groznega, da je na koncu igre en sam srečnež, vsi drugi, ki so se cilja dotaknili za njim, pa prizorišče zapuščajo povešenih glav ... V njihovih očeh je tek igra, igra pa je namenjena zabavi vseh.

To knjigo je marsikdo prebral že pred leti in morda ni naključje, da je ta knjiga prišla v roke marsikomu ravno v obdobju, ko je na delovnem mestu naletel na kar nekaj težav z delom v razredu. Lepo je vedeti, da je teči do drevesa krasno. Še posebno če na prizorišču ni nikogar, brez reflektorjev in ga lahko ob dotiku tudi objame in deli z njim najglobljo energijo matere Zemlje.

Mnoge tek osvobaja, številnim predstavlja nujo za dobro počutje, večini pomaga do boljše kondicije, začetnikom pa je muka, ki so si jo zadali prebroditi. Da je tek tudi muka, je možno izvedeti iz ust številnih posameznikov, ki niso nikoli radi tekli in telovadili, uživajo pa v branju knjig. Tek zahteva vztrajnost, ta pa se poplača z vsemi užitki, ki jih prinaša povsem preprosta rekreacija. Za tek je pomembnih sedem pravil in seveda pravilen tek.

- **Misliti na to, da se nič ne misli.** Ena od stvari, ki si jih vredno zapomniti pri teku, je, kako osvoboditi misli. Tek ponuja priložnost pozabiti na stres, težave tistega dne in misli je potrebno spustiti na pašo. Težko se je osredotočiti na tek, če posameznik predeluje težave, ki ga tarejo in jih nosi vedno s seboj.
- **Primerno se ogreti.** Številne poškodbe bi lahko preprečili, če bi se pred tekom primerno ogreli. Tek je za telo zahteven, zato mora biti telo ogreto – ne le z razgibavanjem, temveč zahteva tudi primerno opremo, tekaške čevlje, nogavice in oblačila.
- **Prestopiti mejo.** Da bi tek imel koristne učinke, je potrebno vztrajati in vsakič narediti korak več. A nikoli se ne sme precenjevati svojih zmožnosti, saj se lahko tek tako hitro komu zameri. Verjeti vase, le to je pot do uspeha.
- **Poskrbeti za hidracijo.** Nikoli nikogar ne sme presenetiti pomanjkanje vode. Tudi če so temperature prijazne, lahko nastopi žeja. Vodo je potrebno imeti ves čas pri sebi, saj v nasprotnem primeru lahko pride do slabosti, celo bruhanja.
- **Poslušati telo.** Vsako telo ima svoj glas in svojega prepozna le vsak sam. Zato je potrebno verjeti telesu, tudi ko govori, da ne zmore več. Vsak tekač mora biti pozoren na ostre bolečine, pospešeno bitje srca, vrtoglavico, krče v mišicah in oteženo dihanje. Vsak od naštetih dejavnikov je znak za nujnost upočasnitve tempa.
- **Trenirati postopoma.** Tek se je potrebno lotiti postopoma, saj srce, pljuča in mišice niso kar tako pripravljene na maratone. Sprva si je dobro postaviti kratkoročne cilje, po katerih bodo tudi dolgoročni lažje dosegljivi. Pomembno je, da se v teku uživa in da posameznika sprošča.
- **Nikoli se primerjati z drugimi.** Najslabše za samozavest je primerjati se z veliko boljšimi tekači. Poslušati nasvete, spodbujati se, a hkrati se zavedati, da je vsako telo drugačno in zahteva svoj trening.

Na srečanju trimskih tekačev 1976 v hessensem Bad Arolsnu je olimpijski zmagovalec in velika tekaška legenda Emil Zatopek izrekel eno najpreprostejših in kasneje še velikokrat citiranih utemeljitev teka: »Riba plava, ptič leti, človek pa teče!« Narava poplača tekače s

hormoni sreče, kot sta serotonin in endorfin, ki so že v pradavnini lovcem in nabiralcem omogočali vzdržljivostno prilagoditev. To sproščanje hormonov pravzaprav povzroča odvisnost, a v tem primeru pozitivno. Vendar lahko prevelika količina tudi v tem primeru deluje kot strup. Zato se je potrebno naučiti pametno ravnati tudi s tekom, tem naravnim zdravilnim sredstvom in najnaravnejšo vrsto droge. Pri pomikanju svojih meja se je dobro izogniti poškodbam in ohranjati občutek uživanja v teku.

3. Zaključek

Zase lahko trdim, da je tek postal neizogiben del mojega življenja. Tečem za svoje zdravje, sprostitev in boljšo kakovost življenja. Zame ni pomembno, če zmagam na teku, ki se ga udeležim, temveč to, da sem vesela pretekla neko razdaljo in da se dobro počutim. Na moji osebni tekaški poti me je spremljala knjiga Velika tekaška knjiga. Zame je bila vir motivacije, informacij in nasvetov iz rok znanstvenika in vrhunskega tekača. Uspešno sem dosegla cilj, da sem ponovno razvila dober občutek za svoje telo in predvsem tečem za svoje veselje in užitek. Filozof Arthur Schopenhauer je z besedami »Zdravje gotovo ni vse, toda, če ni zdravja, je vse nič!« zadel bistvo življenja, s katerim se povsem strinjam.

Tek je eden izmed vzdržljivostnih športov, ki krepi zdravje. Zase lahko povem, da mi tek koristi in ravno zaradi teka se mi je v življenju marsikaj obrnilo na glavo in postavilo na pravo mesto. Nekdo, ki ne teče, tega skorajda ne more verjeti. S tekom je moje telo postalo moj prijatelj, jaz sem bolj razpoložena in vsak dan po teku bolj budna, zbrana in ponoči bolje spim. Pri teku se vedno držim pravila Hiti počasi – vendar stalno. Ko tek vzljubiš, ugotoviš, da bi bilo življenje brez njega nemogoče. Ker večinoma tečem sama, imam čas zase, da se sprostim in celo meditiram. Prepričana sem, da tek dobro vpliva na razpoloženje in zdravje, preprečuje bolezni srca in ožilja. Tek je šport in šport izhaja iz besede zabava in zame je tek zabava, ki jo bom prenašala na svojega otroka in dijake, ki jih poučujem. In kar je najpomembnejše, za tek nismo nikoli prestari. Zame je tek meditacija in celostno potovanje k samemu sebi.



*Slika 12: Tek po šmarskih bregih 2019
1. mesto v svoji kategoriji*



*Slika 11: Medalja in pokal iz Teka po
šmarskih bregih 2019*

4. Literatura

- McDougall, C. (2012). *Rojeni za tek*. Ljubljana: Založba Sanje.
- Morgan, M. (1988). *Klicali so jo dvoje src*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Perc, J. (2006). *Tek nas osvobaja*. Pridobljeno s <https://www.gore-ljudje.net/novosti/6494/>
- Rugelj, S. (2015). *Delaj, teci, živi*. Ljubljana: UMco. d. d.
- Steffny, H. (2014). *Vse kar morate vedeti o teku*. Ljubljana: Založba Sanje.
- Šukarov, M. (2017). *Popolni vodnik Tek in maraton*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorice

Mateja Frangež-Herman, profesorica matematike, poučuje na ŠCC, Gimnaziji Lava v Celju. Po naravi je vesela in zadovoljna, polna novih idej, v njihovo uresničitev je pripravljena vložiti tudi veliko dela, vedno se veseli novih izzivov. V prostem času se rada ukvarja s športom, že več let teče in planinari ter trenira karate.

Igrišče – prostor za razvijanje čuječnosti, sprostitvev in raziskovanje

Playground – the Place of Relaxation, Exploration, and Mindfulness

Sabina Tausers

*I. Osnovna šola Žalec
sabina.tausers@guest.arnes.si*

Povzetek

Svet, v katerem odraščajo današnje generacije otrok, je nasičen z množico močnih dražljajev iz okolja, ki jih pogosto preobremenjujejo. Okolica z dražljaji zaposluje njihovo pozornost, misli pa jim begajo od ene stvari na drugo. Težko se osredotočijo na eno stvar in pozornost je kratka. Izvor takšnega stanja pa je potrebno pripisati tudi temu, da so otroci utrujeni, prezaposleni, raztreseni in nemirni prav zaradi obveznosti, ki jim jih naložimo čez dan. Z dejavnostmi, ki vključujejo čuječnost, otroci spoznavajo, da ni vse v življenju enostavno, da pa se stvari da na različne načine razrešiti in se ob tem prijetno počutiti. Z otroki prvega razreda smo vaje čuječnosti povezali z odkrivanjem našega igrišča, ki je tik ob šoli. Na njem je dovolj prostora, da vsak otrok najde prostor zase. Daje pa tudi možnost, da tam razvijamo in urimo socialne veščine in čutila. Aktivnosti pa si organiziramo preko celega šolskega leta.

Ključne besede: okolje, stres, igrišče, čuječnost

Abstract

Nowadays, our children are growing up in the world full of different triggers from their surroundings, which are overloading them. Therefore, their attention span is shorter, and they struggle to focus solely on one thing. Unfortunately, some of the main reasons for that are the expectations and the responsibilities set by us, which lead to all of the mentioned above. With the activities that consist of and progress mindfulness, children realise that not everything in their lives is easy and can be challenging, but in the same time it can be solved and, moreover, they can feel empowered once the challenge is overcome. With our first grade pupils, we spent some time developing mindfulness while exploring the school's playground. It is spacious enough for everyone to find a private space, but at the same time, it offers you the possibility of developing and maintaining social skills. As this is an ongoing process, we organise different activities throughout the year.

Keywords: environment, stress, playground, mindfulness

1. Uvod

Kot učiteljica v prvem razredu vsak začetek šolskega leta pričakam z mešanimi občutki, saj se generacije, ki prihajajo, spreminjajo in potrebujejo nove in inovativne pristope pri pouku. Naše delo ni le v tem, da otroke naučimo faktografskih, torej osnovnih šolskih znanj, ampak v ospredje prihajajo predvsem znanja in spretnosti, ki bodo otroke opremile za nadaljnje življenje. Vsakodnevno hitenje, naglica in opravljanje obveznosti vnaša v odrasle in otroke

stres in izčrpanost. Vsi se večkrat počutimo izčrpane in razdražljive, zato poskušamo v življenje vnesti aktivnosti, ki bi nas pomirile in nam povrnilo energijo za nadaljnje delo.

Vse pogosteje se srečujemo z besedo čuječnost, ki naj bi nam pomagala ustaviti hitenje in najti zadovoljstvo »zdaj in tu v tem trenutku«. Kot pravi avtor Spasojević :«Se začnemo čutiti prisotni v njem, da se zavedamo svojih občutkov, okolice ves dan.« Škobalj (2017) pa navaja, da potrebujemo nekaj, kar bo obliž, zdravilo na zahteve sodobnega življenja.

2. Dejavniki, ki vplivajo na čuječnost

Pri delu s prvošolci pogosto prilagajamo in organiziramo delo pogosto neodvisno od ustaljenega urnika. Prilagajamo učne metode, s katerimi prihajajo otroci do novih spoznanj. V ospredje postavljamo predvsem dejavnosti, pri katerih otroci uporabijo čimveč čutil in se srečajo z različnimi občutki, ki jim pomagajo sprejemati dražljaje iz okolja. Različna čutila sprejemajo različne dražljaje. Tako zvoke sprejemamo preko sluha, svetlobo z očesom, vonj z nosom, okus z jezikom, ugodje, temperaturo in bolečino pa s kožo. Informacije iz čutil se prenašajo kot dražljaji preko čutnic v možgane, le ti pa podatke sprejmejo in tako se zavemo, kaj se dogaja okoli nas. Dražljaji so lahko za ljudi prijetni ali neprijetni. Pri otrocih želimo, da se seznanijo predvsem s prvinskimi in prijetnimi dražljaji iz okolja (petje ptic, kapljice dežja, veter v vejah dreves, toplota sonca, dišeče drevo itd). Občutki, ki se ob tem pojavijo v otrocih, sprožajo pozitivna ali negativna čustva.

Za razumevanje in razvijanje čuječnosti, je potrebno razumeti nekaj osnov, na katerih lahko gradimo. Pri mlajših otrocih, je potrebno upoštevati njihovo dožemanje čustev (lastnih in dožemanje čustev drugih empatija) in čutno zaznavanje čutil in njihove sposobnosti (Kremžar,2012).

2.1 Čustva in čutila

Čustva so procesi, katere vsakodnevno doživljamo, o njih razmišljamo in se sprašujemo, kako jih prepoznati, kako se z njimi soočiti in z njimi ravnati. Vsak posameznik ima lastno razlago, kaj čustva so, vendar ko želimo čustva definirati, je to daleč od preprostega (Musek, 2005).

Pravimo, da so čustva zapleteni in sestavljeni procesi, ki vključujejo različne kognitivne, filozofske, izrazne in vedenjske odzive (Smrtnik Vitulič, 2004).

Čustva je potrebno obravnavati skupaj s situacijo, ki je to čustvo povzročila. Vsak se namreč drugače odzove na določeno situacijo. Preko čustev posameznik pokaže, katere situacije in dogodki so mu pomembni in kateri ne (Kovačev,2004). Otroci med približno tretjim in šestim letom starosti čustva razumejo kot situacijsko pogojene odzive ljudi, ki jih posamezniki lahko zavestno in voljno nadzorujejo (Kovačev, 2004).

Čutila so pomembna, saj z njimi zaznavamo spremembe v okolju, prav tako pa posredujejo vzburljenje živčnim celicam, ki sprožijo ustrezen odziv na dražljaj. Vsako čutilo pa opravlja določeno nalogo.

Vid – z vidom ljudje pridobimo največ informacij. Oči so čutilo, ki nam pomaga ločiti svetlobo od teme, barvo, obliko, velikost, gibanje, odaljenost, prav tako pa preko vida lahko zaznamo počutje nekoga.

Sluh in center za ravnotežje – je drugo najpomembnejše čutilo pri človeku, saj z njim slišimo različne glasove, prav tako pa nas obvešča o položaju in gibanju glave ter telesa.

Vonj – nos je čutilo, s katerim zaznavamo vonjave. Snovi, ki jih vonjamo, so hlapne, vodotopne in topne tudi v maščobah. Določeni vonji pa so še posebno pomembni, saj nas opozarjajo na nevarnost. Mi pa pri otroku želimo razvijati predvsem tiste prijetne (vonj po pokošeni travi, morju, dobri hrani, ...).

Okus - snovi, ki se raztopijo v slini, vzdražijo naše čutne celice za okus. S čutnicami na jeziku zaznavamo kemične snovi, še posebej hrano. Razlikujemo štiri glavne okuse: slano, sladko, kislo in grenko.

Čutilo za tip, temperaturo in bolečino – naše telo je prekrito s kožo, ki pa ima čutnice različno razporejene na delih telesa. Čutnic za tip je največ na dlaneh, podplatih, blazinicah prstov in v ustih. Otip nam pomaga razbrati obliko, velikost, površino in težo predmetov. Za vročino se nahajajo končiči predvsem na jeziku, vekah in komolcu. Na mraz najmanj občutljivi pa so deli, s katerimi tipamo – blazinice prstov.

Otroci drugače dojemajo okolje okoli sebe. Zavedati se moramo, da okolje okoli nas ponuja neizmerno bogastvo možnosti za razvoj čutil in občutij, narava in naravno okolje pa na otrokov razvoj še bolj ugodno in spodbudno vpliva (svež zrak, prostor za gibanje, prostor za urjenje socialnih veščin).

3. Igrišče – izziv za delo

Okolje, v katerem živimo, je svet, ki nas obdaja, kateremu se prilagajamo in smo čustveno navezani nanj. Naravno okolje ima poseben vpliv na razvoj otrok, ki naj poteka v čim prijetnejšem ozračju z namenom privzganja naravnega življenjskega ritma in sloga v sožitju z naravo. Prav zgodnje otroštvo, ko se zaznavne sposobnosti čutil šele razvijajo in ostrijo, je potrebno izkoristiti za vaje opazovanja in ubesedenja občutij in spoznanj. Pri otrocih vzbujamo in gojimo občutke ter čustva, ki dajejo pozitivne odzive, pomirjajo, nudijo varnost in so zdravi za njih. Igrišče, ki ga dobro poznajo in so v stiku z njim skoraj vsak dan otrokom veliko pomeni. A vendar v pogovorih z otroki opažamo, da ne zaznavajo sprememb na drevju, ne zaznavajo kakšne barve je listje na drevju, ne slišijo petja ptic itd.

Današnji otroci nimajo več toliko nadzora nad svojimi impulzi, prav to pa potrebujejo za uspešno delo. Impulze dobivajo predvsem iz sveta sodobne tehnologije, le-ti pa so veliko močnejši kot tisti iz naravnega okolja, ki so jim manj zanimivi in jih ne morejo nadzorovati (prekiniti igro, ponoviti risanko itd). Težave se pojavljajo tudi s koncentracijo in raztresenostjo. V pedagoškem svetu pravimo, da nimajo usmerjene pozornosti, ki je ključna pri razumevanju in reševanju problemov ter šolskem delu.

Vse, kar nam ponuja narava, je neponovljivo in zaznano le v tistem edinstvenem trenutku. Prav te trenutke sem želela ponuditi otrokom s pomočjo pripravljenih aktivnosti.

3.1. Dejavnosti otrok na igrišču

Za urjenje opazovanja in usmerjene pozornosti smo pripravili različne dejavnosti na igrišču:

3.1.1 Moje drevo

Raznolikost dreves na našem igrišču nam ponuja možnosti pozornega in usmerjenega opazovanja. Dejavnost potekala tako, da ob prihodu na igrišče otroci sledijo danim navodilom in sledijo s pogledi opisanim objektom na njem (»Na igrišču najprej poiščite gugalnico, ki stoji zraven peskovnika. Nato poiščite klopco, ki je postavljena med dva drevesa, na katerih so listi s koničastimi robovi, ...«). V nadaljevanju z opazovanjem in raziskovanjem nadaljujejo samostojno. Po dogovorjenem znaku se posedejo pod izbrano drevo, ter ga v tišini še naprej opazujejo (krošnjo, veje, korenine, lubje, itd.). Nato določimo pare, katerih naloga je, da drug drugemu opišeta svoje izbrano drevo (zakaj je izbral drevo, kaj mu je všeč, kaj ga zanima o tem drevesu itd).

Dejavnost ponovimo še nekajkrat v letu, saj se z letnimi časi spreminja podoba dreves. Otroci tako opazujejo barvanje listja, majanje listja in vej, ter poplesavanje odpadlih listov z dreves. Zimski čas pa omogoči opazovanje golih vej, opazovanje ptic ki posedajo po drevesnih vejah in na sneg in led, ki se nabirata na vejah, kasneje pa talita. Pomlad prinese ponovno pogostejša opazovanja - brstenje dreves.

3.1.2 Hoja in mečkanje listja

Odpravimo se na igrišče, kjer hodimo po odpadlem listju, ga brcamo, mečemo v zrak, prijemamo in mečkamo. Z mečkanjem ustvarjamo šumenje, kateremu prisluhnemo. Zvok, ki ga ustvarimo, se med seboj razlikuje glede na moč drgnjenja in količino uporabljenega listja. Igro z listi nadgradimo z »glasbeno pravljico«, v kateri uporabimo zvoke listov.

Vojna z listi

Odpadlo listje, ki se je nabralo pod drevesi uporabimo za igro «vojna z listi». Skupina se razdeli na dva dela, nato pa tekmujeta druga proti drugi. V igri preko vrvi, ki deli polja ekip otroci mečejo listje. Skupina, ki ji uspe na sosednje polje »premetati« več listja je zmagala. Preko te igre želimo razvijati predvsem sodelovanje in vzbujati veselje ter sproščenost.

3.1.3 Moj drevesni škrat

V okolici svojega drevesa poiščemo in pripravimo naravni material (kamenje, listi, plodovi, itd.). Nekaj dodatnega materiala, ki ga bomo dodatno uporabili pri ustvarjanju pa pripravimo v posebno košaro. Naloga otrok je, da iz naravnega materiala sestavijo »drevesnega škrate«. Ko vsi končajo, se sprehodimo od drevesa do drevesa, ter si ogledamo »škrate«. Otroci, ki želijo nam jih opišejo, predstavijo, ob njih si izmislijo zgodnico.

3.1.4 Hoja zaupanja

S pomočjo žreba se razdelimo v pare. Eden v paru si prekrije oči s prevezo, drugi pa ga vodi po igrišču. Med hojo mu opisuje okolico, mu daje navodila za prestopanje ovir, ga bodri pri prijemanju predmetov, opozarja na zvoke v okolici, itd. Vlogo nato zamenjamo. Dejavnost je usmerjena predvsem v poglobljanje zaupanja.

3.1.5 Čutna pot

Čutno pot pripravimo predhodno med debli dreves. Uporabljeni predmeti na čutni poti so predhodno otrokom znani. Pot pripravimo tako, da otroci s prekritimi očmi sledijo vrvici, na kateri so obešeni predmeti. Predmeti so med sabo razlikujejo po obliki, velikosti, otipu in

vonju (storž, pero, limono, kos krzna, napihnjen balon, zvonček, vrečico z sivko itd. Določimo mu tudi vodnika, ki prijatelja spremlja in ga opozarja na predmete na poti. Vlogi menjamo, prav tako tudi predmete na vrvi ter igro ponovimo. Čutno pot pripravimo nekajkrat v letu, pri tem pa poskrbimo, da uporabim vrsto drugačne predmete.

3.2. Igrišče v razredu

Vsebine v prvem razredu nam dajejo možnost za veliko medpredmetnega povezovanja. Tako smo del dejavnosti umestili v naše vsakodnevno delo v razredu. Običajno smo se jih posluževali, ko nam vremenske razmere niso dopustile dejavnosti na prostem. Tako smo si naredili zbirko različnih palic nabranih pod drevesi. Z njimi izvajamo različne dejavnosti:

3.2.1 Razvrščanje po velikosti:

- od najmanjše do največje in
- od največje do najmanjše.

3.2.2 Razvrščanje po debelini:

- od najdebelejše do najtanjša,
- od najtanjša do najdebelejše.

3.2.3 Postavljanje vzorcev.

Za sestavljanje vzorcev uporabimo palčke, ki so različnih debelin in dolžin. Po pripravljeni predlogi nato otroci oblikujejo vzorec. Pri postavitvi vzorca morajo biti pozorni na položaj palic (navpično, vodoravno, postrani, dve skupaj, zaporedje krajše – daljše itd). Kasneje dodajamo tudi druge naravne materiale (fižol, storže, kamne, koruzna zrna). Dejavnost popestrimo še z delom v parih, kjer drug drugemu postavljajo svoj vzorec.

3.2.4 Števila

Za utrjevanje zapisa števil smo uporabili vajo s postavitvijo palic. Poudarek je predvsem na smeri in začetku zapisa števil. Spretnejši pa se preizkusijo v zapisu računskih operacij.

3.2.5 Računanje

V pomoč pri reševanju računskih operacij palice uporabimo za otroke, ki potrebujejo še delo s konkretnim materialom. Spretnejši pa v parih drug drugemu nastavljajo računske naloge. Prvi nastavi s palicami računsko nalogo, drugi pa jo zapiše in reši.

3.2.6 Slušno zaznavanje

Dolžino besed in število zlogov v besedi smo ponazorili s palčkami (kratka beseda-kratka palica, število zlogov-število palic). Dejavnost smo izvajali v manjših skupinah, občasno pa s celo skupino, kje so rešitev postavljali na mizo.

3.2.7 Igra tišine: Zimsko drevo

Na tla se posedemo v krog, sredi katerega smo pripravili sliko "zimskega drevesa" in vso zbirko palic. Med samo igro ni dovoljen pogovor, nalogo pa si med sabo predajamo z

dotikom po dlaneh. Igro pričnemo s tem, da začnem postavljati palčke, ki bodo predstavljale deblo drevesa. Nalogo potem predam naprej. Vsak dobi možnost, da sodeluje pri oblikovanju "drevesa" s toliko palčkami kot želi. Dejavnost se zaključi, ko porabimo vse pripravljene palice. Nastali izdelek si ogledamo. Dejavnost se nato nadaljuje še na likovnem področju, kjer narišemo zimsko drevo.

3.2.8 Igra: Enaindvajset palic

V igri sodelujejo štiri skupine oz. štirje igralci. Vsaka skupina ima šest tulcev, ki so označeni s števili od ena do šest, enaindvajset palčk za vsako skupino in igralno kocko. Igra poteka tako, da posameznik vrže kocko, število pik na kocki pa nam pove, koliko oz. v kateri tulec lahko damo palčke. Če se je kocka ustavila na številu štiri, lahko vzamemo s kupa štiri palčke in jih damo v tulec s številom štiri. Če se med igro število ponovi, kocko podamo naslednjemu tekmovalcu-skupini. Igra se končana, ko skupina ali posameznik napolni vse tulce.

4. Zaključek

K dejavnostim, ki so opisane, so otroci radi pristopali, presenetil pa me je njihov pozitiven odnos do njih. Zavedamo se, da uvajanje čuječnosti v učni proces zahteva več časa, predvsem pa sprejetosti s strani učitelja. Zavedati se moramo, da so spremembe pri našem delu stalnica. Učitelji vse pogosteje postajamo najmočnejši in najvplivnejši zgled otroku. Pozitivna naravnost in sposobnost hitrega odzivanja, ter prilagajanje učnih strategij, omogoči otrokom občutje sprejetosti, uspešnosti in zadovoljstva. Tako opremljeni bodo pripravljani na sodelovalno, raziskovalno in ustvarjalno delo.

5. Viri in literatura

- Kremžar, L. (2012). *Vidiki uravnavanja čustev pri vzgojiteljih*. Pridobljeno s http://pefprints.pef.unilj.si/911/1/UNIVERZA_V_LJUBLJANI_PEDAGOŠKA_FAKULTETA_DIPLOMSKA_NALOGA_LUCIJA_KREMŽAR_JUNIJ_2012.pdf
- Musek, J. (2005). Predmet, metode in področja psihologije; Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo.
- Psihološka obzorja/Horizons of Psychology, 16, 1, 25–37 (2007) © Društvo psihologov Slovenije 2007, ISSN 1318-187 Znanstveni empirično-raziskovalni prispevek
- Smrtnik V.H. (2007). *Razumevanje nadzora čustev v otroštvu in mladostništvu*, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Spasojević, N. (2015). 6 načinov, kako vnesti čuječnost v vsakdan! Pridobljeno s www.svetloba.si › Čuječnost www.svetloba.si/cujecnost/5-nacinov-kako-vnesti-cujecnost-v-vsakdan
- Strgar, A. (2013). *Čutna pot in otrokovo videnje pomena čutil pri predmetu spoznavanje okolja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Škopalj, E. (2017). Čuječnost in vzgoja. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Kratka predstavitev avtorja

Sabina Tausers, dipomirana vgojiteljica predšolskih otrok. Sedemnajst let je zaposlena kot vzgojiteljica v Vrtcih Občine Žalec. V tem času je preko Zavoda za šolstvo vodila tudi študijske skupine. Z uvedbo devetletke v šolskem letu 2000/2001 je pričela opravljati naloge drugega učitelja v razredu. Prav tako sodeluje v skupinah za samoevalvacijo in uspešno vodi šolsko folklorno skupino.

Joga pri pouku športne vzgoje

Yoga in Physical Education Classes

Mitko Nasevski

*Gimnazija Murska Sobota
mitko.nasevski@gmail.com*

Povzetek

Notranji mir je naša pravica in človekovo naravno stanje. V sedanjem tempu življenja pa je vsakodnevno ohranjanje mirnosti mala umetnost. Mladostniki pa so še posebej tista kategorija populacije, ki je ranljiva. Obremenjeni s šolskim uspehom, natrpanim predmetnikom, telefonskimi in z elektronskimi sporočili, s socialnimi omrežji, z nepravilno prehrano, s pritiski vrstnikov, samopodobo, priljubljenostjo, postavo itd. Mnogi so pod vsakodnevnim stresom in bi se preprosto morali umiriti (meditirati). Meditacija je pomirjujoča in prijetna, njen cilj pa je nadzor nad pozornostjo. To naši mladostniki potrebujejo vsakodnevno, da ublažijo psihična bremena sodobnega časa. Joga kot sredstvo meditacije pa deluje blagodejno na njihovo zdravje in sprostitev. Joga nas polni z energijo. Pri njej namreč ni tekmovalnosti in nevarnosti poškodb. Joga v naravnem okolju, na travniku, v gozdu, v mirni naravi pa je še toliko bolj koristna.

Ključne besede: asane, čuječnost, joga, meditacija, mladostniki, pravilna prehrana, sprostitev, stres, učenje za življenje, življenjski slog.

Abstract

Inner peace is our right and our natural state. At the present pace of life, however, maintaining a calm everyday life is a small art. Adolescents, however, are particularly vulnerable to this category of population. Burdened with academic success, a packed classbook, telephone and email messages, social networks, malnutrition, peer pressure, self-image, popularity, line-up, etc. Many are under daily stress and should simply meditate. Meditation is soothing and enjoyable and aims at controlling mindfulness. This is what our adolescents need on a daily basis to alleviate the psychological burdens of modern times. Yoga, as a means of meditation, has a beneficial effect on their health and relaxation. Yoga fills us with energy. It has no competition and no risk of injury. Yoga in the natural environment, on the lawn, in the woods, and in the peaceful nature, is all the more beneficial.

Keywords: adolescents, alertness, asanas, learning to live, lifestyle, meditation, proper nutrition, relaxation, stress, yoga.

1. Uvod

Dandanes zaznavamo, da so dijaki v šoli obremenjeni. Pogoji poučevanja pa večkrat slabi. V razredih je dostikrat po 32 dijakov, gneča v učilnicah, na hodnikih v jedilnicah, utesnjeni prostori pri športni vzgoji. Predmetniki natrpani, dijaki imajo več kot 30 ur na teden. Dijaki večina časa sedijo, večkrat tudi v neprezračeni prostorih. Pričakovanje profesorjev, da bodo dijaki po šoli, z učenjem nadaljevali doma. Pričakovanja staršev, da bodo dijaki uspešni v šoli. Razmere doma v družini dostikrat neprimerne. Tekmovalnost in zbadljivost med dijaki povzroča dodatno preobčutljivost. Tipkovnice na telefonih in računalnikih so skorajda

pregrete. Večinoma pri teh opravilih, je vedno prisotna nepravilna drža, ki povzroča dodatne bolečine. Tako lahko povem, da je dosti dijakov izpostavljeno stresu. Odzivi na stres so pri dijakih različni. Pojavi se lahko: nespečnost, glavobol, utrujenost, agresivnost ali anksioznost, tesnoba in podobno. Govorimo lahko o izgorelosti gimnazijcev in drugih dijakov na strokovnih šolah, saj šola zahteva od njih številne spretnosti in znanja, zato lahko ustvarja veliko dogodkov, ki dijake skrbijo. Nekateri se zaradi stresa ne morejo umiriti in se zatekajo k raznim pomirjevalam, uspavalam in tudi alkoholu.

Učitelji športne vzgoje so na eni strani velikokrat premalo motivirani, na drugi strani pa tudi pri dijakih lahko govorimo ne samo o izgubi veselja do učenja, ampak tudi o izgubi veselja do fizične aktivnosti. Ker živimo v času, ko nekaj pomenita le denar in uspešnost, sprejemamo to, kar nam vsiljujejo družbene elite, njihova politika in šolski sistem. Velikokrat mislimo samo na prihodnost, mnogokrat se oziramo v preteklost, le redko kdaj pa živimo svobodno, čuječe, kar preprosto povedano pomeni sedaj (v tem trenutku)¹ in tukaj.

Dijaki seveda rabijo sprostitev, pomiritev in meditacijo. Joga je znanost o samodisciplini. Primerna je za vsakogar, za vse starosti za moške in ženske. Joga nam koristi za gimnastiko, za razvoj gibljivosti, ravnotežja, pravilnega dihanja, navaja na pravilno prehrano, meditacijo. Pri jogi gre za vzdrževanje ravnovesja med gibanjem za telesno zdravje in meditativnimi tehnikami za pomiritev duha. Tekmovalnost pri jogi je zanemarjena. Tu gre bolj za opuščanje želja. Torej ničesar si ne želim, vse imam. Joga skuša dijake naučiti to, da ne bi uživali preveč in ne premalo. Joga se po koristnosti za dijake ne more primerjati z nobenim športom. Vendar je kot predmet na Fakulteti za šport ni. Mi kot športni učitelji smo imeli na fakulteti predstavitev joge s kratkim tečajem. V splošnih izhodiščih ter splošnih ciljeh Učnega načrta za športno vzgojo je ena izmed točk »razbremenitev in sprostitev od vsakodnevnih šolskih naporov« (Lorenci idr., 2008, str. 4). S tem ko bi v pouk športne vzgoje (marsikdo jo dela, ker ni prepovedana, ni pa je v načrtu) uvedli jogo, bi zagotovo pripomogli k sprostitvi dijakov, ki je med šolskim letom še kako dobrodošla. Naslednji cilj joge je »ohranjanje in razvoj lepe telesne drže ter oblikovanje skladne postave« (Lorenci idr., 2008, str. 7). Joga zelo razgiba hrbtenico in blagodejno deluje nanjo; žal je hrbtenica pri marsikaterem dijaku že deformirana. Tisti, ki imajo težave s hrbtenico, dobivajo vaje za rehabilitacijo prav iz joge. Če smo za jogo izurjeni in imamo možnost to narediti v miru in tišini, še boljše v naravi, smo preprosto naredili ogromno za dijakovo dobrobit.

2. Pouk športne vzgoje – joga in čuječnost

En gram prakse je več kot tona teorije, tu pa to drži kot pribito.

Kakor pravi Svami Šivananda (Lidell idr., 1991, 40), za zdravo telo zadostujejo že samo naslednje tri asane: stoja na glavi, sveča in klešče. Sveča poživi in pomladi celo telo – sanskrtska beseda pomeni dobessedno »položaj vseh delov«. Odlikuje se po priročnosti in prinaša veliko istih koristi kot stoja, le da si s telesom, ki je obrnjeno pod pravim kotom glede na glavo, raztegujemo vrat in gornji del hrbtenice, in kar je najpomembnejše, spodbujamo delovanje ščitnice in občitnice, s tem da z brado tiščimo v spodnji del vratu. Sveča tudi sili h globokemu trebušnemu dihanju, saj omejuje rabo gornjega dela pljuč.

¹ Zelo dobra je naslednja opredelitev čuječnosti: »/.../ čuječnost je sprejemajoče preusmerjanje vaše pozornosti od vaših misli na vaše doživljanje v tem trenutku« (O'Morain, 2017, str. 11). V nadaljevanju avtor med drugim tudi natančno pojasni, kaj pomeni »na vaše doživljanje v tem trenutku«: »To se nanaša na tisto, kar v tem trenutku počnete. Ti primeri vključujejo: Vaše dihanje. Tisto, kar vidite. Vaše gibanje, ko hodite ali segate po nečem. Vaše telesne občutke. Vse, kar slišite, vohate, okušate ali se dotikate« (ibid., str. 11).



Slika 1: Sveča



Slika 2: Stoja na glavi



Slika 3: Kleščas

Vpliv joga znanstveniki uspešno raziskujejo s sodobnimi znanstvenimi metodami. Opravljajo preglede sestavin krvi, vode, želodčnega soka itd., potem tudi rentgenske, elektrokardiološke preiskave ter preiskave možganskih tokov. Te so pokazale, da joga prinaša očitne fiziološke spremembe (Zalokar, 2005, 90). V sedemdesetih letih 20. stoletja so znanstveniki odkrili, da se pri kakršnikoli fizični vadbi sproščajo endorfini, ki imajo velik pomen pri zmanjševanju stresa, saj delujejo kot »pomirjevalno sredstvo« (Zagorc, 2003, 21). Tako tudi pri jogi asane (položaji) delujejo pomirjevalno. Pri vajah, kjer je vključeno dihanje, pa so te vaje še duševne. Torej vsako gibanje je koristno, vendar pa pri energetskem odtisu, ki prikazuje, kako jogijski položaji ali asane nabijajo telo z energijo, jasno pričajo Kirilanove fotografije. Po četrturni seansi asan je fotografija razkrila izrazitejšo, popolnejšo avro. Zanimivo je tudi to, da se po četrturni telovadbi vzorec avre pri isti osebi nič ni spremenil.

2.1 Joga in dihanje

Dihalne vaje imajo pomemben vpliv na ves organizem, še posebej na srce in krvni obtok, na živčevje in trebušne organe, seveda pa tudi na umirjenost in duševnost. Z globokim dihanjem prinašamo notranjim organom kisik, izdihujemo pa ogljikov dioksid. Kadar je dihanje mirno, je mirna tudi duša. Poznamo tri osnovne vrste dihanja, tj. ključnično (plitvo), rebarno (srednje) in preponsko (globoko). Popolno jogijsko dihanje združuje vse tri in se začne z globokim vdihom, nadaljuje z rebrnim in ključničnim (Lidell idr., 1991, 69). Večina ljudi ne zna pravilno dihati. Pri dijakih se pogosto dogaja, da se sramujejo globokega dihanja in rabijo čas, da se opogumijo. Joga zahteva globoko vdihovanje in izdihovanje skozi nos. Kadar vdihavamo skozi nos, se zrak segreje in prečisti. Če pravilno in globoko dihamo, se pripravimo na koncentracijo in meditacijo.

2.2 Joga in zdravje

Joga je znanost o zdravju in preventiva pred boleznimi, medtem ko je sodobna medicina znanost o bolezni in zdravljenju. Joga temelji na natančnem razumevanju zdravega delovanja človeškega telesa. Njene tehnike so namenjene temu, da bi človek živel zdravo, vitalno in mladostno življenje. Vse kar naredimo za naše telo, se odraža čez mnogo let, reakcije se lahko kažejo tudi 30 let za tem. Joga se drži pravila, da so pravilne tiste vaje, ki raztegujejo telo, ne

pa tiste, ki krepijo in jemljejo moč. V jogi telo predstavlja bolj grobo resničnost, medtem ko um predstavlja bolj fino resničnost. Vseeno pa joga združuje um, telo in duh.

2.3 Joga in prehrana

Smo to, kar jemo. Pri jogi se zahteva naravna prehrana brez mesa. Temelji na sveži, lahki hrani kot sta npr. sadje in zelenjava. Med lahko hrano sodijo tudi žitarice, stročnice, sadni sokovi, mleko, maslo, orehi, semena, kalčki, med, zeliščni čaji in sir. Telo ob taki prehrani ostaja gibljivo, duh pa bister in miren. Z uživanjem mesa vnašamo v telo dosti sečne kisline, ki vpliva na okornost vezivnega tkiva ter telesu zmanjšuje gibljivost. Živalsko meso vsebuje veliko toksinov (80 odstotkov zastupitev s hrano povzroča meso ali mesni izdelki) ter povzroča še druge bolezni. McCartney je izjavil: »Če bi klavnice imele steklene zidove, bi vsi bili vegetarijanci« (<http://vegan.si/za-ljudi/etičnost-sočutje/>). Ahimsa – nedotakljivost vseh živih bitij – spada med najvišje zakone jogijske filozofije. Za jogija je vsakršno življenje sveto. Pomisel na uživanje mesa se jogiju zdi nemogoča. Vsako bitje je enkratno, tako, kot smo mi. Glede vegetarijanske prehrane lahko mirne duše povemo, da je to zdrava hrana in vsebuje vse esencialne aminokisline, maščobne kisline ter dovolj energije. Največkrat je govora o vitaminu B12, ki ga najbolj primanjkuje v vegetarijanski prehrani. V mleku in jogurtu ter sirih ga je dovolj za dnevne potrebe, zato je dobro, če uživamo vsaj nekaj od tega v normalnih količinah. Izkušnje kažejo, da je med vegetarijanci manj bolezni. Manj je prekomerno hranjenih, srčnih in možganskih kapi, bolezni ledvic in raka; vegetarijanci imajo tudi boljši imunski sistem.

2.4 Joga in meditacija

Meditacija (izraz prihaja iz latinske besede meditatio, ki je izpeljana iz glagola meditari, kar pomeni »premišljevati, oblikovati«) je vsakršna dejavnost, pri kateri posameznik načrtno spreminja stanje zavesti z namenom, da bi dosegel kakšen specifično zastavljen cilj ali pa, da bi se preprosto umiril (<https://sl.wikipedia.org/wiki/meditacija>).

Joga nam služi kot predpriprava za meditacijo. Preko meditacije naj bi bil posameznik sposoben odkriti ovire, ki zavirajo njegov razvoj, nato pa bi bil preko razvijanja uvida sposoben te odpraviti in doseči osvobajajočo modrost. Znanstvene raziskave so pokazale, da se pri tistih, ki pogosto meditirajo, poveča zmožnost organizma, da se zdravi sam. Zmanjšuje pogostost pojavljanja depresije in anksioznosti, povečujejo pa se prijetnost, razpoloženost, sproščenost, uravnovešenost. Meditacija je še posebej primerna, kadar smo izpostavljeni vznemirjenosti, visokemu srčnemu utripu, kroničnim bolečinam v mišicah, anksioznosti, nespečnosti ali depresiji. Povezava meditacije zaposlenih z zadovoljstvom pri delu in delovno učinkovitostjo je vsekakor pozitivna. Za svoj notranji mir ne smemo iskati, kaj še moramo narediti, temveč moramo iskati to, česa se moramo znebiti. Notranjemu miru moramo podrediti vse stvari, da bomo pri svojem osebnostnem delovanju lahko rasli. Mehko in odločno moramo vztrajati pri vsakodnevni vadbi meditacije. Pozitivno razmišljanje in meditacija pomenita, da vzamemo življenje v svoje roke. Vse to poskušamo pri pouku športne vzgoje dijakom privzgojiti.

3. Spodbujanje dijakov k jogi pri pouku športne vzgoje

Učitelji moramo za dijake pri pouku športne vzgoje poskrbeti na ta način, da izberemo tisto (pri izbiri lahko sodelujejo tudi dijaki), kar izhaja iz dijakovih izkušenj, žal pa dijaki izkušenj z jogo največkrat še nimajo, zato jim moramo v šoli ponuditi možnost, da jo spoznajo. Čim boljši je aktiven učitelj, ki dobro pozna jogo, tem boljše je to za dijaka. Za učitelja mora biti na prvem mestu dijak, dijak pa se mora zavedati, da obstaja veliko alternativnih možnosti pri pouku športne vzgoje, kot je npr. tudi joga, ki dijaku omogoča premagovanje in obvladovanje življenjskih težav.

4. Zaključek

Slovenski šolski sistem je na samem vrhu svetovnih lestvic po znanju, ki ga dosegajo dijaki. Storilnost na naših šolah je na visokem nivoju. V svetu, npr. na Švedskem, vidimo, da je trend zmanjševanja tedenske delovne obveze. Zavedajo se, da je človekova dnevna funkcionalnost pri delu bolj 6 kot pa 8 ur. Nameravajo tudi zmanjšati tedensko delovno obvezo s 5 na 4 dni; pri tem so seveda izračunali, da storilnost gospodarstva zaradi tega ne bo padla. Želim poudariti, da po švedskih preračunih velja, da je razbremenjen delavec je enako učinkovit kot tisti s polno obvezo, zato predvidevam, da bo tudi naš razbremenjen dijak enako učinkovit. Odkar so na šolah uvedli prosto uro malice, so dijaki veliko bolj umirjeni. Uvedba več ur športne vzgoje oz. vsak dan eno uro bi tudi dijake bolj razbremenila oz. umirila. Če pri teh urah učitelji športne vzgoje posvečajo več pozornosti meditaciji (vsaj 10 minut za zaključek ure, kot to prakticiramo mi, učitelji športne vzgoje na Gimnaziji Murska Sobota), se dijaki na ta način res razgibajo in sprostijo. Ko imamo na razpolago več časa in nam vremenski pogoji to dopuščajo, to naredimo na bližnji trim stezi, ki je pravzaprav pravi gozd, saj slišimo celo, kako žvrgolijo ptiči.

Psiholog Georgi Lozanov je uporabil to tehniko za ustvarjanje sproščenega učnega ozračja. Oblikoval je učni postopek, pri katerem učenci na začetku sedijo v naslonjačih, učitelj pa z uporabo različnih postopkov postopno ustvarja spontano sproščeno zavedanje. Kasneje se lahko pri pouku učenci lažje skoncentrirajo in absorbirajo ogromne količine znanja, ki bi pri »normalnih« pogojih zahtevali več naprezanja.

Obstaja veliko raziskav, ki potrjujejo blagodejne učinke joge na zmanjšanje stresa in anksioznosti. Študija, objavljena v *Complementary Therapies in Medicine*, je raziskovala vpliv joge na bolečine v ledvenem delu hrbta. Osemdeset pacientov z bolečinami v hrbtu je bilo razdeljenih na dve skupini, ena z joga-terapijo, druga pa s fizioterapijo. Rezultati so pokazali, da je praksa joge bolj učinkovita kot fizioterapija pri zmanjševanju bolečin, nervoze in depresije ter pri izboljšanju mobilnosti hrbtenice.

Raziskava, ki je bila izvedena leta 2008 na univerzi v Utahu, se je ukvarjala z odzivi na bolečino. Vsi udeleženci raziskave so bili podvrženi pritisku na palec. Najvišji prag bolečine so pokazali praktikanti joge. Iz tega so sklepali, da joga s pozitivnim vplivom na soočanje s stresom prav tako pomaga človeku regulirati odziv na bolečino (*Yoga for anxiety and depression*, 5. 2. 2016).

Dijakinje za jogo lahko prej navdušimo, zato ker jim vaje za krepitev trebušnih mišic in razvoj gibljivosti bolj ustreza, so tudi prirojeno bolj gibljive v primerjavi z dijaki. Dijakinje niso »okužene« z nogometom, zato bolj sprejemajo jogo.

Bolezen za hrbtenico so zaradi dolgotrajnega sedenja tudi dolgotrajne vožnje na strokovnih ekskurzijah, saj pogosto zavzemamo zelo nepravilne položaje. Vedno, kadar sem prisoten na ekskurzijah, na vseh postankih poskušam dijake motivirati za vaje za gibljivost, saj na ta način omilimo hrbtenične bolečine.

Joga ima ogromno pozitivnih argumentov, zato lahko postane naš življenjski slog. Za nekatere je motiv gibljivost, ki jo dosegajo jogiji, drugim je to način vegetarijanske prehrane in odklanjanje alkohola, tretjim pa izoblikovanje skladne postave, varovanje narave, odnos do živali, umiritev; če zmoremo, pa združimo vse.

V življenju vse usmerjamo v znanje, vendar je za naš uspeh v življenju bolj pomemben značaj. Za oblikovanje značaja pa moramo delati, tako da spoznavamo sami sebe. To pri jogi tudi počnemo, saj se poskušamo spreminjati. Če spremenimo na boljše sebe, bomo spremenili tudi svet!

Mislím, da bi učitelji v svoji praksi pri pouku športne vzgoje v prihodnje morali izvajati več joge, ki v naših šolah žal primanjkuje, saj se učitelji športne vzgoje zaradi interesa dijakov osredotočajo predvsem na igre z žogo. Dijake moramo učitelji dobro opazovati in jih spoznavati predvsem zato, da lahko zanje pripravimo ustrezne tipe vaj pri jogi. Z izvajanjem joge bo pouk športne vzgoje za dijake gotovo bolj zanimiv in pester.

7. Literatura

Lidell, L. (1991). *Joga*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Lorenci, B. s sod. (2008). Učni načrt. Program gimnazija. Športna vzgoja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/-programi/media/pdf/un_gimnazija/un_sportna_vzgoja_gimn.pdf

O'Morain, P. (2017). *Čuječnost za zaskrbljene. Premagajte vsakdanji stres in tesnobo*. Ljubljana: Vita.

Učni načrt. Športna vzgoja. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2016/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm

Zagorc, M. (2003). *Sprostimo se*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Fakulteta za šport. Inštitut za šport.

Zalokar, J. (2005). *Joga in naš čas*. Ljubljana: Založba Unigraf.

Yoga for anxiety and depression. Pridobljeno s <http://www.health.harvard.edu/mind-and-mood/yoga-for-anxiety-and-depression> (6.2.2016; 19:49)

Kratka predstavitev avtorja

Mitko Nasevski je učitelj športne vzgoje na Gimnaziji Murska Sobota že več kot 20 let. Je navdušen športnik. Profesionalno se je ukvarjal predvsem z rokoborbo. Zanimajo ga tudi drugi športi – največ svojega prostega časa posveča tenisu, zelo rad tudi plava. V zadnjih letih poučevanja športne vzgoje veliko pozornosti posveča jogi, ki je še kako povezana s čuječnostjo.

IV
MINDFULNESS IN THE NATURE
ČUJEČNOST V NARAVNEM OKOLJU



V čem je dodana vrednost tabora Gimnazije Kranj?

Where Lies the Added Value of Gimnazija Kranj Camp?

Gašper Markič

Gimnazija Kranj
markic.gasper@gmail.com

Povzetek

Naravoslovno-raziskovalni tabor na Gimnaziji Kranj je del obveznih izbirnih vsebin za dijake 2. letnika. Na ta način je že več kot 2500 naših dijakov obiskalo in spoznalo Prekmurje. Po priporočilu profesorjev se večina dijakov tabor odloči preživeti brez mobilnega telefona in mnogi dobijo izkušnjo, da je to še vedno mogoče. Ker so dijaki na taboru ves teden intenzivno skupaj, brez možnosti umika v virtualni svet, je to idealna priložnost za poglobljanje medsebojnih odnosov in odpiranje novim doživetjem, ki jih sicer ne bi izkusili. Brez motečih dejavnikov mladostniki pristneje doživljajo vse medosebne odnose in aktivnosti na taboru. Profesorji skušamo s praktičnim prikazom učne snovi pri dijakih doseči razumevanje teorije, ki smo jo obravnavali v šoli. Med celotno komunikacijo in aktivnostmi z dijaki jih profesorji seznanjamo s čuječnostjo in jim poskušamo približati tudi ta pojem. Želimo jih ozavestiti, kako pomembno je, da prepoznajo svoja notranja občutja in jih razumejo, pa naj bo v športnih aktivnostih, ki pogosto sprožajo veliko tekmovalnost med njimi, ali v (ne)razumevanju učne snovi, ki jo skupaj obravnavamo v praktičnih prikazih. Kot vodja tabora je biti čuječ še posebej pomembno tudi zame. Ves stres in vse prepreke pri organizaciji in izpeljavi dogodka za 250 ljudi lažje prenesem in obvladujem, če vem, kaj se v danem trenutku dogaja z mano, kam lahko to umestim in na podlagi tega izbiram svoje vedenje in odločitve.

Ključne besede: aktivno izkustveno učenje, čuječnost, mobiteli so doma, naravoslovno-raziskovalni tabor, organizacija.

Abstract

Gimnazija Kranj science-research camp is part of the extra-curricular-activities package for second-year-students. More than 2500 students have thus visited and got acquainted with the region of Prekmurje. As advised by the teachers, most students decide on spending the time at camp without ever checking their mobile phones. Many realise that it is still possible. As the students socialize intensively for the whole week, without the chance to retreat into the virtual world, it is a great opportunity to deepen relationships and opening up to new experiences which they would never have partaken. Without the disruptive factors, the adolescents find that they may enjoy all interpersonal relationships and activities at camp a lot more genuinely. The teachers try, by means of practical demonstrations, to achieve understanding of the theories lectured in class. During the course of the wholesome communication and activities with the students, the teachers endeavour to introduce and bring closer the notion of mindfulness. We wish to make them aware of how important it is to identify their inner feelings and understand them, be it in sports which trigger considerable competitiveness among them or (miss)understanding the subject matter which is communally dealt with in practical demonstrations. As head of camp, being mindful is especially important for me. It is easier to handle all the stress and obstacles organizing and executing the event for 250 people if I know what I am undergoing at a given moment, where to place it and based on that choose my conduct and choices.

Key words: active experiential learning, mindfulness, mobile phones stay home, organization, science-research camp.

1. Uvod

Danes skoraj ni dijaka, ki ne bi imel mobilnega telefona. Kljub mnogim prednostim, ki jih mobilni telefon prinaša, je pogosto lahko tudi velika ovira za vzpostavljanje pristne medosebne komunikacije. Čeprav so dijaki v virtualnem svetu med seboj zelo povezani, so v realnosti mnogi pogosto osamljeni in odtujeni (od drugih in od sebe). Dijake drugega letnika Gimnazije Kranj odpeljemo na petdnevni tabor v Prekmurje, kjer ves dan bivajo drug z drugim, spiyo v šotorih in so po priporočilih profesorjev večino časa brez mobilnih telefonov. Ob socialno intenzivnih situacijah, ki se spontano pojavijo, jim profesorji skušamo približati pojem čuječnosti in vpogled v lastna občutja. Složna ekipa organizatorjev in gimnazijski profesorji pripravimo pester preplet aktivnosti v naravi, spoznavanje Prekmurja, medrazredne športne turnirje, učenje na praktičnih primerih in možnost stalnega druženja med sošolci. Velika večina dijakov vzame ponujeno in ob koncu tabora se s težavo skupaj vračamo v realen svet vsakdanjosti.

2. Organizacija naravoslovno-raziskovalnega tabora Gimnazije Kranj

Za izvedbo tako velikega projekta, kot je naravoslovno-raziskovalni tabor Gimnazije Kranj, je potrebno jasno določiti, kakšni so cilji tabora, kakšni so pogoji za izvedbo tabora, vodjo tabora in njegovo vlogo ter zadolžitve vseh profesorjev, ki sodelujejo na taboru.

2.1 Cilji tabora

Glavni vzgojno-izobraževalni cilji tabora so: sočasno kombiniranje snovi več učnih predmetov, kvalitetno medsebojno sodelovanje dijakov v delu po skupinah, uporaba učnih metod, ki jih pri pouku v razredu ne moremo uporabiti, in utrjevanje vezi med dijaki v obliki prostočasnih športnih ter drugih razvedrilnih aktivnosti. Na taboru dijakom poskušamo približati osnove čuječnosti. V ekipi organizatorjev skupne cilje natančno določimo na sestankih pred taborom.

Bečaj (2001) je zapisal, da so skupinski cilji obroč okoli različnih posameznikov in podskupin, ki so v trajnem konfliktnem razmerju. Vsak socialni sistem je trajno ogrožen zaradi napetosti, ki same od sebe nastajajo v njem med različnimi posamezniki in podsistemi. Vsak podsistem vidi in si razlaga okolje in dogodke v njem po svoje. Če v sistemu odpovedo povezovalni elementi, narastejo napetosti med podsistemi. Skupinski cilj deluje kot imunski sistem, ki preprečuje, da bi okuženost z možnimi konflikti lahko ogrozila uspešno delovanje celote. Če obroč popusti, sistem razpade na manjše enote, med katerimi se razplamti boj za doseganje posameznikovih ciljev. Zaščita pa ni samodejna. Njena učinkovitost je odvisna od kakovosti vseh procesov, ki morajo voditi k uspešnemu doseganju postavljenega cilja in sočasno skrbeti za notranjo psihosocialno uravnoteženost sistema. Posledici prevelike napetosti med podsistemi sta, da se skupina tesneje poveže in da od svojih članov zahteva večjo lojalnost. Potrebe posameznikov postanejo manj pomembne. Za uspešno usklajevanje vseh elementov je zato posebej pomembno komuniciranje, ki ga je treba nenehno spodbujati tako znotraj podsistema kot tudi med podsistemi.

Skupaj s profesorji športne vzgoje smo si zadali cilje tudi glede športnih turnirjev. Najprej smo določili cilje glede pravilnega postavljanja športnih igrišč za badminton, nogomet in odbojko. Naslednja skupina ciljev je določala spoznavanje s pravili posameznih športov, zadnji del pa je bil namenjen vedenju dijakov v poraženi ali zmagoviti ekipi ter njihovim notranjim občutkom ob zmagi ali porazu.

2.2 Pogoji za izvedbo tabora

Pogoji za izvedbo uspešnega tabora so ustrezna lokacija tabora, usklajena in strokovna ekipa organizatorjev, kvaliteten program tabora in še posebej natančno načrtovanje tabora. Ožja organizatorska ekipa se mora načrtovanja tabora lotiti vsaj pol leta pred izvedbo, nato pa postopoma v svoje načrte vključevati tudi druge sodelavce. Zelo pomembno je, da v začetni fazi načrtovanja natančno določimo naloge posameznika v organizatorski ekipi in da določimo vodjo organizatorske ekipe ali vodjo tabora. Skozi vse naše priprave moramo voditi zapisnike aktivnosti, da posamezniki lažje sledijo svojim nalogam. Načrtovanje moramo razdeliti na vzgojno-izobraževalni in tehnični del. Pomembno je, da ima vodja tabora povezovalno vlogo med člani svoje organizatorske ekipe, katerih glavni cilj mora biti uspešno izveden tabor.

V tehničnem delu načrtovanja naravoslovno-raziskovalnega tabora mora glavni organizator poskrbeti za aktivnosti zunanjih sodelavcev, za izdelavo terminskega in dnevnega urnika tabora, skupaj s kuharjem mora poskrbeti za nakup živil in ostalih potrebščin, izdelati mora seznam na taboru potrebne opreme in le-to tudi zagotoviti. Pri tem se lahko opremo na organizacije, ki imajo izkušnje s prirejanjem podobnih dogodkov (npr. Zveza tabornikov Slovenije, Zveza slovenskih katoliških skavtinj in skavtov, Civilna zaščita, Slovenska vojska, občine). Vodja tabora mora zagotoviti zadostno število spremljevalcev, pri čemer je normativ za srednje šole en spremljevalec na 16 dijakov. Za sprotno spremljanje poteka tabora in nadaljnjih aktivnosti je priporočljivo v organizatorskem delu taboru postaviti oglasno desko. Na njej so zapisane dnevne naloge organizatorjev, časovni potek tabora in pomembnejše kontaktne številke ljudi, ki nam pomagajo pri izvedbi tabora.

Pred izvedbo tabora je potrebno osnovne podatke o taboru (lokacija tabora, čas trajanja tabora, število udeležencev in njihova poimenska navedba) sporočiti na taboru najbližjo policijsko postajo, v bolnišnico in zdravstveni dom. Pri tako velikem številu dijakov je nujno, da je na taboru prisotna oseba s strokovnim medicinskim znanjem, saj vsako leto na taboru pride do nekaj manjših poškodb ali vsaj do ugrizov klopotov. Zelo dobro sodelujemo tudi z domačini v Prekmurju, in sicer z županom, delavci na občini, s predstavniki civilne zaščite in z domačini, ki nam vsako leto pomagajo organizirati tabor. Dogovorili smo se o opravilih, ki jih postorijo pred taborom in nam tako omogočijo lažjo izvedbo samega dogodka.

2.3 Vloga vodje tabora

Najpomembnejšo vlogo pri organizaciji in vodenju dogodka ima vodja. Račnik (2010) pravi, da je njegova pglavitna naloga vodenje timskega procesa in ljudi, tako da sledijo skupnemu cilju, zaradi katerega tim obstaja. Vodja zbira informacije, koordinira delo, usmerja tim k dogovorjenim ciljem, spremlja napredovanje in rešuje probleme. Obvezno je, da se odločitve v timu sprejemajo soglasno, kar je osnova, da se člani tima počutijo polno zavezani k uresnitvi nalog, ki so si jih zadali. Za uspešno delovanje tima je zelo pomembno ustvariti dober komunikacijski stik. V komunikaciji ni nadomestila za dober stik. V vsakdanji osebni

in organizacijski komunikaciji je veliko situacij, ko želimo tako ali drugače vplivati na druge. Uspešnost je zelo povezana s tem, če smo ustvarili dober stik.

Najprimernejši stil vodenja gimnazijskega tabora je sodelovalno vodenje. Kot vodja stremim k dobri medsebojni komunikaciji ekipe organizatorjev. Pri tem so po mnenju Bečaja (2001) zelo pomembna jaz-sporočila in aktivno poslušanje. Jaz-sporočila ustrezajo tistim vodstvenim funkcijam, ki se povezujejo s sklopom potreb po varnosti. Na tej ravni je v socialnem sistemu treba zagotoviti osnovni red, brez katerega celota ne bi delovala. Zelo pomemben pogoj za to je sprotno spremljanje dogajanja in opozarjanje posameznikov, ki s svojim vedenjem ogrožajo uspešno delovanje celote. Učinkovito komuniciranje v takih primerih zahteva jasna sporočila, ki posameznika ne žalijo, a mu razločno povedo, katero svoje ravnanje mora spremeniti. Aktivno poslušanje je komunikacijska tehnika, ki sogovornika spodbuja k temu, da lahko govori o svojih težavah brez strahu pred zavrnitvijo. Tako je ljudem omogočeno, da lahko izrazijo, in kolikor je mogoče, tudi predelajo svoje zadrege, bojzani, pomisleke in razočaranja. Da bi to lahko dosegli, jim moramo dati občutek, da jih razumemo, jim stojimo ob strani in smo jim pripravljeni pomagati, če je to v naši moči in če to želijo. Največkrat pomaga že to, da smo jih pripravljeni poslušati.

2.4 Motiviranje sodelavcev pri izvedbi tabora

Izvedba večdnevnega tabora v naravi za okoli 200 dijakov ni vedno enostavna. Pri izvedbi projekta je izjemno pomembno medsebojno sodelovanje več posameznikov, ki morajo biti pri svojih aktivnostih motivirani in složni. Markič (2015) meni, da so glavni motivatorji spodbuda, podpora, pohvala, vključenost v odločanje, občutek, da so sodelavci opaženi, in zaupanje. Motivacija je sestavni del vodenja. Vodja mora sodelavce redno in utemeljeno motivirati. Ljudi motivirajo zelo različne stvari. Prvi korak je izvedeti, kaj jih motivira. V manjših ekipah bomo z redno komunikacijo za vsakega sodelavca zlahka ugotovili, kaj ga motivira. Drugi korak je sestanek, na katerem se pogovarjamo o predlogih, jih pojasnjujemo in iščemo skupne rešitve. Sledijo ukrepi, s katerimi skušamo dogovorjeno uresničiti v praksi. Za sodelavce je zelo pomembna povratna informacija s strani vodje. Ljudem pokaže, da so opaženi, in jih motivira za nadaljnje delo. Strah, da se bodo ljudje pokvarili, če jih bomo preveč hvalili, je pri večini odveč. Pomemben je tudi način doživljanja pohvale in graje. Nagrado ljudje doživljamo kot povratno informacijo, ki spodbuja k ponavljanju dejavnosti, ki je v očeh drugih zaželena. Kazen pa doživljamo kot povratno informacijo, da določena dejavnost ni zaželena in bi jo kazalo opustiti ali ustaviti. Pri tem so raziskovalci ugotovili, da manj sposobni in manj samozavestni ljudje potrebujejo več pohvale kot graje, zelo sposobnim več pomeni konstruktivna graja, eno ali drugo pa je bolje kakor neodzivnost.

Kot vodja tabora imam pred vsakim sestankom z organizacijsko ekipo pripravljen program srečanja. Običajno za določene aktivnosti pričakujem razplet sestanka že vnaprej, vseeno pa pri tem ne smem pretiravati in želim ostati odprt za predloge drugih. Kordeševa in Markičeva (2015) razlagata, da intenzivno razmišljanje o prihajajočem sestanku organizatorjeve misli vleče v vsebino – kaj bo povedal in kaj je pomembno. Po Žvelcu (2019) je pri tem potrebno omejevati fantazije o prihodnosti. V tem primeru je posameznik lahko preveč odmaknjen od tega, kar se dogaja v sedanjosti, v tem trenutku.

3. Potek tabora

Dijaki se z avtobusi prvi dan okoli poldneva pripeljejo v bližino tabornega prostora, nato pa se peš odpravijo na prostor, predviden za postavljanje šotorov. Dijaki se najprej udeležijo kosila, potem postavijo svoje šotore (slika 1). V času postavljanja dijaških šotorov je sestanek organizacijske ekipe in profesorjev, na katerem se dogovorimo o natančnem poteku dneva. Sestavimo dijaške ekipe, ki jih bodo vodil en organizator ali profesor, poleg njega pa je v vsaki ekipi še okoli deset dijakov. Dijaške naloge so postavljanje igrišč za nogomet, odbojko in badminton, nabiranje drv ter postavljanje ognja, izdelava košev za smeti in priprava igrišč za igre brez meja. Enournemu postavljanju objektov in pripravi tabora sledijo malica, igre brez meja (slika 2) in športni turnirji pod vodstvom profesorja športne vzgoje (nogomet, badminton in odbojka). Sledita večerja in zabavni program ob ognju. Taborna tišina je piskana ob 23. uri.



Slika 1: V slogi postavljanja šotora je moč



Slika 2: Z dobrim sodelovanjem je lažje

Drugi in tretji dan se dijaki po zajtrku razdelijo v štiri skupine ter se udeležijo določenih aktivnosti. V dveh dopoldnevih in dveh popoldnevih se udeležijo ekskurzije po Prekmurju (Filovci, Bogojina, Tromeja), preizkusijo aktivnosti v povezavi s Slovensko vojsko, opravijo kemijske in biološke delavnice, obišejo energetska zelo bogata Bukovniško jezero in se preizkusijo v bližnjem pustolovskem parku. Četrty dan je po zajtrku na vrsti obisk Moravskih Toplic. Po vrnitvi v tabor sledijo še zadnje tekme v športnih turnirjih, večerja in zabavni večer. Pomembno je, da imajo dijaki vsak dan vsaj dve do tri ure prostega časa, ki ga lahko posvetijo tudi učenju in inštrukcijam, ki so jim na taboru na razpolago. Zadnji dan tabora je namenjen pospravljanju tabora (igrišča, zgradbe, šotori, smeti), nato pa dijaki dobijo malico in se okoli 12. ure odpeljejo proti Kranju. Organizatorji ostanemo na tabornem prostoru in dokončamo še zadnja opravila.

3.1 Ali dijaki na taboru zdržijo brz uporabe mobilnih telefonov?

Dijaki danes izkoristijo prav vsak trenutek, da so prek mobilnega telefona v stalni navezi s svojimi prijatelji. Ob vsaki neaktivnosti se čutijo izločene iz družbe, zato so nekako prisiljeni v stalno komunikacijo preko mobilnih telefonov, saj le tako ostanejo del družbe, ki ji želijo pripadati. Pretirana uporaba mobilnega telefona krepko zmanjšuje socialne aktivnosti v živo, dijaki so veliko manj fizično aktivni, prijateljstva pa se vse prevečkrat sklepajo kar v virtualnem svetu. Pri pravem prijateljstvu moraš z osebo preživeti nekaj časa, se s prijateljem pogovarjati, imeti kakšno skupno aktivnost, kar pa je v današnjem času in tempu življenja velika redkost. Dijaki so danes prehitro zadovoljni s površinskimi medosebnimi odnosi, absolutno prevelik pomen pa dajejo virtualnemu svetu. Zaradi vseh naštetih težav profesorji pred taborom dijakom svetujemo, da se za pet dni odrečejo uporabi mobilnih telefonov. Večina dijakov ima na taboru ob sebi svoje glavne prijatelje, s katerimi ne potrebujejo komunikacije preko mobilnih telefonov, ampak jo lahko izvajajo v živo. Tudi ob morebitnih sporih jim je onemogočen umik v virtualni svet, temveč so prisiljeni takoj rešiti medsebojna nesoglasja. Velika večina dijakov, ki tabor preživijo brez uporabe mobilnega telefona, se ne počuti prikrajšana za kar koli, njihovi odnosi s sošolci in prijatelji so še pristnejši.

Ana (16 let): »Profesorji so nam predstavili idejo, da bi dijaki gimnazijski tabor preživeli brez mobilnih telefonov. Na začetku se s tem nisem strinjala, ko pa sta se za to odločili moji najboljši prijateljici, sem se odločila, da bom poskusila tudi sama. Prvi dan sem imela manjšo krizo, potem pa sem dojela, da je velika večina mojih prijateljev z menoj na taboru in z njimi smo še bolj poglobili odnose (slika 3). Idejo priporočam tudi za prihodnja leta!«

Matej (16 let): »Brez mobilnika? Ni mogoče! Svoje mišljenje izpred tabora sem nekoliko spremenil in bolj začel ceniti pristne odnose v živo. Telefona na taboru nisem pogrešal, tudi po taboru sem ga nekaj časa uporabljal malo manj.«



Slika 3: Njihove mame nam bodo hvaležne

4. Čuječnost na taboru v praksi

Tabora Gimnazije Kranj se udeležujejo dijaki, ki so večinoma stari 16 let. Globevnikova (2015) mladostništvo opisuje kot obdobje intenzivnih sprememb, v katerem naj bi se mladostniki spoprijeli z različnimi izzivi in usvojili različne razvojne naloge. Mladi dandanes doživljajo vedno več stresa, kar se lahko med drugim odraža v povišani stopnji anksioznosti, depresivnosti in agresiji, v vedenjskih težavah ter nižji stopnji samozavesti. To nakazuje, da je treba mladim omogočiti, da se bodo lažje soočali s stresom in z drugimi težavami, ki so v tem življenjskem obdobju žal vse pogostejše. Ker mladi veliko časa preživljajo v šoli in pri šolskih aktivnostih, je zelo pomembno, da poskusimo v te aktivnosti vključiti urjenje čuječnosti.

V času tabora dvakrat izvedemo delavnice sproščanja in smeha. Delavnice potekajo v času dijaškega prostega časa in so prostovoljne. Vsako leto je ob začetku delavnic veliko dijakov skeptičnih, nato pa jih radovednost pritegne k sodelovanju. Dijaški odzivi po prvih delavnicah so vedno zelo pozitivni in drugih delavnic se udeleži veliko večje število dijakov.

Ungerjeva (2019) navaja, da smeh zmanjšuje raven stresnega hormona kortizola in sprošča endorfine, hormone, ki pripomorejo k spokojni sreči. Pri čustveno-možganskem treningu je sposobnost nasmeha ena od poti do notranjega zadovoljstva. Na začetku se dijaki spomnijo česa skrajno smešnega in se na ves glas zasmеjejo. Pomembno je, da se dijaki pri smehu ne zadržujejo in stalno mislijo na smešen dogodek. Igrani smeh se skoraj vedno prelevi v pravega. Dijaki se nasmejejo do solz in se počutijo bolje.

Na taboru so pogosti tudi trenutki, ko imajo posamezni dijaki stisko, med seboj se dijaki sprejo ali so zaskrbljeni zaradi slabših ocen ob koncu šolskega leta. Čuječ profesor je za dijaka lahko dobra opora in tolažba. Po Williamsu in Penmanu (2015) sta del čuječnosti opazovanje brez kritiziranja in sočutnost do sebe. Čuječnost nam omogoča, da dojamemo

negativne miselne vzorce, še preden bi nas potegnili navzdol v čedalje močnejši vrtinec. Tako se začne proces, v katerem spet prevzemamo nadzor nad svojim življenjem. Čuječnost čez čas povzroči dolgotrajne spremembe razpoloženja, ravni sreče in počutja. Znanstvene raziskave dokazujejo, da čuječnost ne samo preprečuje depresijo, ampak tudi pozitivno vpliva na možganske vzorce, ki povzročajo vsakodnevno tesnobo, stres, depresijo in razdražljivost, tako da takrat, ko se pojavijo, laže izginejo. Škobaljeva (2017) meni, da je glavni razlog za prakticiranje čuječnosti to, da ljudje radi vidimo, da nam določen trud, delo ali učenje prinašajo koristi v življenju. Glavne prednosti prakticiranja čuječnosti so dobrodejno delovanje na čustveno stanje mladostnikov in na njihovo mentalno zdravje, visoka sposobnost učenja ter njihovo fizično zdravje. Raziskave so pokazale, da so čuječi mladostniki bolj priljubljeni med vrstniki, da imajo več prijateljev ter manj negativnih emocij in manj tesnobe. Pridobivanje večšine čuječnosti je med drugim tudi poceni oziroma zastonj, rezultati pa so vidni v relativno kratkem času.

Ko profesorji dijakom približujemo čuječnost, se pri tem opiramo tudi na teorijo Brantleyja (2012), ki pravi, da si med vadbo čuječnosti dovolimo, da občutek sprejemanja spremlja naše upoštevanje doživljanja. Vsako izkušnjo je priporočljivo sprejemati na iskren in naklonjen način. Pri tem nas ne sme skrbeti, če vse to govorjenje o upoštevanju doživljanja in čuječnosti zveni nenavadno ali težavno.

4. 1 Vloga učiteljev

Škobaljeva (2017) navaja, da kar si želimo videti pri mladih ljudeh, moramo imeti najprej sami. Vzgajanje sebe je vzgajanje mladine in vzgajanje mladine je hkrati vzgajanje sebe, eno od drugega ni ločeno in poteka sočasno. Če si želimo, da bodo naši mladi odgovorni, zbrani in motivirani, potem je nedvomno potrebno, da imamo te lastnosti najprej mi. Mladina je pogosto naš neizprosen, a zelo resničen odgovor na to, v kolikšni meri smo pri sebi uspeli razviti vrline in sposobnosti, ki jih želimo videti pri drugih. Ko gre za čuječnost, je še toliko pomembneje, da jo sami razvijamo pri sebi ter da dojemamo koristi, ki jih čuječi um prinaša.

V delo na taboru so aktivno vključeni gimnazijski profesorji za kemijo, športno vzgojo, geografijo in biologijo, od katerih vsak pripravi svoje predmetne učne cilje. Pomembno je, da dijaki svoje teoretično znanje, ki so ga pridobili v šoli, na taboru s pomočjo profesorjev nadgradijo v praksi.

4. 2 Čuječe spopadanje s težavami

Kot vodja tabora sem se v petnajstih letih znašel pred mnogimi nepredvidenimi situacijami (zamujanje avtobusnega prevoza, neočiščena kemična stranišča, večdnevne padavine, ki so povzročile poplavljanje šotorov, dijaška nedisciplina, nešportno obnašanje), ki pa so le majhen košček celotnega dogajanja. Čuječe obravnavanje navedenih primerov je pomembno vplivalo na moje nadaljnje odločitve, ki bi bile lahko ob mojem impulzivnem reagiranju povsem drugačne. Ponavljajoče se sprožanje negativnih misli in razpoloženj začne po Williamsu in Penmanu (2015) postopno vrezovati zareze v naš um. Počasi te postanejo vse globlje, zato je še laže sprožiti negativne ter samokritične misli in slaba razpoloženja. Po določenem času lahko že najbolj nenevarna občutja, na primer trenutno poslabšanje razpoloženja, sprožijo daljša obdobja krhkosti. Ti sprožilci so lahko tako majhni, da se jih včasih niti ne zavedamo.

Škobaljeva (2017) trdi, da pri opazovanju opazujemo vse, tako zunanji kot notranji svet. Ko resnično opazujemo, se avtomatično že učimo. Nedvomno pa je največji izziv opazovati, kaj je v našem umu. Če gremo še korak dlje, ugotovimo, da se opazovanje lahko razširi tudi na odzive, ki so nastali kot posledica naših misli, besed ali dejanj. Pozorno spremljamo, kakšne učinke imajo različne emocije na naše fizično telo in tudi na počutje. Ko z opazovanjem in lastno izkušnjo spoznamo različne učinke določenega čustva na svoje telo in duševno stanje, je to prvi korak k boljši kontroli samega sebe v prihodnjih situacijah, ki izzovejo naš čustven odgovor. Postopoma se učimo načina ravnanja, ko s svojimi reakcijami ne škodujemo sebi ali svoji okolici.

4. 3 Moja umirjenost

Ungerjeva (2019) pojasnjuje, kako si vsakdo želi čutiti mir in srečo, a malokomu to uspe. Bolj ko smo v stresu, težje najdemo mirne trenutke in kotičke, ki so nujni za naše dobro počutje. Pred hrupom, naporom in naglico sodobnega življenja se je mogoče obvarovati, stres lahko premagamo in najdemo notranji mir. Mir je mogoče opisati kot duševno stanje, ko smo duhovno in telesno v sozvočju s seboj. Takrat nas ne morejo premagati jeza ali strah, neobvladljive težave ali slaba volja. Mir je način bivanja v svetu, ki nam omogoča psihološko obrambo pred vsakodnevnimi povzročitelji stresa, in je torej zdravju koristen. Mir pomeni skrb za življenje, ki temelji na ravnovesju, redu in skladnosti. Nasprotje miru je stres, ki ni le neprijetno čustvo, ampak tudi izjemno škoduje našemu zdravju in dobremu počutju. Ko smo v kroničnem stresu, naše telo po nepotrebnem preplavijo hormoni, ki obremenijo živčevje in izčrpavajo imunski sistem. Čuječnost nam pomaga pri obvladovanju stresa tako, da se posvečamo dihanju, občutjem, mislim, telesnim zaznavam in okolici, ne da bi o njih sodili. Osnovno načelo je življenje tukaj in zdaj. To preprosto pomeni, da se ne obremenjujemo s preteklostjo (ki je ne moremo spremeniti) in prihodnostjo (ki se še ni zgodila). Edina resničnost je zdaj, in če to postavimo v središče svojih misli, si bomo prihranili številna obžalovanja o preteklosti in strahove pred prihodnostjo.

Vsak večer sem naredil približno polurno analizo tekočega dneva. Zapisal sem si nova spoznanja, ki sem jih sprti oblikoval v refleksijo napak, priložnosti in izboljšav. Na podlagi zapiskov takoj po taboru oblikujem dokument, ki ga uporabim pri izvedbi tabora v naslednjem letu. Na ta način sem za vsak naslednji tabor bolje pripravljen, kar povečuje moj notranji mir.

5. Analiza tabora

Ob koncu vsakega tabornega dneva imamo z ekipo organizatorjev in s profesorji krajši sestanek. Na njem analiziramo dejavnosti preteklega dneva, predvsem smo pri tem pozorni na morebitne izboljšave. Predstavim jim tudi časovni plan za prihodnji dan in jih porazdelim po različnih aktivnostih. Z dijaki analizo tabora opravim po končanem dogodku. V šoli jim razdelim anketo, v kateri jih sprašujem o njihovem zadovoljstvu s posameznimi elementi tabora (organizacija tabora, lokacija, kakovost prehrane, aktivnosti in športne igre, zadovoljstvo z vlogo in aktivnostjo profesorjev in organizatorjev). Ko dijaki izpolnijo ankete, naredim analizo le-teh in si zapišem glavne pohvale, kritike in možnosti za morebitne izboljšave v prihodnjih letih. Analizo tabora opravim tudi s profesorji, ki so bili vsaj delno udeleženi na dogodku (voditelji posameznih delavnic ali športnih turnirjev, razredniki). V obliki pogovorov analiziramo dogajanje na taboru, obenem pa si njihova temeljna opažanja

zapišem. Na podlagi izpolnjenih anket in mnenj profesorjev poleg že obstoječih ciljev dobimo smernice in želje za oblikovanje dodatnih novih ciljev naravoslovno-raziskovalnega tabora Gimnazije Kranj. Tako je lahko naš tabor iz leta v leto še boljši.

6. Zaključek

Za kvalitetno izvedbo naravoslovno-raziskovalnega tabora Gimnazije Kranj sta potrebna složno sodelovanje vseh udeležencev in dobra organizacija. Profesorji dijake poskušamo ozaveščati o čuječnosti, a se pogosto zgodi, da dijaki niso zainteresirani za zaznavanje svojih notranjih občutij. Dijaki svoje stiske še vedno pogosteje zaupajo svojim sošolcem kot profesorjem. Možna izboljšava za prihodnje izvedbe tabora je, da sestavimo manjšo skupino zainteresiranih dijakov, ki jih natančneje poučimo o prednostih čuječnosti in tehnikah izvajanja. Izbrana skupina dijakov bi pridobljena znanja posredovala svojim vrstnikom. Kot koristno se je izkazalo vodenje dnevniških zapiskov vodje tabora in prakticiranje moje lastne čuječnosti ter tehnik umirjanja. Ideja o odsotnosti mobilnih telefon se je izkazala za dobro in se je vsako leto poslužuje več dijakov. Nekaj dijakov kljub temu svoj telefon obdrži, kar moteče vpliva na ostale dijake. Naš cilj v prihodnje je, da brez mobilnega telefona tabor preživijo vsi dijaki.

7. Literatura

- Bečaj, J. (2001). Dinamika medosebnih odnosov v timu. V J. Mayer (ur.), *Skrivnost ustvarjalnega tima* (str. 14–27). Ljubljana: Dedalus – center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin.
- Brantley, J. (2012). *Poživljajocih pet minut na delovnem mestu – 100 vaj čuječnosti za zmanjševanje stresa in boljše opravljanje dela*. Maribor: Univerza v Mariboru in Izobraževalno raziskovalni inštitut Ljubljana.
- Globevnik, M. (2015). Kvalitativna analiza doživljanja posledic vadbe čuječnosti med mladostniki. V A. Zalta (ur.), T. Ditrich (ur.), *Poligrafi - Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi* (str. 95–122). Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Kordeš, U., Markič, O. (2015). Čuječnost kot orodje za raziskovanje zavesti?. V A. Zalta (ur.), T. Ditrich (ur.), *Poligrafi – Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi* (str. 181–194). Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Markič, P. (2015). Motivacija sebe in sodelavcev. V M. Zavašnik Arčnik (ur.), J. Erčulj (ur.), *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju* (str. 51–66). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Račnik, M. (2010). *Postani najboljši vodja*. Ljubljana: Vodja si.
- Škopalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Ljubljana: Ekološko-kulturno društvo za boljši jutri.
- Unger, A. K. (2019). *MIR – 50 vaj čuječnosti in sproščanja, da bo vsak naš dan spokojnejši*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Williams, M., Penman, D. (2015). *Čuječnost – kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.
- Žvelc, G. (2019). Temeljne predpostavke terapije sprejemanja in predanosti ter model psihološke fleksibilnosti. *Terapija sprejemanja in predanosti: Čuječnost in psihološka fleksibilnost v psihoterapiji*, 2019, 11–26. Pridobljeno s <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/158/254/4049-1>.

Kratka predstavitev avtorja

Gašper Markič je učitelj zgodovine na Gimnaziji Kranj. Leta 2009 je na Filozofski fakulteti v Ljubljani diplomiral iz geografije in zgodovine. Na Gimnaziji Kranj vodi zgodovinski krožek v okviru katerega dijake pripravlja na državna tekmovanja iz zgodovine. Že petnajst let vodi naravoslovno-raziskovalni tabor v Prekmurju, ki se ga udeležijo vsi dijaki drugega letnika kranjske gimnazije.

Kaj nastane, ko profesorji in dijaki združijo moči

What Arises when Teachers and Students Join Forces?

Vanja Kancler, Natalija Kirbiš, Natalija Prašnički

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
natalija.kirbis@szks.si

Povzetek

Samo pouk ni vse ...

Danes živimo v dobi računalnikov, tablic, telefonov, interneta ... Starejši se pritožujejo, da mladi danes ne bi preživeli brez tehnologije, a smo prepričani, da za nas, odrasle velja enako. Vsi smo pretirano odvisni od tehnologije in smo prepričani, da smo popolnoma izgubljeni, če smo za kakšen dan odrezani od tehnološke 'civilizacije'.

Podobno kot v vsakdanjem življenju je tudi v šoli. Prosojnice in grafoskope je že zdavnaj nadomestil računalnik. Kar je dobro, saj na ta način olajšamo delo sebi in dijakom. Ampak je to vedno dobro? Naše mnenje je, da ni. Prav zato se na naši šoli trudimo, da dijakom ponudimo nekaj več. Ena izmed takšnih stvari so tabori na Notranjskem, ki jih v različnih modulih organiziramo že več let in enega izmed njih vam bomo tokrat predstavili. Letos je bila tema našega tabora Florence Nightingale, pomembna ženska v razvoju zdravstvene nege.

Življenje Florence Nightingale skozi oči dijakov je naslov filma, ki ga bomo premierno predvajali 12. 5. 2020 na mednarodni dan medicinskih sester, ki hkrati sovpada z 200-letnico rojstva Florence Nightingale.

Ključne besede: dijak, Florence Nightingale, Notranjska, tabor, zdravstvena nega.

Abstract

School lessons are not everything...

We live in the era of computers, tablets, phones, the internet... Older people complain about the young being unable to survive without the technology. However, we are convinced that the same applies to us. We all are excessively dependent on the technology, completely lost if cut off from the technological civilization even just for a day.

The above is similar in our daily life and at school. Transparencies and overhead projectors were replaced by the computer long ago, which is good because that way we make work easier for us and for our students.

But is that always good? In our opinion, it is not. Therefore, our school tries to provide our students with something additional. One of the things are camps in Notranjska, which we have been organizing in various modules for several years.

We are now about to present one of them. This year's topic was Florence Nightingale, an important woman in the development of nursing. "The life of Florence Nightingale through the eyes of secondary school students" is the title of the film we are going to premiere on 12 May 2020, on International Nurses Day. The day also coincides with the 200th anniversary of the birth of Florence Nightingale.

Keywords: Camp, Florence Nightingale, Notranjska, Nursing care, student.

1. Uvod

Ideja je nastala na lanskem taboru, saj so dijaki izrazili željo, da bi posneli film. Ker smo zdravstvena šola, smo se odločili, da bi predstavili življenje Florence Nightingale, ki je bila prva medicinska sestra, ki je zdravstveno nego naredila takšno, kot jo poznamo danes.

Z avtobiografskim filmom smo želeli osvetliti osebnost Florence Nightingale in pomen njenega dela skozi oči dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Maribor.

Najprej smo potrebovali scenarij, le-tega je napisala dijakinja. Potrebno je bilo izbrati dijake, narediti/poiskati kostume, poskrbeti za masko ter vse vključiti v ustrezno okolje. Ker je to naš prvenec, je bilo veliko dela, marsikje smo se lovili, vendar s skupnimi močmi prišli do uspešnega zaključka. Zadnje prizore smo posneli na Notranjskem, kjer smo preživeli štiri dni bivanja v neokrnjeni naravi in med prijaznimi ljudmi, kjer smo veliko delali in se ob enem zabavali, kjer smo štiri dni razvijali čuječnost.

2. Čuječnost v šoli in v obšolskih dejavnostih

Kljub veliko definicijam čuječnosti mnogi raziskovalci opredeljujejo čuječnost kot zavedanje in neobsojajoče sprejemanje sedanjega trenutka. Takšno zavedanje lahko vključuje tako notranje (misli, čustva) kot tudi zunanje dogajanje (kar človek zaznava od zunaj). Navade našega uma so avtomatizacija, rutinske reakcije na dražljaje, izogibanje neprijetnemu na eni strani ter oklepanje prijetnega na drugi, življenje v preteklosti ali prihodnosti namesto v sedanjosti, poudarjanje ega (jaz, jaz, jaz) ... vse to pa velja tudi za dijake v šoli. Čuječnost nam pomaga, da spremenimo te navade in se naučimo živeti s tem, kar nas obdaja, da postanemo gospodar in ne suženj svojega uma. To lahko naredimo le, če se začnemo zavedati sebe in naše okolice, se naučimo nekritičnega opazovanja in presežemo avtomatizacijo, saj nam vse to omogoča izbiro. Vsak izmed nas lahko namreč izbere, kako bo odreagirал na dražljaj (stres), ali se bo odzval instinktivno ali si bo vzel čas za razmislek in odreagirал umirjeno in preiščljeno. Victor Frankl pravi, da je med dražljajem in odzivom nanj prostor. V tem prostoru se nahajata naša svoboda in moč, da izberemo, kako bomo ravnali. V našem dejanju ležita naša rast in svoboda. To je prostor, v katerem se lahko prilagodimo na stres in se nanj primerno odzovemo.

Tudi v šoli so dijaki nenehno izpostavljeni najrazličnejšim stresorjem: ocenam, disciplini, nadzoru, svojim visokim ciljem in željam, staršem, sprejetosti med vrstniki ... Vse to lahko zelo slabo vpliva na njih, če se s tem ne znajo primerno spopasti. Pri tem pa jim lahko zelo pomaga čuječnost, ki jih nauči prav tega. Z njeno pomočjo dijaki okrepijo svojo pozornost pri pouku, se naučijo sprejeti stvari okoli sebe, takšne kot so (brez obsojanja), postanejo bolj potrpežljivi in se naučijo bolje obvladovati svoja čustva, vse to pa na daljši rok prinese večje samospoštovanje, zmanjšanje stresa, depresije, tesnobe in seveda posledično izboljšanje medsebojnih odnosov.

Tako kot v svetu je divji tempo dela tudi v šoli in velikokrat, žal, zmanjka časa za pogovor, za pogovor o vsakdanjih rečeh, ki nas veselijo/osrečujejo, prijaznosti (do sebe in drugih), empatiji, sočutju, potrpežljivosti, zaupanju, sprejemanju, dobrih medosebnih odnosih, odkrivanju sveta in življenja z radovednostjo, vrednotah ... V tem trenutku dobijo naši tabori na Notranjskem svojo pravo vlogo. Tam je čas za delo ter čas za sprostitev, druženje in pogovor.

Na tovrstnih taborih imamo možnost razvijati in spodbuditi čuječnost v vsakem posamezniku. Z neformalnim druženjem, pogovori, poglobljanjem vezi razvijamo tudi pot do

človeških vrednot, ki so pri bodočih zdravstvenih delavcih izjemnega pomena. Družinske vrednote, sreča, empatija, poštenost, intelekt, dostojanstvo, enakost in preprečevanje trpljenja so le del pozitivnih lastnosti zdravstvenega delavca, za katere si prizadevamo. Vrednote so pomemben del človekove notranje motivacije in človekove osebnosti in prav o slednjem govori čuječnost. Dr. Eva Škobalj pravi, da urjenje čuječnosti predstavlja enega največjih izzivov v prihodnosti. Pomembno se je zazreti vase, najti naš notranji jaz, kajti le tako bomo učencem dali naložbo za življenje. Zato je pomembno, da se vsakodnevno učimo iz svojih izkušenj, da se učimo iz napak ter da se notranje razvijamo in izboljšujemo. (Škobalj, 2017)

Delovanje na področju zdravstvene nege je psihično in fizično zelo stresno, naporno in odgovorno. Dijaki zdravstvenih šol se zelo zgodaj soočajo in spoprijemajo z življenjskimi mejniki, kot so bolezen, žalost in smrt. Časa za pogovor o vsem tem pa je med šolskim letom velikokrat premalo in vse to se v dijakih lahko kopiči vse leto. Na taborih pa se lahko v miru pogovorimo tudi o teh stvareh in dijakom pomagamo, da postanejo bolj čuječi in da se tekom šolskega leta in kasneje življenja naučijo in znajo sami spopasti z različnimi problemi.

2.1 Florence Nightingale in čuječnost

Ko je napisan scenarij in so vlogo razdeljene, se začnejo bralne vaje. Tako je bilo tudi pri nas. Naše prve bralne vaje so bile skupne, da smo se vsi seznanili z načinom dela in vsaj okvirno predstavili, kako smo si zamislili potek dela. Nato so se začele vaje posameznih prizorov. Takrat pa se nam je odprl nov pogled na Florence. Res je, da smo že vedeli, da je naredila veliko dobrega, a se nismo zavedali, da je bila sigurno ena izmed bolj čuječih oseb, kar je bila za tisti čas redkost posebej v višjih slojih. Ne le, da je začrtala popolnoma nove smernice zdravstvene nege, ampak je znala tudi prisluhniti ljudem. Pisala je pisma namesto ranjenih vojakov in jih pošiljala njihovim družinam, kar kaže njeno empatičnost, saj je zanjo bilo pomembno tudi bolnikovo psihično stanje, ne le fizično. Dvignila je socialni standard, tako da so se bolniki počutili kot ljudje, ki imajo dejansko možnosti, da preživijo, ne la, da čakajo na smrt. Vse to pa je počela strogo razumsko, saj je vse svoje ugotovitve zapisovala, jih zbirala, pošiljala podatke vodilnim na zdravstvenem področju in s tem dosegla, da so jo začeli upoštevati in spoštovati. Najtežje je prepričala zdravnike, a je s tem, ko je vedno ohranila zdrav razum in dokazala, da je njeno delo boljše kot njihovo, dosegla, da so jo začeli spoštovati tudi moški in kmalu začeli delati po njenih smernicah. Kasneje je na podlagi svojih zapiskov napisala tudi prvi učbenik o negi ter pomagala pri ustanovitvi šole za medicinske sestre, kjer je tudi poučevala.

3. Film o Florence

3.1 Od Florence do filma

Verjetno bi bilo bolje, če bi rekli od filma k Florence, saj smo najprej želeli posneti film, šele nato se je pojavilo vprašanje, o čem bo govoril. Ker smo zdravstvena šola in ker ima Florence res veliko vlogo v zdravstveni negi, je bil odgovor takoj na dlani. In naše delo se je lahko začelo.

Na začetku smo se precej lovili, saj je bil to naš prvi tako obsežen projekt in je bilo potrebno veliko potrpežljivosti in strpnosti. Marsikaj smo vmes sproti spreminjali in prilagajali nastali situaciji. Prav tukaj pa je prišlo do izraza prav razvijanje čuječnosti. Vsi smo namreč delali napake in če ne bi razumeli drug drugega, bi lahko naš projekt šel v

pozabo. Včasih smo se zbrali vsi skupaj in se pogovorili, kako bomo nadaljevali, saj smo bili v določenih trenutkih zelo utrujeni, predvsem, ko so se naše vaje in snemanja zavlekli. A ker smo si vsi res želeli končati, kar smo začeli, smo naš projekt uspešno pripeljali do konca.

Za film so moči združile različne generacije, zato ima še večjo težo. Sodelovali smo profesorji in dijaki ter ustvarili zanimiv projekt, ki je trajal od začetka oktobra do konca junija 2019. Tokrat smo vsi resnično združili moči, saj smo si pomagali tako v igri kot v organizaciji.

3.2 Zgodba filma

Zgodba spremlja tri dijake Srednje zdravstvene in kozmetične šole Maribor: Vito, Karino in Luko (slika 2). Luka je zadnje čase zmeden in Karino skrbi zanj, predvsem ko z Vito ugotovi, da je Luka pozabil na pisno ocenjevanje znanja iz zdravstvene nege. Ko Luka ugotovi, da očitno ni dobro poslušal, se začne učiti in njegovo pozornost pritegne začetnica moderne zdravstvene nege, Florence Nightingale. Doma med učenjem zaspi in v spanju se mu odvrti njeno življenje, ki ga spodbudi k razmišljanju o pomenu zdravstvene nege. Lukove sanje nagovorijo tudi Karino in Vito, zato pripravijo predstavitev za nižje letnike, kar navduši profesorico, ki predlaga, da bi to predstavili še komu. Vita, Karina in Luka se predloga razveselijo in na taboru predstavijo zgodovino zdravstvene nege (slika 3). Zgodbo ves čas spremljajo prizori iz življenja Florence Nightingale, ki prikazujejo razlike in podobnosti tedanjega življenja s sedanjim (slike 4, 5 in 6).

4. Še nekaj o življenju in delu Florence Nightingale

4.1 Življenje

Florence Nightingale je začetnica moderne zdravstvene nege. Rodila se je 12. maja 1820 v Firencah, v premožni angleški družini, zato je bila deležna široke splošne izobrazbe. Ime je dobila po angleškem imenu njenega rojstnega mesta (*Florence*). Že zgodaj se je odločila za poklic medicinske sestre, ki je bil v tistem času neugleden, kar je povzročilo jezo v družini, še posebej pri materi.

Leta 1846 je obiskala Kaiserswerth v Nemčiji in tamkajšnjo bolnišnico, ki je v tistem času veljala za najsodobnejšo bolnišnico. Predanost tamkajšnjega osebja je Florence navdušila in očarala hkrati. To navdušenje jo je pripravilo do tega, da je zavrnila ženitno ponudbo angleškega politika in pesnika, barona Richarda Moncktona Milnesa, saj je menila, da bi ji poroka preprečila opravljanje poklica medicinske sestre.

V Rimu je kasneje spoznala uglednega britanskega politika Sidneya Herberta, ki je kmalu postal ključni zaveznik pri njenem delu v krimski vojni, njuno prijateljstvo pa je trajalo do smrti.

Leta 1851 je Nightingalova še enkrat zavrnila ženitno ponudbo Milnesa in odšla na štirimesečno usposabljanje za medicinsko sestro v Kaiserswerth. 12. avgusta 1853 je sprejela mesto glavne nadzornice *Instituta za zdravljenje žensk* v Londonu in to delo opravljala do oktobra 1854, ko je odšla na prizorišče krimske vojne.

4.2 Delo

Najodmevnejše obdobje v življenju Florence Nightingale je bilo obdobje Krimske vojne, ko je oktobra leta 1854 skupaj z 39 negovalkami odšla v Scutari v Turčiji. (Fink, Kobilšek, 2013) To delegacijo je pod njenim vodstvom odposlal Sidney Herbert, ki je bil v tem času vojni sekretar. Delegacija je novembra prispela v Carigrad, kjer je našla obupne razmere. Oskrba z zdravili je bila slaba, higienske razmere pa obupne. Vse to se je odražalo v masovnih infekcijah, ki so terjale visok smrtni davek med ranjenci.

Prostovoljke so takoj začele s čiščenjem prostorov in reorganizacijo dela, vendar je smrtnost v bolnišnici še naprej naraščala. Nightingalova je predvidevala, da smrtnost narašča zaradi okuženega in starega sistema kanalizacije ter nezadostnega prezračevanja, zato je zahtevala obisk sanitarne inšpekcije, ki je bolnišnico res obiskala in odredila izpraznjenje in dezinfekcijo kanalizacijskega sistema in ureditev prezračevanja. Po teh ukrepih je smrtnost upadla.

V času, ki ga je Florence Nightingale preživela v Turčiji, je v Združeno kraljestvo redno pošiljala poročila o razmerah v zdravstvu in grozotah, ki jih preživljajo ranjenci bolnišnicah. Njena poročila so razburila javnost in pripomogla k ozaveščenju ljudi o pomenu higiene v zdravstvu.

Za svoje delo na področju oskrbe ranjencev je dobila državno priznanje, v njenem imenu pa so ustanovili poseben sklad, imenovan Sklad Nightingale, v katerem so zbirali sredstva za usposabljanje medicinskih sester. Predsednik sklada je postal Sidney Herbert.

Po povratku iz Turčije se je posvetila dokazovanju visoke stopnje smrtnosti v povezavi s slabimi higienskimi razmerami in podhranjenostjo. Sodelovala je pri načrtovanju bolnišnic ter napisala priročnik za medicinske sestre, ki je postal osnovno gradivo v *Šoli za medicinske sestre in babice*, ki so jo 9. julija 1860 ustanovili v bolnišnici St. Thomas.

Leta 1869 je skupaj z Elizabeth Blackwell ustanovila *Ženski medicinski kolidž* v Londonu.

Leta 1883 ji je kraljica Viktorija podelila visoko priznanje Rdeči kraljevi križ (Royal Red Cross), leta 1907 je postala prva ženska prejemnica odlikovanja Order of Merit, leta 1908 pa je dobila še *častno svobodo mesta London*.

Umrla je 13. avgusta 1910 in je pokopana na pokopališču pri cerkvi Sv. Margarete, v East Wellowu v Londonu. (wikivir)



Slika 1: Florence Nightingale



Slika 2: Prizor v šoli: Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor



Slika 3: Prizor predavanja in tabora: Amfiteater hostla Ars Viva



Slika 4: Prizori krimske vojne: Razvaline lovske rezidence na Mašunu



Slika 5: Prizori iz mladosti Florence Nightingale: Grad Štatenberg



Slika 6: Prizori poučevanja medicinskih sester: Muzej norosti – grad Trate

5. Zaključek

Sprva smo mislili, da bo prvenstvena naloga na snemalnih lokacijah in na taboru na Notranjskem snemanje filma. Vendar smo hitro spoznali, da temu ni tako. Med nami so se spletle posebne, neprecenljive vezi (sliki 7 in 8). Vsi se strinjamo, da s krepitvijo vezi med učenci in učitelji pripomoremo k uspešnemu učenju. Uspešno učenje in čuječ učitelj bo usvaril pristne in spoštljive odnose, pozitivno klimo, produktivno ustvarjalnost, čut za odgovornost in še bi lahko naštevali. Le kdo si ne bi želel takšnih ljudi, ki bodo pozitivno spreminjali družbo in delovali v njeno dobro.

Skupaj smo preživeli štiri nepozabne dni, ki so vsakemu izmed nas pustile poseben pečat. Na taboru se je izkazalo, da učitelj ni le pedagog, ampak da je mnogokrat tudi sogovornik, zaupnik, poslušalec in konec koncev tudi prijatelj.



Slika 7: Druženje po koncu snemalnega dne



Slika 8: Zaslužen oddih na morju

6. Viri in literatura

Brown, P. (1989). *Florance Nightingale: People who have helped the world*. London: Exley Publication Ltd.

Brown, P. (1995). *Florance Nightingale: zavzeta britanska borka, ki je utemeljila sodobno nego bolnikov*. Celje: Mohorjeva družba.

Fink, A., & Kobilšek, P. (2013). Zgodovina in razvoj zdravstvene nege. V E. Grafenauer Korošec (ur.), *Osnove zdravstvene nege; Učbenik za modul Zdravstvena nega v izobraževalnem programu Zdravstvena nega* (str. 11–12). Ljubljana: Grafenauer.

O'Morain, P. (2017). *Čuječnost za zaskrbljene*. Ljubljana.

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

https://sl.wikipedia.org/wiki/Florence_Nightingale

Kratka predstavitev avtoric

Vanja Kancler na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor 8 let poučuje slovenščino, zraven pa ves čas z dijaki dela v najrazličnejših projektih, saj poskuša dijakom dati širši pogled na življenje in delo. V šoli vsako leto ob rednem delu dijake pripravlja na Tekmovanje za Cankarjevo priznanje, jih spodbuja za pisanje literarnih prispevkov, izvaja najrazličnejše projekte in delavnice, npr. Tačke v šoli, kjer je pri urah slovenščina sodelovala njena psička Mika, organizira tabore na Notranjskem, kjer dijaki sodelujejo pri slikarskih razstavah, glasbenih delavnicah, pomoči invalidom idr., z dijaki organizira obležitev svetovnega dneva knjige ter svetovnega dneva čebel.

Natalija Kirbiš na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor poučuje teoretične in praktične predmete, povezane z zdravstveno nego. Pri svojem delu združuje teorijo s prakso, zato se ji zdi zelo pomembno, da dijake čim bolje pripravi na življenje v bodočem delovnem okolju, za kar pa so potrebna nenehna izobraževanja. Prav zaradi tega se ves čas udeležuje različnih simpozijev in konferenc. Ob učnem procesu pa z dijaki sodeluje tudi na drugih področjih, vključuje jih v različne tabore, v zdravo šolo, v E-medico ter za njih pomaga organizirati najrazličnejše strokovne ekskurzije.

Natalija Prašnički je preteklo šolsko leto začela poučevati zdravstveno nego na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor. Pred tem je bila 12 let zaposlena na Kliniki za interno medicino Univerzitetnega kliničnega centra Maribor. Delo z dijaki ji predstavlja izziv, nenehno izobraževanje in izpopolnjevanje ter raziskovanje novih pristopov pri predajanju znanja. V preteklem šolskem letu je bila mentorica dijakom na državnem tekmovanju iz znanja zdravstvene nege in prve pomoči, na slednjem so dosegli srebrno priznanje. Ves čas pa se z dijaki vključuje tudi v različne projekte.

Pouk malo drugače: slovenščina in narava z roko v roki

A Lesson Little Differently: Slovenian and Nature Hand in Hand

Majda Fortuna Gregorčič

*Osnovna šola Ivana Cankarja Vrhnika
mfort@11sola.si*

Povzetek

Frontalni pouk je eden izmed pogostejših v pedagoški praksi. Toda učitelj mora izstopiti iz ukalupljenosti in ponuditi učencem sprejemanje novega znanja z novimi metodami in oblikami, tudi izven standardnih učilnic. Učenje v naravi in z naravo omogoča prijaznejše srečanje z novo snovjo ali pa bolj vsečno ponavljanje in utrjevanje snovi. V prispevku je predstavljenih nekaj dobrih primerov iz prakse, ki pouk slovenščine popestrijo, nadgradijo in mu dajo neko dodatno noto. Podčrtavanje stavčnih členov s pomočjo materialov iz narave zna biti veliko zanimivejše kot delanje vaj v zvezku ali na tabli. Učitelj 21. stoletja je kompetenten strokovnjak in mora biti inovativen, senzibilen in prebujati radovednost učencev.

Ključne besede: drugačen pouk, metode in oblike pedagoškega dela, slovenščina, učenje v in z naravo, učitelj 21. stoletja.

Abstract

Frontal education is one of the more common in pedagogical practice. But the teacher has to step out of insensitivity and offer students the acquisition of new knowledge with new methods and forms, also outside standard classrooms. Learning in nature and nature makes it easier to meet with a new substance, or more pleasantly repeating and consolidating the substance. The article presents some good examples from practice that enrich the teaching of Slovene, upgrade and give them some additional note. Underlining the sentences with materials from the nature can be much more interesting than doing labels in a notebook or on a board. The teacher of the 21st century is a competent expert and must be innovative, sensible and awakening pupils' curiosity.

Keywords: different lessons, learning in and with nature, methods and forms of pedagogical work, Slovene, teacher of the 21st century.

1. Uvod

Pogosta učna oblika v slovenskem šolskem sistemu je frontalni pouk. Frontalni pouk je organizacijska oblika, pri kateri učitelj neposredno izvaja izobraževalni proces s celim oddelkom ali večjo skupino učencev. (Blažič idr, 2003, str. 380)

V novejšem učnem sistemu je ta pouk večkrat omaloževan, toda neizpodbitno dejstvo je, da prinaša pozitivne in negativne lastnosti. Pozitivna lastnost te oblike je hitrost obdelovanja snovi, ki zajame širok krog učencev. Učitelj lahko na sistematičen način pride do postavljenih ciljev, posamezni učenci niso izpostavljeni, tak pouk se lahko popestri z različnimi metodami. Na drugi strani pa lahko frontalni pouk pod vprašanje postavi pozornost učencev, miselno aktivnost le-teh, kakovost znanja, aktivno vključevanje, individualizacijo, diferenciacijo in nespodbujanje divergentnega mišljenja.

21. stoletje terja odgovor, ali je frontalni pouk dovolj za razvoj učenčevih potencialov. Če hoče biti učitelj v svoji vlogi posredovalcev znanja in oblikovanja osebnosti uspešen, mora frontalni pouk kombinirati z ostalimi učnimi oblikami, na temelju sodelovalnega učenja. Peklaj idr. (2001) pojmujejo sodelovalno učenje kot učenje v majhnih skupinah, v katerih obstaja pozitivna povezanost med člani skupine. S pomočjo neposredne interakcije poskušajo doseči skupen cilj tako, da se ohrani odgovornost vsakega posameznega člana.

Skupinska oblika dela prinaša veliko prednosti, npr. učenci so neposredno povezani z učno vsebino, stalno neposredno sodelujejo, razvijajo komunikacijske in sodelovalne spretnosti, navajajo se na skupinsko delo, usposablajo se za demokratično odločanje in dogovarjanje, lažje razvijajo ustvarjalne spretnosti, oblikujejo kritično mišljenje, osvojeno znanje pa je trajnejše. (Kubale, 2001)

Poleg uporabe različnih oblik in metod dela pa je pomembna učiteljeva kompetenca, da zna biti čuječen. "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) Opremljeni s čuječnostjo, kar pomeni s prijaznostjo, pozornostjo, sprejemanjem, zaupanjem dosežemo velike rezultate oz. cilje pri učencih, ne samo tiste, ki so zapisani v učnem načrtu, ampak tudi tiste, ki bodo učencem pomagali v odraslem svetu. Mladostniku smo dolžni pokazati pot k sebi, potem pa se bo on sam najbolje odločil, v katero smer ga kliče življenje, kateri so njegovi naravni talenti, ki mu bodo omogočili preživljanje. (Šorli, 2017, str. 67)

Namen članka je prikazati tri primere dobre prakse pouka slovenščine, ki je potekal znotraj običajnega šolskega časa s predpostavko, da bo učencem zamenjava pretežno frontalne oblike pouka z bolj dinamičnimi oblikami dela v naravi in z ramo ob rami s čuječnostjo dobrodošla sprememba in bodo na tak način utrjevali že obdelano snov, ob tem pa dosegli zastavljene cilje.

Nedvomno je, da čuječnost potrebujemo bolj kot kadar koli prej. (Škobalj, 2017) Učenci potrebujejo učitelja, ki jim čuječe prisluhne, ki jih zna popeljati (vsaj včasih) iz zdolgočasnega monotonega vsakodnevnega izobraževanja ter jim odpreti pot, da so čuječni do sebe in drugih. Če bodo čuječni, bodo od tega imeli vsi koristi, saj osredotočen um prinaša sposobnost reševanja problemov, doseganje zadovoljstva in uspeha na vseh ravneh življenja.

Ko pouk zapeljemo malo drugače, učence razbremenimo, odvezamo stres, omogočimo negativnim čustvom, da se transformirajo v pozitivno energijo, ker učencem pokažemo, da smo odprti, dovzetni in nam ni vseeno zanje in njihovo počutje.

2. Predstavitev treh primerov dobre prakse pouka slovenščine

Vsem trem primerom je skupno dejstvo, da se niso odvijali v klasični učilnici v obliki frontalnega pouka, ampak v naravi z drugimi učnimi oblikami in na temeljih čuječnosti. Pred vsako izpeljavo take ure je bilo potrebno postaviti cilje, ki jih bodo učenci dosegli, predvideti metode dela, pripomočke, izbrati prostor za pouk v naravi in si priskrbeti spremstvo še enega učitelja. Splošno postavljeni cilji so bili: učenci poglobljajo že osvojeno znanje, spoznajo in izvajajo terensko delo, povežejo se z okolico in s seboj, krepijo socialne veščine. Predvideno je bilo skupinsko delo učencev. Potrebno je bilo izpolniti pogoje za uspešno delo v taki obliki, to so ustrezna priprava, primerna vsebina, dobra navodila, primeren prostor, samoorganizacija učencev in ustrezno število učencev v skupini. Učenci so bili že nekaj dni prej obveščeni o izpeljavi take ure. Zelo priročne so za to ure, ko imajo po 2 uri slovenščine skupaj.

2.1 Utrjevanje glagola

2.1.1 Načrtovanje ure

Pred izpeljavo ure je bilo potrebno predvideti cilje, ki morajo biti doseženi. V ospredje sta bila postavljena dva cilja, in sicer utrjevanje glagolskih vsebin, ki so jih učenci 6. razreda predhodno že spoznali v razredu, in povezovanje učencev med seboj ter z okolico. Prostor je bil izbran v neposredni bližini šoli, na zelenici ob šolskem igrišču, da nismo trčili časa, učenci pa so imeli na voljo različne materiale iz narave. S sabo so imeli zvezek za slovenščino in pisalo. Na voljo smo imeli dve šolski uri.

2.1.2 Izpeljava ure

Učno uro smo začeli z uvodno motivacijo, in sicer tako, da so se učenci postavili v krog. Vsakemu učencu je bila določena ena besedna vrsta, ki smo jih v tem šolskem letu že obdelali in utrdili. Ker je besednih vrst številčno malo (samostalnik, pridevnik, glagol, prislov, osebni zaimek, števniki, predlog), so določeni učenci imeli enako besedno vrsto. V sredino kroga pa se je postavil eden izmed učencev, ki je to želel. Njegova naloga je bila, da govori besede. Ob slišani besedi so morali poklekniti tisti učenci, ki so imeli besedno vrsto, kateri je izgovorjena beseda pripadala. To so morali narediti hitro. Če niso reagirali oz. so napačno reagirali, so izpadli iz igre. Na koncu smo dobili tri zmagovalce.

Sledil je jedrni del pouka, namenjen ponavljanju in utrjevanju glagola, ki so ga učenci temeljito spoznali. Učenci so sestavili skupine po tri. Vsaka skupina je dobila tri glagole v nedoločniku. Te tri glagole so morali spregati, na ta način, da je učenec prvi glagol spregal v ednini, drugega v dvojini in tretjega v množini. Tako so bili vsi učenci pri spreganju dejavni. Ostala dva negovoreča učenca sta nadzorovala pravilnost spreganja učenca, ki je bil na vrsti. Ob morebitni napaki sta ga na to opozorila.

Po opravljeni nalogi so morali učenci dobljene glagole uporabiti v povedi in narediti analizo, torej glagolu določiti osebo, število in čas. Da je bilo bolj zabavno, je bil odmerjen čas 2 minuti, naenkrat pa so sodelovale tri skupine, da smo ostali lahko opazovali njihovo delo. Med učenci je bilo veliko debate, tudi prepričkov, nestrinjanja z analizo, prepričevanja in smeja.

Sledila je sinteza ure s pantomimo. Učenci so se posedli po travi. Kdor izmed učencev je želel, se je postavil pred sošolce in prikazal poljubno dejanje, dogajanje ali stanje. Učenci so morali ugotoviti glagol, ki ga je predstavljal sošolec oziroma sošolka. Glagol je moral biti v nedoločniku.

2.1.3 Evalvacija ure

Učenci so izkazovali zanimanje in motiviranost za delo, kar se je kazalo v njihovem delovanju znotraj skupine, saj so bili zelo zavzeti za to, da bi delo znotraj skupine dobro in hitro opravili, kazala se je pozitivna tekmovalnost med skupinami in želja, da bi bili uspešni. Pred odhodom v šolo so posedeni učenci dobili navodilo, da so pol minute tiho, ob tem pa premislijo, ali jim je bil današnji pouk slovenščine všeč in zanimiv. Ob pozivu učiteljice so morali palec svoje roke obrniti navzgor ali navzdol. Navzgor obrnjen palec je pomenil, da jim je bil tak pouk všeč, navzdol obrnjen palec pa, da jim tak pouk ni ustrezal. Če so bili s poukom res zelo zadovoljni, so lahko navzgor obrnili palca obeh rok. Navzdol obrnjenih palcev ni bilo, 11 učencev od 29 pa je navzgor obrnilo palca obeh rok. Oba zastavljena cilja so učenci dosegli.

2.2 Utrjevanje stavčnih členov

2.2.1 Načrtovanje ure

Predvideni cilji, ki naj bi jih učenci 7. razreda dosegli, so bili utrjevanje znanja stavčnih členov, povezovanje med seboj, okolico in s samim sabo ter utrjevanje socialnih veščin. Izbran prostor je bil oddaljen 10 minut hoje od šole, temu primerno je bil izbran čas, to je druga in tretja šolska ura. Po drugi šolski uri imajo učenci običajno malico, ki smo jo sedaj vzeli s seboj in s tem pridobili 25 dodatnih minut glavnega odmora, ki smo jih porabili za hojo in hitro malico. Učenci so s sabo vzeli le malico. Bili so primerno obuti in oblečeni, vnaprej so bili obveščeni, da bomo ta dan odšli v naravo. Spremljala nas je še ena učiteljica.

2.2.2 Izpeljava ure

Po prihodu na prostor so učenci pomalicali, sledila je uvodna motivacija. Učenci so se poljubno razvrstili v skupine po štiri, pet ali šest članov. Nastalo je 5 skupin. Vsaka skupina si je izbrala svoj prostor in posedla v krog. Naloga učencev znotraj skupine je bila, da si je vsak izbral enega izmed stavčnih členov. Nato so morali tvoriti povedi na način, da je vsak prispeval besedo ali besedno zvezo, ki je pripadala stavčnemu členu, ki si ga je izbral na začetku. Vrstni red vstopa učencev v igro ni bil določen, nekdo je začel, ostali so sledili. Npr. učenci iz skupine, ki sem jo dejavno opazovala, so si izbrali naslednje stavčne člene: prvi učenec je izbral osebek, drugi prislovno določilo kraja, tretji povedek, četrti prislovno določilo načina in peti učenec predmet. Z igro je začel učenec, ki si je izbral prislovno določilo kraja, sledili so ostali. Nastala je poved: Na vrtu Miha prijazno boža sosedovega psa. Uvodna motivacija je trajala 15 minut, učenci so v tem času lahko poljubno menjavali izbrane stavčne člene. Vsaka igra se je zaključila tedaj, ko so vsi člani skupine prispevali svoj del k povedi. Bilo je veliko smeha, zadrege, čudnega vrstnega reda stavčnih členov, toda učenci so spremljali delo sošolcev v skupini, jih popravljali in dopolnjevali, tako da so na koncu nastajale lepe povedi.

Za jedrni del pouka so priprave stekle že med uvodno motivacijo. Spremljevalna učiteljica je med njo namreč na pet manjših drevesc oz. grme obesila liste. Na teh listih so bile posamezne besede ali besedne zveze. Vsaka skupina je morala s pomočjo listov s svojega drevesa ali grma sestaviti dve čim daljši povedi. Ob tem je veljalo, da je potrebno porabiti čim več listkov. Vsaka skupina je imela na voljo tudi en prazen list, ki je bil joker. Nanj so namreč lahko napisali poljubno besedo oz. besedno zvezo, ki so jo potrebovali za poved, ki so jo sestavljali. To je bil prvi del naloge, ki so jo učenci morali opraviti. Sledil je drugi del, in sicer so morali sestavljene povedi stavčno analizirati. Liste so razpostavili po vrsti na tla. Stavčno analizo so naredili tako, da so poiskali in uporabili material iz narave, npr. travo, vejice in zemljo. Na koncu so se skupine sprehodile med narejenimi analizami in preverjale njihovo pravilnost.

Sledila je sinteza ure, ki je potekala tako, da smo se vsi postavili v velik krog. Učenci so sprejemali trditve o stavčnih členih. Njihova naloga je bila, da so počepnili, če je bila trditev nepravilna, na mestu pa so ostali, če je bila trditev pravilna.

Nato so si učenci izbrali poljuben prostor in se namestili, kakor jim je bilo ljubo. Edino navodilo je bilo, da so naslednjih pet minut tiho in se predajo svojim mislim. Sprva so zelo pogledovali k sošolcem, kaj delajo. Nato pa so se umirili. Kasneje so povedali, da jim je bil ta del zelo všeč.

2.2.3 Evalvacija ure

Cilji ure so bili doseženi. Učenci so bili zelo dejavni, pomagali so si med seboj in se spodbujali. Med njimi je stalno potekala komunikacija in usklajevanje mnenj.

2.3 Dramatizacija črtic iz Cankarjeve knjige *Moje življenje*

2.3.1 Načrtovanje ure

Postavljena cilja sta bila poustvarjanje oziroma dramatizacija besedila in povezovanje z okolico ter med seboj. Ura je potekala na izbranem prostoru ob šolskem igrišču. Učenci 9. razreda so imeli s seboj zvezek, pisalo in telefon (en učenec iz skupine). Ura je bila predvidena kot preverjanje domačega branja.

Učenci so za domače branje prebrali knjigo Ivana Cankarja *Moje življenje*. Znotraj teh črtic je predstavljenih več dogodkov oziroma dogajanj iz Cankarjevega življenja. Izbrani so bili naslednji dogodki: Cankar v šoli, Dogajanje v Enajsti šoli, Obisk matere v Ljubljani, Cankar si zaželi skodelico kave, materina smrt. Te dogodke so morali učenci zapisati v obliki dramskega besedila, si razdeliti vloge in zaigrati dogajanje. Morali so se držati okvirne zgodbe. O nalogah so bili obveščeni že ob seznanitvi s knjigo domačega branja. Sami so se tudi že predhodno razdelili v pet skupin po tri učence.

Igra je zelo učinkovita učna metoda in igralec, ki želi biti prepričljiv, mora biti čuječen. Ves čas, ne samo v času nastopa. Biti mora pozoren na svoje telo, svoje občutke, da lahko iz sebe izrazi prave, kadar oz. kot to zahteva vloga. Obenem pa mora biti pozoren na soigralca, publiko – vse te impulze dobra igra uporabi, vključi v svojo. (Pavle Jurman, 2016)

2.3.2 Izpeljava ure

Po prihodu na prostor je vsak skupina izžrebala dogodek, ki so ga morali zapisati v obliki dramskega besedila, si razdeliti vloge in začeti z vajo uprizorjanja. Ob tem so morali poskrbeti še za rekvizite, ki so jih poiskali v naravi, s pomočjo telefonov so izbrali tudi glasbo, ki so jo uporabili za uprizoritev. Ker so bile skupine majhne, so morali biti učenci zelo dejavni znotraj skupine in prispevati svoj delež k uspešnosti skupine. Sledilo je pet uprizoritev dogajanja iz Cankarjevega življenja.

2.3.3 Evalvacija ure

Učenci so zastavljena cilja več kot uspešno dosegli. Do izraza je prišla njihova kreativnost. V relativno kratkem času (dve šolski uri) so morali opraviti s kompleksno nalogo, ki je od vseh treh članov skupine terjala vložek in aktivno sodelovanje.

3. Zaključek

Vsi trije prikazani primeri pouka slovenščine na malo drugačen, čuječen način so dosegli vnaprej zastavljene cilje. Dosežena je bila visoka stopnja pozornosti in miselne aktivnosti učencev. Ure so bile namenjene predvsem utrjevanju in poglobljanju že osvojenega znanja in ne usvajanju novih vsebin. Glede na obsežnost učnega načrta za slovenščino za posamezen razred bi bilo na prikazan način težko izvesti oziroma predelati večjo količino snovi, tako da avtorica članka meni, da je glavnino ur slovenščine potrebno izvesti na frontalen način, saj je

s tem zagotovljena obdelava ustrezne količine snovi v določenem času in tako tudi doseganje predpisanih ciljev. Toda to ne sme vzeti poguma učiteljem, da si ne bi upali načrtovati oziroma izkoristiti določen odstotek učnih ur malo drugače, z drugimi učnimi oblikami, ki se jih uporablja manj, v razredu ali zunaj njega. Vse predstavljene ure so pri učencih naletale na pozitiven odziv, izražali so željo po takih urah tudi v bodočnosti. Take ure sicer zahtevajo več priprav in organizacijskih sposobnosti učitelja, toda v šoli 21. stoletja so tako kot vključevanje različnih informacijskih virov in tehnologij nujne, dobrodošle in zaželene. Čuječ učitelj potrebuje veliko več znanja kot nekoč, ko je bilo dovolj, da je bil le-ta strokovnjak na svojem predmetnem področju in je nastopal v vlogi posredovalca tega znanja. Danes pa mora učitelj učencem nujno posredovati veščine sodelovanja, komunikacije, razvijanja kritičnosti, reševanja konfliktov ... Zato mora pridobiti znanja, spretnosti in kompetence, s katerimi zmore in zna uresničiti učenčeve potenciale v najvišji možni meri. To od učitelja terja vseživljenjsko izobraževanje. Delors (1996) je zapisal: »Učenje skozi življenje je srčni utrip naše družbe.«

Samo učenec, ki se bo v svoji koži dobro počutil, bo sproščen, pripravljen in umirjen, lahko doseže veliko in postane zadovoljen odrasel. Pomembno vlogo pri umirjanju ima dihanje, človek namreč preživi brez hrane več tednov, brez vode ali spanja nekaj dni, brez zraka pa je v nekaj minutah mrtev. (Ramovš, 2016)

4. Viri in literatura

- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Cankar, I. (2013). *Moje življenje*. Maribor: Založba Obzorja.
- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad*, Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enainvajseto stoletje. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kubale, V. (2001). *Skupinska učna oblika*. Celje: Samozaložba v sodelovanju z PIKOS PRINTSHOP Maribor.
- Pavle Jurman, A., (2016). *Kako drugače pri slovenščini?* Prispevek predstavljen na Mednarodni konferenci Mindfulness. Prispevek pridobljen s: [http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20MINDfulness%202016_SL O.pdf](http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20MINDfulness%202016_SL%20O.pdf), 22. 4. 2017.
- Peklaj, C., Lipuš, H., Koritnik, M., Mlakar, I., Mrzel, F., Ojcinger, V., Povše, M., Sevšek, M., Šijanec, M., Verčnik, F., Vidmar, Z. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Ramovš, J. (2016). *Dihanje*. Pridobljeno s http://www.kresnik.eu/dihanje_clanek_566.htm
- Škopalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja – knjiga, ki navduši za učenje*. Maribor: Ekološko- kulturno društvo za boljši svet
- Šorli, S. A. (2017). Mladostniku smo dolžni pokazati pot k sebi. *Sensa*, junij/julij 2017, 65–67.
- The Mindfulness Project. *Sem tukaj in zdaj: Ustvarjalna pot k čuječnosti* (2015). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorice

Majda Fortuna Gregorčič je univerzitetna diplomirana bibliotekarka in profesorica slovenščine, poučuje slovenščino na Osnovni šoli Ivana Cankarja Vrhnika. Je vodja aktivna slovenistk. Dejavn je v Svetu šole. Poleg pouka slovenščine izvaja dopolnilni pouk in priprave na Cankarjevo tekmovanje. Vodi in organizira različne interesne dejavnosti, npr. bralno značko, literarne natečaje ... Organizira in vodi različne dneve dejavnosti. Kreativnost, kombiniranje različnih učnih oblik, miselno aktiviranje otrok in čuječnost so njene smernice poučevanja.

Čuječnost in literarno ustvarjanje v naravi

Mindfulness and Literary Creativity in Nature

Vera Zagoričnik Novak

Osnovna šola Ljudski vrt Ptuj
vera.zagoricnik-novak@os-ljuskivrtptuj.si

Povzetek

V prispevku bo predstavljeno, kako so bile izvedene vaje čuječnosti s šestošolci v razredu in v zunanem okolju. Avtorica namreč ugotavlja, da so učenci pri obravnavi umetnostnih besedil pri pouku slovenščine vedno bolj nemirni in potrebujejo različne tehnike umirjanja in sproščanja.

Po izvedbi vaj čuječnosti in umirjanju je sledilo literarno ustvarjanje učencev v naravi. Učenci so poiskali svoj kotiček v naravi, s pomočjo motiva iz narave našli navdih in napisali svojo pesem. V prispevku so zapisani le najboljši literarni izdelki učencev z različnimi motivi iz narave.

Avtorica v zaključku prispevka navaja, da sta bila tako namen kot cilj dosežena, saj so se učenci s pomočjo vaj čuječnosti umirili in sprostili, to pa je bil pogoj za uspešno literarno ustvarjanje v naravi.

Ključne besede: čuječnost, literarno ustvarjanje v naravi, sprostitev, umiritev, vaje.

Abstract

The paper will present how mindfulness exercises were conducted with sixth-graders- in the classroom and in the external environment. The author notes that the students are becoming increasingly restless when dealing with the texts of art in Slovene, and require different techniques of calming and relaxation.

After performing the mindfulness exercises and calming, the literary creation of students in nature followed. The students found their place in nature, found inspiration and wrote their own poem, using a motif from nature. The article contains only the best literary works of students with different motives from nature.

In the conclusion of the article, the author states that both, the purpose and the goal were achieved, as the students calmed and relaxed through the mindfulness exercises, which was a prerequisite for successful literary creation in nature.

Key words: calming, exercises, literary creativity in nature, mindfulness, relaxation.

1. Uvod

Slovenščino poučujem že več kot dvajset let. V zadnjih letih opažam, da imajo učenci težave s koncentracijo. To se še najbolj opazi pri obravnavi umetnostnih besedil. Učencem pogosto rada berem literarna besedila, a pri tem opažam, da se ne znajo umiriti, prisluhnuti in se ob besedilu sprostiti. Ves čas imajo kaj v roki, se igrajo s pisali in se ne morejo skoncentrirati. To poimenujmo »sindrom nemirnih prstkov«.

Razmišljala sem, kako bi jim pomagala pri umirjanju in koncentraciji. Tudi sama se ukvarjam z meditacijo in taj-čijem, a se mi to ne zdi primerna vadba za otroke. Prebrala sem

kar nekaj knjig o čuječnosti in iskala sem povezavo s poukom. V mesecu maju so nas obiskali prostovoljci iz MKC Maribor in nam pokazali nekaj vaj za odpravljanje stresa. Poučujem v dveh oddelkih šestih razredov (51 učencev) in bila sem zraven, ko so nam pokazali vaje. Nekatere vaje so jim bile zelo všeč in pri pouku smo nadaljevali z njimi. Ddodala sem jim nekaj dihalnih vaj, ki smo jih izvajali pri vadbi nirvane fitnesa, ter nekaj prirejenih vaj za čuječnost in knjige Sem tukaj in zdaj. Dobila sem zanimivo kombinacijo, ki je bila učencem všeč, a še vedno učilnica ni bila pravo okolje. Nato sem dobila povabilo za sodelovanje na konferenci o čuječnosti. Pritegnila me je tema o ustvarjalnosti v naravnem okolju. Končno sem si zastavila jasen cilj: učence v naravnem okolju s pomočjo čuječnosti sprostiti in motivirati za literarno ustvarjanje in tako čuječnost povezati tudi s predmetom.

Z učenci šestih razredov smo najprej vaje za čuječnost izvajali v razredu. Potek vaj sledi v nadaljevanju članka. Ko smo jih dobro usvojili, smo se preselili v naravno okolje. Imamo srečo, da se naša šola nahaja ob čudovitem ribniku ob robu gozda. Že pred leti so uredili paviljon med ribnikom in gozdom, v katerem so klopi v krog in ga v namene pouka le redko uporabljamo. Tam smo našli kotiček za sproščanje in literarno ustvarjanje.

S pomočjo vaj za čuječnost smo se umirili, si zamislili motiv iz narave, ki smo ga nato prenesli na papir. Rečeno jim je bilo, naj ta motiv prenesejo na svoje razpoloženje in nekaterim je uspelo. V nadaljevanju članka sledi nekaj dobrih literarnih izdelkov kot dokaz o literarnem ustvarjanju s pomočjo čuječnosti.

2. Kaj je čuječnost ?

Najprej sem učence vprašala, ali sploh vedo, kaj je čuječnost. Nekateri so izraz že slišali, nekateri so trdili, da ga uporabljajo tudi njihovi starši. A točne definicije mi niso povedali.

Všeč mi je definicija Ruby Wax, ki meni, da je čuječen človek sposoben opazovati svoje misli in občutke, ne da bi se pri tem izmučil (Wax, 2017).

Učencem je bila predstavljena definicija čuječnosti iz članka Čuječnost v šolah: »Čuječnost je način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. Praksa čuječnosti nam pomaga, da se svojo pozornost učimo usmerjati na trenutno izkušnjo, kot se poraja tukaj in zdaj. Bolje se lahko zavedamo svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer ter zunanjega dogajanja. Učimo se, kaj pomeni biti z izkušnjo, brez da bi se poskušali doživljanju izogniti ali ga kako drugače spreminjati.«

Učencem je bilo to razloženo na njim razumljiv način: ne obremenjujte se s preteklostjo ali prihodnostjo. Preteklosti ne moremo spreminjati in nima smisla, da se obremenjujemo s prihodnostjo, kajti večina naših bojazni se sploh ne uresniči. Pomembno je, da se zavedamo sedanjosti, svojih misli, jih sprejmemo in smo tukaj in zdaj.

Učencem je bila ta razlaga čuječnosti všeč. A zanimalo jih je tudi, čemu bi se ukvarjali z njo. Predstaviti jim je bilo potrebno namen početja.

3. Kaj je namen čuječnosti?

Nna to vprašanje dobro odgovarja povzetek ugotovitev več avtorjev iz članka Čuječnost v šolah: »Razvijanje čuječnosti ima za posameznika številne koristi, ki so znanstveno dokazane: pomembno zmanjšane fizičnih simptomov stresa (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, krepitev socialnih in čustvenih spretnosti (povečano samozavedanje, zmanjšanje impulzivnosti, občutek nadzora, vzpostavljanje pomenljivih odnosov, spoprijemanje s težkimi in neprijetnimi čustvi, krepitev občutja notranje mirnosti, nepresojajoče sprejemanje življenjskih izkušenj), izboljšanje pozornosti/fokusa, večje sočutje in empatija (Baer, 2003; Gotink idr., 2015; Grossman idr., 2003; Hempel idr., 2015; Khoury idr., 2015; Salmon idr., 2003, Zeidan idr., 2010).«

Ko so bili učenci vprašani, če so pogosto zaskrbljeni, so podali pritrdilen odgovor. Zaupali so, da jih največkrat skrbijo šolske ocene in da se pri ocenjevanju zelo slabo počutijo. To se je opazilo pri govornih nastopih, zato smo že pred našim projektom izvajali vajo za odpravljanje stresa.

Povedano jim je bilo, da se s pomočjo čuječnosti lahko znebimo stresa, se bolje počutimo, umirimo in tudi izboljšamo odnose. Tudi pri svojem šolskem delu in učenju smo lahko s pomočjo čuječnosti bolj učinkoviti ter posledično manj zaskrbljeni za ocene.

Namen je bil predstavljen, zdaj smo lahko začeli z vajami.

4. Vaje za krepitev čuječnosti

4.1 Vaje v učilnici

❖ DIHALNA VAJA

Podobno vajo smo izvajali na nirvana fitnessu, a smo jo malce priredili za učence. Pri vdihu skozi nos štejemo do štiri, pri izdihu skozi usta štejemo najprej do štiri, potem do osem, nato do dvanajst. Vsak sklop vaje izvedemo štirikrat.

Vajo smo izvajali postopoma, saj prvič učenci ne bi zdržali izdiha do dvanajst.

❖ DIHALNA VAJA Z BALONČKOM

Po sklopu dihalnih vaj izvedemo še dihalno vajo v dihalnem ritmu štiri – dvanajst, pri tem pa pri izdihu izdihnemo vse skrbi in stres v balonček pred seboj, štirikrat ponovimo vajo in na koncu spustimo naše balončke s stresov v zrak. Balončke so učenci po vaji tudi narisali in vanje napisali, česa bi se radi znebili.

❖ STRESI ROKE (vaja MKZ Maribor)

Roke dvignemo v zrak in jih zelo močno in hitro stresamo. Nato se ustavimo in zamižimo. Začutimo mehurčke limonade v svojih dlaneh in rokah. S to vajo se razbremenimo.

❖ GUMBKI (vaja MKZ Maribor)

Zaporedoma stisnemo palec in kazalec, palec in sredinec, palec in prstanec ter palec in mezinec. Zraven si v mislih ali na glas ponavljamo: MIR – JE – V – MENI. Ta vaja odpravlja stres in je dobra za koncentracijo. Učencem se priporoča, naj jo izvajajo tudi pred ocenjevanjem.

❖ **5 MINUT TIŠINE (prirejena vaja iz knjige Sem tukaj in zdaj, str. 79)**

Pet minut sedimo v tišini. Smo sami s seboj in s svojimi mislimi in ne počnemo ničesar.

4.2 Vaje v naravi

Vse zgoraj navedene vaje smo izvajali tudi na prostem, dodano jim je bilo še nekaj novih vaj.

❖ **5 MINUT TIŠINE (z motivom iz narave)**

Pet minut sedimo v tišini, smo sami s seboj in s svojimi mislimi. Izberemo si motiv iz narave in ga prenesemo v svoje misli.

❖ **OKOLIŠKI ZVOKI (prirejena iz knjige Sem tukaj in zdaj, str. 50)**

Tri minute prisluhnemo zvokom iz narave in tudi vsem ostalim zvokom. Na koncu vaje učenci povedo, kateri so jim bili prijetni, kateri manj prijetni. Pogovarjamo se o tem, da morajo sprejemati vse zvoke in jih ne smejo zmotiti pri koncentraciji. Prijeten zvok jim je bil ptičje petje, neprijeten pa zvok kosilnice za travo v neposredni bližini in otroški glasovi z bližnjega igrišča.

❖ **OCEAN ČUSTEV (prirejena iz knjige Sem tukaj in zdaj, str. 46)**

Naše misli kot veter, ki nas trenutno boža, naša čustva pa kot voda v bližnjem ribniku. Čustva v nas trajajo dlje zaradi vrtinca misli. Bodimo pozorni, katere misli v nas vzbudijo val čustev.

❖ **MISLI V OBLAKIH (prirejena iz knjige Sem tukaj in zdaj, str. 34)**

V tišini narave se nam misli spreletavajo po glavi kot oblaki po nebu. Nekateri so veliki, drugi majhni, nekateri so puhasti, drugi okrogli ali ovalni. Nekateri nas na kaj spominjajo. Narišimo nekaj oblakov in vanje zapišimo svoje misli, ki jih lahko obdržimo zase.

❖ **MOJ DRAGI PREDMET IZ NARAVE (prirejena iz knjige Sem tukaj in zdaj, str. 134)**

Poiščimo predmet iz narave. Lahko je to kamen, list, storž. Lahko ga vzamemo tudi s seboj domov, ga en teden nosimo s sabo v žepu, ga odložimo na nočni omarici. Brezpogojno se mu posvetimo in opazujemo, kako se naš odnos v tem tednu do izbranega predmeta spreminja.

Po izvedbi vaj so bili učenci vprašani, katera vaja jim je bila najljubša. V obeh oddelkih je z veliko večino zmagala vaja 5 minut tišine.

5. Literarno ustvarjanje v naravi

Po izvedbi vaj v naravi so učenci začeli z literarnim ustvarjanjem. Večinoma so ustvarjali individualno, nekateri tudi v parih ali skupinah po tri ali štiri. Poiskali so si svoj kotiček v naravi in tako izvedli še zadnjo vajo, tesno povezano z literarnim ustvarjanjem. Cilj je bil dosežen: učenci so se sprostili, svoje misli in občutke prenesli na papir in nastali so njihovi literarni izdelki. Mar ni tudi to čudovita sprostitev?

❖ **MOJ KOTIČEK V NARAVI ZA LITERARNO USTVARJANJE**

Učencem povemo, naj si poiščejo svoj kotiček v naravi in s pomočjo motiva iz narave, ki so si ga prej izbrali, napišejo kratko impresionistično pesem, pri kateri vtis iz narave prenesemo na svoje razpoloženje.

V nadaljevanju članka je zapisanih samo nekaj najboljših literarnih izdelkov učencev z različnimi motivi iz narave.

6. Literarni prispevki učencev

KAMEN

Kamen se zaveda, da življenje je grdo,
se zaveda, da bo sameval,
se zaveda, da vedno bo sam
in pri miru gleda bel dan.

Aljaž, 6. a

Ta siv kamen je tak kot jaz.
Le takrat, ko sem poklapan,
le takrat, ko imam slab dan,
le takrat, ko se več ne prepoznam.

PTICA IN NJENO PETJE

Tam nekje od zadaj slišim ptico,
ki poje lepo pesem.
Njeno petje je nežno kot veter
in veselo kot pesem.
Ta vesela pesem me pomirja
in mi da novo energijo.

Sandi, 6. a

SONCE

Sonce veselo na nebu stoji,
veselo se smeje, obzorja lovi.
Tako kot sonce tudi ljudje odkrivajo nova obzorja.

Rok, 6. a

LIST

List na drevesu svoj domek ima,
zraven veliko sosedov je doma.
Ptički vsako jutro jih budijo
in jim lep dan zaželijo.

Lucija, 6. a

DREVO

Drevo ob ribniku stoji
in v daljavo upira oči.
Veter mu veje miga
in svojo veselo pesem piha.

Pomladi vse veselo je,
ker ptiči na drevo vselijo se.
Vse je z rožami okrašeno,
ptičje petje je spet uglašeno.

Listi na njegovih vejah visijo
in si dom delijo.
Pozimi gredo spat,
dokler ne pride spet pomlad.

Brina, 6. a

Pojdi v gozd in videl boš,
koliko je drevja in rož.
Pozoren bodi
in zagledal boš drevo ob vodi.

HRAST

Ob ribniku raste hrast.
Je mogočno in visoko drevo.
Gleda vodo, race, želve, lokvanj in trsje.
Je čuvaj ribnika.

Mitja, 6. c

Ob njem mi je prijetno.
Postanem dobre volje.
Ob njem se počutim močnega.
Ob njem se počutim nepremagljivega.

REŠIMO ZEMLJO

Ribnik je kot sonce, saj je v njem odsev.
Mi smo kot kamenje, saj se kamenje ne zaveda, kaj počne.
Zato prisluhnimo naravi in se spremenimo,
da našo zemljo rešimo.

Vita, 6. c

KAMEN MODROSTI

Kamen modrosti je kamen norosti,
kot človek, ki bere skrivnosti.
Je svet, ki preprosto razume in hkrati ne razume.
Najdeš ga v jami, kjer se skriva zaklad.

V tvojih mislih je kamen modrosti,
velik, a hkrati majhen.

Hana in Tajda, 6. c

7. Zaključek

Iz literarnih prispevkov je razvidno, da je bil cilj dosežen. Učenci so se sprostili, začutili naravo in napisali kratke impresije. Nekateri so motive iz narave povezali s svojim razpoloženjem. Vsem učencem to ni uspelo, a zadovoljna sem, da je bil cilj dosežen pri večini učencev.

Še posebej sem ponosna na to, da je impresija uspela učencu, ki ima sicer velike čustvene in vzgojne težave, je pogosto nemiren in se težko skoncentrira za delo pri pouku slovenščine. Ko sem ga opazovala na klopci ob ribniku ob ustvarjanju svoje impresije, sem se počutila izvrstno. Vsak učitelj ve, da ni težko motivirati uspešne učence, temveč tiste, ki imajo težave. Njegova impresija je objavljena v tem članku, saj je naredila vtis tudi name.

Dokaz, da je bil cilj dosežen, so tudi izjave učencev. Naprošeni so bili, naj napišejo, ali so jim bile vseč učne ure v naravi ob vajah in literarnem ustvarjanju. Naprošeni so bili tudi, naj svoje mnenje utemeljijo. Navajali so, da so jim bile učne ure v naravi vseč, saj so se sprostiti, umirili, poslušali zvoke narave in na drugačen način literarno ustvarjali. Le štirje učenci so napisali, da jim je bilo v naravi dolgčas.

S pomočjo čuječnosti nam je uspelo in sklenili smo, da bomo s takšnim načinom dela nadaljevali tudi prihodnje šolsko leto.

Soglašam z ugotovitvijo dr. Eve Škopalj, da je čuječnost ključ vsake dobre in uspešne vzgoje ter da brez nje ni mogoče ustvariti kvalitetnih odnosov na katerem koli področju življenja (Škopalj, 2017).

8. Viri in literatura

Društvo za razvijanje čuječnosti. *Čuječnost v šolah*. Pridobljeno s:
<https://www.cujecnost.org/cujecnost-v-solah/>

Škopalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet, 189.

The Mindfulness Projekt. (2015). *Sem tukaj in zdaj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Wax, R. (2017). *Čuječnost. Kako se znebiti stresa ter poskrbeti za dobro počutje telesa in duha*. Tržič: Učila International, 44.

Kratka predstavitev avtorice

Vera Zagoričnik Novak je profesorica slovenščine in nemščine. Poučuje slovenščino in nemščino na OŠ Ljudski vrt Ptuj, izvaja dodatni in dopolnilni pouk slovenščine in učence pripravlja na Cankarjevo tekmovanje. Pristaja na aktivnost učencev pri pouku, zato uvaja sodelovalno učenje, formativno spremljanje, bralno-učne strategije, v zadnjem času pa se navdušuje nad čuječnostjo. To so tudi teme njenih strokovnih člankov.

Doživetje v deželi Petra Klepca

Adventure in the Land of Peter Klepec

Dušan Okleščen

*Šolski center Novo mesto, Srednja strojna šola
dusan.oklescen@sc-nm.si*

Povzetek

Na šoli smo se odločili, da dijakom ponudimo aktivnosti malo drugače. Stran od elektronskih medijev v sožitju z naravo. Povezali smo se s športnim hotelom Kovač v Osilnici, ki ponuja veliko aktivnosti, ki so primerne za srednješolce. Učitelji smo se odločili, da izvedemo dvodnevno medpredmetno povezavo, ki je vključevala aktivnosti, ki so nam jih ponudili v hotelu, slovenščino in interesne dejavnosti. Dijakom smo predstavili izbrano obliko pouka, s katero so se strinjali. Dijaki so v deželi Petra Klepca spoznali neokrnjeno naravo in kulturno dediščino, športne aktivnosti pa so izbrali glede na svoje želje in fizične sposobnosti. Izbirali so med: paintballom, raftom (kanu), pohodom do izvira Kolpe in obiskom Nacionalnega parka Risnjak, orientacijo, Klepčevimi igrami, kolesarjenjem in adrenalinskim parkom.

Ključne besede: aktivnost, doživetje, Kolpa, Osilnica, Peter Klepec.

Abstract

At Secondary School of Mechanical Engineering, Novo mesto, we decided to offer slightly different extracurricular activities to our students, away from the social media and in harmony with nature. We joined forces with Hotel Kovač in Osilnica. They offer plenty of activities suitable for secondary school children. Teachers decided on a two-day inter-subject connection lessons in P.E. and Slovenian. Students were presented with a plan of activities, and they agreed with it. In the land of Peter Klepec, students got to know the unspoiled nature and cultural heritage of the region. They chose to participate in the sports activities according to their wishes and fitness level. Those on offer were paintball, rafting (canoeing), hiking to the source of the Kolpa river, visit to Risnjak National Park, orientation, the Peter Klepec games, cycling and a visit to an adrenaline park.

Keywords: adventure, extracurricular activity, Kolpa river, Osilnica, Peter Klepec.

1. Uvod

V sklopu odprtega kurikulumu (Bele, B., Cek, M., Fortič, M., Galič, M., Klemenčič, J., Miklaužič, S., Pluško, A., Preskar, V., Slabanja, S., 2012) smo se odločili, da oblikujemo nov predmet (MŠŠ 2016) Šport za zdravje, v katerem bodo dijaki spoznali razne oblike športnega udejstvovanja in načina preživljanja prostega časa za boljše počutje, zdravje in spremembe od vsakdanjika. Skupaj s Slovenističnim aktivom smo se odločili, da izvedemo medpredmetno povezavo v deželi Petra Klepca.

orientacija v naravi, načini za varno gibanje in bili so seznanjeni z nevarnostmi pri aktivnostih. Dijaki so se lahko odločili za naslednje aktivnosti:

2.2.1 Paintball (Hotel Kovač Osilnica)

To je aktivnost, ki ponazarja vojaško vojskovanje. Obvezna oprema je:

- puška na plin,
- barvne kroglice, s katerimi ciljajo cilj. Ob zadetku se razpočijo in obarvajo cilj. Domet kroglic je od 40 do 150 m,
- maska za obraz,
- zaščitna obleka (Slika 2),
- za dodatno zaščito lahko tekmovalci uporabljajo rokavice, ruto in ščitnike za vse dele telesa.

Pri paintballu veljajo stroga pravila, ki jih mora tekmovalec upoštevati. Tekmovalec mora imeti ves čas, ko se nahaja na poligonu, na glavi masko. V primeru, da maske ne nosi, je tekmovalec takoj izločen iz igre in se mu prepove nadaljnje tekmovanje, saj lahko pride do poškodbe očesa ali celo slepote. Igralec, ki je zadet, se sam izloči, da vidno znamenje (dvigne puško v zrak) in zapusti poligon. Tu velja pravilo FAIR PLAY-a. Prav tako ni dovoljeno streljati na igralca, ki zapušča poligon. Igralci, ki zapustijo poligon, se nahajajo v prostoru zunaj poligona v mrtvi coni, kjer ni dovoljeno uporabljati orožja. Puška mora biti ob izhodu iz poligona in v mrtvi coni zaskočena, da ne pride do sprožitve.

Zmaga ekipa, ki prevzeme zastavo nasprotne ekipe, ali ekipa, ki onespособi vse nasprotne igralce. Na poligonu se nahaja sodnik (vodja tekmovanja), ki spremlja potek igre in odloča o zmagovalcu. Ugovor na sodnikovo odločitev ni možen, njegova odločitev je dokončna.



Slika 2: Priprave na paintball (Vir – osebni arhiv)

2.2.2 Rafting – kanu

Pri tej aktivnosti se dijaki spustijo po Kolpi. Spust traja dobre tri ure. Lokacija spusta je odvisna od vodostaja reke Kolpe, prav tako je od vodostaja odvisno, ali se bomo spustili z raftom ali s kanujem. Pri spustu z raftom je v raftu 6-8 dijakov in vodja, ki udeležencem razdeli neoprensko obleko, copate, rešilni jopič, anorak in čelado. Vodnik vsem udeležencem posreduje navodila (Slika 3) za varno plovbo po reki. Spust s kanujem (outsajder) vključuje dva do tri dijake, ki prav tako prejmejo neoprensko obleko, copate, rešilni jopič, anorak in

čelado. Vodnika na začetku in koncu spremljata skupino in jih usmerjata pri prehodih čez brzice.



Slika 3: Priprava na spust po Kolpi (Vir – osebni arhiv)

2.2.3 Adrenalinski park

To je poligon v gozdu, ki je sestavljen iz elementov, ki so visoko nad tlemi, povezani med lesenimi stebri. V adrenalinskem parku (Slika 4) lahko izvajamo posamezne ali skupinske izzive, ki jih lahko uporabimo v razvedrilne, študijske, terapevtske ali v rekreacijske namene. V adrenalinskem parku lahko dosežemo naslednje potencialne učinke:

- dijakom omogočimo, da doživijo občutek uspeha in osebnega zadovoljstva,
- razvijajo vodstvene sposobnosti in vodstveni potencial,
- povečujemo dijakovo samozavest,
- spodbujamo delo v skupinah in motivacijo ter zaupanje v skupino in podporo skupine,
- izboljšujemo sposobnost pri reševanju problemov, odločanju in prevzemanju odločitev in odgovornosti,
- ustvarja se zadovoljstvo, zabava, razpoloženje, veselje.



Slika 4: Adrenalinski park (Vir – osebni arhiv)

2.2.4 Orientacija.

Orientacija poteka v okolici Osilnice in v naselju Sela. Dijaki se morajo orientirati (Volontar, 2002) v prostoru, najti svoj položaj v prostoru (Slika 5), določiti naslednjo točko in jo na terenu poiskati ter vpisati odgovor na zastavljeno vprašanje pri določeni točki. Ko najdejo vse točke, se vrnejo na izhodišče in tako končajo nalogo. Dijaki pri tej nalogi razvijajo orientacijo v prostoru, skupinsko delo, povečujejo svojo samozavest in kreativnost ter logično mišljenje.



Slika 5: Priprava na orientacijo (Vir – osebni arhiv)

2.2.5 Pohod do izvira Kolpe

V deželi Petra Klepca so na razpolago številne poti, ki pohodnikom nudijo veliko možnosti za sprostitve v neokrnjeni naravi. Poleg pohoda do izvira Kolpe se lahko odpravimo še na Loško steno, Šajbnik, Krempa, Taborska stena idr.

2.2.6 Igre Petra Klepca

To so igre, kjer skuša ena ekipa premagati nasprotno ekipo. Igre so: lovljenje steklenice iz zaboja, premagovanje razdalje s pomočjo vrvi, ravnotežje na brvi, plezanje, lokostrelstvo (Slika 6).



Slika 6: Igre Petra Klepca (Vir – osebni arhiv)

3. Izvedba aktivnosti v deželi Petra Klepca

3.1 Prvi dan:

Dijakom je bil predstavljen okvirni urnik aktivnosti. Ko smo prispeli, smo jih razdelili in namestili po sobah. Dijaki so se razdelili v štiri skupine in se odpravili na igre Petra Klepca (Hotel Kovač Osilnica), lokostrelstvo, plezanje in orientacijo. Prva skupina se je odpravila na poligon, kjer so ob navodilih mentorja izvajali igre: lovljenje steklenice iz zaboja, premagovali so razdaljo s pomočjo vrvi, hodili so s hoduljami, hodili po brvi in pri tem morali obdržati ravnotežje. Druga skupina je razvijala sposobnosti streljanja z lokom. Tretja skupina se je zbrala pri umetni plezalni steni, kjer so morali dijaki preplezati steno. Četrta skupina je morala s pomočjo znanja iz orientacije poiskati točke v okolici Osilnice. Po določenem času so se skupine zamenjale.

Po kosilu smo se z avtobusom odpravili do izliva Čabranke v Kolpo (na hrvaški strani) in se od tu po levem bregu Kolpe podali proti pet kilometrov oddaljenemu izviru Kolpe, ki izvira pod Risnjakom v Nacionalnem parku Risnjak. Lepo speljana pot, na kateri so nas spremljale razne podobice na drevesih, smo prišli do redko naseljenega naselja Donji Kupari, kjer se začne NP Risnjak. Po lepo speljani poti smo prispeli do smaragdne jezera, kjer izvira Kolpa. Po daljšem počitku smo se vrnili do Osilnice.

Po večerji je sledilo predavanje (Občina Osilnica) o Osilniški dolini, njeni zgodovini ter Petru Klepcu – literarnem junaku. Dijaki so morali izpolniti učne liste, ki so jih dobili od profesorice slovenščine.

Po predavanju smo se odpravili z baklami in s svetilkami po Osilnici in ob reki Čabranki. Ustavili smo se na sotočju Čabranke in Kolpe, kjer je bil zakurjen ogenj. Nekaj dijakov si je pripravilo pozno večerjo (hrenovke na žaru), drugi so zapeli nekaj pesmi ob spremljavi harmonikaša (Slika 7). Po povratku v hotel smo se odpravili k nočnemu počitku.





Slika 7: Ob tabornem ognju (Vir – osebni arhiv)

3.2 Drugi dan:

Po zajtrku so dijaki izpolnjevali učne liste in se pripravili za športne aktivnosti. Razdelili so se v dve skupini.

Prva skupina je odšla na vodne aktivnosti. Dijaki so se oblekli v zaščitno opremo in se s kombijem odpeljali do izhodišča. Zaradi nizkega vodostaja so se po Kolpi spustili s kanuji outsaiderji. V kanujih so bili po trije dijaki. Izhodišče je bilo v vasi Ribnjak. Vodič je dijakom podal navodila za varno plovbo po Kolpi. Sledil je spust po reki vse do končnega cilja v Mirtovičih. Spust po Kolpi je potekal nemoteno, ustavili smo se v vasi Grintovci, kjer so dijaki izkoristili viseči most za skok v vodo. Kljub nizkemu vodostaju je pot hitro minila in priveslali smo do končnega cilja v Mirtovičih. Kanuje smo naložili na prikolico in se odpeljali v Osilnico.

Druga skupina se je peš mimo obore odpravila proti vasi Stojiči, kjer je poligon za paintball. Pred vasjo nas je počakal vodič, ki je razdelil zaščitno opremo in podal navodila za varno delovanje z orožjem in pravila igre. Ko so se dijaki oblekli in pripravili za igro, smo skupaj odšli na poligon, kjer so dobili še dodatna navodila. Dijaki so zavzeto in pozhrtvovalno opravljali naloge. Izločeni (»ranjeni«) so prihajali v zaklonišče polni veselja in idej ter pripovedovali, kaj vse se jim je dogajalo na poligonu. Ura je hitro tekla in prišel je čas, ko smo morali končati, kajti sledil je povratek v Osilnico in menjava skupin (Slika 8).

 Šolski center Novo mesto Srednja strojna šola Šolska ulica 112, 8000 Novo mesto tel. 07 7 30 52 154, www.sc-nm.com	
Novo mesto, 16. septembra 2018	
Športne aktivnosti v Osilnici	
Program:	
Ponedeljek, 1. oktober 2018	
• 7:00	Zbor dijakov in odhod avtobusa iz parkirnišča pri TUS-u;
• 10:00	Predviden prihod v Osilnico;
• 10:40 – 10:50	Namizni tenis;
• 10:30 – 12:30	Igre Petra Klepca, lokostrelstvo, plezanje, orientacija...;
• 12:30 – 13:30	Kosilo;
• 13:30 – 18:00	Pohod do izvira Kolpe;
• 18:00 – 19:00	Večerja;
• 19:30 – 20:30	Projekcijska predstavitev Osilniške doline in okolice;
• 20:30 – 22:00	Nočni pohod;
• 22:00	Nočni počitek;
Torek, 2. oktober 2018	
Alpsko smučanje:	
• 7:00 – 7:30	Vstajanje in zajtrk;
• 7:30 – 8:00	Izpolnjevanje učnih listov;
• 8:00 – 11:00	Prilagoditev in odhod na rafting (1. skupina) in odhod na paintball (2. skupina);
• 11:00 – 14:00	Zamenjava skupin;
• 14:00 – 15:00	Čas za kosilo;
• 15:00 – 15:30	Prilagoditev za odhod avtobusa;
• 16:00	Odhod avtobusa iz Osilnice;
• 19:00	Predviden povratek v Novo mesto;
Potrebna oprema:	
• za paintball: adorno športno oblačilo, sodobna obutev - pohodniška, raglavno ali ovratno ruto, rezervno majico, brisačo, ...;	
• za rafting: kopalke, rezervno majico, dodatne copate, brisačo, ...;	
• za pohod: primerno pohodno opremo, svetilko, ...;	
• zbirna vena izkaznice, osebni dokumenti, plačilo, ...;	
• pribor za osebno higieno, brisačo, kremo za obraz in ustnice, očala, zdravila ...;	
Napotki:	
• Na športni aktivnosti veljajo šolska pravila (uživanje alkoholnih pijač in kajenje je prepovedano);	
• Dijaki imajo polni penzion in drugi dan kosilo.	
• Znesek aktivnosti znaša cca 65,50€ (po izstavitvi računa na položnico).	
• V ceno je vključene polni penzion + kosilo + paintball + raft, ostale aktivnosti so brezplačne.	
• Avtobusni prevoz - cena bo znana po izstavitvi računa (plačilo po položnici).	
Urnik in program se lahko spremeni!	

Slika 8: Urnik aktivnosti

4. Zaključek

Dijaki so bili nad aktivnostmi zelo navdušeni in polni novih doživetij. Na poti domov so podoživljali lepe trenutke dvodnevne bivanja v Osilnici. Izrazili so željo, da bi vse to še kdaj ponovili, saj je vse skupaj prehitro minilo.

Z dijaki smo preživeli dva čudovita dneva. Druženje in delo v skupinah je dijake še bolj povežalo. Z veseljem so reševali naloge. V čudoviti neokrnjeni naravi so pozabili na elektronske medije in mobilne, ki jih spremljajo vsak dan.

Med dijaki in nami učitelji se je v času bivanja v Osilnici razvila sproščena komunikacija, nekateri dijaki so brez zadržkov pripovedovali o sebi, o svojih prijetnih in manj prijetnih trenutkih, ki ji v šolskem okolju verjetno ne bi izpostavili. Pri aktivnostih je ves čas vladalo prijetno in veselo vzdušje. Ves čas smo razvijali dobro komunikacijo, to pomeni, da se dijaki med seboj poslušajo in spoštujejo mnenja vsakega posameznika. Želeli smo, da se dijaki v skupinah držijo dogovorjenih pravil, kljub temu da se nekateri z njimi niso povsem strinjali.

Tovrstne načine in oblike pouka bomo še naprej uvajali v proces izobraževanja, saj s takimi dejavnostmi pri dijakih spodbujamo ustvarjalnost, kreativnost, krepimo medvrstniške odnose in čut za ohranjanje neokrnjene narave. S takimi oblikami pouka popestrimo klasičen način poučevanja.

5. Literatura

Bele, B., Cek, M., Fortič, M., Galič, M., Klemenčič, J., Miklaužič, S., Pluško, A., Preskar, V., Slabanja, S. (2012), *Odprti kurikulum – most med šolo in poslovnim okoljem*, GZS, Center za poslovno usposabljanje.

Hotel Kovač Osilnica, Pridobljeno s <http://www.kovac-kolpa.com/sl/programi-za-sole.html>.

Kvas, J. *Književnost I*, Mlada obzorja (2005), Pridobljeno s http://www.academia.edu/29542641/Peter_Klepec.

MŠŠ, *Interesne dejavnosti*, Pridobljeno s http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2016/programi/Ssi/interesne_dejavnosti.htm.

Občina Osilnica, Pridobljeno s <http://www.osilnica.si/dezela-petra-klepca/>.

Volontar, K. (2002). *Kartografija Orientacija*. Pridobljeno s http://www.volontar.net/javno/clanki/Kartografiji_in_Orientacija.

Kratka predstavitev avtorja

Dušan Oklešččen je profesor športne vzgoje na Šolskem centru Novo mesto – Srednji strojni šoli. Študij je končal leta 1985 na Fakulteti za šport v Ljubljani. Na ŠC Novo mesto se je zaposlil leta 1985, kjer na Strojni srednji šoli poučuje predmeta Športno vzgoja in Šport za zdravje, zadnjih pet let je tudi pomočnik ravnatelja. V prostem času se veliko ukvarja s pohodništvom, saj je planinski vodnik za letne in zimske razmere, z roketom in atletiko.

Prisluhnimo vodi

Let us Listen to Water

Anastazija Makorič Bevčar

Gimnazija Nova Gorica
anastazija.bevcar@gimng.si

Povzetek

Odnos človeka do narave in okolja v katerem živi, postaja vse aktualnejša tema. Ali se odrasli in šolajoča mladina tega zavedamo dovolj? Po dolgoletnih izkušnjah avtorice prispevka na področju vzgoje in izobraževanja je njen odgovor negativen. Kaj zapuščamo mladim generacijam na področju ekologije? Se bodo vojne v prihodnosti dogajale zaradi potrebe po čisti vodi, čisti zemlji, čistem zraku,...? Ozaveščanje mladih o varovanju okolja in pomenu narave za človekovo preživetje v prihodnosti je zato nujno.

Spoznavanje narave, njenih lepot in tudi nespametnih posegov človeka vanjo je najbolje doživeti in spoznavati v naravi sami. V okviru projektnega dne, ki je bil del mednarodne izmenjave Erasmus+ z delovnim naslovom Voda - gibljiva soseščina, so dijaki razvijali spretnosti, ki so potrebne za spodbujanje čuječnosti do naravnega okolja. Uporaba projektnega dela, medpredmetnega sodelovanja in različnih oblik neformalnega učenja so najboljši načini za doseg te ciljev. Pesnitev goriškega slavčka Simona Gregorčiča Soči nam je bila navdih pri našem delu in izvedbi projektnega dne v Posočju.

Projektni dan se je zaključil z refleksijo. Dijaki so znali prisluhniti vodi, se povezati z okolico in samim seboj. Spoznali so, da kjer je prisotna čuječnost, so prisotne tudi pozornost, boljša osredotočenost in sposobnost učenja.

Ključne besede: Človekov poseg v naravo, čuječnost, ekologija, medpredmetno sodelovanje, projektno delo, Simon Gregorčič, Soča, voda.

Abstract

People's attitudes towards nature and the environment in which they live are nowadays becoming a more and more important current issue. Are the today's generations of schoolchildren and adults aware enough of the environmental problems?

After years of author's work experience in teaching and educating teenagers she would have to give a negative answer. What is the legacy we are leaving behind to younger generations in the field of ecology? Will there be wars in the future fought over clean water, clean soil and clean air...? It is, therefore, more than necessary to raise young people's awareness on environmental issues and the importance of preserving nature for human survival.

Studying nature and experiencing its beauty, as well as recognising some examples of irresponsible human interference with it, is best done in nature itself. Within the project framework of the Erasmus+ exchange programme, based on the working title *Wasser – unserefließendeNachbarschaft (Water – our Running Surroundings)*, a project day was organised for our students allowing them to acquire skills necessary to develop mindful awareness of their responsibility to natural environment. Integrating projectbased work, using cross curricular activities and other forms of informal learning are the best methods to achieve these goals. We took inspiration from the lines of the poem about the river Sočaby Simon Gregorčič, one of our most popular local poets, and this additionally enriched the implementation of the project day in the Soča Valley.

The project day finished with the students' reflection on water. They were able to listen to it, to connect to its surroundings and to their inner selves. They realised that where there is mindfulness, there is increased attentiveness, higher awareness and better learning abilities.

Keywords: Crosscurricular cooperation, ecology, human interference with nature, mindfulness, poet Simon Gregorčič, project-based work, the Soča river, water.

1. Uvod

Človek si prisvaja, preoblikuje in prilagaja naravno okolje z namenom zadovoljevanja svojih potreb. Žal pa to lahko vodi v porušenje naravnega ravnovesja med človekom in naravo. Reka Soče, ki je imela v projektu rdečo nit dogajanja, sicer velja za eno najlepših v Evropi, skriva v sebi tudi svojo temno plat. Avtorica jo dobro pozna, saj živi ob njej že vse svoje življenje. Tudi to je bil razlog, da se je priključila mednarodnemu projektu Erasmus+ (Slika 1), ki se letos po dveh letih zaključuje. Delavni naslov izmenjave je bil Voda – gibljiva soseščina.

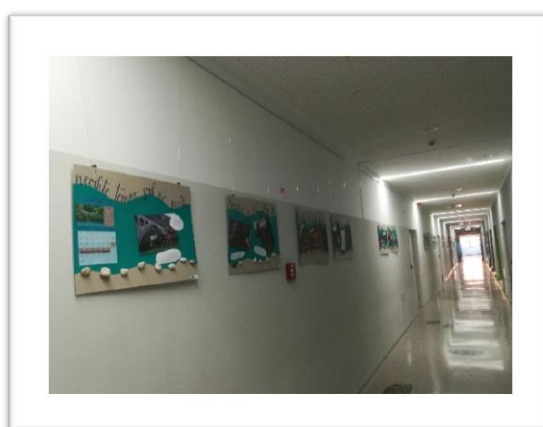
S svojim aktivnim pristopom v projektu je želela mlade opozoriti na širši javnosti manj poznani problem uničevanja ene najlepših evropskih rek, ta je povezan s skoraj stoletno industrijsko proizvodnjo cementa ob njej. Pri pouku in debatno-zgodovinskem krožku, ki ga vrsto let vodi na šoli, že dolgo ugotavlja, da imajo mladi slab stik z naravo, oziroma so od nje vedno bolj odtujeni. Njen cilj je bil ta, da jih spodbudi, da bodo naravo ponovno začutili in da jim bo skrb za čisto okolje ena pomembnejših vrednot v življenju.

Soča, ki je nismo spoznavali le v njenem naravnem okolju, je v času projekta »nastajala in vijugala« tudi po naših šolskih hodnikih. Dijaki so na dolg plakat, na katerega so narisali reko, zapisovali svoja občutja, lepili kamenčke, ki so jih nabrali ob vodi, občudovali fotografije, ki so jih naredili ob neposrednem stiku z reko (Slika 2).

Drugi dan projekta je bil namenjen avtentičnemu in izkustvenemu učenju. Dijaki so bili postavljeni v realno življenjsko situacijo, saj je učenje potekalo ob avtentično zasnovanih nalogah medpredmetnega sodelovanja. Ves čas so bili aktivni, učitelji pa smo jih spremljali, spodbujali in jim nudili pomoč. Aktivnosti so potekale v Trenti, Anhovem in Solkanu.



Slika 1: Pozdrav projektu (osebni arhiv)



Slika 2: Vijuganje Soče na šolskem hodniku (osebni arhiv)

2. Človekov odtis v naravi skozi čas

Človek je bil dolga tisočletja svoje zgodovine neločljiv sestavni del naravnega ekološkega sistema. Njegov vpliv na okolje je bil zanemarljiv. Do velikih sprememb v odnosu človeka do narave pride v času neolitske revolucije pred približno 10.000 leti. Takrat je človek postal poljedelec in živinorejec. Začel je kultivirati zemljo, jo spreminjati v obdelovalne površine. Izsekaval in krčil je gozdove, namakal pustinje,... Okolje je začel spreminjati sebi v prid (Počkar in idr., 2011).

S prvo in kasneje drugo industrijsko revolucijo se je začel skokovit poseg človeka v naravo in njegovo okolico. Človek je dobil občutek, da si naravo lahko podredi, jo spreminja in izkorišča v svoje pohlepne namene. Moderna industrija je preoblikovala naš življenjski prostor na način, ki si ga v preteklosti niso mogli niti predstavljati. V drugi polovici 20. stoletja so se šele začeli močneje pojavljati pomisleki o takšnem ravnanju in posegu človeka v naravni prostor. Zavedanje, da imamo samo eno Zemljo, omejene količine naravnih virov, na primer vode, postaja vse glasnejše. Kljub temu pa nekateri menijo, tudi sama sem med njimi, da se ekološke razmere, tudi pri nas, ne izboljšujejo, prej nasprotno. Je zadnji čas, da se tega problema lotimo kompleksno in z vso resnostjo.

3. Zakaj čuječnost v šole?

Vsakdanje življenje ponuja neskončne priložnosti, da se ustavimo, zberemo in se opomnimo, da moramo biti popolnoma čuječi in pozorni na to, kaj se dogaja prav ta hip (William in Penman, 2015).

Šolsko okolje mora biti dovolj senzibilno, če hoče poučevati v duhu čuječnosti. Samo intelektualni razvoj otrok v šolah brez vpete čustvene komponente razvoja je v današnjem času zagotovo velika pomanjkljivost. Enako velja za učitelja. Učitelj, ki hoče poučevati čuječno, mora biti tudi sam čuječ, čuječnost mora ponotranjiti. Le empatičen učitelj lahko zaznava probleme in veselje otrok, s katerimi se vsakodnevno srečuje. Sama sem vključevala čuječnost v pedagoški proces, iskala znanja na tem področju že prej, preden sem se priključila projektu. S pisanjem tega članka, pa sem se v čuječnost še bolj poglobila in verjamem, da bom to vedenje in znanje, ki sem ga pridobila, še vnašala v svoje delo z mladimi.

4. Aktivnosti dijakov na enodnevni ekskurziji

4.1 Izbor lokacij za izvedbo terenskega dela

Terenski del je potekal na dveh lokacijah, v zgornjem toku reke Soče, v Trenti, in v srednjem toku, v Anhovem. Izbira lokacij ni bila naključna. Izbrali smo neokrnjen del reke v njenem zgornjem toku in degradiran del reke Soče v njenem srednjem delu. Sledili pa smo tudi preroški pesnitvi Simona Gregorčiča Soči. V Trenti je Soča čista. O njej je goriški slavček napisal: *»Krasna si bistra hči planin, brdka v prirodni si lepoti...«* V Anhovem pa reka skriva svojo temno plat. To je pesnik preroško napovedal z verzoma: *»Tod sekla bridka bodo jekla in ti mi boš krvava tekla...«*. Jekla so lahko prisposoba za vojno, ki se je dejansko zgodila v tem delu sveta, lahko pa gre tudi za človekovo brezbrizno uničevanje narave in ljudi, ki živijo ob njej. V tem delu Soške doline je človek že pred stoletjem nespametno posegel v naravni prostor z izgradnjo cementarne, ki je močno spremenila življenjski prostor in povzročila izjemno degradacijo narave in negativno vplivala na zdravje in življenje ljudi v

njej. Žal se nespametna človekova dejanja industrijske dejavnosti v tej dolini nadaljujejo tudi danes.

4.2 Izvajanje terenskega dela

Osnovni namen terenskega dela je navajanje dijakov na samostojen način razmišljanja ter samostojno pridobivanje znanja in veščin. Že pred odhodom na lokacije, kjer je potekalo delo, smo dijakom predstavili njihove zadolžitve. S seboj so imeli geografske karte, delovne liste, pripomočke za izvajanje vaj, pripravljena vprašanja za izvedbo intervjuja. Dijaki so bili razdeljeni v skupine po štiri. Pazili smo, da so bile skupine sestavljene tako iz slovenskih kot gostujočih dijakov. Le - ti so imeli navodila na delovnih listih prevedena tudi v angleščino.

S pomočjo zemljevida in z opazovanjem rečne struge so poiskali čim več podatkov o reki in jih vnašali v tabelo. Merili so hitrost, širino in globino rečne struge. Naloge so izvajali natančno in potrpežljivo. Opazovali in zabeležili so človekov poseg v prostor, izrabljenost reke in izgled rečne okolice. Na osnovi zbranih podatkov so izračunali pretok in narisali rečni profil. Sledila je analiza vode. Dijaki so ugotavljali temperaturo, vonj, bistrost in barvo vode. Vzeli so vzorce vode v Trenti in Anhovem in naslednji dan v šoli opravili biološko analizo odvzete vode.

Na osnovi izkustvenega in aktivnega dela so prišli do zanimivih ugotovitev. Najbolj jih je presenetil vonj vode, ki ga v zgornjem toku niso zaznali, v spodnjem pa je bil oster, spominjal jih je na kislino. V vodi so opazili kemijske primesi, saj smo se nahajali v neposredni bližini industrijske čistilne naprave. Ugotovili so, da je voda v Trenti brezbarvna, kar dokazuje njeno čistost in neoporečnost. V bližini cementarne v Anhovem pa je bila barva rumeno oranžna, kar je potrjevalo prisotnost raztopljenih snovi v njej. V Trenti je bila voda bistra, v bližini cementarne pa motna. Tako so spoznali, kako lahko človek s svojo dejavnostjo negativno vpliva na okolje.

Poleg reševanja geografskih nalog je bila njihova zadolžitev tudi, da so pri svojem delu pozornost namenili naravnemu okolju, v katerem so vaje potekale. Dijakom smo priporočili, naj pri izvajanju vaj čuječe poslušajo, čuječe opazujejo, se čuječe gibajo in čuječe spremljajo okolico. S tem so krepili svojo pozornost: biti v sedanjem trenutku, biti radoveden, biti potrpežljiv, uravnavati svoja čustva in misli. To smo izvajali tudi s pomočjo vaje: biti tukaj in zdaj (Bajt, 2016).

4.2.1. Vaja: biti tukaj in zdaj

Namen vaje je bil, da mladostniki odkrijejo sedanjost in pridobijo sposobnost, da se predstavijo vanjo, kadar to hočejo. Neposreden način, kako se predstavijo v sedanjost, je, da se povežejo z enim od svojih čutov z vprašanji, kot so: Slišite žuborenje vode? Se jo dotikate? Kaj vonjate? Se voda vali hitro, predrzno, ali je počasna in utrujena? Skratka: vodi naj prisluhnejo tako, da jo bodo začutili v vsej njeni lepoti, pa tudi v njenih temnejših zvokih, ki jih zaradi posega človeka v njen prostor pozna (Wax, 2017).

4.2.2. Izvedba intervjuja

Namen izvedbe intervjuja je bil predvsem ta, da so dijaki z uporabo ustnega vira prve roke prišli do določenih samostojnih zaključkov, ki so jih povezali z življenjem ljudi ob njej (Brodnik, 2010).

Medtem, ko so dijaki izvajali hidrološke vaje v Trenti in v Anhovem, sta dva dijaka opravila intervjuja z mimoidočima domačinoma. Postavila sta jima enaka vprašanja, npr: Koliko let že živite ob Soči? Kaj dobrega vam prinaša življenje ob reki? So kakšne pomanjkljivosti, negativni vplivi življenja ob njej? Kako je z onesnaženostjo reke?

Skupna ugotovitev po analizi obeh intervjujev je bila, da imajo domačini reko radi. Odgovori so si bili zelo podobni, razen v delu, ki je spraševal o onesnaženosti reke. Če intervjuvanec v zgornjem toku reke ni opazil onesnaženosti reke in negativnih vplivov delovanja človeka nanjo, je bila pripoved domačina iz Anhovega popolnoma nasprotna. Povedal je, da so še danes v reki ostanki azbesta, ki so posledica pretekle proizvodnje in da se v Sočo velikokrat spuščajo različne »odplake« zaradi intenzivne industrije, ki se izvaja v njeni okolici.

4.3 Vaja: tiha tla za zaključek aktivnosti dijakov

Dan, ki smo ga poimenovali Prisluhnilimo vodi je mlade aktiviral, da so izkustveno spoznali naravo, zlasti v domačem okolju in se zavedali pomena čiste vode za človekovo življenje. Zaključek enodnevne ekskurzije je potekal na iztoku reke Soče iz soteske v Goriško raven pod znamenitim solkanskim železniškim mostom, ki se ponaša z največjim kamnitim lokom na svetu. Dijaki so svoja občutja in doživetja izrazili na avtentični način. Komunikacija je potekala v tišini, s katero so polnili tiha tla in zapisovali svoje misli.

V rečni polkrog smo položili štiri plakate. Na vsakem plakatu je bila na sredini zapisana ena beseda, ki je zaznamovala enodnevno ekskurzijo: Trenta, Anhovo, ekologija, Soča. Naloga dijakov je bila, da so v desetih minutah narisali ali napisali svoja občutja in misli, ki so jih ponotranjili ob celodnevem spoznavanju reke Soče.

Sledila je kratka refleksija z dijaki, pri njej so bile iztočnice besede, misli in risbe, ki so jih ustvarili na plakatih. Vsebinska zasnova vseh dejavnosti, v katerih so sodelovali dijaki in mentorji je bila naravnana k osnovnemu cilju: pridobiti nova znanja in razvijati spretnosti, ki so potrebne za spodbujanje čuječnosti do naravnega okolja, ki vključuje ozaveščanje o soodvisnosti ljudi in narave ter prepoznavanje težav, s katerimi se srečujemo v lokalnem okolju. Iz zapisov na plakatih in pogovora z dijaki je bilo razbrati, da je bil cilj dosežen.

5. Zaključek

Pomembno je, da poleg znanj, ki so določena z učnim načrtom, dijake v šoli učimo tudi različnih veščin, ki so povezane z neformalnim učenjem. Učenje, ki se pridobiva zunaj šolskih učilnic, je bolj sproščujoče in navdihujoče. Učijo se veščin sodelovanja, raziskovanja, kritičnega mišljenja, komunikacije, izkustvenega učenja in drugih, ki bodo pripomogle k njihovem nabiranju znanja, izkušenj in življenjske uspešnosti. Po Škopaljevi spada izkustveno učenje med najboljše načine poučevanja, zato mu je potrebno nameniti v projektih dovolj časa in pozornosti.

Opazovati naravo, se gibati v njej, jo zaznati z vsemi čutili, začutiti skrb zanjo in posledično tudi skrb zase so dijaki dobro sprejeli. Znanje, ki so ga pridobili z aktivnim sodelovanjem v različnih dejavnostih jim omogoča to, da bo trajnejše, bolj uporabno in vseživljenjsko.

6. Literatura

- Bajt, M. (2016). Čuječnost: Poglobljeno spoznavanje in uporaba v šoli. Povzeto julij 2019 po: https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/cujecnost_zs_marec_2016.pdf
- Brodnik, V. (2010). Zgodovina. *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi*.
- Počkar, M., Andolšek, S., Popit, T., & Barle Lakota, A. (2011). Uvod v sociologijo. *Učbenik za sociologijo v gimnazijskem izobraževanju*. Ljubljana: DZS.
- Škopalj, E. (2017). Čuječnost in vzgoja, Maribor. *Ekološko in kulturno društvo za boljši svet*.
- Wax, R. (2017). Čuječnost. *Kako se znebiti stresa ter poskrbeti za dobro počutje telesa in duha*. Učila.
- Williams, M., & Penman, D. (2011). *Mindfulness: a practical guide to finding peace in a frantic world*. Hachette UK.

Kratka predstavitev avtorja

Anastazija Makorič Bevčar je profesorica zgodovine in sociologije na gimnaziji v Novi Gorici. Na šoli že vrsto let prostovoljno vodi debatno zgodovinski krožek, ki ga dijaki množično obiskujejo. Zadnja leta se aktivno vključuje v številne projekte, ki so povezani tako z naravo in okoljem kot tudi z delovanjem evropskih institucij in pomenom Evropske unije. Pričujoči prispevek je nastal v povezavi z mednarodnim projektom Erasmus+ : Voda - gibljiva soseščina. Trenutno aktivno sodeluje tudi v projektu Evrošola in Šola ambasadorka evropskega parlamenta. Je aktivna članica naravovarstvenega društva Eko Anhovo in dolina Soče.

Medpredmetno povezovanje na šolskem vrtu

Cross-Curricular Linking at the School Garden

Alenka Sedlar Špehar

*BIC Ljubljana, Živilska šola
alenka.sedlar@bic-lj.si*

Povzetek

Medpredmetno povezovanje je že stalna smernica na osnovnošolski ravni. Ta trend je potrebno vpeljati na srednješolsko raven in kasneje tudi na raven fakultet. Izobraževanje bi se moralo odvijati bolj življenjsko. Povedano drugače učeči ljudje bi morali povezovati znanje iz različnih modulov. Prav to poskušam pri svojem delu vpeljati v učne priprave s pomočjo šolskega ekovrta. Pri nas na BIC Ljubljana, Živilski šoli gojimo vrtniček z zelišči, vzdržujemo grmovne vrste in imamo svoj sadovnjak kot učni pripomoček. Na njem dijake poučujemo o poljedelstvu, vrtnarstvu in sadjarstvu, gojimo medvrstniško sodelovanje, urimo socialne veščine, krojimo trajnostno zavest in spodbujamo k varovanju narave. Najbolj pa smo ponosni na to, da vrt mreži znanje med različnimi izobraževalnimi programi (pek, slaščičar, živilsko prehranski tehnik, naravovarstveni tehnik, pomočnik v biotehnik in oskrbi).

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, samooskrba, sobivanje z naravo, učilnica na prostem, zakonitost narave.

Abstract

Cross-curriculum linking is already constant at the elementary school. This trend, however, needs to be introduced at the secondary school, and later also at the level of faculties. Education should go beyond life, in other words, We need learners which they linking knowledge from different modules. So, I am trying to cross-curriculum linking in my work in the learning process at the school garden. At BIC Ljubljana, Secondary School of Food Processing, we grow an herb garden, maintain shrub species and we also have our own orchard which serves as a teaching accessory. We use it to educate students about agriculture, gardening and fruit farming, we inspire peer collaboration and strengthen social skills, build sustainability awareness and encourage students to protect the nature. Nevertheless, we are most proud of the fact that the garden intertwines different educational programmes (Baker, Confectioner, Food Processing and Nutrition Technician, Nature Protection Technician, Biotechnology and Care Assistant).

Keywords: co-existence with nature, cross-curricular integration, law of nature, outdoor classroom, self-sufficiency.

1. Zgodovinski pregled šolskih vrtov na slovenskem

V Ljubljani imamo Slovenski šolski muzej, kjer si lahko pogledamo Učilnico v naravi – šolski vrt včeraj, danes, jutri. Muzej navaja, da ima šolski vrt na slovenskem območju dolgo tradicijo. Prvi zapisi segajo v leto 1842, ko je Anton Martin Slomšek (1800-1862), pobudnik začetnih in ponavljalnih nedeljskih šol, v knjigi »Blaže in Nežica v nedeljski šoli« zapisal poglavje o sadjarstvu (Ribarič, 2014).

Z uvedbo obvezne osnovne šole na Slovenskem leta 1869 je bilo v osnovnošolskem zakonu zapisano priporočilo za uvedbo šolskih vrtov. To so svetovali predvsem podeželskim šolam. Vendar so učilnico na prostem izvajali samo posamezni učitelji, kljub temu da je bil šolski vrt na učiteljski za izobraževanje učiteljic in učiteljev del obveznega učnega programa.

1.1 Zgodovinski pregled šolskega vrta na Življski šoli

Z nastankom Življske šole na Ižanski cesti 10 v Ljubljani je nastal tudi šolski vrt. Ta je vseboval čudovit travnik in brezov drevored. Kmalu zatem smo zasadili še lesko in dve kutini. Leta 2009 je ga. Aliana Moscatello preko Ekošole organizirala akcijo zasaditve sadnih dreves. Tako smo pridobili nekaj slovenskih avtohtonih sort jablan, hrušk in češenj, zasaditi pa nam jih je pomagal tedanji minister za okolje – g. Karel Viktor Erjavec.

Leta 2009 je bil ustanovljen nov izobraževalni program – naravovarstveni tehnik. Prav ti dijaki so skupaj z zagnanimi učitelji v naslednjem šolskem letu začeli skrbeti za vrt. Dela so se lotili tako, da so postavili netopirnice, krmilnice, gnezdilnice in hotele za koristne žuželke. Dijaki so prevzeli skrb za urejeno živo mejo s cipresami, ki raste pred glavnim vhodom v šolo. Istega leta je bil s hišnikom g. Stanetom Sprukom sklenjen dogovor, da bodo naravovarstveni tehniki sodelovali pri gojenju sadnih dreves in vzdrževanju nekaterih lesenih površin. Na ta način dijaki programa naravovarstveni tehnik pridobivajo znanje o pomenu in načinu vzdrževanja lesenih površin, kot so klopce, lesena vrata, lesena ograja. Znanje jim bo koristilo, če se bodo zaposlili v regionalnih parkih. Vsako pomlad pomagajo hišniku pri obrezovanju drevja, razvejanju mladih vej, spremljanju cvetenja in rasti plodov ...

Vrsto let je zaposlene gnala skupna želja po medkolektivnem in medgeneracijskem povezovanju, kjer bi bila stična točka šolski vrt. Ideja o zeliščnem vrtu je rasla v glavah ljudi, ki se zavedajo pomena samooskrbe. Leta 2013 je prišlo do dejanske uresničitve (Slika 1 prikazuje zgodovinski potek uresničevanja naših vizij). Zaradi tanke plasti zemlje nad matično podlago smo se naravovarstveniki odločili, da je bolje zgraditi gomilo. Z dijaki smo se lotili gradnje po permakulturnih načelih. Vrtniček je v hladnejših večerih potreboval tudi toplotno napajanje. Tako zaposleni kot dijaki so bili pripravljeni, da od doma ali z izletov prinesejo kamne, ki smo jih razprostrli okoli vrtnička. Kamni podnevi akumulirajo sončne žarke, v večernih urah pa oddajajo sončno toploto in na ta način zmanjšajo toplotno nihanje med dnevom in nočjo, kar pripomore k ugodnejši rasti rastlin. Že v spomladanskem času pa je bilo čutiti, da vreme ne bo stanovito, zato smo po vrtu raztresli različen organski material: žagovino, seno, slamo ... Razpadanje organske snovi bogati osiromašeno prst, žagovina preprečuje polzenje lazarjev, organski material zadržuje vlago v tleh ... Sredi pomladi smo z dijaki začeli z akcijo zasaditve zelišč. Izbor zelišč so sestavili učiteljski zbor Življske šole in kuharji. Kadar je le možno, nabiramo, sušimo in shranjujemo semena ter v pomladnih dneh vzgajamo sadike, ki jih kasneje presadimo na vrt.

Leta 2017 se je vrt povečal še za grmovne vrste, ki so svoje mesto našle na robu travniške ravnine ob šolski ograji. Dijaki 4. ž so donirali sadiko aronije, dijaki 4. nt pa sadiko slive (gre za drevesno vrsto). Ostale grmovne vrste je priskrbel zavod BIC Ljubljana.



Slika 13: Zgodovinski pregled urejanja vrta na Živilski šoli

2. Povezovanje vrta z različnimi moduli

Slike v učbeniku so lepe, vendar je pogled na rastlinski in živalski vrt v živo čisto nekaj drugega (Kranjec, 2016). Zelo pomembno je, da dijakom ponudimo čim več znanja v naravi sami. Praktično preizkušanje se bo dijakom bistveno bolj vtisnilo v spomin kot zgolj teorija. Šolski vrtovi so pomemben učni in vzgojni pripomoček. Z njim lahko spremljamo rast in razvoj rastlin, življenje živalskih vrst na vrtu, proučujemo prehranske spletne, opazujemo samoobnovo in samovzdrževanje narave. Na vrtu tako prihaja do izmenjave znanja od starejših na mlade. Gojimo medvrstniško sodelovanje, urimo socialne veščine, krojimo trajnostno zavest in spodbujamo k varovanju narave. Dijaki na ta način pridobijo praktične nasvete za samooskrbo in delovne navade. Trudimo se, da skrb za naravo postane dijakom vsakdanja dragocena izkušnja.

Vrtnarjenje na Živilski šoli usklajujemo z različnimi moduli:

- angleški jezik: učenje imen zeli v tujih jezikih,
- matematika: izračunavanje površine različnih likov, kar nam pomaga pri gnojitvenem in saditvenem načrtu,
- fizika: določevanje fizikalnih lastnosti tal, kot sta gostota tal, delež skeleta, tekstura tal, zadrževalna kapaciteta vode, pretočnost vode ...,
- kemija: določevanje kemijskih lastnosti tal, kot sta pH vrednost in delež kalcijevih spojin,
- slovenščina: raziskovanje proze in poezije povezane z vrtom,
- biologija: vrstni in medvrstni odnosi, preučevanje prehranjevalnih verig in opazovanje zgradbe različnih organizmov šolskega vrta, pogovor pogosto nanese tudi na načine kmetovanja in samooskrbo,
- zgodovina: kronološko spremljane prisotnosti zeli na slovenskem,
- geografija: vpliv prisojne in osojne lege na rast zeli,
- umetnost: prelivanje barve in oblike različnih zeli na cvetličnih gredah,
- etika: debata o sajenju tujerodnih vrst in gensko spremenjenih organizmov ...

Z oskrbovanjem šolskega vrta na Živilski šoli poskušamo izrabiti čim več ekosistemskih funkcij (Slika 2), ki nam jih nudi tekom celega leta. Pomembno nam je, da poskušamo uresničevati naslednje cilje:

- medpredmetno povezovanje na šolskem vrtu,
- uvajanje urbanega zeliščnega vrtnarjenja in raziskovanje njegovega pomena,
- sodelovanje s strokovnjaki s področja vrtov,
- spodbujanje k zdravemu načinu življenja in samooskrbi,
- ohranjanje biotske pestrosti vrtov,
- spoznavanje načel ekološkega vrtnarjenja ...



Slika 14: Pomen šolskega vrta na Živilski šoli

Zeliščni vrt je urejen po principu permakulture. Vrt se samovzdržuje, le enoletne zeli vsako leto dosadimo. Tako za ta del vrta vsako leto snujemo načrte za ureditev. Dijaki morajo izračunati površino in ustrezno pognojiti. Pri tem se držimo navodil iz revije Delo in dom (Pušenjak, 2017), kjer nam svetujejo uporabo $1,5 - 3 \text{ l/m}^2$ hlevskega gnoja na vsake tri leta (odvisno od tega, ali imamo prašičji, konjski ali perutninski uležan gnoj), ali $2 - 12 \text{ l/m}^2$ rastlinskega komposta (odvisno od vrste poljščin, ki jih bomo nasadili v nadaljevanju).

Rastline poskušamo zasaditi glede na medvrstne odnose po principu dobrih sosedov ter estetske vrednosti. Tako v našem vrtu poleg zelenjave najdemo tudi cvetlice, ki privabljajo žuželke. Pri tem se pogovarjamo o učinku sinergije, medvrstnimi odnosi in o umetnosti.

Vsako leto naredimo tudi hitro analizo tal, kjer poskušamo s kemijskimi in fizikalnimi metodami pridobiti osnovne pedološke karakteristike. Pri tem rezultate ovrednotimo in poskušamo določiti izboljšave tal. Proučujemo tudi sposobnost tal pri zadrževanju vode, saj je ob prihajajočih podnebnih spremembah in hitrih vremenskih nihanjih voda pomemben element.

Na šoli znanje naših dijakov združujemo v simfonijo okusov, vonjav ter videza. Skupaj sledimo trendom, uvajamo novosti na področju slaščic, pekovskih dobrot, mesnih izdelkov, ne le slovenskega, temveč tudi evropskega formata. Pri tem uporabljamo sestavine, pridobljene na šolskem vrtu. Pogosto pridejo v poštev cvetoče bilke (npr. kapucinka, meta, melisa), ki so lepa dekoracija na krožniku.

Preden pričnejo dijaki uporabljati zeli v procesih priprave hrane, jih učitelji popeljejo na vrt in jim razkažejo rastline v njihovem okolju. Pogosto se zgodi, da dijaki poučijo dijake o uporabnosti rastlin. Na vrtu se nahajajo tudi take zeli, pri katerih prevzame izobraževalno

vlogo učitelj. Tako na primer za pelin malo kdo ve, da se ga uporablja kot naravni pripravek za zatiranje škodljivcev ali za gnojilno mešanico.

Na našem šolskem vrtu za biodiverzitetu v sadovnjaku in na zeliščnem vrtu skrbijo dijaki. Eno izmed vodil je ohranjanje živalskih vrst, kot so netopirji, ptice stalnice, koristne žuželke ter kuščarji. Verjamemo, da nam te živali pomagajo pri zmanjševanju števila škodljivcev.

Vsako leto v zimskem času krmimo ptice in izvajamo njihov monitoring, postavljamo prezimovališča, gnezdilnice in celo hotele. Na vrtu smo opazili gnezdišča kosa in race mlakarice, kar nam pove, da je šolski vrt miren kotiček, kjer se živali počutijo varne za vzrejo mladičev. Nekaj predstavnikov živalskih obiskovalcev so prikazani na Sliki 3.



Mlakarica



Kos



Nutrija



Lazar

Slika 15: Primeri živalskih vrst na šolskem vrtu Živilske šole

Posebno pozornost posvetimo organizmom kompostnega kupa. Ti so zadolženi za nastajanje humusa, ki ga uporabimo na šolskem vrtu. Za bogatenje zemlje pa uporabljamo tudi metuljnice (detelja, fižol, grah, soja ...). Z dijaki uporabljamo različna sita, s katerimi ulovimo talne organizme, ki si jih kasneje ogledamo pod povečevalnim steklom ali s pomočjo mikroskopa. Raziskovanje kompostnega kupa dijakom pomaga razumeti procese razgradnje.

3. Vrt kot stiščišče različnih deležnikov

Številne študije (Bodi Eko) so že pokazale, da vrt ima pozitiven vpliv na naše počutje. Zanimiva raziskava je bila v Veliki britaniji, kjer so ugotovili, da so ljudje, ki vrtnarijo, srečnejši, bolj zadovoljni s sabo in svojim življenjem. Prav tako so ugotovili, da delo na vrtu pozitivno vpliva na njihovo razpoloženje. To opažam tudi sama pri svojem delu. Dijaki zelo radi poprimejo za lopato, grablje, žago, vrtno škarje in ostalo orodje. Mnogi iz med njih prvič v življenju obrezujejo sadna drevesa. Nekaj je takih, ki še niso prekopavali tal.

Dijaki z velikim veseljem sadijo vrtnine, še rajši pa jih nabirajo. Skozi celo leto med malico in glavnim odmorom se radi zadržujejo na vrtu in opazujejo rezultate svojega dela. Po pogovoru z njimi znajo povedati, da jih vrt in okolica pomirjata.

Šolski vrt združuje različne kadre, dijake in lokalne prebivalce. Lepo je videti, ko iz kuhinje pridejo po sveža zelišča za dekoracijo jedi. Prijeten je občutek, ko opazujemo slaščičarje, ki nabirajo rabarbaro za pito. Marmelade, ki jih pripravljajo dijaki z programa živilsko prehranski tehnik iz šolskih jabolk, hrušk in kutin, so omamnih vonjav. Čez zimo nas pogosto pogreje čaj iz vrtnih zelišč, ki jih učitelji sušimo kar v učilnici. Vrt uporabljajo tudi

učitelji in študentje višješolskega programa za dekoracijo napitkov in jedi na različnih prireditvah. Torej lahko trdimo, da nas vrt medsebojno povezuje.

4 Zaključek

Šolski vrt na Živilski šoli je dokaz, da lahko tudi v urbanem območju prispevamo k deležu samooskrbe. Dvig zavesti pri mladih, da doma pridelana hrana zmanjšuje ogljični odtis in dviguje kvaliteto proizvedene hrane, je nacionalnega pomena.

Korist šolskega vrta uživajo tako dijaki in zaposleni, kakor tudi lokalna skupnost. Urejen vrt je prava paša za naša čutila. Je primeren kotiček za druženje in izmenjavo znanja. Z dobrodelnimi akcijami (šolski bazar, akcija zbiranje semen) pripomoremo k vključevanju lokalne skupnosti v šolski okoliš.

Šolski vrt je pomemben sodobni učno-vzgojni pripomoček. Omogoča nam, da imajo dijaki neposreden stik z naravo. Dijaki tako spremljajo rast in razvoj rastlin kakor tudi živali, ko skrbijo za vrt. Na ta način postane vrt vsakdanja dragocena učna izkušnja. Pomembno je, da šolski vrt vključimo med ostale šolske module in povežemo znanje med seboj. Vse to pa je mogoče na BIC Ljubljana, Živilska šola le zato, ker imamo pripravljenost in odprtost učiteljev do sodobnih trendov poučevanja.

5 Literatura in viri

- Bodi Eko. (2018). *Sreča je zelene barve*. Pridobljeno s <https://www.bodieko.si/vrtnarjenje>
- Kranjec, T. (2016). *Šolski vrtovi – spoznavanje narave na drugačen način*. MMC RTV SLO. Pridobljeno s <http://www.rtvlo.si/zivalskiotok/novice/novice/solski-vrtovi-spoznvanje-narave-na-drugacen-nacin/389968>
- Pušenjak, M. (2017). *Jesensko gnojenje*. Delo in dom. Pridobljeno s <https://deloindom.delo.si/vrt-in-zivali/zelenjavni-vrtovi/jesensko-gnojenje>
- Ribarič, M. (2014). *Učilnica v naravi – šolski vrt včeraj, danes, jutri*. Slovenski šolski muzej. Pridobljeno s <http://www.ssolski-muzej.si/files/events/7262-kataloguilnicavnaravicels.pdf>
- RTV SLO4. (2016). *Šolski vrtovi so v slovenskem šolstvu že stalnica. O živalih in ljudeh*. Pridobljeno s <http://4d.rtvlo.si/arhiv/o-zivalih-in-ljudeh/174398154>

Kratka predstavitev avtorja

Alenka Sedlar Špehar ima približno deset let izkušenj pri delu z otroci iz socialno šibkih družin, pri delu z duševno in vedenjsko motenimi osebami ter pedagoškega dela z mladimi. Izkušnje izvirajo iz redne službe in prostovoljnega dela. Je človek, ki mora delati neposredno z ljudmi in zato uživa v delu, s katerim lahko kakorkoli doprinese k boljšemu življenju sočloveka. Trenutno dela na Zavodu BIC Ljubljana, Živilska šola, kjer poučuje strokovne naravovarstvene module. Je avtorica učbenika in delovnih zvezkov za program naravovarstveni tehnik.

Vzgajanje za zdravo ekološko pridelano hrano

Education for Healthy Organic Food Production

Petra Drnovšček

Osnovna šola Franceta Bevka Tolmin, Slovenija
petradrnovscek@gmail.com

Povzetek

V programu Ekošola sodelujemo že 5 let. Cilj in namen vključitve v program je bil, da pri otrocih spodbujamo zavedanje o pomembnosti varovanja narave in okolja ter njegovih danosti. Ker smo primestna šola in nam narava v bližnji okolici ponuja vrsto različnih dejavnosti in sodelovanje z različnimi društvi, predvsem z društvom Ajda, s spodbujanjem ekološke ozaveščenosti nimamo težav. Društvo Ajda je društvo, ki nam pomaga širiti metodo imenovano Steinerjeva biološko-dinamična metoda ali na kratko biodinamika, in nas seznanja s setvenim koledarjem Marije Thun, ki nam olajša delo na vrtu, saj opozarja na ugodne dneve za vrtnarska opravila. Z njihovo pomočjo širimo in spodbujamo med učenci pozitiven odnos do narave in pogled izven vsakodnevnih okvirjev. Zdi se nam pomembno, da v obdobju otroštva poudarjamo trajnostni razvoj s ciljem spodbujanja naravoslovnih vsebin, ki vplivajo na postavljanje temeljev človeške zavesti in njegovega ravnanja z okoljem, v katerem živi. Predvsem se moramo zavedati, da je potrebno otroke ozaveščati in jim privzgajati za okolje pomembne vrednote, ki nam bodo pomagale ohraniti naravno takšno, da bodo v njej uživale tudi prihodnje generacije otrok. S tem namenom smo izvedli naravoslovni dan in otrokom predstavili biodinamiko. Pri izvedbi naravoslovnega dne smo bili odprti, radovedni, sprejemali smo nasvete in bili vključeni v samo dogajanje. Zavedali smo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer vrtnarjenja. Lahko rečemo, da smo bili čuječi, saj je bila naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo.

Ključne besede: biodinamika, društvo Ajda, ekološko pridelana hrana, Maria Thun, okolje, Rudolf Steiner, trajnostni razvoj.

Abstract

The author has been participating in the "Ekošola" (Ecoschool) programme for 5 years. The goal and purpose of this participation is to encourage the children and raise their awareness about the importance of protecting the nature and the environment and learning about the two in general. Since she works in a suburban school surrounded by nature, she has the option of carrying out numerous activities and collaborating with local societies, predominantly with "Ajda" (Buckwheat) society, so promoting ecological awareness is not a problem. "Ajda" society is helping her with promoting the so-called Steiner's biological-dynamics method or biodinamics for short and with getting acquainted with the Maria Thun sowing calendar. The sowing calendar makes working in the garden easier by drawing our attention to favourable days for specific garden chores. With the aid of these tools she spreads a positive relationship with nature and inspires the children to think outside the box. She finds it important to emphasize sustainability in childhood years by promoting natural science disciplines that affect a person's basic consciousness and the way in which one treats one's living environment. It is of utmost importance to know that children need to be made aware of crucial values that will help us preserve nature for the future generations of children to enjoy. It is with this goal in mind that she

organized a field day at school and in its surroundings where she introduced the children to biodynamics in theory and practice. When carrying out the science day, we were open to new experiences and curious about them, we took advice and were involved in the activities. We were aware of our thoughts, emotions, feelings and the intentions of gardening. We can say we were mindful as our attention was focused on the current experience.

Keywords: "Ajda" society, biodynamics, environment, Maria Thun, organic food production, Rudolf Steiner, sustainability.

1. Uvod

V tujini že nekaj let uspešno vpeljujejo program čuječnosti. Na takšen način učenci z vadbo čuječnosti na enostaven in cenovno učinkovit način veliko pridobijo na razvoju svoje osebnosti in svojem čustveno-socialnem razvoju. Kateri dejavniki povzročajo, da smo vedno manj čustveno stabilni in da so sploh potrebni takšni programi? Eden izmed vzrokov je prav gotovo način življenja, ki nam povzroča, da smo veliko pod stresom. Imamo težave v službi, v šoli in mogoče tudi doma, premankuje nam spanja, bijemo bitko s časom in hrana ni vedno najbolj kakovostna. Če se želimo dobro psihično počutiti, moramo poskrbeti, da več spimo, v dnevno rutino moramo vključiti vadbo in spremeniti prehrano, ki spodbuja delovanje hormonov in delovanje možganov. »Ko bomo nahranili možgane, bomo nahranili celo telo; ko bomo poskrbeli za obnovo možganov, se bo obnovilo celo telo.« (Gantar, 2018, str.54) Ko nahranimo možgane, poskrbimo, da nam raven hormonov ne niha, kar posledično poskrbi tudi za konstantno razpoloženje. Na naše počutje vpliva tudi hrana, ki ni bogata samo s sladkorjem, maščobami in holesterolom, ampak tudi z minerali in vitamini, ki jih možgani nujno potrebujejo za svoje delovanje. To je hrana, ki nam ni dosegljiva v trgovinah. Če pa vprašamo naše otroke, kje se dobi paradižnik, marmelado, kompot,...večina otrok odgovori, da v trgovini. Vrta ali njive skoraj ne omenjajo več. Takšno zavedanje je prav gotovo potrebno spremeniti. Naša naloga je, da otroke osveščamo in jim privzgjajamo za okolje in za nas pomembne vrednote. Otrokom je potrebno ponuditi, da vzpostavijo pristen stik z naravo in poudariti pomen ohranjanja vrtov za kakovostno in zdravo pridelavo hrane. S takšno hrano se bo naše telo obnavljalo. Telo bo pridobilo hranilne snovi, ki bodo poskrbele za dobro fizično, čustveno, umsko in duhovno počutje. Na takšen način poskrbimo, da se otroci povežejo z naravo, ker se gibljejo na prostem, hkrati pa opazujejo, raziskujejo in razvijajo dobre stvari v svojem življenju ter tako postanejo bolj čuječi.

2. Predstavitev biodinamike

Beseda izhaja iz dveh grških besed; bios = življenje in dinamika = energija. Biodinamika se nanaša na delo z energijami, ki ustvarjajo in vzdržujejo življenje. Društvo Ajda, ki ima sedeže po celotni Sloveniji, je bilo ustanovljeno z namenom, da razširi vedenje in znanje biodinamike. Njihov glavni namen je, da ljudjem pokažejo, kako z biološko-dinamično metodo lahko pozdravimo onesnaženo zemljo, da spodbujajo k samooskrbnemu načinu gospodarjenja in pridelovanja hrane, da ne obremenjujejo narave s strupi in nerazgradljivimi snovmi niti z gensko spremenjenimi organizmi, da zagotavljajo rodovitnost zemlje in ohranjajo naravno ravnovesje in pestrost avtohtonih rastlinskih in živalskih vrst. V biodinamiki se ne uporablja strupov in umetnih gnojil. Za gnojenje, krepitev in zaščito rastlin uporabljajo čaje, pripravke in preparate iz naravnih sestavin. Najbolj poznana sta preparata za škropljenje in kompostni preparat. Preparata za škropljenje sta gnoj iz roga, ki ga imenujejo tudi preparat 500, in kremen iz roga, ki ga imenujejo preparat 501. Oba preparata pred

škropljenjem razredčijo z vodo. Kompostni preparat, ki ga je Steiner (1924) priporočil za oživljanje zemlje, pa naj bi vseboval šest skrbno izbranih rastlin, in sicer: koprivo, regrat, kamilico, rman, hrastovo lubje in baldrijan. Tako pripravljen zrel kompost bo na površinah, kjer ga potrosimo, oživljal tla. Takšen način pridelovanja zelenjave nam omogoča pridelke izjemne kakovosti, plodna tla, pestrost kulturnih rastlin in ekološko ravnotežje.

Začetnik biološkega-dinamičnega kmetovanja je bil Rudolf Steiner (1861-1925), ki se je rodil v Donjem Kraljevcu. Steiner (1924) je poudarjal skrb za zemljo, ki je bistvo preživetja današnjih in prihodnjih rodov. Opozarjal je na resne posledice uporabljanja kemičnih sredstev, umetnih gnojil in škropiv v poljedelstvu ter nespoštovanja naravnih ciklov. Opozoril je tudi, da Zemlja umira in da je človekova naloga, da jo na novo oživlja. Začetek drugačnega poljedelstva, ki se imenuje biološko-dinamično poljedelstvo, se je pričelo leta 1924 in ga je setvenim koledarjem nagradila Maria Thun.

Maria Thun (1922-2012) je nemška biodinamična kmetovalka, ki je na podlagi idej Rudolfa Steinera o biodinamičnem kmetovanju in lastnih opažanj od leta 1962 izdelovala letne setvene koledarje. Raziskovala je odziv semena na trenutek, ko ga položimo v zemljo. Ugotovila je, da je zelo pomemben čas setve in da se seme odziva na impulze, ki jih takrat posredujejo na zemljo planeti. Glede na te odzive je razdelila rastline na plodovke, korenovke, listnate rastline in cvetnice. Po analizah Marije Thun se tako količina pridelka poveča za 30 odstotkov in več. Dvigne se tudi življenska energija, ki jo ob zaužitju takšne zelenjave dobimo v telo.

3. Naravoslovni dan

Po dolgi in mrzli zimi smo v mesecu aprilu dočakali spomladansko prebujenje, da smo lahko izvedli naravoslovni dan za sedmošolce. Pri tem nam je pomagalo društvo Ajda. Naravoslovni dan je bil sestavljen iz treh delov, in sicer: začetnega teoretičnega dela, sredinskega praktičnega dela in zaključnega pogostitvenega dela. Prvi del je potekal v predavalnici, kjer smo jim za uvod v naravoslovni dan predvajali kratek film o ravnanju Zemlje in kratek spot dveh dijakov Ilirske Bistrice (https://www.youtube.com/watch?v=dhGwA_1nYOE). Videospota sta prikazovala sporočilo, kako ljudje ravnamo z Zemljo in o pomenu zdrave prehrane. Ta uvod je učencem odgovoril na vprašanje: Kaj pomeni biodinamično obdelovanje zemlje? Kje je njen izvor? V čem se razlikuje od ostalih ekoloških metod? Na koncu pa jim je gospa Marija Poljanc predstavila tudi dva glavna predstavnika biodinamike, in sicer Rudolfa Steinera in Marijo Thun. Po končanem teoretičnem delu smo pričeli s praktičnim delom naravoslovnega dneva. Učence smo razdelili v pet skupin. Vsaka skupina je obravnavala del teme o biodinamiki in nalogo, ki so jo morali v teku treh šolskih ur izpeljati pred skupnim zaključkom v večnameskem prostoru.

Prva skupina je na dvorišču šole imela nalogo, da obnovi šolski vrt. Izbrali so prostor pod drevesi in poleg kupa, kjer se je že zbiral parkovni odpadni material, ki nam bo kasneje služil kot osnova za kompostnik. Učenci so najprej pripravili tla, kjer bodo postavljene grede tako, da so odkopali rušo in jo lepo pograbili na kupček. Na pripravljena tla so postavili štiri že sestavljene nizke grede, ki so jih izdelali pri tehničnem pouku. Za osnovo so jih najprej zapolnili z dračjem, nato pa dopolnili z odkopano travno rušo (slika 1). To so poškopili s preparatom 500, da so pospešili razkroj dračja in ruše. Dodali so zemljo in posadili rastline. Pri zasaditvi rastlin so upoštevali biološko dinamično kmetijstvo, kjer je običajen štiriletni kolobar. Ta temelji na dejstvu, da različne vrtnine različno izrazito oblikujejo enega od štirih rastlinskih organov (korenina, cvet, list in plod). V ta namen je vsaka greda predstavljala

enega od štirih rastlinskih organov. V prvo gredo so posadili korenček, por, rdečo peso in čebulo. Te rastline predstavljajo korenino. V drugo gredo je bila posejane solata, špinača, zelje. To so predstavniki lista. V tretjo gredo so zasadili zelišča oz. rastline, ki predstavljajo cvet. V četrto gred pa plodovke, kot so fižol, grah, kumare in paprika,....(slika 2). Naslednjo pomlad so učenci v vsaki gredi zamenjali rastlinske organe tako, da se bo kolobarjenje na vsake štiri leta ponovilo. Poleg gred pa smo naredili še majhen kupček zemlje, kjer smo posadili bučke.



Slika 1: Priripava nizke grede



Slika 2: Nizke grede kot primer štiriletnega kolobarjenja

Druga skupina se je odpravila na Volarje na ekološko kmetijo Marije Kavčič. Njihova naloga je bila, da pripravijo gnoj po Mariji Thun. Učenci so kravjek, bazaltni pesek in jajčne luščine eno uro neprekinjeno mešali oziroma lopatili (dina-mizirali)(slika 3). Postopek ni preprost in je precej zamuden. Učenci so ob tem dobro razgibali in se veliko nasmejali.



Slika 3: Lopatanje



Slika 4: Shranjevanje gnoja

Maso so nato stresli v lesen sod brez dna, ki je približno do polovice vkopan v zemljo (slika 4). Sod so nato pokrili, da vanj ne bi vdiral deževnica. Po štirih tednih bo gospa Marija maso še enkrat temeljito prelopatila in pustila zoreti še dodatna dva tedna. Po končani nalogi pa je sledil še vrhunec dneva, saj so se učenci lahko peljali z novim traktorjem.

Tretja skupina je imela nalogo, da pripravijo visoko gredo za zasaditev rastlin (slika 5). Od spodaj navzgor so jo napolnili z vejami, slamo, travnim odkosom, listjem, zemljo in čisto na vrhu še s plastjo komposta. Na koncu je gospa Nadi Zuza iz društva Ajda po temeljnih biodinamike poškropila s preparatom 501 in zasadila v gredo različne vrste zelenjave. Sadike je posadila neurejeno, da bomo lahko videli, kako se rastline med seboj prenašajo (slika 6). Med rastjo pa bomo tudi opazovali, ali rastline pozitivno vplivajo ena na drugo.



Slika 5: Priprava visoke grede



Slika 6: Zasaditev rastlin

Četrta skupina se je odpravila na kmetijo nad Žabčami, kjer so se naučili, kako so včasih ljudje, ki niso imeli orodja in še manj različnega materiala, uporabili svoje spretnosti, material pa poiskali v svoji okolici. Zgradili so kompostnik, ki je bil zasnovan s pokončnimi leskovimi debelimi koli, ki so jih zabili v tla, stene pa so zapolnili s prepletenimi leskovimi vejami (slika 5). Kompostnik so sestavili brez vijakov in žebeljev. Na dno kompostnika so nato položili še drenažno plast vej, da so zagotovili zračnost komposta.



Sliki 7: izdelovanje kompostnika iz leske



Slika 8: kompostnik

Na koncu je sledila pogostitev, ki jo je za nas pripravila peta skupina učencev zeliščarjev. Učenci so pripravili odlično zeliščno »firtaljo« s skrivnostnimi sestavinami pod vodstvom Nade Uršič in Janje Kragelj iz društva Ajda. Domov smo odšli sproščeni, obogateni z novim znanjem, lepimi misli in polnim trebuškom. Mislim, da smo učencem vseh skupin s pravim pristopom in aktivno metodo približati stara izročila in nekaj znanja o biodinamiki.

3. Zaključek

Z vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj je pomemben pristop, kar lahko dosežemo z drugačnimi oblikami poučevanja in aktivnimi metodami ter s sodelovanjem z lokalnim okoljem. Družba, ki ni pripravljena in sposobna reševati problemov 21. stoletja, je v veliki meri obsojena na propad ali vsaj stagnacijo. Pri otrocih moramo poudarjati skrb za okolje in naravo, razvijati ekološko zavest in odgovorno ravnanje do okolja. Poleg tega pri tem razvijajo sočutje in pomoč do soljudi, vzpostavijo čuječ stik, ki jim omogoča, da naravo spoznajo, mogoče vzljubijo in začutijo njeno energijo in moč, da jih umiri. Konec koncu čuječnost lahko krepimo in razvijamo na več načinov. Eden izmed načinov bi prav gotovo lahko bila obdelava vrta ali njive v mirnem okolju, ki lepo povezuje gibanje v naravi, mirnost, osredotočenost in spoznavanju samega sebe. Upam, da nam je pri izpeljanem naravoslovnem dnevu vsaj delček tega uspelo tudi pokazati.

4. Viri in literature

- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja, *Psihološka obzorja*, 14 (2): 73-92
- Društvo za biološko-dinamično kmetovanje Podravje. O Rudolfu Steinerju. Pridobljeno s <http://biodinamika-podravje.si/kaj-je-bd/nekaj-o-rudolfo-steinerju/>
- Društvo za biološko-dinamično kmetovanje Podravje. Predstavitev BD. Pridobljeno s <http://biodinamika-podravje.si/kaj-je-bd/predstavitev-bd/>
- Gantar, M. (2018). *Ko ima življenje žur*. Škofja Loka: Tiskarna Primus
- Kabat Zinn, J. (2016). Defining Mindfulness. Spletna stran. Pridobljeno s <http://www.mindful.org/jon-kabat-zinn-defining-mindfulness>
- Pušenjak, M. (2017). *Visoke grede in vrtički v posodah*. Ljubljana: ČZD Kmečki Glas
- Thun, M. (1997). *Praktično vrtnarjenje*. Horjul: Založba Ajda
- Vrhunc, M. (2011). *Preparati*. Horjul: Založba Ajda

Kratka predstavitev avtorja

Petra Drnovšček, profesorica matematike in fizike, je zaposlena na osnovni šoli Franceta Bevka in Gimnaziji Tolmin. Na obeh šolah vodi krožek logike. Je ena izmed treh koordinatorjev Eko šole. Vodi priprave in tekmovanje iz fizike, matematike in logike.

Rdeča redkvica in čuječnost v oddelku podaljšanega bivanja

Red Radish and Mindfulness in the After-School Care

Mojca Kovačič

*OŠ Notranjski odred Cerknica
mojca.kovacic@os-cerknica.si*

Povzetek

Učenci 4. razreda oddelka podaljšanega bivanja so bili v šolskem letu 2018/19 vključeni v mednarodni projekt Hob's adventre (Hands-on Biodiversity adventure). Spoznavali so rdečo redkvico s pomočjo čuječnosti. Po začetnih teoretičnih ugotovitvah o rastlini, ki je zelo enostavna za pridelavo in zdrava za organizem, so pripravili visoko gredo za setev, v dnevnik zapisovali in skicirali opažanja o kalitvi in rasti. Elemente čuječnosti so vključevali v opazovanje rastline, vživljanje v rastlino, spoznavanje njenih delov in zavedanje hranjenja. Pri vseh dejavnostih so preizkušali in razvijali delovanje čutil, se urili v pozornosti, zaznavanju in umirjenosti ter bili ustvarjalni. S čuječnostjo so se naučili, da lahko prepoznajo pomembne detajle ali razlike, na katere predhodno niso bili pozorni.

Ključne besede: čuječnost, podaljšano bivanje, pozornost, rdeča redkvica, umirjenost, zaznavanje.

Abstract

Students of the fourth grade who were present in the after-school care were during the 2018/19 school year included in the international project called Hob's adventure (Hands-on Biodiversity adventure). With the aid of mindfulness, students got acquainted with the red radish. After initial theoretical findings about the plant students prepared a high sowing seedbed. The plant is very easy to grown and at the same time healthy for the organism. Students kept a journal with sketches of their observations about germination and growth of the plant. Elements of mindfulness were integrated in the observation of the plant, becoming one with the plant, in the discovering of its parts and in the minfulness of its feeding. The activity of senses, developments in attention, perception, calmness and creativity were tested and developed in all activities. Students learned that with mindfulness they can recognize important details and differences which previously had not received much attention.

Keywords: After-school care, attention, calmness, mindfulness, perception, red radish.

1. Uvod

Učenci 4. razreda oddelka podaljšanega bivanja so bili v šolskem letu 2018/19 vključeni v mednarodni projekt Hob's adventre (Hands-on Biodiversity adventure). Vodilna tema projekta je bila biotska raznovrstnost, pri kateri naj bi učenci spoznavali rastline v okolici šole, na šolskem vrtu, njihove potrebe za sajenje, sejanje, rast, razmnoževanje, jih uporabljali ter pri tem raziskovali in ustvarjali. Odločitev za sodelovanje v projektu je bila povezana z aktivnostmi, ki bi učence motivirale v popoldanskem času, in željo, da se sprostijo na svežem zraku, hkrati pa utrjujejo učno snov. Podaljšano bivanje je oblika vzgojno-izobraževalnega dela, ki jo šola organizira po pouku. V okviru splošnih ciljev podaljšanega bivanja je učencem treba omogočiti skupno načrtovanje in izbiranje aktivnosti in s tem sooblikovanje programa posamezne dejavnosti (Blaj idr., 2005). V učnem načrtu

podaljšane bivanja je navedenih več ciljev, ki so jih učenci s pomočjo čuječnosti poskušali realizirati. Učenci povezujejo, poglobljajo in utrjujejo učno snov, se učijo pripraviti enostavnejše jedi ter hrano aranžirati in postreči; učijo se učinkovitih načinov sproščanja in reflektirati svoje delo. V oddelku podaljšane bivanja so učenci, ki so bili že aktivni pri dopoldanskih učnih urah, zato so utrujeni, nemirni, težko se osredotočijo na pisanje domače naloge in vedno želijo početi nekaj novega. Rdeča redkvice je tista rastlina, ki jo učenci že poznajo z jedilnika šolske malice, vendar pri njih kot živilo ni bila najbolj priljubljena. S pomočjo elementov čuječnosti so njen razvojni krog spoznavali kar tri mesece. Čuječnost je učencem omogočila, da so z rdečo redkvico razvijali pozornost ter razvijali in preizkušali delovanje čutil.

2. Čuječnost

Čuječnost je ena izmed pogosto uporabljenih tehnik v sodobnem pouku. Daje priložnost, kako ujeti trenutke in se za kratek čas osredotočiti na zaznavanje določenega predmeta. Tako se neguje pozornost, s katero se posveča nečemu z namenom, v sedanjem trenutku in brez presojanj (Kabat Zinn, 2011). S čuječnostjo se izboljšujejo delovni spomin, ustvarjalnost, zmožnost koncentracije, hitrost odziva in vzdržljivost (Burch in Penman, 2016). V razredu se je treba čuječnosti lotiti postopno, s krajšimi, nekajminutnimi obdobji, in pri takšnem načinu vztrajati dlje časa. Z usmerjenim vodenjem se učenci lažje osredotočijo na določeno pozornost.

3. Rdeča redkvice

Redkvice je ena zmed prvih rastlin, ki se jo seje spomladi. Raste povsod na robovih gredic ali v loncih. Od setve do končnega pridelka potrebuje od štiri do šest tednov. Najboljše so mlade in hrustljave redkvice, ki imajo živobarvno lupino, belo notranjost in rahlo pikanten okus. Kot naravni antibiotiki uničujejo bakterije in delujejo proti okužbam. Vsebujejo veliko mineralnih snovi, so bogate z vitaminom C in rudninami. Razkužujejo prebavila in dihala, poživljajo presnovo in čistijo ožilje. Iz njih lahko pripravimo okusne prigrizke. (Gombec in Ternjak, 2017) Rastlina je zelo primerna za rast na šolskem vrtu, saj učenci vidijo njen celoten razvojni krog od semena, rastline s korenem, cvetenja do plodov s semeni.

4. Načrt izvedbe projekta

Učenci so projekt začeli z zbiranjem opisov rdeče redkvice. Podatke so predstavili na plakatu, ki se je vsakodnevno dopolnjeval. Komaj so čakali, da se za setev uredi in pripravi visoka gredica pred šolo. Semena so posejali v začetku aprila, ker je bilo vreme zelo toplo. Že pri setvi si je bilo treba vzeti čas za opazovanje semena. Potem so učenci kar dva tedna čakali na kalitev, ker se je ozračje shladilo. S čuječnostjo so opazovali prve liste in rezultate opazovanja beležili v svoj dnevnik. Skoraj vsak dan, predno so odšli na šolsko igrišče, so se ustavili pri redkvici. Bili so pozorni na razlike, ki so nastajale na rastlini (Slika 1). Vsak si je izbral svojo redkvico, enkrat v tednu je preštel liste, izmeril najdaljši list, zapisal posebnosti in jo skiciral.



Slika 1: Opazovanje redkvice

5. Primer učne priprave

Učna ura se izvaja na šolskem vrtu ob visoki gredici, kjer raste rdeča redkvice. Glavni učni cilji so preizkusiti in razvijati delovanje čutil in razvijati pozornost. Učenec frontalno, individualno in v paru sodeluje pri učni uri, kjer z razlago, igro vlog in čuječnostjo spoznava in raziskuje redkvico. Pri učni uri se uporablja različne pripomočke: lesene čoke, leseno klopco, blazine, odeje, redkvice, barvne listke, papirnate brisače, steklen kozarec.

5.1 Uvodna motivacija

Učenec na šolskem vrtu v visoki gredi poišče svojo redkvico, ki jo opazuje že od kalitve. Nekaj minut jo opazuje in sošolcem poroča o spremembah ter jih pokaže.

Učenec si nato poišče prostor na travi in s telesom ponazori rast redkvice od semena do rastline. Pred izvedbo je usmerjen v gibanje podobno rasti redkvice. Učenec izvede vajo, nekaj trenutkov ostane v takšnem položaju, da se umiri in zave položaja telesa, kot je prikazano na spodnji sliki.



Slika 2: Vživljanje v rastlino

5.2 Osrednji del

Učenec dobi navodila, da si poišče prostor ob visokih gredicah in se usede na klopco, čok, blazino, odejo ali travo, tako da ima svoj prostor in ne moti drugega. Izpuli si svojo redkvico in jo položi na papirnato brisačo. Učencu se razloži tudi vaja, da pri poslušanju učitelja ne zastavlja vprašanj in v tišini sledi navodilom. Pozornost usmeri na svoje občutke, telesne

zaznave in zaznave iz okolice. Svoje doživljanje naj samo sprejema v sedanjem trenutku, kot se mu poraja.

Navodila učencem: »Sediš na svojem izbranem prostoru, tvoj pogled je usmerjen v rastlino, ki leži na beli brisači pred tabo (Slika 3). Najprej pogledaš korenino. Kakšna je? Debela, tanka, dolga, kratka, polna zemlje, neopazna, njena barva ... Kaj vse opaziš na korenini, njenem rdečem delu? Ali je barva povsod enaka? Se je redkvice poškodovala, ko si jo izpulil? Je korenina večja ali manjša, kot si pričakoval? Pogled usmeriš v liste. Preštej jih. Kakšne barve, oblike, velikosti so? Kaj vidiš na njih? Potipaj list. Kaj občutiš? Večkrat primi list in ga izpusti. Pobožaj korenino, od listov proti koncu, kaj čutiš? Primi jo med prsti in tipaj od listov do konca korenine, ali je povsod enako debela?

Z redkvico pomahaj po zraku. Kaj vidiš in kaj slišiš? Redkvico ponesi k ušesom. Poslušaj. S prsti podrgni po listu. Kaj slišiš? S prsti podrgni po korenini. Kaj slišiš? Ali je zvok pri listu in korenini podoben, drugačen?

Zapri oči. Redkvico prinesi pred nos. Povohaj korenino, liste. Kaj si zaznal? Kakšen vonj ima korenina in kakšen vonj imajo koreninice in listi? Na kaj te spominja njen vonj? Odpri oči.



Slika 3: Pogled usmerjen v rastlino

Odtrgaj del lista, ostalo rastlino položi na tla, in si ga oglej. Oblizni del lista. Kaj občutiš? Položi ga na jezik. Kaj občutiš? Mehko, bodeče ... Z zobmi osemkrat pregrizni list. Kaj občutiš? Kakšen je okus? Izpljuni v travo. S papirnato brisačo dobro očisti del korenine. Z zobmi zagrizi v redkvico in odtrgaj majhen grižljaj. Nekaj trenutkov ga valjaj v ustih in okušaj z jezikom. Kaj občutiš? Ti je okus všeč, znan, neprijeten ... Košček večkrat pregrizni z zobmi. Ali je korenina trda, mehka ... Koliko različnih okusov čutiš? Kaj čutiš na jeziku? Sladko, kislo, grenko, slano? Odloči se, kaj boš naredil z grižljajem, ali ga pojedel ali pljunil v travo.«

Nekajminutnemu premoru sledi poročanje doživetij. Učenec na glas pove svoje občutke, kaj mu je bilo všeč, česa ne bo nikoli pozabil, kaj ga je presenetilo, kaj bo povedal staršem ...

Učenec dopolni zapis v preglednici: datum, število listov, dolžina najdaljšega lista, dolžina korenine, velikost (obseg), skica rastline v naravni velikosti. Narisana redkvice je prikazana na sliki. Na koncu učenci očistijo redkvico s papirnato brisačo, lahko tudi z vodo, in jo pojedjo.

5.3 Zaključni del

Vsak učenec vzame listek papirja in nanj zapiše občutek, doživetje ali spoznanje, ki mu je prijetno ob zaznavanju redkvice. Listek položi v steklen kozarec, da bo shranjen do naslednjič, ko bo pripravljala prigrizke.

6. Uporaba pridelane rastline

Učenci so na spletu iskali recepte za oblikovanje prigrizkov iz rdeče redkvice. Razdeljeni v šest skupin so pripravili mešano solato iz redkvic, solato z redkvicami s prelivom, skutino pomako za redkvice, hrustljiv prigrizek in obložene kruhke. Z veliko vnemo so skupine sestavljale svoj krožnik, saj je bila dekoracija zelo pomembna pri izbiri najprivlačnejše jedi. Z natančnim, čuječim opazovanjem, brez dajanja kritik, so zaznavali postavljeno hrano na krožnikih in izbrali prigrizek, ki bi ga pojedli.

Pred uživanjem hrane so bili učenci opozorjeni, da doživljajo izbran prigrizek z vsemi čutili, počasi, in da pozornost namenijo vsakemu delu telesa, ki se sreča z jedjo. Zaznajo okus in počutje ob uživanju rdeče redkvice (Wax, 2017).

Vsi učenci so pojedli, kar so izbrali, in krožniki so bili prazni.

7. Zaključek

Rdeča redkvice je že s svojo barvo in nenavadnim okusom pritegnila pozornost učencev. Z natančnim opazovanjem, zaznavanjem, občutenjem in raziskovanjem se jim je približala in postala priljubljena tudi kot prigrizek. Učenca bo opominjala na zavedanje hranjenja. Čuječnost in rdeča redkvice sta v oddelku podaljšanega bivanja ostali nerazdružljivi. Že ob omembi redkvice se takoj pojavi vprašanje, kaj se bo danes v miru opazovalo in delalo. Učencem bo ta prijetna izkušnja ostala v spominu. Tudi pri obravnavi nove učne snovi o rastlinah in njenih delih bo izkušnja s čuječnostjo priklicala v spomin vse podrobnosti spoznavanja redkvice. Pri pouku naravoslovja bosta raziskovanje in eksperimentiranje lahko natančnejša z uporabo vseh čutil in zavedna. Čuječnost uči sprejemanje novih situacij in odkritij, ki so v vsakem posamezniku in naravnem okolju zelo pogosta. Učence ni presenetila samo hitra rast rastlin, ampak tudi obisk poljev, ki so si prilastili posamezne redkvice, in požar v tovarni Fragmat, zaradi katerega je bilo z ekološkega stališča prepovedano uživanje pridelkov.

V opisanem prispevku ima glavno vlogo rdeča redkvice, ki se jo spoznava s čuječnostjo. Nalogo se lahko izvaja tudi v obratni smeri. V ospredje se postavi čuječnost, in sicer vodenje čuječnosti z rdečo redkvico.

8. Literatura

- Blaj, B. et. al (2005). *Koncept. Razširjen program osnovnošolskega izobraževanja. Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni šoli*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Burch, V., Penman, D. (2016). *Čuječnost za zdravje*. Tržič: Učila International.
- Kabat-Zinn, J. (2011). *Kamorkoli greš, si že tam*. Ljubljana: Iskanja.
- Gomboc, M.T., Ternjak, T. (2017). *Vrtičkanje z Metko in Tino*. Ljubljana: Ebesede.
- Wax, R. (2017). *Čuječnost*. Tržič: Učila International.

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Kovačič, profesorica razrednega pouka, je zaposlena na osnovni šoli Notranjski odred Cerknica že sedemnajsto leto. Trenutno kot učiteljica razrednega pouka poučuje v podaljšanem bivanju. Pri svojem delu je ustvarjalna in odprta za inovacije, ki izboljšujejo učni proces. Vključuje se v šolske projekte in z učenci sodeluje v likovnih in literarnih natečajih.

Čuječ dan v vrtcu

A Mindful Day in a Kindergarten

Nuša Jug

nusha.jug@gmail.com

Povzetek

V današnjem času naši otroci niso več tako blizu naravi kot so bili nekoč. Občutek za naravo, ki je bil precej močan pri starejših generacijah, je zdaj kulturna dediščina, ki naj jo vrtec posreduje in oživi. Pozitivno naravnost do narave uveljavljamo tako, da so otrokova doživetja bogata in raznolika. Ker naš svet vedno bolj hiti in je prenasičen z informacijami, smo ljudje preobremenjeni in polni skrbi. Ne znamo se sprostiti in vse skrbi prenašamo na otroke, ki jih nato izražajo preko čustev in dejanj. Vzgojitelji smo tisti, ki moramo pomagati otroku in družini, da jim je lažje.

Menimo, da sta igra in bivanje v naravi za zdrav razvoj otroka nujno potrebna. V ta namen smo veliko časa preživeli v gozdu, kjer smo izvajali sprostitvene vaje. Da je bil otrok večina časa v gibanju, smo jih ponudili jogo, ki je bila prilagojena otrokovim zmožnostim. Dodali smo sproščajočo masažo in nazadnje meditacijo v naravi.

Ključne besede: gozd, občutek, otroci, sprostitev, vzgojitelj.

Abstract

Nowadays, our children are no longer as close to nature as they once were. The feeling for nature, which used to be quite strong in the past, is now the cultural heritage that the kindergarten should impart and bring to life. We promote a positive attitude towards nature so that the children's experiences are rich and diverse. As our world moves faster and is filled with information, we are overloaded and worried. We do not know how to relax, and we transfer all our concerns to children, who then express them through emotions and actions. Educators are the ones who need to help make it easier for the child and the family.

We think that playing and staying outside in the nature is essential for child's healthy development. For this reason we spent a lot of time in the forest, where we did the relaxation exercises. In order for a child to be in motion the majority of time, we offered joga that was adjusted to child's abilities. We added a relaxing massage and at the end a meditation in nature.

Keywords: children, educator, feeling, forest, relaxation.

1. Uvod

»Doživljajske vrednote so nujno potrebne pri oblikovanju otrokove osebnosti, saj z njimi otroku prikažemo, kako lep in skrivnosten je svet.«

(Zalokar Divjak, 1992).

Vsako leto opazujemo, da se otroci vedno težje umirijo in skoncentrirajo na dano stvar. S tem, ko imajo slabšo koncentracijo in pozornost, je oteženo delo v oddelku in prisotna slaba volja, ki se prenaša iz otroka na odraslega in obratno. Otroke vodimo od prihoda v vrtec in do odhoda domov ter verjamemo, da je tak način dela za naše otroke najboljši. Skozi leta vse bolj

postaja jasno, da to kar počnemo, morda ni najboljše za naše otroke. Zakaj? Naši otroci so v času bivanja v vrtcu obdajani z že vnaprej pripravljenimi podatki, novimi izkušnjami, in s tem otrokom motivacija, koncentracija in nenazadnje pozornost pade in jih težko pritegnemo, da aktivno sodelujejo.

Pred časom sta me tempo življenja in življenjska pot pripeljala k raziskovanju meditacije in nenazadnje čuječnosti. S pomočjo meditacije sem mirnejša, razsodnejša, bolj sprejemam sama sebe in druge, lažje opazujem, ozaveščam stvari, sprejemam občutke, reakcije v različnih življenjskih situacijah in to je to, kar želim naučiti otroke. Nekaj prvin čuječnosti smo že izvajali v skupini in bila sem presenečena. Otroci so bili nad novim prijemom navdušeni in sledili so danim navodilom. Vsaka ponovitev je bila lepše oz. boljše izpeljana, učinkovitejša in poznalo se je skozi celoten dan. Otroci so lažje sledili stvarim in bili so bolj skoncentrirani, motivirani in imeli so več pozornosti.

Raziskave kažejo, da čim višja stopnja čuječnosti pri otrocih oz. učencih pozitivno vpliva na nadaljnji šolski uspeh (Lopez-Gonzales, idr. 2016)

Poleg učenja zavedanja čustev, smo ogromno delali na obvladovanju čustev z elementi čuječnosti povzeto po knjigi Čuječnost – Kako najti mir v ponorelem svetu (Williams, M., Penman D., 2015).

2. Gozd

»Gozd je bogat učni vir. Stimulira vsa otrokova čutila in željo po učenju.«
(Renata Hojs, idr., 2012)

Gozd je naše največje bogastvo, ki ga imamo. Je prostor za igro, bivanje v njem in raziskovanje. Otroci se skozi igro učijo in pridobivajo osnovna znanja za življenje. Ker smo za otroke odgovorni odrasli, jim moramo nakazati smernice, po katerih se bodo orientirali. Ključno je zagotovo zdravo in kakovostno življenje, ki ga omogočimo prav z bivanjem v naravi in možnostjo prostega raziskovanja okolja.

Naši predniki so bivali z naravo, kar jih je nenazadnje krepilo, saj so s tem živeli zdravo, raziskovali in iskali ravnovesja. Veliko naših staršev in starih staršev se spominja otroških dni po neštetih dneh svobode, ki so jih preživeli v naravi, travniku, gozdu (Danks in Schofield, 2007).

Ker dandanes pozabljamo na prednosti narave in otroke (mogoče zaradi (ne)varnosti ali celo lastnega udobja) posedamo v zaprte prostore, želimo predstaviti, da je gozd odličen prostor za igro, relativno dostopen in poceni, a omogoča sproščeno igro in hkrati spontano usvajanje znanja, spretnosti in sposobnosti.

Gyorekova (2012) pravi, da imamo gozdove in s tem pogoje, da naši otroci odraščajo v srcu narave. Postavlja pa si vprašanje, ali jim ga znamo in želimo približati. Pravi, da so glede na izkušnje naši otroci v gozdu samostojni, neodvisni in inovativni. A je za to včasih potrebno malo manj strahu in več zaupanja do njih, kar odpira nova spoznanja za vse sodelujoče.

Z učenjem v gozdu vplivamo na način mišljenja, življenja in dejanj, predvsem naših otrok, ki pa te svoje poglede prenašajo potem na svoje družine.

Otroci s pomočjo igre spoznavajo svet in vse kar se dogaja okoli njih. Skozi igro se učimo – učimo se celo življenje. Tako otroci kot odrasli vsakodnevno pridobivamo nova spoznanja,

nove izkušnje in odkrivamo ter doživljamo neodkrito. Za vse naštetu potrebujemo energijo, ki jo ponujajo dejavnosti na prostem in v naravi. Menimo, da sta igra in bivanje v naravi za otrokov razvoj nujno potrebna.

Pomembno je, da z izobraževanji s področja gozda začnemo že zgodaj v otroštvu. Otroci namreč v tem obdobju naravo dojemajo na izrazito čustven način in pri tem uporabljajo izkustveno pot spoznavanja. Pomembno v tem obdobju je predvsem gibanje v naravnem okolju, spontano raziskovanje gozda in igra z naravnimi materiali, ki jih najdemo v gozdu. Pri tem ne smemo pozabiti, da otroci doživljajo gozd na povsem drugačen način kot odrasli. Otroci so s svojo radovednostjo sposobni raziskati gozd do njegovega bistva. Gre za spoznavno pot, pot izkustvenega učenja, ki je nam, odraslim, že tuja. Otroci namreč do informacij prihajajo z vsemi čutili. Opazovanje jim ni dovolj, želijo se dotikati stvari, jih mečkati, okušati, stresati, preučevati, razstaviti ... Ta naravni proces spoznavanja je pri predšolskih otrocih venomer prisoten, z vstopom v šolo pa to radovednost in izkustven ter aktiven način pridobivanja znanja postopoma gasimo. Gozd ima vse značilnosti kakovostnega in privlačnega igralnega prostora, v katerem imajo otroci svobodo gibanja.

3. Sprostitev

Sproščanje je lahko učinkovita oblika samozavedanja, saj z njo človek spozna, kako lahko obvlada svoje telesne simptome. Sprva lahko le nadzira posamezne telesne znake, pozneje pa sproščanje pozitivno vpliva na večjo učinkovitost kognitivnih funkcij. Sproščenost ima vpliv na večjo možnost priklica pozitivnih informacij iz spomina, vpliva na prožnost misli in omogoča, da v stresnih situacijah lažje poiščemo rešitev za negativne misli (Adamčič Pavlovič, 2000).

Žal nas družba sili v tekmovalnost, da bi bili čim boljši v vseh pogledih. Posledično tako tudi starši svoje otroke po šoli vpisujejo v razne krožke, da bi bili čim bolj izobraženi. Vse skupaj na otroke vpliva negativno, saj jim povzročimo stres, strah pred razočaranjem staršev, žalost, tesnobo ... Zaradi navedenega je sprostitev za otroke in odrasle osnovna potreba vsakega dne.

Resnična sprostitev mora biti trojna: telesna, čustveno-miselna in duhovna. Ko se sproščamo, dobimo občutek, da se "tajamo", širimo, postajamo lahki in topni. Ko se mišično sprostimo, celotno telo prevzame euforija. Sprostitev je proces in, ko sprostimo celotno telo in dihamo počasi ter globoko, nastanejo nekatere fiziološke spremembe: telo porabi manj kisika in izloča manj ogljikovega dioksida, mišična napetost popusti. Dihanje postane poglobljeno, počasnejše, enakomernejše. Srčni utrip se upočasni (Zagorc, 2003).

Pri sprostitvi je zelo pomembno motiviranje otrok. Največjo vlogo pa odigra dobro poznavanje otrok in zaupanje v skupini, saj se na ta način otroci lažje sprostijo in sledijo igri ter sprostitvi. Otroke lahko motiviramo z gibalno igro, poslušanjem zgodbe, s slikami, glasbo, likovnim ustvarjanjem, dihalno vajo, skupinsko igro ... Mi smo jih motivirali s hojo do bližnjega gozda. Med potjo smo se predajali sončnim žarkom, sunkom vetra ter opazovanju narave. Ko smo prispeli do gozda, smo odšli na že znano jaso. Posedli smo se na drevesne štore in v tišini počakali. S tem se je telo umirilo in pripravilo na sprostitev. Otroci so ob tem zaprli oči in s tem smo preprečili zunanje dražljaje. Spodbudili smo jih k pozornemu poslušanju zvokov okoli njih (ptičje petje, zvok vetra, zvok listov ...).

3.1 Joga

Gibanje je za otroka naravna in življenjska potreba. Današnji način življenja marsikateremu otroku onemogoča, da bi se v zadostni meri razgibal na naraven in zdrav način. Vaje joge delujejo na ves organizem in so primerne za vse starosti otrok. Vaje ustrezajo različnim gibalnim spretnostim otrok in povečajo moč, gibljivost ter izboljšajo koordinacijo in držo telesa. Med samo vajo so otroci usmerjeni na položaje, na dihanje in občutja v telesu. Otrokom se joga zdi posebej zabavna. Že sama imena za posamezne vaje so slikovita (»drevo, most, sveča, stol, tla, pes, kača« ...) in si jih otroci zlahka zapomnijo in povežejo s konkretnimi predstavami.

Po umiritvi na gozdni jasi smo iz nahrbtnika razdelili brisače, ki so jih otroci razgrnili in se namestili nanje. Skupaj smo izvajali vaje joge. Pozorni smo bili na pravilno izvajanje vaj in nenazadnje smo dajali velik poudarek na dihanje. Vse vaje smo delali v tišini in umirjeno. Otroke smo spodbujali k mirnem in sproščenem izvajanju vaj.

Otroci so imeli na začetku velike težave s koncentracijo in umiritvijo ter nenazadnje z gibljivostjo in pravilnim dihanjem. Vse jim je bilo smešno in brez potrebe. Sprostitutvene vaje oz. jogo smo počeli zelo pogosto in v kratkem času, se je pokazalo, da so otroci te vaje sprejeli in dobili veselje do vadbe. Všeč so jim bile vaje, kjer smo posnemali živali npr. »lev, žirafa, tiger, kit, kos, kobra, čebela, volk« ...

Jogijske vaje so otrokom pomagale, da so spoznali svoje telo in njegovo delovanje ter ohranili njegovo gibljivost.

3.2 Sproščajoča masaža

Masaža je zelo stara veščina, ki nam omogoča blagodejen pogovor preko kože, pogovor brez besed, le preko otipa, pogovor, pri katerem prihaja energija z enega človeka na drugega.

Otroci se zelo radi prepustijo sprostitutvenemu vplivu masaže, zelo radi tudi samo masirajo. Otroke poskušamo naučiti temeljnih in nezahtevnih tehnik masaže. Masiramo z rokami, to imajo otroci radi, saj okolje v veliki meri prejemajo preko dotika in masaža je eno izmed področij, kjer lahko otroci preizkušajo spretnosti svojih rok. Masaža je eden najbolj preprostih načinov za sproščanje napetosti pri otrocih.

Kot pri vseh dejavnostih, ki jih izvajamo, moramo tudi pri tej otroke spoštovati in jim zaupati. Vse naštetu zmoremo le, če smo sami dovolj navdušeni.

Otroci so se posedli v krog in sedeli drug za drugim. Izvajali smo sprostitutvene masaže oz. igre z naslovi »Živali prihajajo, Danes pečem, Masaža z žogicami« ...

Otroci so pri danih igrah pridobili na samozavesti, zaupanju, spoštovanju in nenazadnje na vztrajnosti in so se znali umiriti.

3.3 Meditacija

Meditacija je namenjena temu, da se bolj zavedaš svojih občutkov, da se osredotočiš določen čas samo na eno stvar.

Z otroki smo se namestili v udoben položaj, sedeli smo ali ležali. Kadar smo meditirali sede, smo poskrbeli, da noge niso bile prekrizane, stopala so bila trdno na tleh, hrbtenica je bila poravnana. Pri meditaciji na tleh smo se ulegli na hrbet, roke so počivale ob telesu, dlani obrnjene navzgor, noge iztegnjene. Pozornost smo usmerjali k zaznavanju fizičnih občutij ob stiku telesa s tlemi, nato pa smo se fokusirali na vsak del telesa posebej od glave do prstov na nogi. Na enak način smo meditacijo izvajali v gozdu, kjer smo poslušali prepevanje ptičev. Po meditaciji smo se vedno pogovarjali o svojih občutkih, čustvih med meditacijo ter o počutju pred in po meditaciji.

4. Zaključek

Vzgojitelji smo kreatorji otrokovega življenja in od nas je odvisno kaj bomo otokom ponudili in česa jih bomo skušali naučiti za nadaljnje življenje. Skozi celotno šolsko leto smo izvajali vaje za umiritev. V kolikor je bilo možno, smo to izvajali v gozdu, ob slabem vremenu smo sprostitvene vaje izvajali v igralnici. Po celoletnem delu se je to preneslo oz. poznalo na otrokovi pozornosti, skoncentriranosti in motivaciji za nadaljnje delo. Predvsem pa sem spoznala, da otroci v sedanjem času potrebujejo stik z naravo, ozaveščanje svoji čustev, občutkov ter nenazadnje potrebujejo čas za sprostitev. V prihodnje želim to nadaljevati in vključiti še več gozdnih dejavnosti in spoznavanje umirjenih aktivnosti.

Čuječno poučevanje je ključni element za uspešno integracijo čuječnosti v vrtčevske/šolske prostore, vzgojitelji/učitelji, ki imajo lastno prakso čuječnosti v prostor prinašajo ključne elemente čuječnosti (sprejemanje, prisotnost, odprtost, radovednost) tako s svojo prisotnostjo kot tudi odnosih do otrok (Lomas idr. 2017; Mieklejohndr., 2012),

Vzgojitelji imamo moč in dolžnost, da otroke popeljemo nazaj k zaznavanju samega sebe in narave, ki nas obdaja.

»Če se želimo zares naučiti ceniti raznolikost narave, jo moramo raziskovati na več različnih načinov«.
(Fona Danks)

5. Literatura

- Adamčič Pavlovič, D. (2000). *Globina samodotika: postopno mišično sproščanje: vodena vizualizacija*. Ljubljana: Educy.
- Danks, F., in Schofield, J. (2007). *Igrišča narave*. Radovljica: Didakta.
- Gyorek, N. (2012). *Povabilo v gozd srečnih otrok. Evalvacijo poročilo za pedagoške delavce*. Kamnik: Samozaložba.
- Hojs, R., Dvanajščak, K., Hribar, M., Jevšnik, A., Lampret, M., Lanišek, N., Sabljakovič, I., Stele, B. (2012). *KUKU – GOZDNI ANTONČEK JE TU*. Glasilo Vrtca Antona Medveda Kamnik.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132-14
- Lopez-Gonzales, I., Amuito, A., Oriol, X. in Bisquerra, R. (2016). Habits related to relaxation and mindfulness of high school students: influence on classroom climate and academic performance. *Revista de Psicodidactica*, 21(1), 121-138. doi:10.1387/RevPsicodidact.13866

Mieklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M.L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Bourke, C., Pigner, L. in dr. (2013). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*,3(4).

Zagorc, M. (2003). *Sprostimo se ...* (dopolnjena izdaja). Ljubljena: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Williams, M., Penman D. (2015). *Čuječnost – Kako najti mir v ponorelem svetu*. Učila International, Tržič.

Kratka predstavitev avtorice

Nuša Jug, diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok. Je vzgojiteljica z dušo in srcem ter se zaveda kaj je njeno poslanstvo. Otroke želi pripraviti na realno življenje, ki nas obdaja. Rada spoznava in uvaja nove koncepte vzgoje in poučevanja. Vse bolj jo zanimajo prijemi, kot je čuječnost in meditacija ter otroke rada odpelje v osrčje naše narave.

Sodobna umetnost in narava okrog nas

Contemporary Arts and Nature Around Us

Tanja Mastnak

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana
tanja.mastnak@gimb.org

Povzetek

V prispevku je predstavljen primer iz prakse poučevanja likovne umetnosti v splošni gimnaziji. Pot do doseganja čuječnosti je predstavljena s pomočjo razumevanja dolgočasja in uporabe tega občutja v estetske namene, predvsem na področju fotografije in videa. Napotek upočasnjenega in poglobljenega opazovanja sveta okrog sebe je v nalogi za dijake združen z navodilom, naj opazujejo pojave nenadzorovane narave v urbanem okolju in jo predstavijo s kratkim videom ali izdelkom timelapse.

Ključne besede: čuječnost, dolgočasje, fotografija, sodobna umetnost, video.

Abstract

Article presents the case study of teaching visual arts at a general high school. Achieving the state of mindfulness is presented by understanding boredom and use of this feeling for aesthetic use, mostly in the field of photography and video. Suggestion to observe the world around us in slower and deeper mood is part of the assignment for students together with instructions to observe the phenomena of uncontrolled nature in urban environment. Students have to present their work with a short video or time lapse photography.

Key words: boredom, contemporary arts, mindfulness, photography, video.

1. Uvod

Naučili smo se posvečati pozornost vsemu, kar nas obdaja. (Indijanec iz plemena Pawnee)

Vpeljati razumevanje čuječnosti v vzgojo je izziv, saj sodobni način življenja in družinski vzorci ovirajo odprtost do umirjenega dojemanja sveta. Sodobni otroci zahtevajo drugačne načine motivacije, ki naj bodo čim bolj pestri, zabavni, zanimivi in temperamentni. Življenje in pouk naj se odvijata hitro in površinsko. Prav s čuječnostjo učitelji vpeljujemo v pedagoške procese poskuse poglobljenega zavedanja stvarnosti. Eden od načinov, kako razumeti in živeti čuječnost, je tudi s pomočjo dolgočasja.

Zanimivo definicijo čuječnosti je prispeval Andrej Ule: »Urjenje čuječnosti naj bi posamezniku omogočalo njegov mentalni dvig iz slepega prepuščanja toku svojega življenja k bolj ozaveščenemu doživljanju vsakega trenutka njegovega budnega življenja in s tem k njegovi neprisiljeni, a povišani odgovornosti za svoje vsakdanje življenje.« (Ule, 2015, str. 172)

Šolski kurikulum dovoljuje le malo odmika od učnega načrta in časa za vaje čuječnosti ali meditativnih tehnik ni dosti. Tako čuječemu učitelju ne preostane drugega kot iskati inovativne načine, kako dijake vseeno usmeriti k čuječemu doživljanju sveta, ne da bi pri tem

krčil učno snov in jim vsiljeval svoj življenjski ritem. Izdelek sodobne umetnosti, ki ga morajo izdelati dijaki prvih letnikov splošne gimnazije, predstavlja priložnost, da skozi svoje delo spoznajo delovanje čuječnosti na posameznika.

Tako v prispevku povezujemo sodobno umetnost z vzgojo čuječnosti. V učnem načrtu za likovno umetnost v prvem letniku gimnazije je med obveznimi izdelki tudi produkt, narejen s sredstvi sodobne umetnosti. Ti izdelki so posebej zanimivi, saj z njimi dijaki najbolj izrazijo teme, ki jih zanimajo. Obenem pa jim je blizu tudi tehnologija, ki je del njihovega vsakdanjika in jo lahko uporabijo kot sredstvo za vizualno izražanje. Eden izmed ciljev projekta je v tem, da učenci razumejo razliko med tehniko in izdelkom. Za prepričljiv izdelek lahko uporabimo katero koli tehniko. Pomembno je predvsem, da podpira koncept, ki ga želimo predstaviti.

Dijake poleg vprašanj identitete in telesa zelo zanima tudi vprašanje okolja in narave. Odločila sem se, da bom v naslednji nalogi usmerila njihovo pozornost na naravo, ki nas obdaja. Naša šola se nahaja v urbanem okolju, v samem središču Ljubljane, zato je neokrnjena narava relativno daleč. Če se s pomočjo čuječnosti, pozornega opazovanja sveta okrog sebe, ozremo naokrog, lahko tudi v mestu najdemo številne primere obstoja nenadzorovane, divje narave. Najbolj očitno se širijo rastline, vedno pogosteje pa opazimo tudi številne živali.

V najstniških letih dijaki z veseljem sprejemajo izzive, ki spodbudijo njihovo radovednost in samostojnost, zato je projekt opazovanja na prvi pogled dolgočasnega rastja posebno dobrodošel pri spodbujanju njihove kreativnosti, obenem pa tudi pri učenju potrpežljivosti in skromnosti.

2. Sodobna umetnost in narava v urbanem okolju

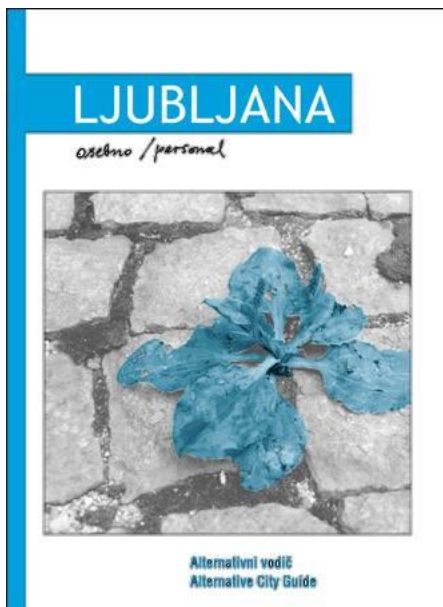
Svet je velik, toda v nas je globok kot morje. (R.M.Rilke)

Ko sem se nekega večera vračala iz kina, je mojo pozornost pritegnil glasen vrišč in videla sem pobesnelo vrano, kako čez cesto podi podlasico. Ta prizor me je za trenutek premaknil iz doživljanja urbanega centra mesta v občutek divjine. Tematika živali in rastlin v mestih je aktualna že več let in v svojih projektih se je lotevajo tudi številni sodobni umetniki. Predstavljeni bodo trije primeri: Marjetica Potrč je v svojem projektu *Videnja živali (Animal Sightings)* iz leta 2001 (slika 1) razstavila posnetke divjih živali, ujetih v različne urbane situacije. Eden izmed primerov je fotografija kojota, ki se je ujel v dvigalo. Potrčeva v svojih delih raziskuje spontani razvoj urbanih površin, pojavne oblike urbanosti, ki niso pod nadzorom oblastnih struktur, temveč jih obidejo in zaživijo svoje življenje.



Slika 1: [Marjetica Potrč](#): Kojot, Videnja živali (*Animal Sightings*), 2001.

Drugi primer sodobne umetnosti, ki vključuje naravo v urbanem okolju, je projekt Estele Žutič in Gillesa Duviviera: *Revolucija akcija* (slika 2), odkrivanje Ljubljane na drugačen način. Avtorja raziskujeta mestno okolje in v svojevrstnem vodniku po mestu bralcem predstavljata raznolikost rastlin, ki so se prilagodile mestnemu okolju ter se spretno izmikajo nadzoru človeka. Podobno kot Marjetica Potrč sta izbirala samo tiste pojavne oblike, na katere človek nima vpliva, oziroma se njegovemu vplivu uprejo ter tako tvorijo alternativno bivanje v urbanem okolju, ki je načeloma človekov habitat in ga ima človek močno pod nadzorom. Avtorja sta svojo predstavitev začinila še z opisi uporabnosti rastlin, ki rastejo v Ljubljani, ter opisala njihove hranilne in zdravilne učinke. Knjižica na inovativen način pomaga odkrivati vzporedni svet okrog nas. Za razumevanje tega sveta pa so potrebne čuječnost, potrpežljivost in skromnost. Prav njuno delo me je najbolj inspiriralo pri oblikovanju naloge za likovni izdelek s področja sodobne umetnosti.



Slika 2: Estela Žutič, Gilles Duvivier: *LJUBLJANA, Revolucija Akcija*, Likovne besede, zbirka Ljubljana osebno, alternativni vodič, knjiga št. 2, Ljubljana, avgust 2009.

Tudi akademski kipar Jože Barši v svoja umetniška dela vključuje rastline, predvsem gojenje rastlin kot del naše vsakdanje prakse. Najbolj odmeven je bil njegov projekt iz leta 1997 z naslovom *Veliko odgovorov je na vprašanje, zakaj bi gojili zelenjavo...* (*There are many answers to the question about why to grow vegetables ...*) (slika 3), ki je na beneškem bienalu zastopal Slovenijo. V razstavnem paviljonu je Barši razstavil gredico z zeljem, ki ga je pred tem vzgojil na domači njivi. Razstavo je spremljal katalog s praznimi stranmi. Baršijeva instalacija je pod močnim vplivom vzhodnoazijskih meditativnih praks in pogleda na svet, ki ceni skromnost, počasnost in poglobljenost. Bistvena sestavina tega dela je bila tudi voda, razstavljena v plastenkah s paščkom, da jo je bilo mogoče nositi s seboj po vročih junijskih Benetkah. Voda je sestavni del gojenja rastlin, je tista nevidna tekočina brez vonja, ki spominja na Nič, vseeno pa je bistvenega pomena za naše preživetje, česar se danes zavedamo še bolj, kot smo se leta 1997. Tema in tišina, odsotnost šumov, ki je v življenju sodobnega človeka postala prava redkost, je kot njiva, na kateri se rojevajo ideje, negovane in zalite z ničem in praznino.



Slika 3: Jože Barši: *Veliko odgovorov je na vprašanje, zakaj bi gojili zelenjavo...* (*There are many answers to the question about why to grow vegetables ...*) (Beneški bienale, 1997)

Ta dela so nas spodbudila, da z dijaki iščemo odgovore na vprašanja, povezana s čuječnostjo s pomočjo njihove lastne kreativnosti, ki jo bodo izrazili s pomočjo sodobnih tehnologij.

2.1. Teoretična priprava dijakov na izdelek sodobne umetnosti: Agné Narušyté: *Estetika dolgočasja*

Če je spanje apogej fizične sprostitve, potem je dolgočasje apogej mentalne sprostitve. Dolgočasje je sanjska ptica, ki izvali jajce izkušnje. (Walter Benjamin)

Teoretično pripravo za projekt *Sodobna umetnost in narava okrog nas* je bila zasnovana s pomočjo knjige Agné Narušyté: *Estetika dolgočasja*. Avtorica v svoji doktorski disertaciji predstavi zgodovino fotografije v Litvi. Za našo temo pa je izredno zanimiv uvod v študijo, v katerem izpostavi estetiko dolgočasja kot posebno estetsko in moralno vrlino. V svoji knjigi predstavi razvoj pojma dolgčasa od melanholije do sodobne depresije. Melanholija je v devetnajstem stoletju predstavljala superiorno stanje duha, v katerem se je posameznik (intelektualec) osvobodil pritiska banalnosti vsakdanjosti in se je posvetil poglobljanju vase (s pomočjo odsotnosti zunanjih stimulov). Čeprav je melanholija po svoje tudi boleče stanje, je

tudi produktivno, saj omogoči posamezniku spoznanja, do katerih se sicer ne bi dokopal. V 20. stoletju pa dolgočasje dobi dva ločena pomena. Oglejmo si najprej situacijski dolgčas, ki izhaja iz zunanjih okoliščin (npr. čakanje v čakalnici) in ni permanentno stanje, temveč je zgolj pogojeno z zunanjimi okoliščinami, ki jih želimo čim prej končati (Narušyté, 2010).

Srednješolski učitelji dobro poznamo težavnost izvajanja pisnega dela mature, ko velja zahteva RIC, da nadzorni učitelj med izpitom ne počne ničesar. Izpit za posamezen predmet traja dvakrat po 90 minut, pri dijakih s posebnimi potrebami pa lahko še dlje. V turbulentnem sodobnem svetu je zahteva, da morajo učitelji nepremično sedeti v učilnici sto osemdeset minut (ali celo več), ne da bi počeli karkoli, za nekatere posameznike neznosna. Učitelji med pisno maturo doživljajo hude krize in so pripravljani skoraj na kar koli, samo da bi se izognili nadzoru v učilnici.

Druga oblika zdolgočasnosti pa se spoji s pojmom depresija, ki postaja vse bolj pogosti označevalec stanja duha sodobnega človeka. To stanje se obravnava kot bolezen in se ga zdravi z medikamenti. Za stanje depresije je značilno notranje pomanjkanje zanimanja in odzivanja v odnosu do sveta okrog sebe, ne glede na zunanje stimuluse (Narušyté, 2010).

Čeprav sodobni svet nudi več zunanjih stimulusov, kot jih je kdaj koli v zgodovini, je število depresivnih posameznikov, ki se želijo ograditi od pritiskov zunanjega sveta, vse večje. Izziv, ki ga pred sodobne pedagoge postavlja to vprašanje, je prav v vzbujanju zanimanja za stanja situacijskega dolgčasa. Vztrajanje v situaciji situacijskega dolgčasa je lahko stimulatívno in v sebi skriva tudi potenciala estetike dolgočasa. Takšno zatekanje v situacijsko dolgočasje morda lahko pomaga preprečiti notranje dolgočasje oziroma depresijo.

Agné Narušyté iz situacijskega dolgočasa razvije teorijo estetike dolgočasa, ki izhaja iz zunanjih okoliščin, ki preprečujejo preveliko aktivnost našega uma in nas prisilijo v umirjeno poglobljanje vase. Bistven element dolgočasa je monotonija, stalno ponavljanje istega, ki lahko pri posameznikih povzroči stanje povečane kreativnosti in pozornosti. Takšni postopki so posebej priljubljeni v vzhodnoazijskih praksah. Posebej pomembna se mi zdi ugotovitev, da »...dolgočasno okolje ni objektivna kvaliteta, temveč stvar subjektivne percepcije« (Narušyté, 2010, str. 53).

Pomemben element stanja dolgočasa, ki ga lahko uporabimo v kreativne in estetske namene je percepcija časa, ki se ob zmanjševanju zunanjih stimulusov lahko bistveno spremeni. Nedejavnost je tesno povezana z dolgočasjem, vendar moramo ločiti nedejavnost, ki nas stimulira v smislu poglobljanja samih vase, kot je npr. meditacija, in nedejavnost, ki nam vzbuja občutek dejavnosti, v resnici pa nas vzdržuje v nedejavnosti, npr. gledanje televizije.

Drugi tip nedejavnosti nas lahko pelje v permanentno zdolgočasnost, v občutek pomanjkanja smisla in volje do dejavnosti oziroma v depresijo (Narušyté, 2010).

Pogovor z dijaki o stopnjah in stanjih dolgočasa, o kvaliteti poglobljanja vase in gojenju čuječnosti v vsakdanjem življenju jih pripravi na nalogo s področja sodobne umetnosti, v kateri morajo uporabiti tehniko zmanjševanja zunanjih stimulusov, upočasnjevanja svojega običajnega tempa in aktivno nedejavnost, ki omogoča natančnejše opazovanje okolice.

2.2. Primer iz prakse: Navodila za izdelek sodobne umetnosti

Razlagi pojma estetika dolgočasa sledi pogovor z dijaki, v katerem odkrivamo, kako se je mogoče odvrniti od stimulov zunanjega sveta in se prepustiti nedejavnosti, pa čeprav nas ta navdaja z občutkom dolgočasa, ki se nam zdi negativen. Če vztrajamo v nedejavnosti oziroma monotonem izvajanju ene same dejavnosti, npr. hoji v šolo (ne da bi pri tem poslušali

glasbo, uporabljali telefon, razmišljali o učni snovi, domačih problemih, sošolcu, ki nam je všeč itd.) se v našem umu začne počasi razvijati druge vrste dejavnost, ki nam omogoči opazovanje detajlov, ki nas obdajajo in jih običajno zaradi raztresenosti sploh ne opazimo. Takšno stanje nas pripravi na estetiko dolgočasje. Ko smo umirjeni in osvobojeni večine svojih misli, vzamemo v roke fotoaparata ali telefon in začnemo osredotočeno in sistematično beležiti svoja odkritja. Dijaki dobijo naslednja navodila:

Za izdelek sodobne umetnosti lahko uporabite svoj računalnik, telefon, tablico, fotoaparata, kamero ali kateri koli drug pripomoček, s katerim lahko ustvarite samostojen in izviren video ali serijo fotografij (lahko v power point prezentaciji ali kot time-lapse, lahko pa učinek dosežete tudi s kakšnim drugim ustreznim računalniškim programom ali aplikacijo).

Poglobljanje: med potjo v šolo se osredotočite na hojo, premikanje telesa in pot, po kateri se pomikate.

Tema: v urbanem okolju, kjer živite oziroma hodite v šolo, poiščite prisotnost narave, ki je ne nadzoruje človek, divje rastline in živali, ki so se prilagodile urbanemu okolju.

Časovni okvir: za izdelavo projekta potrebujete dva tedna. Fotografirajte in snemajte v prostem času, potem pa gradivo vizualno prepričljivo povežite v celoto.

Pozorni bodite na detajle, vizualno izraznost, povezavo koncepta z izbrano tehniko. Vzemite si čas, umirjeno opazujte svet okrog sebe in ga beležite. Izdelek boste predstavili v razredu.

2.3. Primer iz prakse: Sodobna umetnost: izdelek dijakov



Slika 4: Izdelek dijakinje, sodobna umetnost/fotomontaža, 2019

V dosedANJI praksi so dijaki pripravljali izdelke sodobne umetnosti po lastni presoji, lahko so izbrali katero koli tematiko. Ostala navodila so bila enaka, predvsem so morali upoštevati pravilen izbor tehnike za prenos svojega koncepta, sporočila. Analiza dijaških del je pokazala izjemno občutljivost za zaznavanje narave in estetike okrog sebe. Med izbranimi temami so pogosto iskanje lastne identitete, mesta v skupnosti, odnosi z družino, odnos do šole ter skrb za uničevanje okolja. Prav tako pogosto pa se je pojavljala tudi tematika upočasnjenega in sistematičnega opazovanja narave. Pogosto so pri tem uporabili tehniko time-lapsa, ki je omogočila, da so npr. posnetke sončnega zahoda lahko predstavili v nekaj minutah v razredu. V naslednjem šolskem letu bo tematika njihovih izdelkov še bolj usmerjena in pričakujem, da se bo ob njihovih izdelkih pokazal tudi odnos do čuječnosti – tako v smislu naklonjenosti in hvaležnosti kot v smislu odpora in upora.

3. Zaključek

Cilj projekta *Sodobna umetnost in narava okrog nas* je razumeti poetiko prostora okrog nas in sprejeti mirnost in počasnost kot estetsko in moralno vrednoto. Dolgočasje lahko razumemo kot estetski izziv, ne pa kot negativno tendenco, ki jo je potrebno za vsako ceno premagati. Šolski kolega je v šali dejal, da je dijakom dolgočasje zelo blizu, saj se med urami pouka v glavnem dolgočasijo. Dolgočasje povezujejo z razvlečenostjo, nezanimivostjo, prisilnim ždenjem v situaciji, ki si je ne želijo. Kako jim torej dolgočasje predstaviti kot vrednoto, s katero lahko nadgradijo običajne izkušnje? S tem projektom želimo dijakom pomagati razumeti vrednost in estetiko dolgočasje kot eno izmed možnih poti k izkušnji čuječnosti.

Sodobna umetnost dijake navdušuje, saj je to umetnost njihovega časa, ki nastaja s pomočjo tehnik (IKT), ki so jim blizu. Ustvarjalnost, ki je običajno del njihovega prostega časa, se tako lahko pretvori v šolski izdelek, ki je ocenjen in postane del šolskih obveznosti. Poseben izziv je povezava sodobne umetnosti z estetiko dolgočasje. Takšna znanja in spoznanja lahko bistveno pripomorejo k bolj poglobljenemu in kvalitetnemu doživljanju sveta okrog sebe ter pomagajo odraščajočim mladim razviti strategije izogibanja boleznim današnjega časa – ponotranjenemu dolgočasjeu oziroma depresiji. Takšno izkušnjo bodo s seboj ponesli tudi v kasnejše življenje, ko bodo študenti in odrasli ljudje. Izkušnje iz šole, ki pripomorejo k izgradnji osebnosti, so najbolj dragocene za razvoj mladega človeka, še posebno če jih dijaki dosežejo s pomočjo lastnega razmisleka in izdelka.

4. Literatura

- Narusyte, A. (2010). *The Aesthetics of Boredom, Lithuanian photography 1980-1990*.(str. 13-83) Vilnius: Academy of Arts Publisher.
- Ule, A. (2015). Čuječnost, zbranost in predanost. *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi, Poligafi, št.77/78, letnik 20*,str. 171-181.
- Žutić, E., Duvivier, G. (2009). *LJUBLJANA, Revolucija Akcija*. Ljubljana: Likovne besede, zbirka Ljubljana osebno, alternativni vodič, knjiga št.2.
- <https://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi1017090/> pregledano 24.6.2019.

Viri slikovnega gradiva:

- Slika 1: Potrč, M.: *Kojot, Animal Sightings*, 2001.
(<https://paddle8.com/work/marjetica-potrč/72088-coyote-from-animal-sightings>), pregledano 11.6.2019
- Slika 2: Naslovnica publikacije: Žutić, E., Duvivier, G. (2009). *LJUBLJANA, Revolucija Akcija*. Ljubljana: Likovne besede, zbirka Ljubljana osebno, alternativni vodič, knjiga št.2.
- Slika 3: Barši, J.: *There are many answers to the question about why to grow vegetables ...* (Beneški bienale, 1997)
https://www.google.si/search?biw=1920&bih=916&tbm=isch&sa=1&ei=htgQXabhCIa7gweT-pHYDA&q=jo%C5%BEe+bar%C5%A1i+there+are+many+reasons+why+to+grow+vegetables&oq=jo%C5%BEe+bar%C5%A1i+there+are+many+reasons+why+to+grow+vegetables&gs_l=img.....0i30j0._BtfZkRNWuA#imgrc=Ufd-tlFyEt1t7M;, pregledano 24.6.2019

Slika 4: Mastnak, T.: izdelek dijakinje

Kratka predstavitev avtorice

dr. Tanja Mastnak je magistrirala na oddelku za umetnostno zgodovino Filozofske fakultete v Ljubljani, pridobila naziv Master of Arts na Srednjeevropski univerzi (CEU) v Budimpešti ter doktorirala iz zgodovinske antropologije vizualnega na ISH v Ljubljani. Objavila je številne znanstvene in strokovne članke s področja umetnostne zgodovine in pedagogike ter številne likovne kritike. Trenutno je zaposlena kot učiteljica umetnostne zgodovine na Gimnaziji Bežigrad v Ljubljani.

»Land art« pri pouku LUM v 1. razredu

»Land art« at Art Lesson in 1th Class

Sonja Pučko

*Osnovna šola Ljudski vrt, Ptuj
sonja.pucko@os-ljudskivrtptuj.si*

Povzetek

Podnebne spremembe, ki jih povzroča globalno segrevanje, vplivajo na življenje nas vseh. Želja ohraniti naravno okolje navdihuje umetnike, ki tematizirajo probleme, povezane z ohranjanjem okolja in našim odnosom do narave. Zanje so narava, Zemlja in prostor živa bitja.

Naloga učiteljev je, da že v začetni fazi razvoja zavedanja in lastnega mišljenja ter oblikovanja vrednot otroke naučimo ceniti in občudovati naravo, da jim predstavimo pomembnost vzajemnega odnosa med človekom in njegovim okoljem, sobivanja z naravo, ne da bi jo uničevali.

Na podlagi teh izhodišč smo z učenci 1. razreda izvedli uro likovnega pouka s tematiko kiparskega oblikovanja z uporabo naravnih materialov v naravi, in sicer v parku ob šoli. Spoznali smo krajinsko umetnost (*angleško Land art*), ki je neposredno povezana z naravo. Z materiali, ki smo jih našli v okolju, smo ustvarjalno posegali v naravo, pri čemer smo bili pozorni, da ji s tem posegom nismo škodovali. Učenci so nekaj znanja o drevesih in gozdnih plodovih že prinesli s seboj (medpredmetno sodelovanje s poukom spoznavanja okolja), s pomočjo podrobnega opazovanja in tipanja raznovrstnosti materialov na čutni poti smo to znanje še nadgradili. Razmišljali smo tudi o barvah, oblikah in strukturi površine jesenskih plodov in naravnih materialov, ki smo jih našli, in možnostih likovnega izražanja, ki nam jih ponujajo. Umetniške stvaritve, ki so jih v naravi izvedli učenci, so bile rezultat njihovega ustvarjalnega razmišljanja ter snovanja, ki so ju razvijali ob opazovanju in dotikanju naravnega materiala.

V tej uri so učenci spoznali, da je mogoče ustvarjati in se likovno izražati tudi zunaj šolske infrastrukture, ob tem pa smo poglobljeno razvijali tudi odgovoren odnos do svojega okolja.

Ključne besede: Čutna pot, Land art, naravni materiali.

Abstract

Climate changes, caused by global warming, influence life of us all. Many artists, dedicated and inspired by the idea of preserving Nature, thematise environmental problems in their creative work. They consider Nature, Earth and Environment as living Entities.

Therefore, it is our task, as teachers, to develop those values with children even in early stages of their awareness and thinking. It is important to teach them about interdependent relationship between human and his environment, about living with Nature side by side, without destroying it.

We took those ideas as a basis for our art lesson work with first class pupils. Our theme was sculptural forming with use of natural materials, to be found in park near School. We got to know Land art, that is directly connected to Nature. With materials, found in environment, we creatively interfered with Nature, without harming it. Pupils already possessed some knowledge about trees and fruits of the forest (cross-curricular connection with science lesson) and with detailed observation of nature and surroundings and with touching different materials on sensorial path we even upgraded our

knowledge. We contemplated colours, forms and structures of autumn fruit forms and natural materials that we found, thinking how to creatively include them in fine arts work.

Fine art creations done by children in nature, were the result of their creative thinking and doing, developed during surroundings observation and touching of natural materials.

During that class pupils learned that it is possible to be creative outside school infrastructure. Beside that we deepened our attitude and responsible relation to our environment.

Key words: Land art, natural materials, sensorial path.

1. Uvod

Podnebne spremembe, ki jih povzroča globalno segrevanje, vplivajo na življenje nas vseh. Želja ohraniti naravno okolje navdihuje umetnike, ki tematizirajo probleme, povezane z ohranjanjem okolja in našim odnosom do narave. Zanje so narava, Zemlja in prostor živa bitja. Danes, ko razvoj mest in industrije intenzivno posegata v naravo in krčita njen življenjski prostor, nas lahko tudi likovno umetniško ustvarjanje opominja, da ljudje nismo ločeni od narave, da je naš svet občutljiv ekosistem ter da je edini način za preživetje človeštva pogojen z našim sodelovanjem z naravo.

1.1 Kaj je čuječnost

Čuječnost je eden temeljnih kamnov, na katerem lahko gradimo svoj razvoj. Daje nam samozavest in notranjo moč, da smo kos različnim naporom in izzivom, s katerimi se srečujemo. Je eden od pogojev učenja in ustvarjanja. Penman (2016) trdi, da je čuječnost duševna sposobnost vsakega človeka in stanje mirne, odprte zavesti, ki ne sodi. Poleg tega meni, da je čuječnost popolno zavedanje sedanjosti, brez ujetosti v preteklosti in skrbi za prihodnost; živeti v tem trenutku, ne za trenutek.

Čuječnost in ustvarjalnost sta neločljivo povezani. Penman (2016) ustvarjalnost opredeljuje kot dojetanje sveta na nove načine in vključuje razmišljanje in proizvodnjo. Med drugim ugotavlja, da čuječnost izboljšuje ustvarjalnost. Navaja, da so »s poskusi dokazali, da čuječnost povečuje ustvarjalnost predvsem zato, ker spodbuja divergentno mišljenje, vendar pa čuječnost spodbuja tudi veliko odlik, ki so povezane s konvergentnim mišljenjem« (Penman, 2016, str. 32). Človek, ki živi čuječnost, je ustvarjalen in ustvarjalen človek je čuječ. Vsakršna ustvarjalnost (likovna, plesna, glasbena ...) ima za pogoj biti tu, sedaj, v danem trenutku.

Zato smo učencem omogočili čim več tovrstnih izkušenj, da jim pokažem način, kako povečati njihove sposobnosti za lažje učenje in razmah ustvarjalnosti. Samo na ta način bodo kot odrasli lahko doprinesli k razvoju družbe, hkrati pa se bodo razvijali tudi sami.

Tako sem v svoje delo začela vnašati elemente čuječnosti in jih povezovala z različnimi vidiki učenja in ustvarjanja. Ker je otrokom v prvem triletju likovno izražanje blizu, smo povezali čuječnost z likovnim ustvarjanjem.

To so razlogi, ki botrujejo odločitvi izvesti uro likovne umetnosti izven šole, v naravi.

2. Čutna pot

Učna ura likovne umetnosti je bila izvedena v 1. razredu. Tema, ki smo jo obravnavali, je bila kiparsko oblikovanje iz naravnih materialov. Ura je bila izvedena deloma v učilnici, osrednji del pa v neposredni bližini šole, v parku ob gozdičku.

Poučevanje pouka likovne umetnosti je pri tako majhnih otrocih svojevrsten izziv. Učenci v prvem razredu ne potrebujejo veliko uvodne motivacije, saj zelo radi ustvarjajo. Potrebujejo pa motivacijo, da bi pri ustvarjalnem delu vztrajali, bili dosledni in natančni.

2.1 Uvodna motivacija

Ker so učenci v času, ko nam jesen ponuja obilico barv, že spoznavali razlike in podobnosti med drevesnimi list in njihove lastnosti, razvrščali jesenske plodove po barvi, velikosti in uporabnosti, vendar takrat z vidika spoznavanja okolja, se mi je zdelo zanimivo analizirati in dopolniti te lastnosti še z vidika likovne umetnosti.

Tako smo pripravili zanimivo čutno pot, ki je učencem omogočila, da zaznavajo z vsemi čutili. Ponujeni so jim bili najrazličnejši naravni materiali. Večino je bilo moč najti v okolici šole (kostanjeva ježica, kostanj, želod, storž, lubje z mahom, trava, praprot, listje, veje, zemlja, kamen in pesek). Vsak od teh materialov ima edinstveno površino. Za nadaljnje umetniško ustvarjanje je bilo pomembno videti in občutiti raznovrstnost teh površin, saj pri naravnih materialih, zlasti plodovih, v jesenskem času prevladujejo predvsem rjavi toni in zato je za kontrastnost likovnega izdelka pomembna tudi raznolikost strukture materiala, njena reliefnost (mehko – trdo, ostro – topo, gladko – hrapavo) in ne samo barva. Ta strukturna značilnost se kaže na površini in je otipljiva.

Za lažje spoznavanje, doživljanje in aktivno raziskovanje materiala so imeli učenci prevezo čez oči, zato smo ob vidu aktivirali tudi čutili tip in voh (Sliki 1 in 2). Tako so bili v neposrednem stiku z materialom in čutna pot jim je ponudila drugačno situacijo od že poznane, s tem pa tudi nepoznano in zanimivo učno okolje. Ugotavljali smo, kako kostanjeva ježica bode, mehko maha, gnetljivost prsti in trdnost kamna. Otroci so lahko razvijali, spoznavali in opisovali lastne občutke, sklepali in razmišljali ter povezovali svoje znanje o ponujenem materialu in njegovih lastnostih.

Veliko časa smo namenili tudi raziskovalni in ustvarjalni igri, tako so učenci pridobivali izkušnje in razvijali višjo stopnjo motivacije za nadaljnjo izvedbo likovne naloge.



Slika 1: Čutna pot



Slika 2 : Čutna pot

2.2 Izvedba likovne naloge

Likovna naloga je bila ustvarjanje Land arta iz naravnih materialov. Uvodoma je bila podana kratka predstavitev te zvrsti umetnosti, poznamo jo tudi kot krajinsko umetnost, ki se je pojavila okoli leta 1960, najprej v ZDA, nato pa še v Evropi. Pri tem umetniškem gibanju sta krajina in umetniško delo neločljivo povezana. Uveljavila pa se je tudi kot težnja in prizadevanje za zблиžanje umetnika z naravo. V osnovi je to preoblikovanje pokrajine iz estetskega vzgiba, za srečanje naravnih, organskih oblik z geometrijskimi posegi, ki ustvarjajo nenavadne učinke in doživljajske pokrajine. Pri Land artu skulpture niso vnesene v pokrajino, temveč je pokrajina material, iz katerega je oblikovana umetniška intervencija. Ogledali smo si nekaj primerov te vrste ustvarjalnosti različnih umetnikov, tako so učenci spoznali poklic krajinskega likovnega ustvarjalca. V Sloveniji je njegov najvidnejši predstavnik Marko Pogačnik, ki za svojo umetnost prav tako uporablja naravne materiale, ki postanejo instalacije v naravi (Sliki 3 in 4).



Slika 3: Eva Bakkeslett, Mind the Gap, 2015



Slika 4: Marko Pogačnik, Litopunktura parka v Túrnicu, 1986-89

Nadaljevanje ure je potekalo v parku in gozdičku ob šoli. Naravno okolje je za otroka najboljša izkušnja pri spoznavanju in spodbujanju čutnih zaznav, tako dobi konkretno izkušnjo, ki se v spomin vtisne trajneje kot druge vrste učenja. Za tovrstne izkušnje so otroci tudi bolj motivirani, kar velja zlasti za mlajše.

Razdeljeni v manjše skupine so se zato z navdušenjem lotili iskanja materiala za ustvarjanje umetniških izdelkov, za katere so morali v medsebojni komunikaciji in sodelovanju pripraviti idejno zasnovo, bodisi ploskovito ali pa bolj trodimenzionalno, odvisno od zbranega najdenega materiala. Pri tem so morali upoštevati uporabo kontrastnosti materiala po barvi in strukturi površine. S sestavljanjem oblik na tleh so lahko oblikovali spirale, črtne labirinte, domišljajske slike in tako razvijali ustvarjalnost ter zbirali izkušnje z nizanjem in sestavljanjem delov v celoto, s čimer so sočasno razvijali tudi svoj občutek za prostor.

Skupinsko delo je proces medsebojnega sodelovanja, usmerjen v uresničevanje skupnega cilja skupine oziroma realizacijo idejnega načrta umetniškega dela. Učenci so skupno načrtovali, si razdelili delo, razvijali strpnost, ki je pri otrocih nizka, samozaupanje, spoštovanje različnosti ter odgovornost. Raznolikost pri izbiri materiala jim je omogočila, da so lahko preizkušali ideje, raziskovali, spreminjali in ustvarjalno reševali probleme, pri tem pa si imeli dovolj svobode za osebni izraz in ustvarjalnost. Ob tem jim je učiteljica svetovala, jih spodbujala in po potrebi tudi usmerjala.



Slika 5: Cvet



Slika 6: Spirale



Slika 7: Sonce

2.3 Vrednotenje

Vsaka skupina učencev je iz najdenega materiala izdelala svojo umetniško stvaritev Land arta in jo predstavila ostalim. Pogovorili smo se o prizadevnosti skupin, idejah in rešitvah, upoštevanju raznolikosti uporabljenega materiala, izvedbi likovne tehnike in motiva, posebnostih vsakega izdelka ter o težavah, s katerimi so se srečevali. Stvaritve smo dokumentirali s pomočjo fotografij, saj se ta zvrst umetnosti zaradi vremenskih in drugih vplivov ne ohranja trajno (Slike 5, 6 in 7).

Po analizi učne ure so bili osrednji cilji konkretne likovne naloge, navedeni v nadaljevanju, doseženi.

Učenci so:

- ob primerih likovnih del, pa tudi zgledih iz narave in okolja, spoznavali nove likovne pojme, kot je Land art,
- se seznanili z novimi likovnimi tehnikami in materiali za ustvarjanje,
- razvijali sposobnost opazovanja, prostorske predstavljalivosti in vizualizacije,
- razvijali kiparske izrazne možnosti v prostoru in s tem lastni likovni izraz,
- upoštevali raznolikost strukture in barve materiala pri uresničevanju idejne zamisli izdelka,
- ob skupinskem delu razvijali strpnost in sodelovanje, pri tem vseeno ohranjali lastno likovno idejo, ki so jo prilagodili skupni viziji,
- razvijali sposobnosti za oblikovanje kriterijev vrednotenja lastnih izdelkov in izdelkov svojih sovrstnikov,
- razvijali občutljivost za likovno kulturno dediščino in različne izraze kulture in umetnosti.

3. Zaključek

Likovna umetnost, podobno kot tudi druge zvrsti umetnosti, temelji na čuječnosti. Vsakršno ustvarjanje je odsev ustvarjalčevega videnja zunanjega sveta, njegovega doživljanja. Odsev tega, kako se ga dotakne dogodek, trenutek, misel, narava ... Likovna naloga je učencem omogočila spoznavanje narave kot ustvarjalnega okolja, razvoj umetniških potencialov v nepričakovanih in drugačnih okoliščinah, spoznavanje in razumevanje manj poznanih ustvarjalnih pristopov, ob tem pa razvoj likovnega mišljenja in domišljije, kar so nekatere od temeljnih usmeritev likovnega pouka v osnovni šoli.

Umetniške stvaritve, ki so jih učenci izvedli v naravi, so bile rezultat njihovega ustvarjalnega razmišljanja in snovanja, ki so ga razvijali ob opazovanju in dotikanju naravnega materiala. V procesu so spoznali, da je mogoče ustvarjati in se likovno izražati tudi v naravnem okolju, ob uporabi materialov, najdenih v naravi, in tako ustvarjati umetnost iz narave. Znanje, ki ga z raziskovanjem dobijo v naravnem okolju, je trajnejše od znanja, ki ga posredujem v učilnici.

Zaključujemo z mislijo impresionističnega slikarja, ki je z naravo vzpostavil poglobljeno intimen odnos, Vincenta Van Gogha: »Če človek resnično ljubi naravo, lahko povsod najde lepoto.«

4. Literatura

- Batič, J. (2010). *Arhitekturno oblikovanje pri likovni vzgoji v osnovni šoli*. Ljubljana: Zbirka Forum.
- Henigsman, V., Karim, S., Kern, R., *Likovna umetnost 9*, <https://eucbeniki.sio.si/lum9/index.html>.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja*. Ljubljana: Založba Zavoda RS za šolstvo.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). *Likovna vzgoja-učni načrt*. Ljubljana: Založba Zavoda RS za šolstvo.
- Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost. Kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.
- Pogačnik, M., (1998). *Zdravljenje zemlje in sebe*. Ljubljana: Založba Iskanja.
- Strgar, A. (2013). Diplomsko delo: *Čutna pot in otrokovo videnje pomena čutil*, Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Tacol T., Tomšič Čerkez B. (2013). *Likovno izražanje 6*, Ljubljana: Založba Debora
- Tomič, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: UL, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.

Kratka predstavitev avtorice

Sonja Pučko je učiteljica razrednega pouka. Poučuje na OŠ Ljudski vrt, Ptuj. Zaposlena je kot učiteljica v prvi triadi, trenutno poučuje v drugem razredu. Skrb za permanentno izobraževanje na različnih področjih in novosti zavzeto vnaša v svojo prakso. Sodeluje v različnih projektih. Več let je že vodja tima Zdrave šole in mentorica mladih članov RK in prostovoljstva. Vseskozi pa je v stiku z naravo in lokalnim okoljem in k temu spodbuja tudi učence.

V

**MODERN APPROACHES TO TEACHING
MINDFULNESS**

SODOBNI PRISTOPI POUČEVANJA ČUJEČNOSTI



Priprava na pouk z Brain Gym metodo

Preparation for Classes with Brain Gym Method

Amadeja Turnšek

*Glasbena šola Karol Pahor Ptuj
amadeja.turnsek1@guest.arnes.si*

Povzetek

V prispevku je predstavljena Brain Gym metoda, ki jo imenujejo tudi telovadba za možgane. Podrobno je opisanih nekaj vaj in njihov pozitiven učinek na telo. Zaradi vedno večje obremenjenosti se učenci težje zberejo in osredotočijo na delo. Pri individualnem delu z instrumentom je potrebna velika mera koncentracije. Uporaba tehnike Brain Gym je ena tistih metod, s katero se učenec umiri, si pridobi več pozornosti in je lažje osredotočen pri delu. Posledica tega so boljši rezultati.

Ključne besede: boljši rezultati, Brain Gym, koncentracija, pozornost, osredotočenost.

Abstract

The method Brain Gym will be presented in the article. Some exercises will be also described in detail to show their beneficial effect on the body. Being too much busy, students have problems with concentration at school. Practicing an instrument also requires a lot of focus. And Brain Gym method is one of the methods which helps students to calm down and develop their focus and awareness on what they are doing. Consequently, students achieve better results.

Key words: awareness, better results, Brain Gym, concentration, focus.

1. Uvod

V današnjem času so otroci zelo obremenjeni. Zraven šole imajo nekateri še veliko drugih obšolskih dejavnosti. Obiskujejo različne športne aktivnosti (nogomet, karate, plavanje, plezanje), glasbena šola, baletno šola, plesna šola, ... Čeprav so jim njihove dejavnosti v veselje in sprostitev, je včasih vsega preveč. Zaradi tega so v šoli raztreseni, nemirni in razdražljivi. Njihovo telo in um sta ves čas v pogonu. Časa za umiritev ni. Otroci se zato težje zberejo in slabše sledijo pouku. Vaje Brain Gym pomagajo, da se otroci umirijo in s tem lažje pristopijo k delu. Njihova koncentracija se izboljša. Zato je usvojitev novih učnih snovi bolj učinkovita. Poleg tega pa se otroci ob teh vajah zelo zabavajo. Rezultat tega je, da so bolj sproščeni in kadar so njihovi možgani sproščeni, se lažje učijo.

2. Kaj je Brain Gym?

Brain Gym (telovadba za možgane) je program, katerega utemeljitelja sta dr. Paul E. Dennison in njegova žena Gail E. Dennison. Pri tej metodi gre za zaporedje preprostih in lahkotnih gibov, ki jih izvajajo učenci za izboljšanje učenja. Metoda omogoča, da se povežejo in aktivirajo vsi možganski predeli, ki so potrebni za optimalno učenje. Temelji na predpostavki, da je telesno ali motorično učenje temelj vsega učenja, saj je človekovo gibanje

močno povezano s čustvenimi in miselnimi dogajanja v možganih. Pri tem izhaja iz človekovih lastnih virov, ki mu jih je dala narava. Brain Gym vzpodbuja delovanje možganov za učinkovito učenje in tako izvabi iz učencev njihove skrite mentalne potenciale. Z izbranimi aktivnostmi se spodbudijo spomin, mišljenje in misli. (Kaj je Brain Gym, 2008)

Ugotovljeno je bilo, da se s tem izboljša koordinirano gibanje celotnega telesa, koncentracija in spomin. S to tehniko se obvladuje otrokova hiperaktivnost ali prekomerno sanjarjenje. Prav tako se jim izboljša branje, pisanje ter jezikovne in matematične spretnosti. Pridobijo večje sposobnosti komunikacije in organizacije. Dokazano je bilo, da z izvajanjem Brain Gym metode bolje obvladajo stres in imajo večjo motivacijo za doseganje ciljev. S tem se jim krepi samozaupanje in samopodoba. (Kaj je Brain Gym, 2008)

Praksa je pokazala, da je Brain Gym program:

Lahek in varen, ker vključuje naravna gibanja, ki omogočijo ljudem vseh starosti vaditi in izuriti spretnosti, ki jih potrebujemo za vsakdanje življenje in funkcioniranje. Izvajanje Brain Gym aktivnosti ne zahteva nobenega posebnega talenta ali koordinacijskih spretnosti in je dobra za ogrevanje pred vsemi mentalnimi aktivnostmi in vadbenimi programi.

Drugičen, ker je usmerjen bolj na fizične kot mentalne komponente učenja, ki so primerne in koristne za določeno učno situacijo.

Fleksibilen v svojih aplikacijah. Prilagajamo ga lahko posamezniku, njegovi starosti, razvojnim zmožnostim ter njegovim različnim potrebam, željam in ciljem.

Prenosljiv in ne potrebuje dragih aparatov, tehnologije, testiranja ali posebnega prostora.

Prilagodljiv za vsak kurikulum, učno ali delovno situacijo. Program je učinkovit v vsaki učni situaciji. (Kaj je Brain Gym, 2008)

3. Brain Gym za otroke

Brain Gym vaje so zelo dobre za otroke, še posebej za šolarje. Najpogostejši vzroki za izvajanje te metode so, da se otrokom olajša učenje in nasploh vse šolske obveznosti. Otroci imajo lahko izolirane probleme: medtem, ko so uspešni na nekaterih področjih, imajo težave npr. pri branju, pisanju ali matematiki. Nekateri se lahko zelo trudijo, pa vseeno ne dosegajo svojih ciljev. S telovadbo za možgane je mogoče učne blokade v veliki meri odpraviti, če jih dovolj zgodaj prepoznamo. Kadar imajo diagnozo npr. disleksija, dispraksija, diskalkulija, ADD ali ADHD (motnje pozornosti in hiperaktivnost), avtizem in drugo, lahko s to metodo uspešno pripomoremo k izboljšanju spretnosti in sposobnosti glede na njihove individualne potrebe. (Brain Gym za otroke, 2008) Ure z Brain Gym aktivnostmi so zabavne in zagotavljajo uresničevanje individualiziranih potreb vsakega posameznika. Izkušnje so pokazale, da otroci zelo radi izvajajo Brain Gym aktivnosti. Ko se seznanijo z njimi, jih velikokrat predstavijo tudi svojim sošolcem in prijateljem. Nekateri jih celo vključijo v svoje življenje. Morda jih učitelj lahko izvaja skupaj z učenci in jih na ta način motivira.

4. Brain Gym vaje PACE

Pri Brain Gym metodi je 26 osnovnih gibalnih vaj. Najbolj se uporabljajo 4 vaje, ki so poimenovane s PACE. PACE je kratica, sestavljena iz začetnih črk vaj, ki pomenijo pozitivno, aktivno, jasno in energetsko (positive, active, clear, energetic). To so štiri stanja, ki so potrebna za uspešno učenje s celotnimi možgani. Tu gre za točno določene vaje Brain

Gym, ki pomagajo doseči posameznikov naraven ritem oziroma notranje ravnotežje. (Dennison in Dennison, 1994) Pri tem je ključnega pomena voda. To je že prva izmed vaj. Pomembno je, da popijemo 1,5 do 2 litra vode na dan. Vaj je mnogo, vendar se vse začnejo s pitjem treh požirkov vode.

Pitje vode (Slika 1) ima na telo veliko pozitivnih učinkov. Skrbi za učinkovito električno in kemično povezovanje med možgani in živčnim sistemom. Iz telesa odstranjuje odpadne snovi in sprošča stres. S pitjem vode se nam izboljša spomin in zbranost. Prav tako vpliva na večjo umsko in telesno kondicijo, ter spodbudi delovanje možganov. (Razinger, 2014) Voda, ki je odličen prevodnik električne energije, sestavlja dve tretjini človeškega telesa (približno 70 odstotkov). Tudi telo tako kot zemlja najbolje vpija vodo, če jo dobiva pogosto in v majhnih količinah. (Dennison in Dennison, 1994)

Naslov naslednje vaje je možganski gumbki (Slika 2). »V možganih se dogaja vse mišljenje, razumevanje, načrtovanje in skladičenje spominov, nadzor vseh telesnih dejavnosti.« (Powell, 2007, str. 21). Z eno roko masiramo možganske gumbke (mehko tkivo pod ključnico desno in levo od prsnice), drugo pa položimo na popek. Te točke masiramo dvajset do trideset sekund oziroma dokler napetost ne popusti. Točke so lahko sprva občutljive po nekaj dnevih, po tednu dni pa občutljivost popusti. Nato jih lahko spodbudimo že z dotikom. Zamenjamo položaj rok, da spodbudimo še drugo možgansko polovico. (Dennison in Dennison, 1994)

S to vajo se izboljša hitrejša potovanje sporočil iz leve možganske polovice v desno. Možgani dobijo več kisika in so boljše prekravljeni. Učinkovito odpravlja težave pri branju. Pri izvajanju te vaje se sprostijo vratne in ramenske mišice. Prav tako se je izkazalo, da se poveča količina energije v telesu. (Razinger, 2014)

Naslednja vaja je križno gibanje (Slika 3 in 4). Pri tej vaji izjemoma dvigujemo eno roko in nasprotno nogo. Pri tem se z roko dotikamo kolena. S to vajo se izboljša koordinacija leve in desne strani telesa. Povečuje se zavedanje prostora in pridobi se večja vzdržljivost. Ugotovljeno je, da se z rednim izvajanjem izboljša vid in sluh. (Razinger, 2014)

Zelo učinkovita je tudi vaja za povezovanje in umirjanje (Slika 5 in 6). Dr. Dennison je odkril, da lahko s pomočjo tega položaja sproščamo tudi čustven stres in lajšamo učne težave. (Dennison in Dennison, 1994)

Pri prvem delu vaje sedemo in prekrizamo gleženj leve noge čez desnega. Roke iztegnemo predse, prekrizamo levo zapestje preko desnega, prepletemo prste in položimo roke na prsi. Nato zapremo oči in nekaj časa globoko dihamo. Pri drugem delu vaje prekrizane noge damo narazen. Staknemo konice prstov obeh rok in globoko dihamo. (Dennison in Dennison, 1994) Z izvajanjem te vaje se nam poveča pozornost in prizemljitev. Ostanemo lažje osredotočeni in naše počutje v okolju se izboljša. Prav tako pozitivno vpliva na ravnotežje in usklajenost gibov. Krepi se pozorno poslušanje in razumljivo govorjenje. Vaja pogloblja dihanje. (Razinger, 2014)

5. Izvajanje Brain Gym vaj pred poukom

Vaje Brain Gym so zelo učinkovite, kadar učenci pridejo k pouku raztreseni in nemirni. Na ta način se umirijo in sprostijo. Rezultat tega je, da lažje dojemajo snov. Najprej jim ponudimo kozarec vode.



Slika 1: Učenec s steklenico z vodo, GŠ Karol Pahor, 2019

Nato si učenec sede ali stoje nežno masira mehko tkivo pod ključnico, drugo pa položi na popek. Ta dva možganska gumbka predstavljata center ravnotežja. Med masažo teh dveh točk premika oči levo in desno.



Slika 2: Učenec izvaja vajo možganski gumbki, GŠ Karol Pahor, 2019

Naslednja vaja je križno gibanje. Pri tej vaji učenec stoji in najprej dvigne pokrčeno desno nogo. S komolcem leve roke se dotakne kolena. Nato se roka in noga zamenjata. To vajo naredi 6 krat. Na koncu se umiri.



Sliki 3 in 4: Učenec izvaja križno gibanje, GŠ Karol Pahor, 2019

Sledi še zadnja vaja v tem nizu. Pri prvem delu vaje prekriža gleženj leve noge čez desnega. Obe roki stegne predse, prekriža levo zapestje preko desnega, preplete prste in položi roke na prsi. Tako stoji nekaj sekund.



Slika 5: Učenec izvaja vajo za povezovanje, GŠ Karol Pahor, 2019

Drugi del vaje za umirjanje se izvede tako, da učenec stoji in sklene prste pred sebe.



Slika 6: Učenec izvaja vajo za umirjanje, GŠ Karol Pahor, 2019

6. Zaključek

Grissova (1998) meni, da je klasični način poučevanja iz otrok, polnih domišljije in ljubezni do raziskovanja, ustvaril žrtve sistema. Zato je priporočljivo, da učitelji vnašamo v pouk različne metode dela. Izvajanje vaj z Brain Gym metodo se je izkazalo kot zelo učinkovito dopolnilo h kakovostnejšemu izvajanju učne ure. Umiritev misli in večja osredotočenost na delo je s temi vajami dosežena. Potrebno je le nekaj časa in pripravljenost učitelja, da poseže po novih metodah dela. Izkoristimo različne možnosti, ki so nam na voljo, ker s tem koristimo sebi in učencem. Nam olajšajo delo, učenci pa se lažje učijo in dosegajo željene rezultate. Na ta način si povečajo samozavest in voljo za nadaljnje delo. Učitelj ima tu pomembno vlogo, ker mora znati svoje učence motivirati. Izkušen učitelj bo s svojo vztrajnostjo in navdušenjem brez težav navdušil učence za Brain Gym vaje. Če želimo biti uspešni pri učenju moramo uporabljati celotno telo, ne samo možgane. (Dennison in Dennison, 2013) Darja Škraba Krmelj (2015) je zapisala, da se možgani radi učijo. Zato kar aktivno, vztrajno in prijazno do sebe vadite vsak dan. Učinek vaj povečajte s pozitivnimi mislimi in prijetnimi čustvi.

7. Literatura

- Brain Gym za otroke.* Brain Gym Slovenija® (2008). Pridobljen s <https://www.braingym-slovenija.si/2.3.1/index.html>
- Dennison, P. E. in Dennison, G. E. (1994). *Telovadba za možgane.* Ljubljana: Založba Rokus Klett.
- Dennison, P. E. in Dennison, G. E. (2013). *Brain Gym.* Čakovec: Zrinski d. d.
- Griss, S. (1998). *Minds in motion: A kinesthetic approach to teaching elementary curriculum.* Portsmouth: NH.

Kaj je Brain Gym. Brain Gym Slovenija® (2008). Pridobljeno s <https://www.braingym-slovenija.si/2.1/index.html>

Powell, T. (2007). *Poškodbe glave.* Praktični uvodnik. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

Razinger, U. (2014). *Opis pozitivnih učinkov vaj.* Pridobljeno s <http://www.zdus-zveza.si/brain-gymopis-pozitivnih-ucinkov-vaj>

Škraba Krmelj, D. (2015). *Kaj so Brain gym vaje?* Pridobljeno s <https://www.igrivisvet.si/blog-posts/kaj-so-brain-gymtm-vaje>

Kratka predstavitev avtorice

Amadeja Turnšek je profesorica glasbe, zaposlena na Glasbeni šoli Karol Pahor Ptuj kot učiteljica harmonike. Pri svojem delu z otroki neizmerno uživa. Zaradi vedno večje potrebe po umiritvi učencev vnaša v pouk različne metode dela. Te pripomorejo k boljšim rezultatom in prijetnejšemu delu pri pouku. Njena strast je branje knjig o duhovni rasti in sprehodi v naravi.

Učenje matematike s preiskovanjem in čuječnost

Inquiry Based Mathematics Learning and Mindfulness

Mojca Plut

*Ekonomška šola Novo mesto
mplut7@gmail.com*

Povzetek

V zadnjih petnajstih letih se je zgodilo veliko sprememb na področju poučevanja matematike. Vedno bolj je v ospredju poučevanje po metodah, pri katerih je dijak aktiven in odgovoren za svoje znanje. Seveda mora učenec za tak način dela pridobiti določeno predznanje, zato je še vedno pomembno in potrebno sistematično poučevanje. Nujno pa je, da učitelj pouk obogati z metodami, ki zahtevajo aktivno vključitev učencev. Ena od aktivnih metod učenja je tudi učenje s preiskovanjem. Pri učenju s preiskovanjem se učenec sooča s problemskimi situacijami, ki spodbujajo razvoj kritičnega, systemskega, analitičnega in ustvarjalnega mišljenja. Za to, da je učenec uspešen pri reševanju problemov, potrebuje jasne misli, miselno odločnost in pogum. Vse to pa lahko okrepi s čuječnostjo.

Ključne besede: čuječnost, problemska situacija, teorija didaktičnih situacij, učenje matematike v realnem kontekstu, učenje s preiskovanjem.

Abstract

Over the past 15 years, there have been many changes in the field of teaching math. More and more emphasis today is placed on teaching by methods in which students actively participate and are responsible for their knowledge. But such teaching methods require a certain level of pre-knowledge so systematic teaching is still of great importance and necessity. However, it is essential that the teacher enriches teaching by including mentioned methods of active learning. One of those methods being learning through inquiry where a student faces situational problem that encourages the development of critical, systematic, analytical and creative thinking. For the student to be successful in solving problems, he needs clear thoughts, mental determination, and courage. All this can be strengthened with mindfulness.

Keywords: learning by inquiry, mindfulness, realistic mathematics education, situational problem, the theory of didactical situations.

1. Uvod

Matematika ima dva obraza. Po eni strani je stroga aksiomatska znanost, zelo sistematična in deduktivna. Je pa tudi eksperimentalna in induktivna znanost. Pri učenju s preiskovanjem, ki ga tudi sama zadnjih pet let pospešeno uvajam v svojo pedagoško prakso, gre za njen drugi obraz. Učenec se pri tem načinu poučevanja sooča s problemi, problemskimi situacijami, in ne z nalogami ali rutinskimi problemi. Pri preiskovanju učenec problem raziskuje. Sklepa z indukcijo, ustvarja posplošitve iz informacij in opazovanj. Na poti do rešitve ga spremljajo vprašanja: kaj opazim, kaj mi to pove, kaj lahko iz tega sklepam, kakšne dokaze imam za to. Polya (1985) pravi, da je pri rutinskem problemu oz. nalogi znana pot od začetnega do končnega stanja. Za njegovo rešitev je potreben majhen napor. Strmčnik (1991) pa razlaga, da

so za pravo problemsko situacijo značilne zapletenost, nasprotnost in protislovnost, ki za njeno rešitev zahtevajo čustvene napore. Učenec pri učenju s preiskovanjem uporablja že pridobljeno znanje in izgrajuje novo znanje. Po naših izkušnjah takšno poučevanje močno izboljša razumevanje snovi. Učenec na ta način začuti smiselnost vsebin, ki se jih uči, zato jih lažje ponotranji.

2. Učenje s preiskovanjem

Ideje o poučevanju s preiskovanjem so se pojavile pred dobrim stoletjem. Dewey (1938) je trdil, da bi moralo poučevanje temeljiti na aktivnosti dijakov in načinih, s katerimi učenci lahko sami pridobivajo nova znanja. Šlo je za nasprotovanje transmisijem poučevanju, pri katerem gre za prenos znanja z učitelja na učenca. Takšen način dela, pri katerem gre zgolj za posnemanje učitelja, pogosto pripelje do tega, da učenci dojemajo matematiko kot spretnost, ki se je naučiš s posnemanjem. V nasprotju s transmisijem pristopom pa učenje s preiskovanjem omogoča učencu veliko več: reševanje kompleksnih problemskih situacij, izgrajevanje znanja, domnevanje in dokazovanje ter eksperimentiranje s posebnimi primeri.

Učenje matematike s preiskovanjem je vsak način, ki učence aktivno vključi v preiskovalni proces. Učenci izgrajujejo koncepte in pojme, o njih dvomijo in jih raziskujejo.

Bistvo učenja s preiskovanjem je, da učitelj ponudi učencem problemske situacije, pri katerih učenci prevzamejo vlogo matematičnih preiskovalcev, vendar pa učitelj ne sme usmerjati njihovega dela, ne sme jim povedati, kako naj se lotijo problemske situacije. Formulacija problemske situacije mora učencem omogočiti, da razvijejo številne strategije, pri katerih vključijo že usvojeno znanje. Prav tako mora problemska situacija spodbujati raziskovanje problema, ki bo pripeljalo do novega znanja. V procesu učenja s preiskovanjem mora učitelj učence usmerjati, a ne tako, da jim da odgovore, pač pa z ustreznimi vprašanji, ki poganjajo preiskovanje. Jessen, Doorman in Rogier (2017) pravijo, da je na področju naravoslovja znan model petih e-jev, ki temelji na preiskovanju, pri katerem naj bi učenci aktivno sodelovali (engage), raziskovali (explore), pojasnili (explain), razložili (elaborate) in vrednotili (evaluate) znanje oz. ideje, ki jih bodo razvijali med preiskovalnim procesom. Matematično znanje pa je pogosto zgrajeno na teoretični osnovi. V naravoslovju se hipotezo potrdi z eksperimenti, pri matematiki pa dokončna potrditev zahteva deduktiven dokaz.

Za poučevanje s preiskovanjem gre pri nestrukturiranih nalogah, odprtega tipa, ki pripeljejo do strategij z več rešitvami. Problemske situacije omogočajo, da se matematika poveže z drugimi strokami in da se učencem matematiko prikaže kot uporabno in zanimivo. V nadaljevanju bosta predstavljena dva uveljavljena raziskovalna programa za oblikovanje poučevanja oz. učenja matematike s preiskovanjem.

2.1. Teorija didaktičnih situacij

To je ena izmed oblik učenja s preiskovanjem. Gre za to, da učitelj predstavi problem, dijaki pa ga rešujejo samostojno.

Jessen idr. (2017) razlagajo, da poučevanje po teoriji didaktičnih situacij obsega pet faz. V fazi devolucije učitelj predstavi problemsko situacijo in pravila za reševanje problema. Sledi faza reševanja, v kateri se učenci samostojno lotijo problema. V fazi formulacije učenci predstavijo svoje hipoteze in z vrstniki razpravljajo. V fazi verifikacije pa hipoteze preizkusijo

na primerih. Zaključna faza je faza institucionalizacije. V njej učitelj povzame glavne točke strategij v optimalno strategijo.

Na področju teorije didaktičnih situacij je pomembno, da ločimo med dvema vrstama znanj. Jessen idr. (2017) razlagajo, da je institucionalno znanje tisto, ki je v jedrnatih, jasni in nazorni obliki predstavljeno v učbenikih. Preiskovalni proces, ki je pripeljal do njegovega razvoja, ni viden. Osebno znanje pa je znanje, ki ga učenec izgrajuje med interakcijo s problemsko situacijo.

Kvaliteta pouka se izboljša, če učencu ponudimo veliko priložnosti za širitev osebnega znanja. Kadar se učenci samostojno ukvarjajo z matematično problemsko situacijo in razvijejo lasten odgovor na zastavljeno vprašanje, širijo svoje osebno znanje.

V šoli je učiteljeva vloga, da oblikuje situacije, v katerih učenci širijo svoje osebno znanje, ki se ujema z institucionalnim znanjem, zapisanim v učnem načrtu. Učitelj mora dobro premisliti, katera znanja lahko učenci gradijo sami in katera je bolje podati neposredno. Bistvo teorije didaktičnih situacij je ustvarjanje situacij, ki obravnavajo znano oviro na poti do določenega matematičnega znanja in pri dijakih ustvarijo potrebo, da zgradijo novo matematično znanje.

2.2. Primer učenja, ki temelji na teoriji didaktičnih situacij

Učencem je bila zastavljena naslednja problemska situacija: »Na svojem telefonu odpri poljubno sliko in jo povečaj. Kaj se zgodi s ploščino prvotne slike? Formuliraj hipotezo, preiskuj in jasno zapiši odgovor.«

V začetni fazi je bil učencem predan problem. Na področju podobnosti so učenci že imeli temeljno institucionalno znanje. Vedeli so, kdaj sta dva lika podobna, kaj velja za njune stranice in kaj za njune kote. Z učenci je bil opravljen krajši razgovor o tem, kako se z vlečenjem na telefonu povečajo stranice geometrijskega lika. Pogovor je tekel tudi o ploščinah geometrijskih likov.

Učenci so bili po kratkem pogovoru razdeljeni v skupine. Razloženo jim je bilo, da lahko uporabljajo žepno računalno, računalnik, karo papir in škarje.

Sledila je faza reševanja in formulacije problema, v kateri so se učenci samostojno lotili problemske situacije in postavili svoje hipoteze, ki so jih nato predstavili.

Med samim preiskovanjem učitelj ni posegal v skupinsko delo. Samo opazoval je, da je dobil uvid v strategije, ki so jih učenci uporabili.

Sledila je faza, v kateri so učenci predstavili svoje hipoteze o rešitvi problema. Ker se vse skupine niso strinjale o tem, kaj se zgodi s ploščino lika, če stranice enakomerno povečamo, je bil to še dodaten razlog, da so z zanimanjem spremljali predstavitev ostalih skupin.

Opisana problemska situacija je zelo odprta in dopušča množico strategij za reševanje. V fazi verifikacije so se učenci problemske situacije lotili na zelo veliko načinov. Nekateri so risali geometrijske like na karo papir, jih povečali in sistematično zapisovali, kaj se zgodi s ploščino, če stranico k -krat povečamo. Drugi so uporabili računalniški program Geogebra, v katerem so risali like, jih povečevali in zmanjševali ter z ustreznim ukazom določili ploščine.

Tretji so se problemske situacije lotili na povsem računski način. Izhajali so iz obrazcev za ploščino posameznih likov, upoštevali so, da z vlečenjem na telefonu stranico k-krat povečamo oz. zmanjšamo in zapisali ploščino lika po spremembi. Primerjali so ploščine prvotnih likov s ploščinami povečanih oz. pomanjšanih likov in na ta način prišli do rešitve. Nekateri dijaki niso bili kos problemski situaciji. Imeli so velike težave že z razumevanjem problema.

V zaključni fazi je bil opravljen razgovor o vseh strategijah reševanja. Narejen je bil tudi povzetek v institucionalno znanje: Ploščina lika se poveča (zmanjša) k^2 , če se stranica poveča (zmanjša) k -krat. Ta korak je nujen, ker nekateri učenci sami ne pridejo do te ugotovitve.

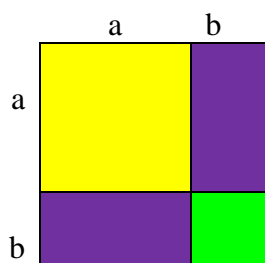
2.3. Učenje matematike v realnem kontekstu

Osnovna ideja učenja matematike v realnem kontekstu je, da morajo biti dejavnosti osnovane na realnih oz. realističnih problemskih situacijah. Učencu je nekaj realno, če ima nek pomen, ki ga je sposoben razumeti. Jessen idr. (2017) razlagajo, da teorija poučevanja matematike v realnem kontekstu temelji na dveh osnovnih načelih: matematika je človeška dejavnost in smiselna matematika temelji na bogatih kontekstih. Učenci morajo matematiko odkriti tako, da se z njo ukvarjajo. Pri učenju v realnem kontekstu gre za uporabo modelov, uporabo učenčevih lastnih izdelkov in konstrukcij, prepletanje vsebin in interaktivno poučevanje. Tudi pri tovrstnem učenju je pomembno sodelovanja med učenci ter med učenci in učiteljem.

Tudi pri tem pristopu učitelj nastopi v vlogi usmerjevalca, ki pomaga organizirati učenje. Učencu omogoči učenje z lastnim tempom, ki vključuje tudi napor. Učitelj mora biti dovolj potrpežljiv in mora dovoliti, da učenci počasi rešijo problem na svoj neformalni način, namesto da si zgolj zapomnijo formalni postopek brez razumevanja.

2.4. Primer učenja matematike v realnem kontekstu

Zelo enostaven primer učenja matematike v realnem kontekstu je izpeljava obrazca za kvadrat dvočlenika $(a+b)^2$. Učenci ga izpeljejo v realnem geometrijskem kontekstu z naslednjo nalogo: »Izračunaj ploščino celega kvadrata na dva načina.



Slika 16: Kvadrat

Učencem izračun ploščine kvadrata ne dela težav. Izračunajo ga kot kvadrat stranice danega kvadrata $(a+b)^2$ ali kot vsoto ploščin posameznih delov tega kvadrata

$a^2, b^2, 2(a+b)$. Ker gre za isti kvadrat, je seveda to med seboj enako. Tako s pomočjo geometrijskega konteksta pridobijo obrazec $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$.

Zakaj je to realističen pristop? Pomen enakosti se pojavi naravno, saj morata biti izida obeh izračunov enaka. Naloga sama ustvari pomen. Učenci samostojno rešijo nalogo. Na koncu učitelj naredi refleksijo.

3. Vključevanje čuječnosti v učenje s preiskovanjem

Učenje s preiskovanjem se ukvarja z reševanjem problemov. Osnovni pogoj za reševanje problemov je določena stopnja razvitosti splošnih sposobnosti ali inteligentnosti.

Marentič Požarnik (2000) pravi, da mora učenec obvladati osnovne spretnosti, kot so branje, računanje in iskanje informacij. Za uspešno preiskovanje je pomembno, da ima učenec znanje urejeno in da ga zna priklicati. Pomembno vlogo pri reševanju problemskih situacij pa imajo tudi čustveno-osebne in motivacijske značilnosti. Stres, anksioznost in čustvena napetost ožijo miselno polje. Če je učenec radoveden, vztrajen, ima miselno prožnost, samozavest, samokritičnost in odpornost proti neuspehom, je gotovo uspešen pri reševanju problemskih situacij.

Penman (1991) ugotavlja, da čuječnost lajša pot idejam, čeprav so le-te prikriti. Spodbuja divergentno mišljenje in pogosto prikličie ideje iznenada. To stanje zavedanja nam omogoča, da spontano najdemo rešitev za problem. Poudarja tudi, da čuječnost podaljšuje pozornost, ki izboljšuje delovni spomin in hitrost odzivanja. Prav tako povečuje umsko vzdržljivost in odpornost. Odpravlja miselne navade, ki nas silijo, da razmišljamo v ustaljenih okvirjih.

Reševanje problemskih situacij je zahtevno, zato mnogim učencem dela težave. Velik problem današnjega časa pa je tudi zelo nizka stopnja koncentracije in pozornosti. Škobalj (2017) pravi, da se z raztresenim duhom ne moremo poglobiti v problem, zato ga ne moremo videti v celoti in tudi ne rešiti.

Da bi bili učenci čim bolj uspešni pri učenju s preiskovanjem, je dobro čuječnost vključevati v pouk. To so lahko načeloma kratke vaje, ki jih naredimo na začetku ure, npr. čuječe dihanje, čuječe gibanje ali pa kratek čuječ sprehod po bližnjem gozdu. Na ta način dijake spodbudimo, da usmerjajo svojo pozornost in zmanjšajo svojo raztresenost, tesnobo in negativna čustva. Notranja budnost pozitivno vpliva tudi na odgovornost učencev.

4. Zaključek

V učenju s preiskovanjem, ki si utira pot v pedagoški praksi, je dodana vrednost pouka. Učenci so aktivni, poganjajo in usmerjajo proces učenja. Za večino učencev je tak pouk bolj zanimiv. Ko ugotovijo, da so sami zgradili svoje znanje, dobijo občutek, da je to, kar so počeli, smiselno in pomembno. Sčasoma tako razvijejo pozitiven odnos do matematike kot celote.

Že velikokrat je bilo ugotovljeno, da imajo učenci velike težave s koncentracijo, zbranostjo pa tudi z odgovornostjo. Pri učenju s preiskovanjem pa so te kvalitete zelo pomembne. Le zbran učenec je kos problemski situaciji. Ker je čuječnost preprosta in zelo močna vaja v

pozornosti in osredotočenosti, je zelo dobrodošla tudi pri učenju s preiskovanjem. Današnja generacija učencev čuječnost zelo potrebuje pri reševanju problemskih situacij pri pouku in problemov v življenju.

7. Literatura

Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt and Company.

Jessen, B., Doorman, M., Rogier, B. (2017). *Priročnik MERIA za poučevanje matematike s preiskovanjem*. Ljubljana: ZRSŠ.

Marentič Božarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Penman, D. (2016). *Čuječnost in ustvarjalnost*. Tržič: Učila Internacional.

Polya, G. (1985). *Kako rešujemo matematične probleme*. Ljubljana: Društvo matematikov, fizikov in astronomov SRS.

Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.

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

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Plut je profesorica matematike in fizike. Na Ekonomski šoli Novo mesto poučuje matematiko že več kot trideset let. Sodelovala je v številnih inovacijskih in razvojnih projektih. V svojo pedagoško prakso rada vnaša novosti in inovativne načine učenja in poučevanja. V prostem času se rada ukvarja s športom. Rada bere in opazuje naravo.

Inovativni pristopi k poučevanju pri obravnavi piramide v 9. razredu

Innovative Approaches to Teaching the Pyramid in 9th Grade

Dolores Bončina

*Osnovna šola Franceta Bevka Tolmin, Slovenija
dolores.boncina@os-tolmin.si*

Povzetek

Učitelji opažajo spremembe, saj kreda in tabla že dolgo nista več dovolj, da bi učenci motivirani spremljali pouk. Trudijo se ustvarjati učne priložnosti, ki postavljajo učence v bolj aktivno vlogo in s tem v središče učnega procesa. Čim bolj smiselno in učinkovito želijo vključiti v pouk tehnologijo in uporabo pisnih virov, kar jih včasih postavi v vlogo organizatorja in mentorja, ki učenje prepusti učencem. Velikokrat v ta namen uporabljajo učenje s preiskovanjem. Če jim uspe ob tem upoštevati še ključne elemente čuječnosti so rezultati v veliki večini zelo dobri. Učne cilje, ki jih želijo doseči, poskušajo vključiti v življenjsko situacijo in tako učencem omogočiti aktivno delo in medsebojno sodelovanje. Učence usmerjajo, da z raziskovanjem, ustvarjalnostjo, uporabo informacijsko komunikacijske tehnologije in z načinom prisluhniti sebi, ter zaživeti življenje tukaj in zdaj, spoznajo učno snov in pri tem nadgradijo svoj nabor kompetenc, pomembnih za življenje in delo v 21. stoletju. Prispevek oriše primer, kako so učenci 9. razreda spoznali poglavje o piramidah z uporabo inovativnega pristopa.

»Če mi daste nalogo, ki ji lahko podarim nekaj svojega,
ne bo več naloga; bo veselje, bo umetnost.«
(Bliss Carman)

Ključne besede: čuječnost, informacijsko komunikacijska tehnologija, inovativni pristop, preiskovanje razvoj kompetenc, učni proces.

Abstract

Teachers have noticed changes, chalk and blackboard are no longer enough to keep students motivated during lessons. They try to create learning opportunities that put students in a more active role and thus at the heart of the learning process. They want to integrate technology and the use of written resources into their teaching, by making them as meaningful and effective as possible, which sometimes places them in the role of organizer and mentor who leaves learning to students.

Inquiry-based learning is frequently used for this purpose. If they manage to take into consideration the key elements of alertness, the results are in most cases very good. They try to integrate the learning goals they want to achieve in their life situation, thus enabling students to actively work and interact with each other. They encourage students to learn about the subject matter through exploration, creativity, the use of information and communication technology in a way that enables them to listen to themselves here and now, to upgrade their range of competences relevant to life and work in the 21st century. The paper outlines an example of how 9th grade students learned about the chapter about the pyramid using an innovative approach.

»Set me a task in which I can put something of my very self,
and it is a task no longer; it is joy; it is art.«
(Bliss Carman)

Keywords: competence development, information and communication technology, innovative approach, investigation learning process, mindfulness.

1. Uvod

Če bi želeli raziskati, kaj je matematika, bi lahko našli več definicij. Na Wikipediji je zapisano, da je matematika znanost, ki obravnava strukture, forme, količine in odnose med abstraktnimi pojmi. Sliši se zelo komplicirano. Težko je povedati, kaj je matematika, čeprav vsak od nas to ve. Veliko jih meni, da je matematika nekaj, kar je težko razumljivo, hkrati pa povsem nepraktično in čisto neuporabno. Učenci se sprašujejo, zakaj se mučimo in popišemo celo tablo, da pridemo do rezultata, ki bi nam ga v hipu vrnil računalnik. Za veliko ljudi, ki so se že rešili šolskih klopi, je matematika grenak spomin na zoprne besedilne naloge, stroge profesorje, na prve nezadostne ocene in gore zvezkov, popisanih z računi. Barica Marentič Požarnik (2000) pravi, da se posledice transmisijskega učenja kažejo v premajhni trajnosti in uporabnosti znanja, v nizki motivaciji, v slabih rezultatih in odporu do šolanja.

»Vse več raziskovalnih dokazov potrjuje, da je kakovostno učenje tisto, ki učenca celostno, miselno in čustveno aktivira.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 12)

Matematika z uporabo učenja s preiskovanjem postane učencu veliko bolj zanimiva, zato tak način dela tudi sama že več kot desetletje uvajam v svojo pedagoško prakso. Učenec se tako sooča s problemi in problemskimi situacijami in ne z rutinskimi nalogami. Gre za raziskavo posameznega problema med preiskovalnim delom. Učenec sklepa, ustvarja posplošitve iz informacij in opazovanj. Na poti do rešitve si pomaga z vprašanji: kaj opazim, kaj mi to pove, kaj lahko iz tega sklepam, kakšne dokaze imam za to. Polya (1985) pravi, da je pri rutinskem problemu oz. nalogi znana pot od začetnega do končnega stanja. Za njegovo rešitev je potreben majhen napor. Strmčnik (1991) pa razlaga, da je za pravo problemsko situacijo značilna zapletenost, nasprotnost in protislovnost, ki za razrešitev zahteva čustvene napore.

Učenec pri učenju s preiskovanjem uporablja že pridobljeno znanje in izgrajuje novo znanje. Takšno poučevanje po mojih izkušnjah močno izboljša razumevanje snovi. Učenec na ta način začuti smiselnost vsebin, ki se jih uči, zato jih lažje ponotranji. Svoje dognanja in izkušnje utemeljuje in izmenjuje s sošolci. Na tak način se učenci povežejo med seboj in nevede gradijo svojo osebnost ter krepijo prijateljske vezi, ki pripomorejo k boljšemu socialnemu razvoju.

Z ozirom na zgoraj omenjeno in na podlagi dolgoletnih izkušenj sem učence devetega razreda pozvala, da poglavje o piramidah obdelamo na inovativen način. Z veseljem so se lotili dela. Vsak učenec je v nalogi 'podaril' nekaj svojega. Nastali so čudoviti izdelki

2. Inovativni pristopi

Na področju izobraževanja je v zadnjem času veliko sprememb, zato se pojavljajo tudi inovativni pristopi k poučevanju. Z uporabo inovativnih pristopov govorimo o inovativnem pouku. Pomemben učinek, ki ga pričakujemo od uvajanja inovativnega pouka so tudi pozitivni psiho-socialni vplivi, torej izboljššan odnos učencev do šole, pouka in znanja v najširšem smislu. Za uvajanje inovativnega pouka je pomembna usmerjenost k inovacijam, ki terjajo nove pristope in oblike, kjer ne govorimo več o udobnem območju preizkušene in

preverjenega. Pri tem se osredotočamo na tri procese: refleksijo, raziskovanje in dialog, pri čemer ima velik vpliv tudi čuječnost.

2.1 Čuječnost

Čuječnost izvira iz različnih starodavnih meditativnih tradicij, še posebej iz budizma. Pomagala naj bi izboljšati pozornost, empatijo ter druga čustva. Trening čuječnosti posamezniku pomaga povečati zavedanje njegovih misli, zunanjih dražljajev in drugih telesnih občutkov, kot je na primer dihanje.

Že Tanja Rupnik Vec (2010) v svoji knjigi piše o tem, da želimo k uvajanju čuječnosti v šole pristopati celostno: večšine in znanje čuječnosti želimo razširiti med učence, učitelje in druge udeležence vzgojno-izobraževalnih procesov, saj je šola prostor, kjer se poleg intelektualnega odvija tudi čustveni in socialni razvoj. Za razliko od intelektualnega razvoja je razvoj slednjih dveh pogosto prepuščen naključjem, saj ni trdnega strokovnega soglasja, kako naj bi poučevanje in razvijanje teh področij potekalo.

Ker učitelji igrajo zelo pomembno vlogo pri dobrem počutju otrok, je dobrodošlo, da znajo poskrbeti za zmanjšanje svoje in ravno tako tudi učenčeve notranje napetosti. Učitelj to lahko naredi tako, da učence spodbudi, da si vsi vzamejo nekaj minut in skupaj nekajkrat globoko vdihnejo in izdihnejo ter si tako spet povrnejo boljšo zbranost. Učence pogosteje spodbuja, da se poskušajo zavedati svojih občutkov, preden se na karkoli odzovejo. Sama to prakticiram že vrsto let in izkazalo se je za zelo uspešno. S pismom, ki mi ga je ob koncu lanskega šolskega leta napisala učenka, sem dobila dodatno potrditev, da delam prav.

Čuječnost nam pomaga, da se svojo pozornost učimo usmerjati na trenutno izkušnjo, kot se poraja tukaj in zdaj. Bolje se lahko zavedamo svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer ter zunanjega dogajanja. To zmoremo, če smo čuječi.

2.2 Preiskovanje

»Preiskovanje bi lahko ohlapno definirali kot raziskovanje problema.« (Meria, 2017, str. 6)

V priročniku Meria (2017) piše, da je poučevanje matematike s preiskovanjem pristop v poučevanju, ki omogoča učencem, da aktivno sodelujejo pri dejavnosti in svoje matematično znanje prilagodijo oz. izgrajujejo novo znanje. Takšno poučevanje naj bi izboljšalo učenčevo razumevanje pomena in osnov osnovnošolske matematike. Še posebej učinkovito je, kadar izhaja iz lastne dejavnosti in truda učencev. Znotraj poučevanja matematike s preiskovanjem je reševanje problemov dejavnost, pri kateri se pričakuje aktivno udeležbo učencev. Matematična ustvarjalnost in radovednost učencev je gonilna sila procesa reševanja problemov, ki se nadalje razvija z aktivno udeležbo v reševanju problemov.

Poučevanje matematike s preiskovanjem je lahko katera koli dejavnost poučevanja, ki želi učence aktivno vključiti v preiskovalne procese v okviru matematike – kar pomeni, da izgrajujejo koncepte in pojme, o njih dvomijo in jih raziskujejo in na ta način razvijejo določeno matematično znanje.

2.3 Informacijsko komunikacijska tehnologija

Že Silva Kmetič (2008) pravi, da se učitelji zavedamo, da način našega poučevanja lahko vpliva na uspešnost, zato želimo, da bi učenci matematiko razumeli in bili uspešni. Ker je pomembno, da se zavedamo, da s svojim odnosom, načinom poučevanja in načinom razumevanja otrok in snovi lahko pozitivno ali negativno vplivamo na potek pouka in razumevanje podane snovi. Z ustreznim in premišljenim vključevanjem informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) v razredu in pri individualnih urah dodatne strokovne pomoči lahko IKT uporabljamo kot: sredstvo za razvoj matematičnih pojmov, sredstvo za ustvarjanje, simuliranje in modeliranje realnih in učnih situacij, samo učni pripomoček, metodo dela, komunikacijsko sredstvo, sredstvo za spremljanje in preverjanje znanja.

Suban (2013) trdi, da ima velik pomen tudi demonstracija – možnost vizualizacije, večkratne ponovitve poskusa, nazornost, preglednost. Vse to lahko dosežemo z uporabo IKT.

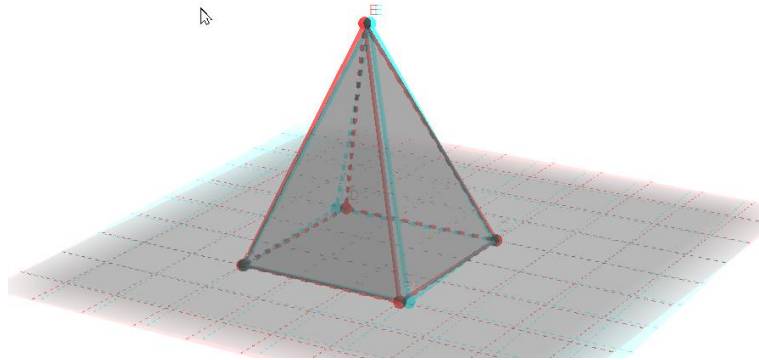
2.4 Predstavitev primera

Barica Marentič Požarnik (2000) pravi, da je učitelj, ki spodbuja ustvarjalnost, odprt za novosti, da se je pripravljen učiti, učencem postavlja uganke in paradokse, ima smisel za humor, rad raziskuje stvari, ki jih tudi sam še ne pozna, je mentor nadarjenim in je rad v njihovi družbi, spodbuja k ustvarjalnim zapiskom, spoštuje prispevke vsakega posameznika, ceni umetnost, naravo in izkustveno učenje... V tem opisu sem se našla tudi sama. Za obravnavo poglavja o piramidah so bili učenci deležni inovativnega pristopa z uporabo tehnologije, preiskovalnega dela in čuječnosti. Izzvani so bili, da pokažejo svojo ustvarjalnost.

Čuječe dihanje ali čuječe gibanje sta dve izmed načeloma kratkih vaj, ki jih naredimo na začetku ure. Notranja budnost učencev pozitivno vpliva tudi na njihovo odgovornost. Pred učnimi urami, ki so bile bolj »statične« so izvedli čuječe gibanje, pred bolj »dinamičnimi« pa čuječe dihanje.

Prva ura je potekala v računalniški učilnici. Po natančnejši predstavitvi načina dela smo izvedli 'možgansko nevihto', kjer je moral vsak učenec povedati, na kaj pomisli, ko sliši besedo piramida. Ta metoda je bila uporabljena kot spodbudilo ustvarjalnega mišljenja, da nebi ob gledanju na stvari na običajen način zavrgli dobrih idej, ki bi bile v neskladnosti z glavnim tokom razmišljanja. »Med metodami, ki so tudi že pri nas dosegle precejšnjo stopnjo priljubljenosti in so primerne tudi za uporabo v šoli, je treba omeniti predvsem Osbornovo možgansko nevihto.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 95)

Ker so imeli učenci dovolj časa, so poiskali zapise o piramidah na internetu. Nekateri so bili pri brskanju po spletu zelo spretni, ostali bolj okorni. Večinoma so si ogledovali slike, manj pa so se ukvarjali z branjem daljših besedil. Tisti, ki so bili spretnejši z uporabo računalnika, so naredili že nekaj lepih izdelkov poševnih projekcij piramid z uporabo programa Geogebra (slika 1).



Slika 1: Piramida v programu Geogebra

Za domačo nalogo so učenci iz revij, časopisov ali spleta poiskali čim več slik različnih vrst piramid.

V začetku druge šolske ure so v krogu sedeli na tleh in pregledali slike piramid, ki so jih prinesli. Trudili so se piramide pravilno poimenovati. Glavni del učne ure je vseboval delo z učbenikom in učnimi listi. Učenci so s pomočjo natančnih navodil na učnih listih in uporabo učbenika zapisovali potrebne stvari v svoje zvezke. Na ta način sem preverjala bralno razumevanje in tudi samostojnost in odgovornost učencev; kar sta tudi glavna cilja projekta samoevalvacije, ki se že več let izvaja na šoli. Za konec so učenci reševali vaje o piramidah iz zbirke vaj. V domači nalogi so reševali vaje iz učbenika in tako preverili in utrdili svoje znanje. Del domače naloge pa je bil, da k naslednji učni uri prinesejo trši papir za izdelavo mrež piramid.

Tretjo šolsko uro so si po pregledu domače naloge učenci na modelih geometrijskih teles ogledali iz kakšnih mejnih ploskev so piramide sestavljene. S pomočjo zbirke teles za pretakanje so določili razmerje med prostornino prizme in piramide, katerih osnovni ploskvi in višini sta skladni. V glavnem delu so dobili pisna navodila za nadaljnje delo. Ko so v zvezke zapisali ključne stvari je sledila vaja v risanju in izdelovanju mreže piramide. Nekateri so potrebovali veliko pomoči, večina učencev pa je bila pri delu dokaj samostojna. Domače delo je bilo dokončati mreže piramid, katerih količine so bile določene. Nalogo so večinoma dobro opravili. Nekateri učenci so morali del domače naloge popraviti do prihodnje učne ure. Na ta način so pripravili didaktični material, na katerem smo gradili vsebino prihodnjih ur.

Sledile so štiri šolske ure opisa posameznih skupin piramid. S pomočjo učnega lista in učbenika so ključne stvari zapisali v zvezek. Prilepili so tudi slike vseh piramid, ki so jih prinesli v šolo. Posamezno piramido so spoznavali s pomočjo mreže, ki so jo izdelali v domači nalogi. V zvezek so jo prilepili na osnovno ploskev, da so jo lahko po potrebi tudi sestavili. Na tablo sem jim projicirala sliko pravilne piramide. Določiti so morali vse različne pravokotne trikotnike, ki jih lahko vidimo v tej piramidi. Vse ugotovitve so zapisovali v zvezek. Vaje za utrjevanje so bile razdeljene na osnovne, ki jih je moral rešiti vsak učenec, in zahtevnejše, ki so jih reševali boljši učenci. Za utrjevanje in preverjanje znanja so v domači nalogi sledile vaje o pravilni piramidi.

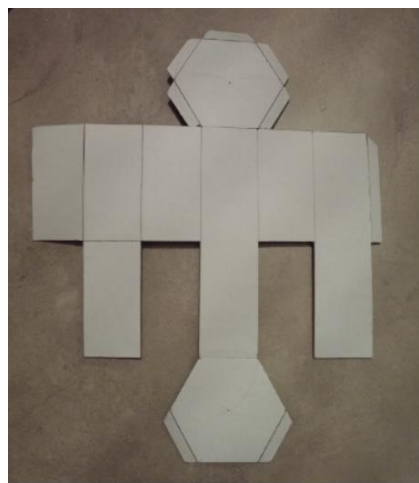
Osmo šolsko uro so se odpravili na delo v računalniško učilnico. Reševali so različno zahtevne interaktivne vaje v i-učbeniku. Naloge so bile predhodno diferencirane. Boljši učenci so reševali zahtevnejše primere. Učenci so pokazali navdušenje nad takim načinom

utrjevanja. Doma so morali reševati vaje, ki so služile pregledni ponovitvi poglavja o piramidah.

Da bi teorijo povezali s prakso, so učenci 9. razredov sodelovali z mlajšimi učenci predmetne stopnje, ki obiskujejo interesno dejavnost Ustvarjalni krožek. Skupaj so izdelali stojalo za svinčnike (slika 4). Učenci 9. razreda so narisali in izrezali mrežo izdelka (slika 2, slika 3), uporabili so znanje, ki so ga pridobili pri matematiki (risanje mreže) in tehniki (rezanje debelejšega kartona z olfa nožem). Učenci so bili pri delu motivirani in samostojni. Na koncu so izračunali površine različnih barv, preračunali koliko % je bilo odpadnega materiala in ob izdelku ponovili še nekatere druge računske operacije, ki so jih usvojili tekom osnovnošolskega izobraževanja.



Slika 2: Mreža konice svinčnika



Slika 3: Mreža svinčnika



Slika 4: Slika izdelka učencev

Zadnje ure pa so bile namenjene utrjevanju in ocenjevanju znanja. Pridobljene ocene so bile pričakovane. Učenci niso dosegli nič slabše, kvečjemu boljše rezultate kot tiste, ki smo jih pridobivali ob koncu klasičnega načina izobraževanja in ocenjevanja. Odzvali so se s pozitivnimi komentarji.

Čuječnost vnašam v pouk, da bi bili moji učenci čim bolj uspešni pri učenju s preiskovanjem in pri delu na sploh. Na ta način učence spodbudim, da usmerjajo svojo pozornost in zmanjšajo svojo raztresenost, tesnobo in negativna čustva. Ko začutim, da učenec potrebuje pogovor, si vedno vzamem čas, da se pogovoriva.

3. Zaključek

Po uspešno izvedenem sklopu o piramidah imam še eno potrditev več, da je tak način dela pri pouku matematike zelo dobrodošel. Veliko prednost vidim v uporabi različnih sredstev, saj tako lahko vsak najde nekaj zase. Uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije se prepleta z uporabo učbenikov, zbirk vaj in učnih pripomočkov, ki pomagajo k lažjemu in boljšemu razumevanju snovi. Učenci so motivirani, ko se združita teorija in praksa, saj tako vidijo svoj lastni uspeh. Pomanjkljivost pa je ta, da sem naloge za utrjevanje mogoče malo neprimerno diferencirala in je bilo nalog preveč. V prihodnje bom pazila, da bo količina nalog

manjša. Držala se bom načela manj je več. Tako bom lahko še bolj prisluhnila vsakemu učencu.

Brešar je v svojem razmišljanju zapisal: »Matematiko vidim kot staro, imenitno damo. Tako staro, da hodi zelo počasi. Očarajo jo samo zares izvirne in zares lepe ideje. Teh je malo in ne pridejo na silo. Z udarniško miselnostjo - čim več in čim hitreje - je ne bomo očarali. Mogoče se ji zdimo celo malo otročji. Kaj si misli o meni, ne vem. Vem pa, da mi je dala veliko več, kot ji lahko vrnem.«

Vzemimo si čas. Prisluhnimo učencem, ker nas bodo veliko naučili. Bodimo čuječi in odprti za njihove ideje. Čutili bodo, da smo z njimi in ne proti njim. Vodi naj naš želja po kvaliteti in ne kvantiteti. Trudimo se vsebine učnih ur približati učencem na njim zanimiv način. Sama se bom še naprej trudila, da bi učenci začutili, da je matematika za življenje potreba in ne nujno zlo.

4. Viri in literatura

- Brešar, M. *Razmišljanje o matematiki*. Pridobljeno s <https://www.fmf.uni-lj.si/~bresar/documents/RazmisljanjeOMatematiki.pdf>
- Jessen B., Doorman M., Rogier B.,(2017). Priročnik MERIA za poučevanje matematike s preiskovanjem. Ljubljana: ZRSS. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/prirocnik-meria-za-matematiko.pdf>
- Kmetič, S. (2008). *Vloga računalniške tehnologije pri pouku matematike*. Vzgoja in izobraževanje, 39 (5), 52-58.
- Polya, G.(1985). *Kako rešujemo matematične probleme*. Ljubljana: Društvo matematikov, fizikov in astronomov SRS.
- Rupnik Vec, T. (2010). Različni teoretični pogledi na kritično mišljenje – primerjalni pregled. *Sodobna pedagogika* 61(3), 173-190.
- Strmčnik, F.(1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta.
- Suban Ambrož, M. (2013). *Razumevanje matematike z uporabo IKT*. Prispevek predstavljen na SKIRT 2013. Pridobljeno s https://skupnost.sio.si/sio_arhiv/sirikt/prispevki.sirikt.si/datoteke/sirikt_e_zbornik_2013.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Dolores Bončina je leta 1999 diplomirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Leta 2006 je zaključila magistrski študij na EF v Ljubljani. Po opravljenem pripravništvu na osnovni šoli Franceta Bevka Tolmin tam poučuje matematiko že 20. leto. Zadnjih 10 let vodi tudi interesno dejavnost Ustvarjalni krožek, kjer urijo ročne spretnosti in budijo ustvarjalne ideje. Trudi se približati matematiko vsem učencem; tudi tistim, ki mislijo, da je ta veda popolnoma neuporabna.

Tehnologije v razredu

Technology in the Classroom

Natalija Kirar

*Šolski center Novo mesto, Srednja strojna šola
natalija.kirar@sc-nm.si*

Povzetek

Članek povzema razmišljanje o smiselnosti uporabe in uvedbe sodobnih tehnologij v učno okolje – šolo. Na začetku je opisana zgodovina, predstavljen je pojem IKT na splošno, kako in zakaj dijaki, pa tudi učitelji, sploh potrebujemo tehnologijo v razredu. Pomembno je vedeti, kako učiti z novimi tehnologijami, saj ni vedno vse, kar je novo, avtomatično tudi boljše. Vsi sodelujoči udeleženci v procesu uvedbe IKT tehnologij morajo na koncu pouka ugotoviti, da so s tem načinom izobraževanja napredovali bistveno bolje kot s klasičnim načinom poučevanja, pri katerem se je uporabljalo kredo in tablo. Omenjeni so tudi primeri praktične uporabe sodobnih tehnologij.

Ključne besede: digitalno državljanstvo, informacijsko-komunikacijske tehnologije, načini učenja, splet.

Abstract

The article encompasses my thoughts on implementation and use of modern educational technology in the classroom. It starts with the history of educational technology and then generally defines it and presents how students and teachers work with it and its uses. It is important to know how to educate with new technology, because newer is not always better. All participants in the process of implementing information communication technology should realize, if their academic progress with tech was significantly better than with ordinary way of teaching with a chalk and a blackboard. Mentioned are also practical examples of its use.

Key words: digital citizenship, information and communication technologies, learning methods, online.

1. Uvod

Albert Einstein je nekoč rekel: »Namen izobraževanja mora biti urjenje neodvisnih aktivnih in razmišljujočih posameznikov, ki bodo videli v služenju skupnosti svoje najvišje poslanstvo.«

Urjenje neodvisnih aktivnih in razmišljujočih posameznikov pa se po mojem mnenju navezuje na obe strani, ki sodelujeta v učnem procesu v šolstvu – učitelje in dijake. Če želimo stopiti v ta proces urjenja, moramo najprej kot učitelji, sami pri sebi, urediti misli, želje in cilje, kam v tem urjenju želimo priti. Zato mora učitelj najprej poskrbeti za osebni strokovni razvoj, da razvije znanja in tudi osebnostne lastnosti, potrebne za pristop, ki bo osredotočen na dijaka. Pomemben dejavnik je tudi, da učitelj ustvarja inovativne metode poučevanja. S pravimi odgovori se bo to znanje posredovalo našim dijakom. V več kot dvajsetih letih poučevanja dijakov na srednji šoli so se zgodile številne spremembe in to na mnogih področjih. Uvajali so se novi načini poučevanja, s katerimi se je želelo dijaku približati, da bi bilo njegovo učenje osredotočeno glede na razvoj oziroma osebne sposobnosti vsakega posameznika. V razredu je to pomenilo, da se je med drugim delalo na povezavi teorije in prakse v podajanju snovi dijakom, na koncu pa v skupnem ocenjevanju dijaka. Izvajale so se konzultacije pri dijakih zaključnih letnikov, ko so le-ti delali projektne naloge. Pri določenih predmetih se je pri podajanju snovi in razlagi uporabljalo obravnavanje resničnih situacij, predvsem iz okoliških gospodarskih podjetij (http://www.ibs.si/docs/prirocnik_za_ucitelje.pdf).

Vpeljevali so se novi programi in pristopi, predvsem na poklicnih smereh izobraževanja, kot so mehatronik operater, vajeniški sistem, avtoservisni tehnik in tudi uvajanja novih računalniških tehnologij v poučevanje. Podoben primer je metoda Mindfulness ali čuječnost. Čuječnost je zavedanje lastnega doživljanja s sprejemanjem, odprtostjo in radovednostjo. Doseže se z naborom tehnik in metod, s katerimi razvijamo čuječe zavedanje in se tako osebno razvijamo skozi proces spoznavanja, sprejemanja in spremembe (<https://www.cujecnost.org/cujecnost/>, Černetič, 2005, 2011).

Z vsemi omenjenimi načini naj bi dijaki svoje znanje izboljšali, ko bi se npr. učili v manjših skupinah, imeli individualne konzultacije s svojim mentorjem ali pa bi se učili preko spleta. To zadnje sedaj že v nekaterih osnovnih šolah izvajajo na način metode Flipped learning ali prevedeno obrnjeno učenje. Avtorja te teorije sta Američana Jonathan Bergmann in Aaron Sams, po poklicu učitelja kemije iz Kolorada. Leta 2007 sta posnela prve vsebine in jih nato objavila na spletu. S to metodo aktivno vlogo prevzame učenec skozi ves proces učenja, učitelj pa postane mentor. S pomočjo kratkega videoposnetka učitelj vnaprej posname razlago učne vsebine in ga posreduje učencem preko elektronske pošte ali spletne učilnice. Učenci sami načrtujejo, kolikokrat in kdaj si bodo videoposnetek ogledali ter pripravijo vprašanja, razpravljajo, izmenjujejo izkušnje ... (<http://ossavskonaselje.javno.si/index.php/razvojno-demonstracijski-center/nove-oblike-poucevanja>) Zadnja ideja mi je všeč in morda je to tudi ena od poti k tistemu "pravemu" načinu poučevanja.

Ker vseh sprememb ni možno opisati, se bomo v članku osredotočili na tehnologije v razredu. Naslovna tema se navezuje na razmišljanje, kaj in katero tehnologijo izbrati ter kako jo vpeljati v poučevanje.

2. Čuječnost in uporaba tehnologije

Učitelj, ki povezuje čuječnost z uporabo tehnologije in deluje v skladu s to metodo, je pri svojem delu osredotočen na postopek reševanja in ne na končen cilj. Učencu daje izbiro, od njega želi argumentirano razmišljanje in deluje tako, da se ustvari prijetna razredna atmosfera. In ravno te komponente potrebuje učitelj, če želi imeti dobro integracijo tehnologije v razredu. Tehnologija omogoča večjo vključenost učenca v učni proces. S samostojnim delom na računalniku lahko vsak najde svojo pot do pravilnega odgovora, neodvisno od učiteljeve, in to v učencu spodbudi radovednost. V naših tradicionalnih učilnicah, opremljenih samo s tablo in kredo, brez kakršnekoli tehnologije, je precej lažje samo podati potrebno znanje, vendar pa to ni v skladu z metodo čuječnosti. Dandanes je s tehnologijo precej lažje učencem in učiteljem izbirati, saj je na spletu na voljo obilje informacij. Tako obstaja možnost, da lahko učenci predlagajo učitelju, kaj bi se morda želeli naučiti, kar omogoča čuječnost. Učenci namreč s tem, ko nekaj predlagajo, bolj temeljito spoznavajo učno snov in so tako v učenju bolj čuječi. S spodbujanjem argumentacije rezultatov so učenci primorani, da poglobljeno spoznavajo snov in se je tako bolje zavedajo. Prijetna atmosfera je s čuječnostno prakso lažje dosegljiva. Obstaja namreč več različnih načinov izvedbe v praksi. Ko pri učencih opazimo nemir, lahko preprosto prekinemo razlago za nekaj minut in z meditacijo odpravimo negativne občutke. Tako se bodo učenci raje učili in bodo bolj osredotočeni na dano delo. S kratkim odmorom lahko tudi opozorimo na držo učencev, saj nihče od njih med uro ne sedi pravilno. Z opazovanjem lahko vidimo, da so vsi sklonjeni ali pa ležijo na stolu.

Za spodbujanje čuječnosti obstaja na spletu veliko uporabnih aplikacij, ki nam olajšajo prakticiranje čuječnosti v razredu. Trenutno je lažje najti angleške aplikacije, kot je Calm in Headspace, obstajajo pa tudi slovenske. Najlažje in brez uporabe tehnologije pa se uvede čuječnost v razred s tehnikami, kot so na primer dihanje, mišična meditacija ali pa tudi z barvanjem, predvsem morda v nižjih razredih osnovne šole, čeprav je primerno za vse starosti (<https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1490&context=etd>, <https://blogs.ubc.ca/inquiryjemmavaale/2016/01/17/hello-world/>).

2.1. Vpeljava tehnologij – da ali ne?

Dandanes je veliki skupini učencev skorajda že v zibko položeno znanje upravljanja z digitalnimi napravami. Dve leti ali le malo več stari otroci že znajo priti na tablici njihovih staršev do svoje priljubljene risanke. Še vedno pa obstaja manjša skupina dijakov, ki jim moramo pomagati pri učenju s predstavitvijo, uvajanjem in uporabljanjem tehnologij v razredu ter jim na ta način olajšati in približati ta način učenja.

Vpeljava novih tehnologij ima vedno dve plati: tisto za oziroma proti. Po eni strani preveliko zanašanje na tehnologije lahko poslabša pomemben odnos med učiteljem in učencem. Po drugi strani pa tehnologije omogočajo večjo prilagodljivost učnega načrta potrebam učencev. To posledično bolj motivira učence, saj vedo, da se je možno naučiti zahtevano snov in ne obupajo. Samo snov uporaba tehnologij naredi bolj zanimivo in tako nam, učiteljem, olajša delo, saj nas dijaki bolj pozorno poslušajo in se nam ni potrebno truditi, da jih v razredu umirimo.

Najpomembnejša odlika tehnologij v razredu je po mnenju avtorice prihranek časa. Na Šolskem centru Novo mesto se za organizacijo dela uporablja program, imenovan E-asistent, s katerim lahko sedaj hitreje kot prej pogledamo prisotnost učencev, njihov učni uspeh, hitreje lahko pošljemo sporočila učencem o pomembnih dogodkih, kot je prestavljanje testa in še veliko več. Tudi učenci lahko posledično zaradi te vrste tehnologije hitreje opravijo svoje delo. Tako lahko dostavijo svoje opravičilo za odsotnost od pouka tudi v nedeljo dopoldne.

Če so včasih morali načrtovati projekte ročno, se sedaj to zelo hitro naredi z ustrezno programsko opremo. Program strojni tehnik je imel nekoč veliko risanja delavniških in sestavnih risb, ki so se risale s pomočjo tehničnega svinčnika in ravnil. Danes se namesto tega uporablja računalniške programe Catia, AutoCad, ProEngineer, SolidWorks itd. S tehnologijo in internetom lahko učitelji nudimo veliko več gradiva in novih znanj kot včasih. Dandanes je na internetu vse več informacij, količina shranjenih informacij se podvoji na vsaki dve do tri leta. Z le enim klikom na miški dobimo ideje za nove vaje ali kontrolne naloge in to na različnih internetnih straneh, kot je na primer OpenProf. Na njihovi internetni strani so zapisali: "Razpeti med visokimi pričakovanji in pa pomanjkljivimi gradivi, se veliko učencev znajde v stresnih situacijah. Na to naravno reagirajo z izgubo motivacije in do učenja razvijejo negativen odnos." (<https://si.openprof.com/wb/>).

Velik razlog za uvajanje digitalne tehnologije je izboljšanje procesa pridobivanja novih znanj. Vaje so novejša, drugačna, raznolika in tako zahtevnejša za naše učence, kar pripomore k učenčevemu večjemu napredku. Sedaj lahko tudi mi shranjujemo vse uporabne vaje in dejstva v spletnih učilnicah, s pomočjo katerih učenci od doma dostopajo do učne snovi in tako hitreje nadoknadijo zamujeno, če so bili odsotni ali bolni. Če tehnologija deluje, se eksponentno poveča dostop do novih dognanj na vseh področjih. In če že obstoječo tehnologijo nadgrajujemo z vedno novimi, kot je na primer virtualna realnost, pride dober učinek tehnologij še bolj do izraza. Hkrati pa nova tehnologija spremeni način učenja iz pasivnega sprejemanja znanja v aktivno iskanje znanja. To pomeni večjo kreativnost dijakov, vloga učiteljev pa se spremeni v svetovalca, inštruktorja in najpomembneje, spodbujevalca učenja. Ne moremo pa pričakovati, da bo vsa ta nova čudovita tehnologija nadomestila interakcije med učencem in učiteljem, saj so učenci tudi ljudje, ki jim šola poleg izobrazbe mora nuditi možnosti za osebni razvoj in predvsem razvijanje socialnih veščin (<https://www.seenmagazine.us/Articles/Article-Detail/ArticleId/7255/Technology-in-the-Classroom-1>) Holl, R. (2018).

3. IKT tehnologija

3.1. Zgodovina izobraževalne tehnologije

V prazgodovini so učili preko ustnega izročila stvari, kot so kuhanje, lovljenje, izdelavo orodij in podobno, saj so bili lovci ali nabiralci. Tehnologija je bila primitivna: učili so s pomočjo ostrih kamnov, s katerimi so izrisali slike v kamen. Slike so nato pobarvali z barvami iz uprašenih mineralov, krvi in maščobe. Za praktični pouk so uporabljali nože iz kamna in glave puščic iz kremena. Kar je zanimivo, je, da so se tudi neandertalci učili glasbo in da so za sporazumevanje uporabljali bolj glasbo kot besede. V antični Grčiji so učili s pomočjo povoščenih tablic in lesenih pisal. Stari Grki naj bi bili prvi matematiki in matematiko so učili s pomočjo abakusa. V srednjem veku je bilo učenje drago zaradi knjig. Še vedno so uporabljali povoščene tablice, le da so bile pobarvane zeleno ali črno, pisali pa so s koščeni pisali ali pisali iz slonovine (<https://tekmovanja.acm.si/2012/12/23/hitri-pregled-zgodovine-izobra%C5%BEevalne-tehnologije-0>). Izum Gutenbergovega tiskarskega stroja je pocenil knjige in znanje je postalo bolj dostopno. V istem času so imeli v Ameriki zaradi majhnega števila tiskarskih strojev namesto knjig hornbook ali lesen pripomoček za učenje abecede in pisanja. V 19. stol. je bilo na področju tehnologije veliko inovacij. Nastali so prvi mehanični kalkulatorji, komercialno uspešni tipkarski stroji, izumili so svinčnike, prve projektorje, table in še več drugih stvari. Na začetku 20. stol. je Keystone View Company priredila stereoskope za šolsko uporabo in tako so lahko učenci prvič videli 3D slike in si tako popestrili učenje. 1925 so v razredih uvedli dve inovaciji: filmski projektor in radio. Thomas Edison je predvidel, da bodo knjige postale stvar preteklosti s tem, ko so uvedli filmski projektor. Na radiu pa so predvajali učne ure na daljavo. Sredi stoletja so v šole uvedli grafoskope, kopije pa so delali z ročno upravljanim mimeografom. Razširila se je tudi uporaba kemičnih svinčnikov. Vrh uporabe je dosegel pripomoček iz 17. stoletja logaritemsko računalno. Pojavili so se tudi računalniki. V začetku 60 let 20. stol. je bilo na televiziji že veliko poučnih oddaj. V istem desetletju se je razmahnila uporaba fotokopirnega stroja in izumili so

korekturno tekočino. Konec 20. stol. so se pojavili elektronski kalkulatorji. Izumili so tudi stroj za avtomatsko pregledovanje testov z več odgovori. Naredili so prve CD-je. Končno so 1999 posodobili tudi tablo, tako da je postala interaktivna z zaslonom na dotik, projektorjem in povezana z računalnikom. Leta 2005 so naredili iClicker in učitelji so lahko dobili rezultate testa v realnem času (<http://www.edudemic.com/classroom-technology/>). Najnovejša inovacija pa so očala za virtualno realnost.

3.2. Razlaga kratice IKT

V šolstvu se je veliko govorilo in se še vedno govori o smiselnosti uvedbe IKT v vsak predmet. Kratica IKT je okrajšava za informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT), povzeto po definiciji Inštituta za informatiko, pomeni skupen izraz za nabor najrazličnejših računalniških, informacijskih in komunikacijskih naprav (strojna oprema), aplikacij (programska oprema), omrežij (Internet) in storitev. To v šolah pomeni prisotnost računalnikov in interneta, brezžičnega omrežja Eduroam, programske opreme, ki pomaga pri usvajanju znanja, spletnih učilnic, E-asistenta ... (<https://ii.feri.um.si/sl/studij/osnovni-pojmi-itk/>)

3.3. Problemi z uvedbo IKT

V sodobnem svetu se računalniška tehnologija pojavlja vsepovsod. Širi se z veliko hitrostjo in nas preseneča s širokim spektrom možnosti uporabe. Kar preprosto pomeni, da jo srečujemo od trenutka, ko se zjutraj zbudimo s pomočjo budilke, nastavljene na našem telefonu, skozi ves dan, ko uporabljamo računalnik za naše delo ali učenje in do zadnjega dejanja v dnevu, ko ponovno nastavimo budilko. Z razvojem 5G omrežja, ki ga v določenih državah sveta danes že uporabljajo, je zadeva postala še bolj revolucionarna.

Vse se je pričelo z omrežjem 1G, ki je bilo analogno, in nam je omogočal "samo" klice na mobilnih telefonih. S prehodom na omrežje 2G se je dodalo še prenašanje SMS sporočil, medtem ko je 3G prvič omogočil povezavo z internetom in gledanje video vsebin ter poslušanje glasbe. 4G omrežja so omogočila računalništvo v oblaku, 3D televizijo, visoke hitrosti storitev itd. Z omrežjem 5G pa se bomo znašli v brezžičnem svetu brez omejitev (samo-vozeči avtomobili, operacije na daljavo v realnem času). Zato se poraja vprašanje uporabe računalniške ali IKT tehnologije v razredu. Če želimo ali pa ne, živimo v svetu hitrega razvoja. Naši dijaki pa bodo v prihodnosti zagotovo uporabniki teh in drugih novih tehnologij, od katerih nekatere sploh še ne obstajajo.

Uvedba novih tehnologij za veliko šol lahko pomeni tudi začetek problemov. Izpostavljeni bodo predvsem trije.

Prva in najbolj osnovna težava v naših šolah se pojavi, ko je potrebno nakupiti zadostno število računalnikov. Nekoč, še ne tako dolgo nazaj, je bilo samoumevno, da sta z enim računalnikom lahko delala dva ali celo trije dijaki. Še prej je bil en računalnik za ves razred. V današnjem svetu to ni več samoumevno. Zato reševanju težave sledi več možnih odločitev, kot so, ali bo zaradi omenjenega vzroka pouk potekal v eni ali dveh skupinah, kako se bo to odražalo na urniku razreda, po kakšnem ključu naj poteka delitev dijakov, katere programe se bo uporabljalo (Catia, AutoCad, SolidWorks ...) ipd.

Druga težava, ki jo opažam, je, da prevladuje določeno mnenje, da je uporaba nekaterih računalniških pripomočkov bolj breme, kot pa pomoč pri uvajanju novih učnih strategij. Pri učiteljih, vsaj na začetku, to pomeni več učenja in dela, raziskovanja in porabljenega časa za kvalitetno izpeljavo učne ure v primerjavi s klasično izpeljavo ure s pomočjo krede in table. Pri dijakih pa se lahko opazi tudi naveličanost, zasičenost oziroma ne dovolj dobro sodelovanje predvsem takrat, ko učitelj ni dovolj dobro osmislil uporabe izvajanih računalniških tehnologij.

Tretja težava pa je, da imajo šole, ki želijo uvesti uporabo tehnologij v pouk, težavo s povezovanjem in zagotavljanjem dovolj močnega signala WiFi omrežja. Na naši šoli se je ta problem le delno odpravil z namestitvijo novih dodatnih usmernikov, ki so nameščeni čim bližje in višje nad katedrom. Še vedno pa obstajajo točke, kjer je signal šibek ali pa ga sploh ni. To vodi učitelja v težavo, ko si želi, a ne more uporabljati tehnologije, še posebej takrat, ko je že vse pripravljeno za izvedbo ure.

Velik razlog za uvajanje IKT je izboljšanje procesa pridobivanja novih znanj. Če tehnologija deluje, se eksponentno poveča dostop do novih dognanj na vseh področjih. In če že obstoječo tehnologijo nadgrajujemo z vedno novimi, kot je na primer virtualna realnost, pride dober učinek IKT še bolj do izraza. Hkrati pa nova tehnologija spremeni način učenja iz pasivnega sprejemanja znanja v aktivno iskanje znanja. To pomeni večjo kreativnost dijakov, vloga učiteljev pa se spremeni v svetovalca, inštruktorja in najpomembneje, spodbujevalca učenja.

3.4. Uvajanje IKT v šolo

Ker se šole zavedajo prednosti, ki jih tehnologija prinaša, se vodstva šol in učitelji velikokrat prenegljuje z uvajanjem IKT v razrede. Proces uvajanja je zelo zapleten postopek in brez pravega načrta ne moremo premostiti prepek, ki se pojavijo. Te prepreke so lahko visoka cena implementacije, nestrinjanje učiteljev z uvajanjem tehnologije in skrbi staršev, da se bodo z večjim dostopom do tehnologije otroci manj učili. Zato je dobro zastavljen načrt z dobrim vodjo ključen za uspešno integracijo tehnologije (<https://educationaltechnology.net/planning-educational-technology-integration/>) Kurt, S. (2017).

Pri snovanju uvajanja IKT v šolo morajo sodelovati tako učitelji kot tudi učenci, saj so ravno oni tisti, ki uporabljajo to tehnologijo, ter občina in ministrstvo za šolstvo, ki financirajo ali pa pripravijo smernice za tehnologijo v šolstvu. Najprej mora načrt jasno postaviti cilje za učni načrt in institucijo, še posebej, kako bodo z IKT spodbujali inovativnost in dobro vodstvo, saj le z vidnimi cilji ohranimo motivacijo za uspešno integracijo. Zato lahko rečemo, da se mora za izpeljavo celovitega načrta vključevati tudi temeljno filozofijo glede nadaljnje uporabe tehnologije v šoli. Ta filozofija vključuje načrt za financiranje nadaljnjih nakupov digitalne opreme (projektorji, računalniki, tablice), načrt za usposabljanje učiteljev za inovacije na tem področju, raziskavo učinka integracije IKT in sprotna prilagajanja ...

3.5. Kako učiti z IKT

Ne glede na to, kako dobro vpeljemo tehnologijo v razrede, to še nič ne pomeni, če ne znamo ustvariti primerne okolja za učenje s tehnologijo. Dobro je, če najprej organiziramo učilnico tako, da mi učitelji vidimo zaslone. To pomeni, da so mize postavljene v krogu z zasloni, obrnjenimi navzven, ali pa ohranimo vrste in se učitelji usedemo za mizo čisto zadaj. Ta zadnja oblika je najpogostejša, z izjemo, da smo učitelji še vedno spredaj pred računalniki, kjer se nahaja naš klasični kateder. Uvodne ure se vedno prično s splošnimi navodili o obnašanju in delu s tehnologijo. Učenci morajo poznati pravila za rokovanje z napravami. Tako se je najlažje izognimo nesporazumom ob nepravilni uporabi. Pomaga, če so naprave oštevilčene, saj se tako učenci počutijo bolj odgovorne za to napravo in tako lahko učence v primeru neodgovornega ravnanja tudi lažje pokličemo na odgovornost. Preden dobijo napravo, pa mora učitelj povedati, kaj bodo delali, saj bodo tako poslušali in upoštevali navodila. V nasprotnem primeru ne bodo dobili naprave. To je ključen korak, saj le tako zares poslušajo. Če bi jim najprej dali naprave in šele nato povedali načrt dela, učenci ne bi poslušali, ker bi bili že na napravah in ne bi imeli občutka, da si jih morajo zaslužiti. Takrat je tudi pomembno, da jih naučimo koncepta digitalnega državljanstva. Digitalno državljanstvo je odgovorna uporaba interneta, to pa pomeni varnost na spletu, spoštljivo pogovarjanje, dodajanje uporabnih informacij, skratka vse, kar kaže na

spoštljivost do drugih sodelujočih na internetu. Zelo dobro za učenca je, če si lahko izbere, na kakšen način se bo nekaj naučil, saj ga tako njegova radovednost vodi pri učenju in si več zapomni. Potrebno bi jih bilo spodbujati, da svoje ugotovitve delijo s celim razredom, saj jih to bolj osredotoči na nalogo in jih istočasno motivira.

Ko učitelji preverjamo, kaj učenci delajo, lahko izpostavimo nekoga, ki je nekaj dobro naredil in tako še dodatno spodbudimo ostale. Ker vemo, da učenci hitro izgubijo pozornost na internetu, med uro naredimo kratek odmor, med katerim se naj s sošolcem pogovorijo o tem, kaj so do sedaj ugotovili. Učitelji pa sprotno preverjamo napredek dijakov. To je lahko s spletnima anketama Ika, Kahoot ali hitrim preverjanem znanja.

3.6. Učinki IKT

Publikacija J-PAL North America je povzela metaanalizo o 126 študijah, ki govorijo o učinkih in vplivu IKT na uspeh učencev. V njej so izpostavili štiri ugotovitve.

Najprej so povzeli 13 študij o iniciativah, ki priskrbijo učencem samo računalnike in internet. Ugotovitve so pokazale, da ti učenci večinoma ne zvišajo uspeha v šoli, so pa bolj večji dela z računalniki. Takšne iniciative tudi povečajo čas, preživeti za računalniki in so v določenih primerih v škodo uporabniku, če le-ta daljši čas na digitalnih napravah nameni zabavi.

20 od 30 študij o izobraževalnih programskih opremljenih izboljšanju določenega področja, še posebej matematike (15), pa so pokazale, da so v veliko pomoč pri učenju. Primer je študija v Mainu, kjer so se povprečni rezultati pri matematiki izboljšali, čeprav so program uporabljali le 30 do 40 minut na teden. Programske opreme omogočajo večjo prilagoditev dejavnosti za posamezne učenčeve učne težave in programi so lahko od digitalne pomoči pri domači nalogi do celotne spremembe učilnice okoli programske opreme. Za vse te študije je bila nujna dobra distribucija računalnikov, kar pomeni, da so za pozitiven učinek programske opreme nujne uspešne iniciative iz prve ugotovitve.

V veliko pomoč so tudi tehnološko podprti opomniki in SMS-i, tako da povečajo participacijo staršev pri učenju (branje z otrokom v nižjih razredih osnovne šole) ali pa tako, da se jih sprotno obvesti o otrokovih izostankih in ocenah (E-asistent).

Na podlagi 28 študij o študiranju prek spleta so ugotovili, da imajo pri študijah, ki so izpeljani samo preko interneta, njihovi študenti slabši učni uspeh kot pri tradicionalnem študiju. Študiji, ki so potekali le delno na internetu, so podobni ali v redkih primerih boljši kot tradicionalni študij. Ugotovili so tudi, da se z online študiji res poveča dostopnost do višje izobrazbe. MOOC ali odprto spletno izobraževanje bi lahko doseglo še več ljudi, a le malo ljudi, ki se vpiše na tak program, dokonča šolanje in uspešnost je zelo sorazmerna s finančnimi zmožnostmi študenta

(<https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/documents/education-technology-evidence-review.pdf>) Shank, S. (2019).

3.7. Mnenja o uporabi IKT

Dijaki so bili povprašani, kaj menijo o uporabi tehnologije pri pouku. Večina se je strinjala, da je uporaba IKT v današnjem času potrebna. Svoje znanje uporabe IKT so opisali kot dobro ali v nekaterih primerih celo zelo dobro. Pri tem je treba izpostaviti vedenje, da smo se osredotočili samo na majhno skupino dijakov, ki so uporabljali predvsem standardne programe, kot so Catia, ki ga uporabljajo za modeliranje in Word ter Excell. Veliko jih je bilo mnenja, da bi morali IKT v šoli uporabljati še več in da bi bilo nujno potrebno izboljšati kvaliteto strojne opreme.

Izpostavili bi predvsem dve mnenji mladostnikov. Prvo je mnenje dijakinje, drugo mnenje pa je podal študent, ki se izobražuje v tujini in po povedanem lahko domnevamo, da je razvoj tehnologij v tujini na višji ravni.

Dijakinja pravi, da si šole brez tehnologije ne more predstavljati. Njeni profesorji redno uporabljajo projektorje za predstavitve in tako si lahko učenci lažje zapišejo snov. V skoraj vseh učilnicah imajo pametne table, je pa res, da jih uporabljajo le nekateri učitelji. Internet je zelo uporaben pri pouku, saj lahko učitelji uporabijo animacije in druga gradiva. Pri pouku kemije so tako imeli prikazane še dodatne poizkuse, ki jih v praksi niso naredili. Meni, da je res, da nekateri učenci zaradi vseprisotne tehnologije ne poslušajo učitelja, a to je njihova odločitev in kdor se želi nekaj naučiti, posluša razlago, ki jo tehnologija le popestri.

Študent na Imperial College, kjer poteka pouk drugače kot pri nas, pa je povedal sledeče: »Vsak učenec uporablja tablico na isti način kot bi uporabljal zvezek. Predavatelji vse svoje predstavitve pošljejo vnaprej že pred začetkom pouka z navodili, kaj morajo sami predelati.« Vse njegovo študijsko gradivo za samo en semester bi v papirnati obliki znašalo približno 10 centimetrov debel kup papirja. Sedaj pa lahko vse to nadomesti z uporabo tablice. Takšno digitalno gradivo je tudi lažje prenašati. Pravi, da mu to pomaga pri učenju na letalu, v knjižnici, skratka, kjerkoli že je. To digitalno gradivo mu omogoča, da na njem piše tudi dodatno razlago učiteljev med predavanji in mu zagotovi bolj urejene zapiske.

Menimo, da je potrebno tudi pri uvajanju IKT v razred najti pravo ravnotežje. Zato je priporočljivo uporabljati več tipov učenja, to je slušno, vidno in prostorsko učenje. Pri gledanju videa na youtube lahko le-tega kombiniramo z očali za virtualno realnost, če jih imamo. Pri pisanju eseja lahko dodamo še kakšno sliko ali pa hyperlink. Takšne in drugačne vrste digitalnih znanj so uporabne tudi v praksi, saj dijake po zaključku šolanja na naši šoli pripravimo na iskanje službe. V dokumentu Europass, ki ga lahko priloži svoji prošnji za zaposlitev, ima napisano, katere veščine in tehnologije obvlada. Pri izbiranju programov izbiramo raje takšne, ki spodbujajo interaktivnost, kritično razmišljanje in reševanje problemov. Pomembno je tudi, da se naučijo timskega dela oziroma da drug drugega nekaj naučijo s pomočjo osvojene tehnologije, to pa je tisto, kar jim pomaga pri razvoju mehkih spretnosti. Zadnje in ne najbolj nepomembno dejstvo pa je, da se moramo zavedati tudi, da je za pravo ravnotežje pri delu s tehnologijo pomembno imeti premore med uporabljanem tehnologije, kdaj pa tudi popoln odklop.

4. Zaključek

Informacijsko komunikacijska tehnologija je zelo spremenila način poučevanja preko novih metod flipped learning, mindfulness in ostalih ter uvedbo novih naprav. Ob povezavi čuječnosti in tehnologije lažje umirimo učence ter jim tako ustvarimo prijetno atmosfero, hkrati pa jih vzgojimo v radovedne celostne osebe. Izobraževalna tehnologija se je razvijala skupaj s človeštvom od prazgodovine do danes. Od vseh izumov se mi zdi najbolj pomemben izum Gutenbergovega tiskarskega stroja, saj je bilo to prvič v zgodovini, ko je znanje postalo dostopnejše množicam. Tako kot danes, ko z internetom in računalnikom dostopamo do različnih podatkov in znanja. Kot povsod v življenju, ima tudi tehnologija svoje dobre in slabe strani. Njena največja prednost je zagotovo prihranek časa. Uvedba IKT je koristna, a brez dobrega načrta jo je nesmiselno uvajati. Pri učenju s tehnologijo moramo vedno paziti, da vzgojimo učence v odgovorne digitalne državljane in na njihovo primerno obnašanje. Raziskave v večini podpirajo uporabo tehnologije, tako kot tudi dijaki, ki so bili povprašani, kakšno je njihovo mnenje o izobraževalni tehnologiji.

5. Literatura

- CIP - Kataložni zapis o publikaciji Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana 378.147(035)(0.034.2) STO 100 načinov uspešnega poučevanja [Elektronski vir] : dobre prakse za učitelje : [priročnik]. - 1. izd. - El. knjiga. - Ljubljana : IBS, Mednarodna poslovna šola, 2016 Način dostopa (URL): http://www.ibs.si/docs/prirocnik_za_ucitelje.pdf- Na vrhu nasl. str.: Erasmus+ ISBN 978-961-93492-3-6 (pdf) 287374592
- Černetič. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. Psihološka obzorja, 14(2) 73-92 pridobljeno s <https://www.cujecnost.org/cujecnost/>
- Černetič. (2011). Kjer je bil id, tam naj bo ... čuječnost – Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija. Kairos, 5 (3-4): 37 – 48 pridobljeno s <https://www.cujecnost.org/cujecnost/>
- Georgia Southern University. Pridobljeno s <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1490&context=etd>,
<https://blogs.ubc.ca/inquiryjemmavaale/2016/01/17/hello-world/>
<https://si.openprof.com/wb/>
- Holl, R. (2018). Technology in the classroom: One person's Point of View, SEEN Issue 21.1, 2019 pridobljeno s <https://www.seenmagazine.us/Articles/Article-Detail/ArticleId/7255/Technology-in-the-Classroom-1>
- Shank, S. J-PAL Evidence Review. (2019). "Will Technology Transform Education for the Better?" Cambridge, MA: Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. pridobljeno s <https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/documents/education-technology-evidence-review.pdf>
- Kurt, S. (2017). "Planning for Educational Technology Integration," in Educational Technology, September 19. Pridobljeno s <https://educationaltechnology.net/planning-educational-technology-integration/>
- Uradna stran ACM tekmovanja. Pridobljeno s <https://tekmovanja.acm.si/2012/12/23/hitri-pregled-zgodovine-izobra%C5%BEevalne-tehnologije-0>
<http://www.edudemic.com/classroom-technology/>
- Uradna stran Inštituta za informatiko. Pridobljeno s <https://ii.feri.um.si/sl/studij/osnovni-pojmi-itk/>
- Uradna stran osnovne šole Savsko naselje. Pridobljeno s <http://ossavskonaselje.javno.si/index.php/razvojno-demonstracijski-center/nove-oblike-poucevanja>

Kratka predstavitev avtorice

Natalija Kirar je po izobrazbi univerzitetna diplomirana inženirka strojništva. Svoje šolanje je zaključila na Univerzi za strojništvo v Ljubljani. Na Šolskem centru, Srednji strojni šoli iz Novega mesta, je zaposlena že 20 let. Dijake poučuje strojne strokovne predmete, kamor spadajo predvsem moduli, ki se navezujejo na področje energetike, in kamor spadajo med drugim Učinkovita raba energije, Energetski sistemi, Strojne inštalacije ... V dodatnem strokovnem delu, kamor uvršča svoja izobraževanja, pa se ukvarja še z ekološkimi temami, kot so podnebne spremembe, poraba in ukrepi za zmanjševanje energije, z retoriko, čuječnostjo idr.

Ustvarjalno branje in pisanje pri pouku slovenščine na gimnaziji

Creative Reading and Writing in Secondary-school Slovene Classes

Marjetka Krapež

Gimnazija Vič, Ljubljana
marjetka.krapez@gimvic.org

Povzetek

Branje in pisanje literarnih tekstov zahteva miselni in čustveni napor ter čas. Ustvarjalnega (poglobljenega) branja in pisanja se je potrebno vztrajno učiti, dijake za to navduševati in tako dvigati bralno kulturo ter ozaveščati odnos do jezika. Ni zanemarljivo dejstvo, da se iz leta v leto srečujemo z več dijaki, ki ne berejo radi. Z bralnimi seznammi, s priporočili za obravnavo prebranega in z vajami za ustvarjalno pisanje učitelj lahko odpira vrata mladim v svet literature in spodbuja ustvarjalnost. V prispevku so navedeni primeri nalog za razvijanje bralne kulture in ustvarjalnega pisanja pri pouku slovenščine na gimnaziji.

Ključne besede: bralna kultura pri pouku slovenščine, bralni seznam, interpretacija, jezik, vaje za ustvarjalno pisanje.

Abstract

Reading and writing require mental and emotional effort and time. Creative (in-depth) reading and writing need to be taught with persistence, and students have to be stimulated in order to elevate the reading culture and cultivate a relationship with language. We should not ignore the fact that every year there are more and more students who do not like read. The teacher can open the door to the world of literature with the use of reading lists, recommendations for the discussion of readings, and creative writing exercises and encourage the students' creativity. In the article, I provide examples of tasks for cultivating reading culture and creative writing in Slovene language classes in Slovene secondary schools.

Keywords: creative writing exercises, interpretation, language, reading culture in Slovene classes, reading list.

1. Uvod

Kako vzpodbuditi gimnazijce, da bi radi brali leposlovje, odkrivali vrednote literature in se preizkušali v pisanju? Članek sledi trditvi, da se z ustvarjalnim branjem in pisanjem izostri dožemanje sveta in da nam jezik omogoča ustvarjanje nečesa novega, vodi nas k še drugačnemu videnju ali vsaj vpogledu. Ustvarjalci jezikovne umetnosti že od nekdaj težijo k temu, da bi izbrali najbolj učinkovite besede, jim dali svoj čar, jih povezali drugo z drugo tako, da bi bili razumljivi in razumljeni. V tem je moč literature. S spodbujanjem branja in pisanja dijaki spoznavajo lepoto umetniškega jezika, estetsko funkcijo literature, soočajo se z drugačnimi miselnimi svetovi in vrednotami. Pot k novim spoznanjem zahteva zbranost, potrpežljivost in veliko praktičnih vaj. Zahteva čuječnost oz. notranje stanje pozornosti,

slednje pa nam pomaga izstopiti iz predvidljivih miselnih in čustvenih vzorcev ter pripomore k osebni rasti.

Članek prinaša predloge za bralni seznam in iztočnice za poglobljeno interpretacijo literarnih del, vaje za ustvarjalno pisanje ter nekatera teoretska izhodišča zanje. Branje in pisanje v maternem jeziku mlademu človeku pomagata razviti in vstopiti v (lasten) svet. Podlaga za napisano so izkušnje z dijaki pri izbirnem predmetu slovenščine in pri tečajih ustvarjalnega pisanja. Na Gimnaziji Vič lahko dijaki v tretjem letniku kot izbirni predmet izberejo tudi slovenščino, kar je odlična priložnost za spodbujanje ustvarjalnosti. Ustvarjalno branje in pisanje se lahko smiselno vključuje tudi v ostale letnike, kar je razvidno iz nadaljevanja.

2. Ustvarjalno branje

Branja in pisanja se je potrebno učiti v vseh življenjskih obdobjih, posebej v času šolanja. V vsaki generaciji gimnazijcev je nekaj izjemnih bralcev, ti so bralne navade pridobili z vzgojo in zgledom v domačem okolju. Tako je vedno bilo in po vsej verjetnosti bo tako tudi ostalo. Zaskrbljujoče pa je, da se večja delež tistih, ki zelo malo ali pa sploh ne berejo. Velik izziv predstavlja vprašanje, kako generacije, ki si življenja brez svetovnega spleta in družabnih omrežij ne predstavljajo, privabiti v svet literature. Mlade, ki živijo v svetu gibljivih slik, je težko navdušiti za Jurčiča ali Tolstoja. Branje zahteva dolgo iniciacijo, tu ne gre zgolj za sprejemanje informacij in razumevanje vsebin. Branje je tudi čustvovanje in poosebljanje sporočila. Kdor pa veliko bere, bo znal svoje lastno ustvarjanje ovrednotiti, kvalitetno branje je zdravilo proti nečimrnosti vseh vrst. Poudarjamo, da branje ni samo domena pouka slovenščine, je tudi domena staršev in učiteljev drugih predmetov. Pomen branja najboljšo razloži kratka zgodba (Ordine, 2015, str. 31): Mladi ribici plavata in v nekem trenutku srečata staro ribo, ki plava v nasprotno smer, jima pokima v pozdrav in reče: »Zdravo, mladina. Kakšna je voda?« Mladi ribici še nekaj časa plavata, potem pa prva pogleda drugo in reče: »Hudirja, kaj pa je voda?« Jezik je voda naše komunikacije, mišljenja in čustvovanja.

Branje človeka vodi k zavedanju bistva, k zavedanju korenin, iz katerih zraste ves njegov svet. Beremo namreč s tistim, kar smo. Prav zato je potrebno skrbno pripravljati bralne sezname, ki jih prilagodimo glede na starost, zanimanje in splošno razgledanost, predvsem pa neodvisno od obveznega domačega branja. Dijaki sami izberejo eno od predlaganih knjig in pripravijo predstavitev. Nekaj primerov iz bralnega seznama: Hanif Kureishi: *Intimnost*; Philip K. Dick: *Ali androidi sanjajo o električnih ovcah?*; Elfriede Jelinek: *Učiteljica klavirja*; Haruki Murakami: *Ljubi moj sputnik*; Andrej Makine: *Francoski testament*; Javier Marías: *Tako belo srce*; Vitomil Zupan: *Menuet za kitaro*; Markus Zusak: *Kradljivka knjig*; Richard Flanagan: *Plosk ene dlani*; Anthony Burgess: *Peklenska pomaranča*; Dino Buzzati: *Tatarska puščava*; Virginija Woolf: *Gospa Dalloway*; Miljenko Jergović: *Sarajevski Marlboro*; Maja Haderlap: *Angel pozabe*; Aleksander Hemon: *Nowhere Man*; Gabriel García Márquez: *Sto let samote*; Chuck Palahniuk: *Klub golih pesti*; Igor Štiks: *Elijev stol*; Jevgenij Vadolazkin: *Laurus*; Goran Vojnović: *Čefurji raus*; Boris Pahor: *Nekropola*; Vladimir Bartol: *Alamut*; Lojze Kovačič: *Otroške stvari*; Marjane Satrapi: *Perzepolis (strip)*.

Za predstavitev oz. interpretacijo prebranega dela damo dijakom nekaj iztočnic: Predstavite vsebino knjige. Katere aktualne probleme današnjega časa odpira knjiga? Se v

njeni zgodbi zrcali tudi vaše doživljanje sveta? Utemeljite svoje razmišljanje. Do kakšnih spoznanj pride glavna oseba v knjigi? Komentirajte jih in se do njih opredelite.

Dijakom v nadaljevanju predlagamo, naj si izberejo pisatelja, ki ga občudujejo, nekoga, ki so ga bralci in literarna zgodovina že potrdili. Naj večkrat preberejo, morda prepíšejo kako njegovo zgodbo ali poglavje iz romana in razčlenijo stavčne strukture. Naj bodo pozorni na estetsko funkcijo jezika, na večpomenskost in konotacije, na trope in figure. Na ta način vzpostavijo s knjigo osebni odnos, hkrati pa konstruirajo lastne interpretacije in tako obidejo stereotipne »šolske« razlage. Tako lahko pričakujemo, da bodo postali kritični in poglobljeni bralci. Da si bodo znali vzeti čas, ki ga v hitrem tempu življenja in tekmovalnem šolskem sistemu primanjkuje.

3. Ustvarjalno pisanje

Kako se lotiti ustvarjalnega pisanja? S katero od literarnih zvrsti? Kot ugotavlja Boris A. Novak (Novak, 2016) v poeziji prevladuje prosti verz in predstavljajo izjemo pesniki, ki pišejo v vezani besedi. In kakor se je klasični verz pred časom izčrpal in zbledel, ker so ga pesniki uporabljali preveč avtomatično, samoumevno, tako tudi danes opažamo splošen nesporazum glede prostega verza: generacija pesnikov, ki ni nikoli izkusila nobene druge »pesniške šole« razen prostega verza, uporablja to obliko, kakor da bi šlo za skorajšnjo prozno vrstico, kar je vseskozi napačno. Prepričani so, da prosti verz pomeni odsotnost vseh pravil in oblik. Kakšna zmeta, pravi Novak, saj sleherna dobra pesem temelji na trdni obliki in pravilih, na močnem, živem ritmu, četudi gre za prosti verz. Strinjamo se lahko, da je vprašanje oblike pri svobodnem verzu po svoje še bolj izostreno kakor pri klasičnih pesniških oblikah, saj mora sleherna pesem najti svojo in samo-svojo, enkratno obliko, tako glede zvočne kot glede likovne podobe. Dejstvo je, da učenci po končani osnovi šoli ne poznajo pesniških oblik, da se po večini niso preizkusili v pisanju različnih literarnih zvrsti. Največkrat je tako zamujena priložnost, da bi se skozi radoživo igro besed že v osnovi šoli vzpostavil zaupen odnos do jezika, da bi se s pomočjo stalnih pesniških oblik učili graditi lastne jezikovne stvaritve. Samo upamo lahko, da se bodo v naslednjih letih v šolskem sistemu vzpostavili pogoji za nov predmet: ustvarjalno branje in pisanje.

V ustvarjalni svet pisanja lahko stopimo s preprostimi vajami, npr. s katalogom oz. seznamom. Dijaki naj napišejo seznam stvari, ki se jim zdijo ali lepe ali grde, seznam stvari, ki se jih razveselijo ali se jih bojijo. Praviloma pišejo besedne zveze (in ne povedi). Cilj vaje je izostriti senzibilnost, poiskati v sebi spomin na različne čutne dražljaje in najti zanje primerne besedne zveze. Pri tem dijake posebej opozorimo, naj izhajajo iz sebe, naj ne napišejo ustaljenih besednih zvez npr. sončni zahod, naj se natančno izrazijo, kaj jim je pri sončnem zahodu všeč, npr. hitro spreminjajoče se barve ali glasovi, ki izgubljajo ostrino ... Na ta način si bogatijo besedni zaklad, predvsem pa se obudi občutljivost za zaznavanje posebnih (osebnih) dogodkov, čutnih in čustvenih stanj. Z vajo dvigujemo raven čuječnosti, če čuječnost razumemo kot usmerjeno pozornost na pomen posameznih trenutkov v življenju vsakega človeka.

Za motivacijo lahko preberemo nekaj primerov s seznama čutnih zaznav: osamela skrotovičena drevesa z močnimi koreninami, teža cerkvenega hladu, golota pravkar pograbljenega travnika, ples električnih žic v burji, prisotnost predmetov v svetlobi sveč, vznemirljiva slutnja še nečesa v knjižnici, curki vodometa, glas zvonov v večernem mraku, oči otroka, ko si ogleduje vrtnico ali premikanje mravelj ...

V povezavi s čutnimi zaznavami sta tudi naslednji vaji:

- Izrazite svoja čustva nestrpnega pričakovanja ali otožnega jesenskega večera, pri tem uporabite besede: žarek, grenko, hlad, hrapavo, dišeče.
- V svobodni pesniški obliki ali kratki zgodbi izrazite svoja čustva občudovanja, navdušenja, jeze, razočaranja, pričakovanja. Pri tem uporabite besede: pogosto, hišica, razgovor, ogromno, zaboj, molk, negibno.

Pestro izbiro podobnih vaj za nadaljnje delo najdemo v tematskih priročnikih (Blažič, 1992; Blatnik, 1990). Naslednjo lahko za bogatitev besedišča uporabimo v vseh razredih, ne vzame veliko časa, spodbuja pa senzibilnost pri izražanju. Poglejmo primer:

- Dopolnite:

Odrpta dlan je _____

Praktična vprašanja so _____

Med štirimi očmi se (zgodí) _____

Samotni trst je _____

Vsakdanji kruh _____

Sekira v medu _____

Boj z mlino na veter _____

Za vse, ki bi radi pišejo pesmi, je primerna naslednja vaja:

- Napišite pesem na temo potovanje. Pesem je lahko napisana v svobodni pesniški obliki ali v eni od znanih pesniških oblik (npr. haiku, sonet). Pesem lahko ubeseduje potovanje v druge kraje in dežele, pot se morda vije mimo prvih spominov in skritih bolečin, prekriža pot drugim ljudem, se na trenutke zgubi, zahteva napore, nagradi s spoznanji in z novimi smermi.

Pogosto dijaki sprašujejo, kako sploh začeti. Najbolj razširjena je metoda *prostospisa* (Blatnik, 2010, str. 26). Ne bi mogla biti bolj preprosta: sedete in začnete pisati, kar vam pride na misel, na zgodbo, slog in like ni treba misliti, to pride kasneje ali kdaj drugič. Opažamo, da je dijakom navkljub tako preprostem navodilu težko začeti. Tu pride v poštev metoda prvega stavka. S prvim stavkom napovemo, v kakšen svet vstopa bralec. Izpostavimo lahko vzdušje, temo, čas, prostor, značaj lika, sporočilo. Dijaki usmerijo pozornost na prvi stavek, enega od prvih stavkov izberejo in nadaljujejo po svoje. Prav tako lahko sami pripravijo seznam prvih stavkov. Oglejmo si nekaj primerov prvih stavkov iz znanih literarnih del: V nekem kraju v Manči, ki se njegovega imena ne morem spomniti, je pred nedavnim živel eden tistih plemičev, ki imajo sulico v stojalu, starinski ščit, mršavo kljuse in hrta goniča. (*Miguel de Cervantes Saavedra: Veleumni plemič don Kihot iz Manče*); To je moja najbolj žalostna noč, kajti jutri odhajam in ne bom se več vrnil. (*Hanif Kureishi: Intimnost*); Bil je starec, ki je odhajal v čolnu sam ribarit v Zalivski tok. Štiriinosemdeset dni že ni ulovil nobene ribe. (*Ernest Hemingway: Starec in morje*); Misel o večnem vračanju je na moč skrivnostna in z njo je Nietzsche spraval v zadrego prenekaterega filozofa: samo pomislimo, da se bo nekega dne vse ponovilo natanko tako, kot smo enkrat že preživeli, in da se bo ta ponovitev ponavljala še naprej v neskončnost! (*Milan Kundera: Neznosna lahkost bivanja*); Bilo mi je petdeset let in že štiri leta nisem bil v postelji z žensko. (*Charles Bukowski: Ženske*); Nekdo je moral Josefa K. očrniti, zakaj ne da bi storil kaj slabega, so ga nekega dne prijeli. (*Franz*

Kafka: Proces); Daleč na odprtem morju je voda tako modra kakor cvetek najlepše plavice in tako bistra kot najčistejše steklo, tam pa je tudi zelo globoko, globje, kot seže sidrna vrvi. (*H. C. Andersen: Mala morska deklica*); Kmet Jones, lastnik Graščinske farme, je tistega večera zaprl kurnike, a bil je preveč pijan, da bi se spomnil zapreti tudi linice. (*George Orwell: Živalska farma*).

Ena od zanesljivih metod, ki pisca osvobaja strahu pred praznim listom, je metoda asociacij. Navodilo za vajo je zelo preprosto:

- V čim krajšem času v besednih zvezah napišite čim več asociacij na besedo grič, posušen, zgodba, igra ...

Od preprostih vaj postopoma preidemo k bolj kompleksnim. Zamislimo si literarni lik in si izoblikujemo predstavo o njem. To lahko storimo na več nivojih in na več načinov. Literarno osebo je mogoče opazovati s stališča modela, ki je v zvezi z razlikovanjem med junakom tradicionalnega in modernega romana. Tradicionalni junak hoče spremeniti svet okoli sebe, moderni junak te volje nima. Da bo lik prepričljiv in bo v polnosti zaživel, ne smemo pozabiti na socialni okvir, iz katerega izhaja, telesno podobo, čustveno in čutno zaznavanje, njegove intelektualne sposobnosti in duhovno podobo. Posebej dobrodošle so takšne vaje za opisovanje karakterja, ko pri pouku obravnavamo t. i. značajevko v obdobju med romantiko in realizmom na Slovenskem. Primeri:

- Čim bolj opišite glavno književno osebo v zgodbi z naslovom: *Pozabljivi sosed* ali opišite osebo, ki ste jo nazadnje mimobežno srečali. Vaja pripomore k razvijanju čustvenega uživanja.
- Napišite kratko zgodbo, vanjo smiselno vključite naslednji odlomek in ga pripišite značajsko ustrezni osebi. Zgodbo sicer lahko napišete na različne načine npr. brez pridevnikov ali z aliteracijami.

Zdelo se mu je, da je na krovu majhnega parnika ostal sam. Kako čudno, skoraj neverjetno, bil je nekako srečen. Sonce je pripekalo. Ostal bo na palubi, se je odločil. Prevzelo ga je šumenje vode, razumel je: svojo prvo veliko odločitev bo moral sprejeti daleč od ljudi.

Dijaki se posebej izkažejo pri pisanju kratkih zgodb, npr. črtic. To je zelo kratka pripoved o enem samem dogodku ali drobnem doživetju. Je osebno obarvana zgodba, največkrat impresionistična pripoved brez prave zgodbe. V ospredju je drobno doživetje ali opis čustveno razpoloženje ali le bežen vtis dogajanja. Ko obravnavamo Cankarjeve črtice, dijakom predlagamo, da se tudi sami preizkusijo v pisanju.

- Napišite črtico, ki se bo začela z *To je bilo dobro znamenje ...* ali *Znova je moral-a v lekarno ...*

Med srednje dolge pripovedi, krajše od romana in daljše od črtice, ki jo obravnavamo pri pouku, spada tudi novela. V novelah je pozornost usmerjena na ozek izsek ali odločilni dogodek v življenju osrednje književne osebe (lahko tudi dveh, redkeje treh). Pripovedovanje je dramatično napeto in dopušča preobrat, poglejmo iztočnici za zapis novele:

- Napišite novelo o tem, kako ste prepoznali prikritega skopuha ali kako ste obžalovali, da ste dali obljubo ...

Vaje in iztočnice za vaje izberemo glede na to, kaj želimo z njimi postaviti v ospredje: bogatitev besedišča, domišljijo, spoznavanje literarnih zvrsti, poustvarjanje; tudi teorija o ustvarjalnem pisanju je dosegljiva in obravnavana z več vidikov (Valetič, 2011). V praksi se je izkazalo, da so vaje za ustvarjano pisanje zelo dobro sprejete. Vse so namreč zasnovane tako, da se dijaki osredotočijo na svoje lastne zaznave, čustva, misli, kar je v izhodišču tudi temelj čuječnosti. Čuječnost tako postane osnova ustvarjalnega branja in pisanja.

Poglejmo še nekaj primerov:

- Napišite kratko zgodbo ob sliki Fride Kahlo *Korenine* na več načinov, spreminjajte stališče ali identiteto pripovedovalca (npr. radoživo, fantastično, uporniško, detektivsko).



Slika 1: *Frida Kahlo: Korenine.*

- Napišite likovno pesem na temo drevo, uporabite vse naslednje besede: biti, da, dež, spraševati, sladko, hitro, suh, tako.
- Napišite izpoved (notranji monolog) stare gugalnice na otroškem igrišču.

Najboljša vaja v pisanju, primerna za vse starosti, je pisanje dnevnika. Osebni zapisi, ki ubesedujejo drobne, vsakdanje dogodke, refleksije ob subjektivnem in tudi družbenem dogajanju zastavijo številna etična in ontološka vprašanja. Prav v dnevniških zapisih postaja življenje pisca dešifriran svet, dnevnike so pisali znameniti avtorji, od Goetheja do Dostojevskega in Kafke pa tudi našega Kocbeka, Gruma in Bartola. Vsekakor je vredno poskusiti, to z malo volje zmore vsak, napredek pa se hitro pokaže.

4. Zaključek

V procesu ustvarjalnega branja in pisanja se udeleženec hote ali nehote spreminja, postaja ozaveščen in kritičen, morda uporniški, več kot piše, bolj jasno zna izražati svoja stališča in jih argumentirati. Zato branje in pisanje nista nujno družbeno želeni dejanji. Govorimo seveda o pisanju, ki zahteva napor in temelji na spoznanju, kako osvobajajoča in zavezujoča je prebrana in zapisana beseda. Poglobljeno branje in vaje za ustvarjalno pisanje nas pripeljejo do spoznanja (Argullol, 2018, str. 183), da je logika znanosti linearna in kumulativna: vsak napredek razširja in presega prejšnje stanje. Strinjamo se lahko s spoznanjem, da Hölderlinova ali Rilkejeva resnica ne razširja in ne presega Sofoklove ali Shakespearove

(Argullol, 2018). Z ustvarjalnostjo se namreč vedno znova vračamo k temeljnim življenjskim vprašanjem. Iz slednjega izhaja razmislek, povezan z našo temo: če nočemo, da se bodo dijaki pragmatično učili le za ocene oz. točke, kar je samo prisposoba za kasnejše dvigovanje po družbeni lestvici, si moramo prizadevati, da s pomočjo jezika in v jeziku spoznajo posebno moč, moč ustvarjalnosti, ki ni vezana na ocene oz. družbeno priznanje. Vezana je esenco obstoja, ki jo v čuječnosti lažje zaznavamo. Učitelj je tisti, ki to razume; dopušča, da se dijaki ustvarjalno izražajo na svoj način, obenem pa je tudi sam ustvarjalen in sposoben odprtega dialoga z dijaki. Dijake vztrajno spodbuja k branju, zadostuje, da ob napisanih vajah opozarja na neskladje med tem, kar je zapisano, in tem, kar bi besedilo hotelo povedati. Na ta način vnaša premike v načine poučevanja in širi dobro prakso v smislu povezovanja učnega procesa z ustvarjalnim.

5. Literatura

- Blatnik, A. (2010). *Pisanje kratke zgodbe*. Ljubljana: LUD Literatura.
- Blatnik, A. (1990). *Šola kreativnega pisanja*. Ljubljana: Aleph.
- Blažič M. (1992). *Kreativno pisanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Argullol, R. (2018). *Prekleta popolnost*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Ordine, N. (2015). *Koristnost nekoristnega*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Novak, B. A. (2016). *Oblike duha*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Valetič Ž. (2011). *Knjige o pisanju in zgodbarjenju*. Pridobjeno s <https://www.bukla.si/revija-bukla/knjige-o-pisanju-in-zgodbarjenju.html>

Kratka predstavitev avtorice

Marjetka Krapež je na Filozofski fakulteti v Ljubljani diplomirala iz slovenskega jezika in primerjalne književnosti. Poučuje slovenščino na Gimnaziji Vič v Ljubljani, vodi Literarni klub L'etažer. Uredila je več pesniških zbirk mladih ustvarjalcev, je urednica nove esejistične revije *Dvomovine*. Organizira literarne večere, delavnice kreativnega pisanja ter literarne vikende. Je članica žirije natečaja Bodi pisatelj, ki ga razpisuje Pionirski dom. Za prvo pesniško zbirko *Prgišče* je dobila nagrado za najboljšo samozaložniško knjigo v letu 2009. Druga pesniška zbirka *Sledi bližine* je izšla 2012. Njene pesmi so bile objavljen v antologiji *Sončnice 2018*.

Ploskanje in druge metode razvijanja čuječnosti pri pouku angleščine

Handclapping and Other Methods for Developing Mindfulness in Teaching English as a Foreign Language

Merita Korenica

*Osnovna šola Trnovo, Ljubljana
merita.korenica@gmail.com*

Povzetek

Čuječnost se vse bolj uveljavlja na področju duševnega zdravja, za zmanjševanje stresa in povečevanje učinkovitosti na delovnem mestu ter na področje vzgoje in izobraževanja. Prispevek predstavlja uporabo ploskanja in sorodnih metod (udarjanje z nogo ob tla, poslušanje tišine, sporazumevanje z mimiko in gibi ter dihalne vaje) za razvijanje čuječnosti pri pouku angleščine v osnovni šoli. Praksa je pokazala, da so te metode učinkovite za izboljšanje pomnjenja, izgovarjave in intonacije besed in besednih zvez, hkrati pa služijo za sproščanje učencev in izboljšanje discipline, s čimer učitelju olajšajo vodenje razreda. Metoda ploskanja se je izkazala tudi pri nadomeščanju, saj se da z njo hitreje in na zabaven način vzpostaviti stik z učenci, zato je v nadaljevanju ure lažje voditi pouk. Anketa med učenci od 5. do 9. je pokazala, da ploskanje in sorodne metode zelo dobro sprejemajo.

Ključne besede: čuječnost, ploskanje, pomnjenje, poučevanje tujega jezika, pozornost, vodenje razreda.

Abstract

Mindfulness is increasingly being used in the field of mental health, for reducing workplace stress and improving work efficiency, as well as in the field of education. The paper presents the application of handclapping and related methods (foot stomping, silent lessons, nonverbal communication and breathing exercises) to develop mindfulness in teaching English as a foreign language. The practice has shown that these methods are effective for improving memorisation, pronunciation and intonation of words and phrases, while also serving to relax the students and maintain discipline, thus facilitating classroom management. Handclapping also proved to be useful when substituting other teacher, because it helps the teacher to quickly and informally establish contact with students, thereby making the remainder of the lesson easier to manage. The survey among the 5th to 9th grade students showed that they have a very positive opinion of handclapping and related methods.

Keywords: attention, classroom management, foreign language teaching, handclapping, memorisation, mindfulness.

1. Uvod

Definicij čuječnosti je veliko, vse pa se nanašajo na usmerjanje pozornosti. Prav tako je nesporno, da je čuječnost večšina, ki jo je moč razvijati (Bishop idr., 2004).

Čuječnost postaja globalno gibanje. Ima dokazane pozitivne učinke na duševno zdravje (Keng, Smoski in Robins, 2011), zato se je uveljavila v klinično-terapevtski in preventivni dejavnosti (Černetič, 2005). Uvaja se tudi v organizacijsko kulturo za zmanjševanje stresa na delovnem mestu in povečevanje delovne učinkovitosti (Jaret, 2015). V zadnjem času se v

tujini in tudi v Sloveniji uvaja na področje vzgoje in izobraževanja (Bajt, 2016; Bajt, Žugman in Cerar, 2017).

Pri poučevanju angleščine kot tujega jezika si že več kot dve desetletji prizadevamo uporabljati celostni pristop, ki vključuje elemente gibanja, ritma, glasbe in plesa. Zato smo se odločili v pouk vpeljati nekatere metode za doseganje čuječnosti, kot je opisano v nadaljevanju.

2. Potek in rezultati dela

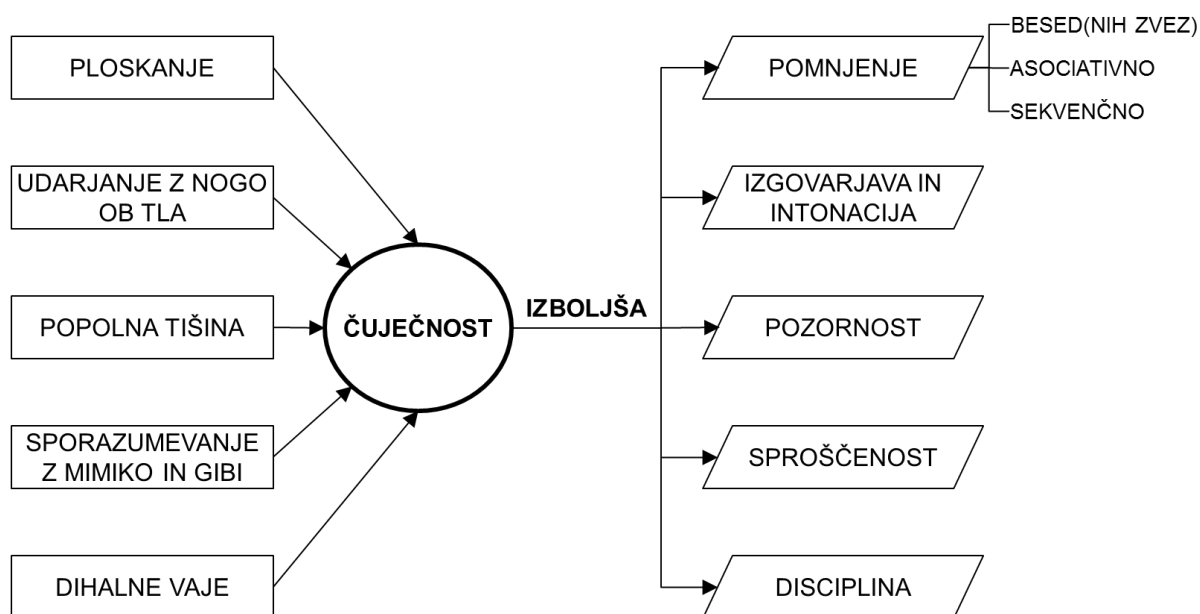
V poučevanje angleščine kot tujega jezika smo v šolskem letu 2018/19 sistematično uvedli več pristopov za doseganje čuječnosti. Skupaj z njihovimi učinki jih povzema slika 1. Prva in najpomembnejša je bila metoda ploskanja, ki smo jo uporabili (samo ali v kombinaciji z drugimi sorodnimi metodami) v različnih oblikah in za različne namene:

- ploskanje z različnimi ritmi za umirjanje in zabavo;
- ploskanje za izboljšavo izgovarjave in intonacije v tujem jeziku;
- ploskanje in drugi ritmični gibi (npr. udarjanje z nogo ob tla) za urjenje spomina in asociativnega pomnjenja;
- ploskanje za izboljšanje sekvenčnega učenja;
- ploskanje, tleskanje in gibanje za doseganje pozornosti in pripravljenosti na delo;
- ploskanje z različnimi ritmi za urejanje discipline v razredu.

Poleg tega smo za doseganje čuječnosti pri učencih uporabila še

- poslušanje tišine,
- dihalne vaje ter
- sporazumevanje z mimiko in gibi.

V nadaljevanju so podrobneje predstavljene posamezne metode oziroma učne ure.



Slika 1: Shematski prikaz uporabljenih metod za doseganje čuječnosti in njihovih učinkov
 Figure 1: Schematic display of the applied methods for achieving mindfulness and their effects

2.1 Ploskanje za boljše pomnjenje

Že nekaj let uporabljamo ploskanje pri poučevanju angleščine, še zlasti pesmi. Na ta način učenci hitreje osvojijo ritem in izgovarjavo ter si boljše zapomnijo nove besede. Praviloma uporabljamo enakomerno trikratno kratko ploskanje za začetek ure, da bi se učence umirili, nato zaploskamo zloge iz pesmi, ki naj bi se jo učili. Učence to pritegne in pozorno poslušajo ter ponavljajo. Najprej zaploskamo vsako vrstico, ki jo učenci nato ponovijo. Potem zaploskamo kitico in deklamiramo pesem, učenci šele potem ponavljajo za učiteljem.

Če so besede zahtevne, jih zaploskamo in izgovarjamo zelo počasi, kakor da oponašamo hojo slonov, potem malo hitreje, oponašajoč hitrejše živali (npr. psa), in na koncu najhitreje, pri čemer oponašamo kolibrija, ki hitro maha s krili. Če učencem takrat uspe vse pravilno izgovoriti, so zelo veseli. Potem se postavijo, kot da so pred občinstvom na prireditvi, in resno zrecitirajo pesem. Pri tem delu si učenci sami izbirajo živali, se vživijo vanje in se pri tem zabavajo.

V naslednjem koraku damo učencem besedilo pesmi, ki ga skupaj na glas preberejo, ter nadaljujejo s ploskanjem in branjem do konca. Če so prisotne besede, ki jih ne razumejo, jih takrat razložimo ali jih sami poiščejo v slovarju. Učenci potem še naprej berejo in se naučijo pesem na pamet. Do konca ure se lahko skoraj ves razred (do 30 učencev) nauči pesem v celoti.

Če opazimo težavo pri pomnjenju ali izgovarjavi, pokažemo gib, ki naj bi besedo ponazarjal vsebinsko ali po njeni dolžini. Včasih isto naredimo z obrazno mimiko. Če je gib neobičajen, si ga učenci hitreje zapomnijo. Ta vrsta asociativnega učenja se je pokazalo kot zelo učinkovita, ker si učenci zapomnijo gib in posledično besedo, ki jo gib označuje.

Za domačo nalogo morajo učenci po navadi s slikicami ponazoriti pesem, da bi si jo še bolj zapomnili. Naslednjo uro tako velika večina učencev še vedno zna pesem na pamet, ostali pa si med deklamiranjem pomagajo z gibi ali pa jih sošolci spomnijo z gibi ali ploskanjem, šele nato po potrebi povedo besedo. Učenci si torej z gibi sami priključijo spomin ali pa jim pri tem pomagajo drugi. Nekaterim za priključitev zadošča pogled na slikice, ki so jih narisali za domačo nalogo. Zelo redko kakšen učenec potrebuje še eno uro ponavljanja na opisani način, da bi se končno naučil pesem.

Učna ura z uporabo ploskanja torej lahko poteka tako:

- Na začetku klasične učne ure učenci stojijo in se umirijo, nato jih učitelj pozdravi, odzdravijo in čakajo naslednje navodilo (ne usedejo se, dokler jim tega učitelj ne dovoli). Bolj vesel začetek ure je, da ko učenci stojijo, učitelj trikrat zaploska, učenci pa ploskanje ponovijo. Učitelj jih potem izzove, da ponovijo drugačen ritem (počasnejše ali hitrejše ploskanje). Če ne uspejo, ponovijo, dokler ne postanejo usklajeni in posledično zadovoljni, da so dobro opravili nalogo.
- Ko se učenci usedejo in pripravijo na pouk, se lahko učitelj s ploskanjem naveže na osrednji del ure. Lahko npr. zaploska izgovarjavo nekaj težjih besed (ploska, učenci ponovijo, potem pove besede in učenci jih s ploskanjem vred ponovijo). Navadno gre za fraze, strukture ali ključne besede iz besedil v učnem načrtu. Nato se začne osrednji del pouka. Po zaslugi ploskanja so učenci bolj pozorni in v pričakovanju, kje in kako bodo uporabili te ključne besede.

2.2 Udarjanje z nogo ob tla

Sčasoma ploskanje postane navada, zato postopoma dodajamo nove izzive oziroma gibe drugih delov telesa, da bi najprej vzbudili pozornost, potem pa dosegli sproščenost pri učencih. Občasno dodajamo tleskanje s prsti, a je v vsakem razredu vsaj en učenec, ki tega ne zna. Tedaj se ostali učenci lotijo poučevanja te spretnosti in učilnica postane zabaven prostor za učenje. Da bi vadili sekvenčno pomnjenje, združimo gibe rok, tleskanje s prsti in udarjanje z nogo ob tla. Učence to, da lahko pri pouku udarjajo z nogo po tleh, praviloma zelo razveseli, še posebej, če to naredijo usklajeno, saj je takrat zvok bolj odmeven. Ko v vaje sproščanja vpeljemo noge, učenci v celoti aktivirajo roke in noge ter dosežejo maksimalno pozornost, da lahko izvajajo različne "koreografije" oziroma sledijo različnim ritmom.

Iz hrupnega stanja nato učenci preidejo v tiho in mirno stanje čuječnosti, ko so z mislimi povsem prisotni in zavestno sodelujejo pri pouku. Pomembno je uvajati nove pristope in dražljaje, da bi motivirali učence, saj so na to navajeni v sodobnem svetu. Pristop uporabe celotnega telesa in gibalno ustvarjanje sta s tega vidika idealna.

2.3 Poslušanje tišine

Pri urah, ko je nastal hrup, in pri razrednih urah smo od učencev zahtevali, da so tiho in čisto pri miru 20 sekund. Učenci so nalogo sprejeli; nekateri so se hihitali, večina pa je v vaji sodelovala. Za trenutke miru in tišine so bili hvaležni. Ko so se učenci umirili, smo nadaljevali s poukom oziroma pogovorom. Vajo smo stopnjevali do trajanja 3 minute. Učenci so se zatopili v svoje misli in se učili poslušati tišino. To so vadili tudi s starši za domačo nalogo in prišle so pozitivne povratne informacije od staršev, da je to postala družinska zabava.

Vajo smo nadgradili tako, da smo učence navajali na pozorno poslušanje okolice. Naša šola je velika in sredi mesta. Učenci so za nalogo pozorno poslušali zvoke iz okolice in so bili presenečeni nad tem, kaj vse lahko slišijo oziroma kaj vse zamudijo zaradi hrupa. Potrudili so se slišati tudi zelo tihe zvoke in si tako urili pozorno poslušanje. Nekateri učenci so slišali zelo oddaljene in tihe zvoke, npr. odpiranje in zapiranje omaric na hodniku, stopinje na hodniku, pogovore v sosednjih učilnicah ali pogovore med osebami na šolskem igrišču. Pozorno poslušanje, ki ga na ta način spodbujamo, zelo koristi pri pouku tujega jezika.

2.4 Sporazumevanje z mimiko

To metodo izvedemo tako, da na tablo napišemo "Silent lesson" (ang. tiha učna ura) in smo tiho. S tem, da ne govorimo, vedno pritegnemo pozornost učencev. Molče z gibi pokažemo, kaj naj naredijo. Nekateri učenci sporočilo razumejo hitreje kot drugi in takoj naredijo tisto, kar od njih pričakujemo, drugi pa sledijo sošolcem in opazujejo. Nekateri se ne vzdržijo in povedo na glas, kaj se pričakuje od njih. Trudijo se in poskušajo sklepati glede na učiteljeve gibe in mimiko, dokler ne pokimamo, da so na pravi poti. Potem napišemo na tablo navodilo za delo. Ko smo tiho, se učenci začnejo šepetaje pogovarjati, tudi z delom večinoma nadaljujejo v tišini, saj večini učencev tišina ustreza. Če nekateri glasno govorijo, poudarimo, da je tišina učno okolje, v katerim lahko vsi napredujejo in se dobro počutijo.

2.5 Dihalne vaje za sproščanje in umirjanje

Na začetku ure smo po ploskanju občasno izvajali dihalne vaje. Učenci so trikrat globoko vdihnili in izdihnili. Dihalne vaje uporabljamo za umirjen in zbran začetek ure, pa tudi pri menjavi dejavnosti med uro. Učenci to vajo jemljejo kot odmor, da se ustavijo, sprostijo in pripravijo za naslednjo nalogo. Nema lokrat je bilo potrebno dihalne vaje ponoviti, zlasti če je bila angleščina zadnja ura pouka.

3. Evalvacija

Sistematično smo zbrali mnenja učencev o uporabljenih pristopih čuječnosti. Anketirali smo jih pisno (večino 5. razreda in 8. razred) ali ustno (del 5. razreda, 6., 7. in 9. razred).

Na pisno anketo je odgovorilo 36 učencev. Njihovi odgovori so povzeti v tabeli 1. Vsi učenci so odgovarjali v angleščini razen dveh, ki sta odgovarjala v slovenščini, in treh, ki so nekaj vtisov napisali v angleščini in nekaj v slovenščini. Velika večina odgovorov je bila izrazito pozitivnih, pri čemer so učenci največkrat izpostavili zabavnost vaj oziroma nalog in zadovoljstvo ob tem, ko skupina deluje usklajeno.

Tabela 1: Povzetek odgovorov na pisno anketo o uporabljenih pristopih čuječnosti
Table 1: Summary of responses to the survey on the applied methods for achieving mindfulness

Mnenje	Pozitivno	Mešano	Negativno
Število učencev	29	4	3
Primeri izjav	I like clapping because it is fun. Clapping is cool. It wakes me up, I don't get bored. Clapping is great and I can learn faster. It helps me to concentrate and it's relaxing. We do things like one. I like clapping because it is harmony.	It is good for concentration but sometimes it is complicated.	Ne ljubi se mi telovaditi še pri angleščini.

Ustno je svoje mnenje sporočilo približno 90 učencev, večina pri rednih urah, nekaj pa tudi pri urah nadomeščanja, kjer je bilo potrebno vzpostaviti stik z novim razredom in voditi uro s pomočjo ploskanja in gibanja. Ustni odgovori učencev so bili iskreni in spontani. Všeč jim je bilo ploskanje, telovadba, vaje za sproščanje in umirjanje na začetku pouka ter gibanje in petje proti koncu pouka, lahko pa tudi kot popestritev običajnih učnih ur. V 9. razredu je iz tega nastalo triminutno sproščanje ob glasbi, v katerega smo skupaj z učenci vpeljali tudi ples, ki so ga učenci potem odplesali na valeti. Učenci 9. razreda so tudi razvili svoj način ploskanja.

V celoti vzeto lahko torej sklenemo, da so učenci metode za doseganje čuječnosti pri pouku angleščine sprejeli izrazito pozitivno.

4. Zaključek

Ploskanje in sorodne metode (udarjanje z nogo ob tla, poslušanje tišine, sporazumevanje z mimiko in gibi, dihalne vaje) se odlično obnesejo pri pouku tujega jezika. Vodijo k pozornosti oziroma čuječnosti učencev in tako služijo za izboljšanje pomnjenja, izgovarjave in intonacije besed in besednih zvez. Hkrati služijo za sproščanje učencev in izboljšanje discipline, s čimer učitelju olajšajo vodenje razreda. Metoda ploskanja je uporabna tudi pri nadomeščanju, saj se da z njo hitreje in na zabaven način vzpostaviti stik z učenci, zato je v nadaljevanju ure lažje voditi pouk. Kot je pokazala anketa, učenci ploskanje in sorodne metode zelo dobro sprejemajo, zato jih bomo pri pouku angleščine uporabljali tudi v prihodnje.

5. Literatura

- 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(3), 230-241.
- Bajt, M. (2016). Izzivi in priložnosti uvajanja čuječnosti v slovenske šole. V M. Orel (ur.), *Mednarodna konferenca MINDfulness 2016: Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost* (67-74). Polhov Gradec: Eduvision. Pridobljeno s <https://www.cujecnost.org/wp-content/uploads/2018/06/Izzivi-in-prilo%C5%BEnosti-uvajanja-%C4%8Duje%C4%8Dnosti-v-slovenske-%C5%A1ole-2016.pdf>
- Bajt M., Žugman M. in Cerar K. (2017). Projekt Čuječnost v šolah – naši začetki. V M. Orel (ur.), *Mednarodna konferenca MINDfulness 2017: Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost* (140-146). Polhov Gradec: Eduvision. Pridobljeno s <https://www.cujecnost.org/wp-content/uploads/2018/06/Projekt-%C4%8Cuje%C4%8Dnost-v-%C5%A1olah-na-%C5%A1i-za-%C4%8Detki-2017.pdf>
- Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, 14(2), 73-92.
- Jaret, P. (2015). *Bringing Mindfulness to Work*. Pridobljeno s <http://www.berkeleywellness.com/healthy-mind/stress/article/mindfulness-work-can-you-transform-your-job>
- 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(6), 1041-1056.

Kratka predstavitev avtorja

Merita Korenica se je rodila na Kosovu, kjer je tudi diplomirala iz angleškega jezika in književnosti. Potem je trinajst let poučevala angleščino na osnovni in srednji šoli v Carigradu, večinoma na prestižnem liceju St. Joseph. Od leta 2004 živi in dela v Sloveniji, kjer je najprej poučevala angleščino v jezikovni šoli Lingula, nato na Osnovni šoli Brinje Grosuplje, od leta 2008 pa poučuje na Osnovni šoli Trnovo. Poleg strokovne poti se je v mlajših letih uspešno posvečala tudi športni in glasbeni karieri. Svoja znanja, izkušnje in sposobnosti je združila v celosten pristop k poučevanju angleščine.

Avtentično učenje – najboljša šola

Authentic Learning – the Best School

Mihaela Korošak

*III. gimnazija Maribor
mihaela.korosak@tretja.si*

Povzetek

Mednarodne izmenjave ponujajo razvijanje splošnega in kulturnega znanja ter osebne rasti. Na III. gimnaziji Maribor izvajamo »klasično« mednarodno izmenjavo z II High School. W. Wroblewski s Poljske. Pri dijakih želimo vzpodbuditi zanimanje za drugačne kulture. Spoznajo, da so potrpežljivost, spoštljivost in strpnost ključne za sprejemanje drugačnosti. Ob tem se dijaki učijo čuječnosti. Sebe tako opazijo in dojamejo malenkost drugače. Razvijanje socialnih in komunikacijskih spretnosti v tujem jeziku pa v takem okolju zahteva osredotočenost v dani situaciji, kar pomeni slišati, videti, se odzvati brez sodb. V nadaljevanju smo želeli obuditi nekatere pomembne zgodovinske dogodke II. svetovne vojne v samem mestu izmenjave Gliwice, izven klasičnega pouka, zunaj učilnic, kot avtentično učenje. V takem učnem okolju so učenci motivirani za aktivno sodelovanje v učnem procesu. So dojemljivi, vedoželjni in empatični. Tako učenje, ki združuje avtentični prostor, učenčevo intelektualno prisotnost ter vključuje čuječnost, je učenje za življenje.

Ključne besede: avtentično učenje, empatija, čuječnost, III.gimnazija Maribor, mednarodne izmenjave, potrpežljivost.

Abstract

International student exchanges are the right way to achieve general knowledge, cultural education and personal growth. III. gimnazija Maribor has carried out International student exchange with II High School W. Wroblewski from Poland. We would like to encourage students' interest in different cultures. They should realize that patience, respect and responsibility are necessary to understand other cultures. At this point they learn about mindfulness. Consequently they would acknowledge themselves slightly differently. Moreover, the students find out how important it is to be concentrated and focused on the present moment in the certain situation to develop different communication skills in foreign language. In addition, students are introduced to the main historical events of WW II in the host town Gliwice, outside the classroom. In authentic learning environment students are motivated for active participation in learning process. They are willing to learn and develop empathy. If you combine authentic learning and student's intellectual participation plus mindfulness, you will get knowledge for life.

Keywords: authentic learning, empathy, III. gimnazija Maribor, international exchanges, mindfulness, patience.

1. Uvod

Potovanja in mednarodne šolske izmenjave so le ena od možnosti, ki mladim omogočajo, da dosežejo intelektualno širino. Tujina jim ponuja tako rekoč avtentično učenje. Seveda pa se ob tem razvijajo marsikatero spretnosti, kot so komunikacija v tujem jeziku, socializacija, strpnost in prilagajanje. S strani nezavednega pa je seveda treba poudariti empatijo. Govorimo o dijakih, ki so čutni, znajo izraziti sočutje in so se pripravljene seznaniti s čuječnostjo. Milič (2014) pravi, da po navadi mednarodne izmenjave izkoristijo tisti mladi, ki so dovolj odprtega duha, da zmorejo sprejeti razlike med narodi, rasami, religijami, kulturo in so pripravljene na dolgoročno interkulturno učenje. Dijaki torej morajo biti dovolj drzni in seveda zreli za to (pre)izkušnjo.

Izkušnje, ki jih na ta način mladi pridobijo, so neprecenljive in pomembne za celo življenje. Kot prvo omenimo, da čustveno odrastejo, izboljšajo komunikacijo v tujem jeziku, izpopolnijo znanje le-tega in postanejo samozavestnejši. S tem se razvijejo v odgovornejše ljudi, lažje sklepajo nova prijateljstva, so empatični. Vsekakor je izredno pomembno poudariti slednje, saj se dijaki v današnjem svetu ne znajo več poslušati, razumeti ali doživljati samo situacijo zdaj.

V priročniku *Ideje* (2006) se lahko podučimo, da je šola je za družino glavni agent socializacije, kjer ne dobijo samo akademske izobrazbe, ampak se tudi veliko naučijo o lastnem kulturnem kodu. Ta kulturni kod mora biti odprt za druge kulture, vere in življenjske sloge. Medkulturna vzgoja je v današnjem svetu obvezna, tako za dijake kot učitelje.

Ker se zavedamo, kako pomembne so izkušnje in nenazadnje tudi znanje, ki ga mladi pridobivajo s takim načinom izobraževanja, ali kot trdi Jean Piaget, »ljudje niso snemalci informacij, temveč graditelji spoznavnih struktur – znanja,« sva se s sodelavko odločili, da na III. gimnaziji Maribor ponovno obudimo mednarodne izmenjave brez podpore projektov in organizacij Evropske unije.

1.1 Organizacije in programi za izmenjavo mladih danes

Dijaki se lahko udeležijo kar nekaj izmenjav preko projektov, ki jih vzpodbuja Evropska unija.

CMEPIUS–Center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. Je krovna ustanova, ki izobražuje naslednje programe in orodja:

Erazmus+ program deluje na nivoju osnovnih in srednjih šol ter v okviru študijskih programov. Erasmus+ podpira aktivnosti na področju izobraževanja, usposabljanja, mladih in športa v vseh sektorjih vseživljenjskega učenja. Prenovljen program se je pričel izvajati s 1. januarjem 2014.

Etweening je portal, ki služi kot orodje za učitelje za iskanje projektnih partnerjev. Lahko pa je tudi korak do kasnejših KA2 – strateških partnerstev.

Comenius podprogram je bil do zadnjega razpisa 2013 namenjen dvigu kakovosti šolskega izobraževanja v Evropi, omogočal je spoznavanje in razumevanje evropske kulturne in jezikovne raznolikosti ter omogočal mladim pridobivanje osnovnih spretnosti in

kompetenc.

AFS je mednarodna prostovoljna, neodvisna in neprofitna organizacija s stoletno tradicijo, ki organizira medkulturno izmenjavo mladih in odraslih. Ponujajo dva programa, in sicer enoletni, v okviru katerega dijak živi pri družini gostiteljici in obiskuje lokalno srednjo šolo v sklopu rednega programa, ter intenzivni trimesečni program. Ta program je plačljiv s strani udeleženca.

Projekte, ki lahko vključujejo tudi mednarodno izmenjavo mladih, razpisujejo občine in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Vsi našteti projekti imajo izdelan okvir, ki zajema načrtovanje aktivnosti, predvidevanje rezultatov in učinkov dela ter imajo večinoma zagotovljeno finančno podporo državnih in evropskih institucij.

Mednarodne izmenjave so za mlade zanimive, saj Milič (2014) ugotavlja, da okoli 550 dijakov ali študentov letno odide na izmenjavo v tujino ter z navdušenjem opisujejo svoje izkušnje.

Nekatere šole se še zmeraj odločajo za mednarodne izmenjave dijakov zunaj okvirjev programov, podprtih s strani nacionalnih in evropskih institucij. S tem ohranjajo duha solidarnih gostovanj, kjer otroci oz. dijaki resnično doživljajo gosta/gostitelja, se mu posvečajo, ga razvajajo, se finančno angažirajo in tako »obisk« resnično doživljajo. Šele ob tako pristnem krogu lahko steče učenje na obeh nivojih, intelektualnem in čustvenem.

2. Osrednji del

V letih 1992/93, kot je zapisano v šolski kroniki (Potočnik, 1992), se je dijakom III. gimnazije prvič odprla pot v Evropo. Pevski zbor je bil uradno povabljen v Nemčijo. Ideja o kulturni izmenjavi III. gimnazije Maribor in Waldorfske šole v Renthingenu (Nemčija) je prišla s strani prof. Domerjerja, glasbenega pedagoga z nemške šole. Na večkratnem dopustu pri nas se je navdušil nad blagozvočnostjo slovenskih ljudskih pesmi. Preko osebnega poznanstva z go. Manjo Potočnik je prišlo do realizacije ideje o kulturni izmenjavi. Izmenjave se je udeležil mešani pevski zbor, ki so ga sestavljali dijaki in dijakinje III. gimnazije Maribor in Strojne metalurške šole Maribor, pod vodstvom mentoric ge. Manja Potočnik in ge. Alje Šulić.

Pevski zbor je na svoji poti in koncertih v Nemčijo spremljala celo urednica Radia Maribor ga. Ivanka Mulec Ploj, ki je sproti zapisovala dogodke in v živo prenesla koncertne vtise v domovino. Ob prihodu domov je novinarka pripravila radijsko reportažo o gostovanju naših pevcev v Nemčiji.

Kaj so ob takšnem gostovanju čutili takratni dijaki? Seveda so imeli občutek ponosa in veselja, da so tako naporno gostovanje uspešno prestali, prenesli sporočilo o Sloveniji in Slovencih, ali kot pravi Mulec- Plojeva (1992) smo prenesli sporočilo o narodu, ki želi biti svoboden in enakopraven, in ki želi biti del Evrope. Ga. Alja Šulić, ki je takrat vodila zbor in z njim odšla na gostovanje, še uči na naši šoli in ko se omenijo mednarodne izmenjave, se s ponosom spominja teh uspešnih začetkov mednarodnega sodelovanja. Rada pove, da to ni bila

samo šola za otroke, ampak tudi za učitelje. Oboji so izkusili tujo kulturo, jezik, okolje, pa vendar so ob tem izkusili trenutke, jih ponotranjili in sebe doživeli v drugačni luči.

V letu 2007 je na naši šoli stekel prvi mednarodni projekt v okviru institucij evropskega financiranja. Socrates-Comenius projekt se je imenoval *Water connects us* ali *Voda nas povezuje*. V tem projektu smo sodelovali kot partnerska šola in raziskovali vodne površine s svojega geografskega področja: reke, jezera, morje. Dijaki so raziskovali geografske, sociološke, kemijske, biološke, ekološke parametre izbranega področja, jezikovno, zgodovinsko, glasbeno in likovno dediščino. Obenem pa so se urili tudi v komuniciranju v tujem jeziku. Med drugim je bil projektni cilj tudi povezovanje različnih predmetnih področij. Poleg povečevanja globalne ekološke zavesti pa so učinki projekta segali zagotovo še globlje: naučili so se sodelovati, biti strpni in čuječi.

Žal je bilo na šoli med učitelji vse manj zanesenjakov, ki bi bili pripravljeni prevzeti vodenje tako velikih projektov. Počakati je bilo treba, da čas dozori, in da v spremenjenih okoliščinah ponovno poskusimo zagnati mednarodna srečanja. Čeprav so naša mednarodna gostovanja v okviru šole za kratek čas zamrla, ideja o ponovni obuditvi ni nikoli popolnoma izzvenela. Zmeraj smo imeli v mislih to, da je treba našim dijakom omogočiti drugačne izkušnje, ki se jih ne morejo naučiti samo pri enem predmetu, ki jih ne morejo prebrati v knjigah in ne v učbenikih, in jih ne morejo videti ne na televiziji in ne na socialnih omrežjih. Doživeti jih morajo sami!

2.1 Zgodila se je Poljska

Smrekar (2014) je dejala, da v življenju moramo biti pogumni in poskusiti tudi tiste stvari, ki na prvi pogled morda delujejo težavne, saj bomo le tako premagali strah in ovire, ki se pri ljudeh pojavijo predvsem v glavi.

V pripravljalnem obdobju na novo šolsko leto 2015/16 nas je II. gimnazija Maribor povabila k sodelovanju pri mednarodni izmenjavi s Poljsko, ki pa ni bila znotraj programov, podprtih s strani nacionalnih in evropskih institucij. Kljub temu sva s kolegico z veseljem sprejeli povabilo in projekt predstavili ravnatelju. Poudarili sva idejo o avtentičnem učenju zgodovine, medkulturnem izobraževanju, nadgradnji komunikacije v angleščini, pridobivanju samostojnosti in zrelosti ter spoznavanje čuječnosti. K. Drobnič (2016) pravi, da če učitelj gradi znanje na izkušnjah, povezanih s konkretno življenjsko situacijo v avtentičnem učnem okolju, so učenci motivirani za aktivno sodelovanje v učnem procesu. Najuspešnejši način problemskega pouka je avtentično učenje. Mednarodna izmenjava med II. gimnazijo Maribor in III. gimnazijo Maribor iz Slovenije ter II High School W. Wroblewski iz Poljske je bila odobrena.

Za nas in našo šolo je bila ta izmenjava resnično izziv. Tukaj ni bilo nobenega poznanstva, nobene »partnerske šole«, nobenega finančnega zaledja in ne sheme, kaj vse pripraviti. Eden od izzivov je bil, katere dijake izbrati za izmenjavo. Odločili smo se za dijake tretjih letnikov obeh programov, ki jih izvajamo na naši šoli: program SSI – vzgojitelj predšolskih otrok in splošna gimnazija. Vsi prijavljeni dijaki so morali napisati motivacijsko pismo v angleščini, v katerem so zapisali, kaj od izmenjave pričakujejo. To motivacijsko pismo je bilo poleg števila obšolskih obveznosti, znanja angleščine in učnega uspeha eden od kriterijev, na podlagi katerih smo izbrali tri kandidate z naše šole.

2.2 Izmenjava na Poljskem (18.–24. oktobra 2014)

V zgodnjih jutranjih urah so nas poljski prijatelji počakali na železniški postaji v Gliwicach. Takoj smo vedeli, h komu smo se morali obrniti, saj smo skozi ves pripravljalni čas postali tako rekoč stari znanci. Poljaki so nas toplo sprejeli, kot da bi se poznali že vrsto let. Ravno zaradi tega smo dobili tisti dober in prijeten občutek, da smo zaželeni. Gostitelji so nas nato povabili v svoje domove, nam razkrili košček svojega družinskega zavetja in z nami delili družinsko ljubezen ter vzdušje. Naši dijaki so to tudi opazili in bili kar ganjeni ob tolikšni skrbi, hkrati pa so se počutili varno.

Program izmenjave je potekal po skrbnem načrtovanju poljskih kolegov. Pričeli smo ga s spoznavanjem Poljske, njihove kulture in običajev. Sprehodili smo se po mestu Gliwice in odkrivali njegove znamenitosti. Obiskali smo mestni park, Park Chopina in Palm house, eden prvih rastlinjakov s tropskim rastlinjem v vzhodnem delu Evrope.

Program se je nadaljeval v šoli. Pri uri zgodovine smo poslušali o koncentracijskih taboriščih na Poljskem v času II. svetovne vojne. Z ganljivo predstavitvijo »Schindlerjev seznam« po istoimenskim filmu so dosegli, da smo resnično začutili vso tragičnost tistega obdobja. Naslednji dan so nas peljali v Schindlerjevo tovarno ob mestu Krakow, kjer smo v avtentičnem prostoru lahko slišali, kakšni so bili delovni pogoji, od kod in kako so delavci prihajali na delo in koliko jih je bilo rešenih taborišča pod pretvezo, da so nepogrešljiva delovna sila. Dijaki so nemo in osuplo sledili vodiču, ki nam je slikal zgodovino tik pred našimi očmi. Avtentično okolje je seveda spodbudilo doživeto učenje. Ob natančni razlagi so še skrbneje prebrali vsak zapis ob razstavnem eksponatu. Poskušali so se dobesedno preseliti v tisti čas, razmere in vse skupaj podoživeti.

V osrednjem delu izmenjave smo obiskali Birkenau. Ponovno smo podoživljali Schindlerjev seznam. Sprehodili smo se med barakami, ki so še zmeraj živ dokaz grozot druge svetovne vojne, čeprav je minilo že 73 let. Ni bilo potrebno govoriti, saj so dijaki sami, nemo in z veliko mero spoštljivosti občutili še zmeraj prisotno energijo strahot holokavsta. Ni bilo potrebno dodatno razlagati. Tišina na avtobusu je bila več kot zgovorna. Dijaki so se tiho, verjetno na tak način, poklonili žrtvam II. svetovne vojne. Ponovno so na avtentičen način prejeli in kvalitetno osvojili zgodovinske vsebine.

Zgodovino smo zaključili z obiskom radijski stolpa – Radiostation Tower, znan kot provokacija povoda za začetek druge svetovne vojne v njihovem mestu Gliwice.



Slika 1: Birkenau



Slika 2: Radiostation Tower, Gliwice

3. Zaključek

Mednarodna izmenjava s Poljsko teče že četrto leto. Sliši se nekaj posebnega. In res tudi je. Posebna je zaradi tega, ker gre za izmenjavo, ki poudarja kvaliteto, odnose, pristno učenje in uči čuječnost. Dijaki se učijo na drugačen, avtentičen način, skozi raznolike dejavnosti. Pridobijo znanje, spretnosti in izkušnje za življenje. Naučijo se prilagajanja, strpnosti, potrpežljivosti ter doživljanja trenutka. Tako postajajo samostojnejši, samozavestnejši in iznajdljivejši v medsebojnih odnosih. Zanje je to edinstvena izkušnja, samo njihova, osebna, intimna.

Nekaj sklepnih misli dijakov udeležencev:

»Zame je bila to nepozabna izkušnja, ki mi je prinesla ogromno lepih spominov, znanja in prijateljstev.« Maša Šibila

»Izmenjava s Poljsko je bila super, edinstvena priložnost, kjer smo se družili in veliko naučili.« Lea Lovrec

»Poljaki so gostoljubni, prijazni in zabavni. Projekt izmenjave v celoti je super, je neka dodatna izkušnja, ki jo je pametno izkoristiti. Ne le da spoznaš nove ljudi, ampak tudi ogromno novega izveš.« Kaja Pučko

»Prijetna izkušnja, dobra organizacija, dobra hrana, dobri ljudje, nepozabno!« Beno Ferlič

4. Viri in literatura

IDEJE, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih. (2006). Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino in Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope.

Milič, M. (2014). *Rad bi šel na izmenjavo dijakov v tujino*. Pridobljeno 8. 12 2018 iz Mladi in denar: <https://www.mladi-denar.si/8808160?cctest&>

Mulec-Ploj, I. (1992). Kako prostovoljna dejavnost? *Večer*, 18.

Potočnik, M. (1992). *Šolska kronika pevskega zbora III. gimnazije Maribor*. Maribor.

Drobnič, K. (2016). *Avtentični učni proces – izhodišče spodbujanja likovnega razvoja učencev I. DEL*, Didakta, 188. pridobljeno s http://www.didakta.si/doc/Didakta_188.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Mihaela Korošak je profesorica angleškega in slovenskega jezika, zaposlena na III. gimnaziji Maribor. Zdaj že svetovalka, drugače pa na delovnem mestu učiteljice angleščine poučuje že 24 let. Ob programih srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega izobraževanja in splošne gimnazije si je pridobila bogate izkušnje za delo z dijaki. Ob svojem rednem delu je angleščino poučevala tudi na Andragoškem zavodu – Ljudski univerzi, in sicer samo odrasle. Mlade srednješolce je preko AsAsistentata spremljala v Brighton in tam imela dodatne ure za priprave na maturo. Hkrati je tudi mentorica študentom s filozofske fakultete, sodeluje pa tudi pri izvajanju mednarodnih projektov v okviru šole.

Likovna subjektivizacija kot vzvod za kreativnost v pedagoškem procesu Reggio Emilia

Art Subjectivization as a Leverage for Creativity in the Pedagogical Approach Reggio Emilia

Emira Najdenova

*Osnovna šola Nove Fužine
eumetnica@yahoo.com*

Povzetek

Likovna apreciacija je izredno ključni element pri subjektivizaciji likovnega izražanja otrok. Učitelji se pomena likovne apreciacije in ustvarjalnosti otrok ne zavedajo dovolj, vendar je problem zelo aktualen in večni, saj otroci že v najzgodnejših letih razvijajo notranji način mišljenja, ocenjevanja in videnja sveta prek mentalnih konceptov in simbolnih likovnih skic. Iz notranje doživljajske perspektive otroci artikulirajo svet skozi svojo likovno risbo. Medtem ko otrok ustvarja, se izoblikuje okolje, kjer transformira temeljne probleme v nove dosežke. Cilj strokovne raziskave je predstaviti vzvod spodbujanja otrok k svobodnem izražanju idej, mnenj in občutkov v procesu subjektivizacije likovnega izražanja. Metoda likovne apreciacije ima vlogo podpore in spodbude pri otrokovem razvoju razumevanja sveta. V pedagoškem prestopu Reggio Emilia ustvarjalnost predstavlja jedro vseh spoznavnih dejavnosti otrok, ki nikakor ni vezana le na umetniško ustvarjanje, ampak jo vidijo tudi kot način spoznavanja, razmišljanja in odločanja, v kateremkoli vidiku spoznavnega procesa. Pristop Reggio Emilia poudarja, da je spodbudno okolje in skrbno načrtovanje procesa ključno za učenje, kjer otroci sami eksperimentirajo, raziskujejo, ter načrtujejo in se samostojno odločajo, pri tem pa razvijajo vrlino kot sta samopodoba in samozavest. Vse to jim daje večjo možnost uspeha pri učenju, razvijanju in napredovanju.

Ključne besede: likovna apreciacija, likovno izražanje, metoda estetskega transferja, pedagoški koncept Reggio Emilia, subjektivizacija, ustvarjalnost otrok.

Abstract

Artistic appreciation is an extremely crucial element in the subjectivization of children's artistic expression. Teachers are not aware enough of the importance of artistic appreciation and creativity, yet the problem is very important, since children develop the way they think, assess and see the world through their mental concepts and symbolic visual representations. From an internal experiential world, children articulate and develop the world through their art drawings. When the child draws, he also develops an internal environment where the child can transform fundamental problems into new achievements. The aim of professional research is to present the leverage of encouraging children so that they freely express feelings, ideas and opinions in the process of subjectivization of artistic expression. The art appreciation method plays a role of a main supporter and encouragement in the child's development of understanding of the world. In Reggio Emilia's pedagogical transition, creativity is at the core of all the cognitive activities of children, which in no way is related only to artistic creation but also as a way of knowing, thinking, deciding, realizing in any aspect of the cognitive process. Reggio Emilia's approach emphasizes that a supportive environment and careful process of preplanning are keys to learning, where children experiment, explore, plan and make decisions on their own, with that develop virtues such as self-esteem. All that gives them a greater chance and sense of success in life.

Keywords: aesthetic transfer method, artistic appreciation, artistic expression, children's creativity, subjectivization, the pedagogical concept of Reggio Emilia.

1. Uvod

Pri raziskovalnem delu me zanima nevidni prostor, ki se med ustvarjalnim procesom risanja vzpostavi med menoj in likovnim delom, ko se mi zdi, da se časovna dimenzija ustavi, v svojem svetu izgubim občutek lakote in žeje, ter se v celoti vživim v svoje ustvarjalno delo. V tem mentalnem prostoru se prepletajo podobe, ki so skupek moje čuječnosti. Dovzetnost za določene dražljaje iz okolice vzpodbudi mojo kreativnost do te mere, da lahko začnem z risanjem, kar imenujem ustvarjalni proces. V času študija me je osebno najbolj zaznamovalo risanje z ogljem in prenos skice v kompleksnejšo risbo. Podoba se ni pojavila takoj, temveč skozi transformacije idej, ki so v mojem primeru podobe. Pečjak (1987) govori o transformaciji gradiva, kjer se iz nevidnega rojevajo nove ideje oziroma v tem primeru podobe in mišljenja. Gre za preureditev gradiva, nove organizacije, povezave med podatki, spremembe kognitivnih pomenov, spoznanje nove fikcije ter sprevidenje situacije v novi luči.

Svojo risarsko tehniko sem preizkusila v duhu pedagoškega koncepta Reggio Emilia, ki pedagogom in otrokom omogoča bogat način komunikacije in izražanja, saj deluje na način »odnosne pedagogike« (U. Podobnik in R. Bračun Sova, 2010), ta pa otroku med drugim zagotavlja tudi več osebne svobode pri likovnem izražanju. Otrok z risanjem izraža doživljanje, razumevanja in zaznavanje sebe ter pojavov v okolici. U. Podobnik in R. Bračun Sova (2010) trdita, da je likovno izražanje v predšolskem obdobju integrativni senzitivni prostor, v katerem prebiva. Razvijanje likovno-ustvarjalnih sposobnosti in izgradnja estetskega čuta sta pomembni del slehernega koncepta učenja in poučevanja v zgodnjem otroštvu. Skoraj vsi majhni otroci imajo risarski talent, vendar ga med odraščanjem, v kolikor ga ne vzdržujejo, ne razvijejo. Namen naloge je predstaviti pomen spodbujanja otrok k svobodnemu izražanju idej, mnenj in občutkov pri njihovem ustvarjanju.

Skozi pedagoške izkušnje z otroci sem ugotovila, da je njihovo risanje najbolj izvirno, in jih predstavlja kot individue. V likovnem ustvarjanju se izrazijo posameznikove sposobnosti; individualne smernice, značilnosti in potencial napredovanja. To izvirnost sem želela vzpodbuditi z risarsko tehniko s kredo in ogljem, ki me čustveno navdihujeta. Tudi otrokom sem želela prikazati, kaj vse omogoča ta risarska tehnika. Kot pravi Jontes (2002) »se otrok uči prek izkušenj z vizualno-prostorskim oblikovanjem, zato ga ne moremo smiselno učiti risati. Strah, da se otrok ne bo naučil risati, je odveč, saj ob ustrezni podpori to ni mogoče. Naučil se bo in hkrati razumel to kar dela, zato se bo lahko razvijal.«

Ne obstaja definicija, ki bi dokončno opredelila ustvarjalnost, zato pa je tako edinstven proces ustvarjalnosti, ki ga avtorji zelo različno razumejo. Žagar (1992) pravi, da je ustvarjalnost lastnost, ki nam je dana ob rojstvu. Pri večini je razvita normalno oz. v povprečni ravni, manj pa je primerov, kjer so ljudje izredno ustvarjalni ali pa ne. Lahko se strinjam z Žagarjem (1992), saj smo že z bitjem srca vpeti v mrežo ustvarjanja sveta. To z drugimi besedami pomeni, da je lahko ustvarjalen slehernik, pri čemer pa velja upoštevati dejstvo, ki ga poudarja tudi Matos (1994), torej je ustvarjalen tisti, ki zna svoje sposobnosti in talente izvirno uveljaviti na različnih področjih in ne zatre svoje prirojene kreativnosti, ampak razvija svojo radovednost, domišljijo, originalnost, samostojnost in je neodvisen v svojih sodbah, mnenjih in mišljenju. Razlike in podobnosti med znanstveno in umetniško ustvarjalnostjo so strokovnjaki že raziskovali. Trstenjak (1981) glede njunih podobnosti pravi: »Povsod gre za celostno strukturno dožemanje, ki se po dolgotrajnem podzavestnem

delovanju, oblikovanju in vektorskem usmerjanju javlja na mah kot naključna inspiracija (Trstenjak, 1981, str. 451).« Medtem pa Duh (2004) govori, da je znanstvena ustvarjalnost lahko le teoretična ali praktična oz. znanstvena in tehnična, pri umetniški ustvarjalnosti pa se neko »odkritje in sprememba udejanjita v istem trenutku« (Duh, 2004, str. 13).

Za otroke, ki obiskujejo vrtec, je skoraj vsaka dejavnost igra ali del igre. Zelo je pomembno, da jim pri tem pomagamo tako, da namesto njih ne rešujemo težav, ampak jih usmerjamo. Ena izmed iger je tudi likovno izražanje v predšolskem obdobju. Lahko bi rekli, da je likovno izražanje eden izmed aktivnosti, s katerim otrok spoznava in raziskuje svet okoli sebe. S tem si ustvarja določeno percepcijo, predstavo o pojavih, predmetih, stvareh, živalih itd. Otrok rabi širok nabor izkušenj, kjer svoj vidni svet raziskuje z gibanjem v prostoru, ter čutenjem, okušanjem, poslušanjem, tipanjem in videnjem. Vse to močno zaznamuje tudi njegove zgodnje risarske poizkuse, ki jih postopoma gradimo skozi izkušnje z različnimi likovnimi materiali in nalogami. Nadvse pomembno je, da otroku pri procesu stojimo ob strani, mu prisluhnemo, se mu približamo in pokažemo zanimanje, da uvidi, da je pomemben, tako on kot njegovo likovno izražanje. Da se počuti varnega in sprejetega. Obenem pa raste v ustvarjalno osebnost, ki je razmišljujoča in inteligentno kritična.

Predvidevamo, da bo likovna apreciacija spodbudila pogoje za vzpostavitev otrokovih senzacij, vživetje v opazovani predmet, ponotranjenje nove izkušnje ter otroku ponudila vzvode za subjektivno likovno izražanje.

2. Pedagoški pristop Reggio Emilia

Pedagoški koncept Reggio Emilia temelji na pojmovanju in prepričanju, da je otrok kompetenten posameznik, ki ima v sebi ustvarjalne sposobnosti, zmožnosti ter izvirno moč za odkrivanje in raziskovanje sveta, ki ga obdaja. Koncept poučevanja je leta 1963 razvil Loris Malaguzzi, pozornost širše javnosti pa je pritegnil v letu 1983, ko so otroci iz italijanskih vrtcev na razstavi v Stockholmu predstavili svoje fotografije, izdelke, kipe, makete, slike in druge projekte. Ustvarjalni izdelki otrok so izvali pozornost strokovne kulturne in laične javnosti, razstava pa je kmalu obšla svet. Danes pedagoški koncept izvajajo kar v 22-ih vrtcih v Italiji, v Reggio Emiliji, pedagoški model uvajajo tudi v delo s predšolskimi otroki po svetu, kot npr. na Švedskem in v Ameriki (povzeto po Borota 2010, str. 276; spletna stran Pedagoška Fakulteta).

Avtorji pedagoškega koncepta Reggio Emilia izhajajo iz osnovnega izhodišča, da se vsak otrok rodi s sto jeziki, a kaj hitro mu ostane le eden, saj ostalih devetindevetdeset pri vzgojnem procesu pogosto zanemarimo in jih ne razvijamo v vseh svojih zmožnostih. Pedagoški koncept Reggio Emilia zato veliko pozornost namenja razvoju in uporabi vseh čutov v spoznavnem procesu, zlasti razvijanju sposobnosti opazovanja, pri čemer naj bi otrok uporabljal in razvijal vsa čutila, tudi tista, ki so običajno bolj zapostavljena, torej okus, tip, vonj itd. (Podobnik, Bračun Sova 2010, str. 103). Pri pedagoškem procesu otroke spodbujajo in jim omogočajo različne oblike izražanja (z barvami, gibi, glasbo, govorom, lutkami, mimiko, risbami, ritmom itd.). Otrok lahko tako na različne načine in jezike izrazi svoj odnos do sebe, drugih, narave, prostora in časa. Svoje notranja nesoglasja predstavi v vizualno skico, ki mu omogoča razrešitev frustracij in nejasnosti. Prek ustvarjalnosti se rojevajo novi svetovi.

Osnovno vodilo Reggio Emilia poudarja pomen kakovostne interakcije in komunikacije, torej druženja, povezovanja in sodelovanja vseh udeležencev v vzgojnem procesu. Vrtec je odprti prostor, ki omogoča dobro počutje ter stike med starši, vzgojitelji in otroki. Kot tak je aktivno vpet v svoje družbeno, kulturno in politično okolje, je prostor, ki izraža in ustvarja

kulturo, je torej živ organizem, vpet v okolje. Med vsemi udeleženci se izvaja živahna izmenjava idej in demokratična komunikacija, iz vrtca pa se življenje nadalje razširi v družine, v mesta itd. Projektno delo, ki ga izvajajo otroci, jim pomaga poglobiti in izpolniti smisel za dogodke in pojave v svojem okolju. V vrtcu se dokumentirajo in arhivirajo izdelki ter življenja in dela v vrtcu. Dokumentacija vključuje opazovanje, transkripcijo tonskih zapisov in fotografije. Različni materiali, ki nastajajo pri vzgojnem procesu otrok prikazujejo ustvarjanje in učenje otrok ter delo in življenje vrtca, so predstavljeni na različnih mestih v vrtcu in izven vrtca. Njihove razstave so prostor srečanj ljudi, ki si v skupni interakciji dokumentacijskega gradiva izgrajujejo podobo o kompetentnem, sposobnem, močnem in bogatem otroku (povzeto po Borota 2010, str. 276; Polak 1988, str. 77; spletna stran Pedagoška Fakulteta).

Reggio Emilia je sodoben postmoderen koncept predšolske vzgoje, ki temelji na človekovih in otrokovih pravicah in demokratičnih vrednotah; kot tak zagovarja pluralnost vednosti, vrednot ter konceptualno integracijo različnih znanosti. Cilj pedagoškega modela je otroke vzgojiti v kritične mislece in varuhe demokracije (Borota 2010, str. 276; Devjak, Berčnik, Trstenjak 2008; Devjak, Skubic 2009).

3. Subjektivizacija kot vzvod za izvirnost in kreativnost otrok

Pedagoški pristop Reggio Emilia daje likovnosti kot enemu izmed temeljnih otrokovih izraznih medijev velik pomen, saj »vizualni jezik osmišlja strukturo misli in občutkov« (Vecchi 1998, str. 139). Pri ustvarjalnem procesu se sočasno skupaj s pridobivanjem likovnih izkušenj razvijajo tudi kognitivne sposobnosti otroka, vse to vodi v povezovanje intuitivnega spoznavanja in logičnega sklepanja – likovno-kognitivnih spoznav (Podobnik, Bračun Sova 2010, str. 257). Z vse bolj pogostimi likovnimi izkušnjami, so tudi otrokove predstave o predmetih razvijajo in postajajo vse bolj kompleksnejše. Strokovnjaki (Arnheim 1985; Muhovič 1986; Butina 1997) na področju likovnega izražanja predšolskih otrok poudarjajo, da likovno izražanje pripomore pri transformaciji čutnih zaznav prek nazornega, vizualnega predmeta v miselni pojem; s tem pa otrok razvija svojo ustvarjalno osebnost (Podobnik, Bračun Sova 2010, str. 257). Pri tem je izredno pomembna osredotočenost, saj je s to vrlo sposoben izvesti ustvarjalni projekt do zaključka.

Ustvarjalnost je sposobnost povezovanja že prej spoznanih in ponotranjenih podatkov in izkušenj v neko novo obliko, predmet ali likovni izdelek. Da otrok upodobi svoje videnje sveta, rabi različne materiale, ki mu jih v predšolskem obdobju priskrbi vzgojitelj, likovni pedagog ali pa si jih otrok vzame sam. Po lastnih izkušnjah ob delu v vrtcih je ustvarjalnost otrok močno usmerjena in vodena s strani strokovnih sodelavcev, pri pedagoškem konceptu Reggio Emilia pa je temeljno vodilo upoštevanje otroka kot aktivnega sooblikovalca v ustvarjalnem procesu. Koncept mu nudi boljše pogoje za celostni razvoj čutnega zaznavanja, pripomore pa tudi k boljšemu zavedanju, ohranjanju in uporabi pridobljenih informacij (prav tam, str. 106). Prav ta subjektivnost in raznolikost izražanja, je vzvod za izvirnost in kreativnost otrok, saj so informacije, ki jih lahko otrok nadaljnje uporabi, bolj globoke, bogate in čustveno ponotranjene.

Žagar (1992) navaja, da je pri ustvarjalnosti in umetniškem izražanju izredno pomembno, da izhajamo iz intenzivnega, močno čustveno obarvanega »srečanja« s svojim okoljem, ki vodi do absorbiranja informacij in njihovi preobrazbi. V prvi fazi, torej pri različnih projektih, otrok že zbira informacije, ki so podlaga za njegovo ustvarjalno mišljenje in reševanje problemov tudi v kasnejših življenjskih obdobjih. Značilno za intuitivno ustvarjalno mišljenje namreč je, da za rešitev problema ne potrebuje veliko informacij, saj če je določeno področje

spoznavanja dobro razčlenjeno, potem je ustvarjalna rešitev in ustvarjalni rezultat že preprosta (prav tam, str. 10) oz. samodejna.

Podobnik (2010) navaja, da je ena izmed temeljnih značilnosti predšolskega obdobja intenzivno vsrkavanje različnih podatkov iz okolice. Otroci tako tudi v vrtec že prinašajo vrsto različnih informacij, asociativni preskoki in nenavadne povezave med njimi pa so tako prožni, da jim je pri razvoju včasih težko slediti. Kljub vsemu pa ima vsako otrokovo vprašanje, ugotovitve ali njegov odziv nekje svoje izhodišče in (otroku) logično povezavo. Otrok namreč »odkriva« tudi povezave med stvarmi, ki se odraslemu človeku zdijo nelogične, otroku pa se zdijo povsem jasne, naravne in nedvoumne.

Potem, ko otrokom predstavimo določen izziv, jim je treba pustiti čas, da se prepustijo svoji domišljiji in izrazijo svojo idejo. Čas jim omogoča vpogled vase in čustven odziv, časovna omejitev bi namreč togo okrnila kreativno vzdušje in izražanje. Vloga vzgojitelja je, da v otroku prepozna vpogled, ki mu sporoča, da rabi dodatna temeljenja izhodišča in snov za razmišljanje. Pri tem si mora vzgojitelj vzeti čas, ga poslušati in njegovo idejo jemati resno in zaupati njegovim odločitvam. Pri tem je pomembno predvsem to, da imajo otroci občutek varnosti pri izpostavljanju svojih idej. Po potrebi vzgojitelj nevsiljivo »vskoči«, kadar otrok ne najde poti naprej, da bi preprečil popuščanje njegovega navdušenja (Podobnik 2010, str. 114-115).

4. Raziskovalna metoda

Metoda estetskega transferja je specifična didaktična učna metoda, ki poudarja pomen estetske izkušnje. Iz te metode sem za svoje preučevanje uporabila percepcijo in recepcijo, torej likovno apreciacijo (Duh in Zupančič 2013, str. 73).

Percepcija in recepcija umetniških del sta usmerjeni k temu, da si otrok ustvari čim bolj jasno predstavo umetniškega dela, kar predpostavlja tudi izzivanje odgovarjajočega estetskega doživljanja. Druga stopnja je usmerjena k temu, da se rezultati percepcije izrazijo z besedami ter s tem postanejo ozaveščeni in ponotranjeni. V prvi fazi otrok opazuje delo in ga zazna s čutili, v drugi fazi pa že ozavesti svoje videnje ter ga ponotranji, ga poskuša opisati (Duh in Zupančič 2013, str. 73-75). Te skupne likovno perceptivno-receptivne zmožnosti otrok imenujemo likovna apreciacija. Preko likovne apreciacije se dogaja pomnjenje, s tem pa otrok pridobiva prve podatke o sebi in svetu, ki ga obdaja. Ti primarni podatki, ki jih pridobiva s pomočjo likovne apreciacije, so osnova za pomnjenje in kreativno izražanje.

Likovno apreciacijo sta prva opredelila Kraguljac in Karlvaris (1970), ki sta pojem opredelila kot »poimenovanje procesa aktivnega sprejemanja kakovostno predstavljenih umetniških del in ponotranjeno ustvarjalno reagiranje na njih« (Duh in Zupančič 2013, str. 77). E. Coates (1993) je prva prepoznala apreciacijo na elementarnem nivoju pri 4-letnih otrocih, medtem ko so opisovali predmete. Pri svojem raziskovanju sem likovno apreciacijo prav tako preučevala pri otrocih v tem starostnem obdobju. Kot piše Podobnik (2001, str. 103), naj bi bilo pri tem pedagoškem pristopu otroku omogočeno čim bolj celostno zaznavanje, ob čemer bo lahko slednji uspešno razvijal in uporabljal tudi tista čutila, ki sicer ostajajo nekoliko zapostavljena (tip, okus, vonj). V okviru likovnega izražanja imajo namreč zaznave svoje specifične izrazne možnosti in otroku nudijo zanimive likovne interpretacije, kar pedagoški pristop s pridom uporablja pri svojem delu z otroki v njihovih »raziskovalnih projektih.« Temeljno vodilo pedagoškega pristopa Reggio Emilia je upoštevanje otroka kot aktivnega sooblikovalca v ustvarjalnem procesu (Borota 2010). Otrok s tem dobi možnost in pravico, da skozi različne dejavnosti, na različne načine izrazi lasten odnos do sebe, svoje

socialne okolice, do prostora in časa, v katerem živi. S tem ohranja svoj potencial za integracijo v družbo, skupino otrok, razvija tudi sposobnost ustvarjanja, sodelovanja, komuniciranja in prilagajanja (Podobnik 2010, str. 103).



Slika 1: Shematski prikaz metode estetskega transferja (Duh in Zupančič 2013, str. 75)

V prvi raziskovalni fazi, torej pri percepciji, je bil moj cilj, da otroci pridobijo čim bolj celotno sliko oz. da čim bolj celostno zaznavajo predmet ter ga čustveno podoživijo. V drugi fazi, imenovani recepcija, pa je bil moj cilj, da percepcijo predmeta izrazijo z besedami ter ga s tem pomensko doživijo, izrazijo ter razumejo.

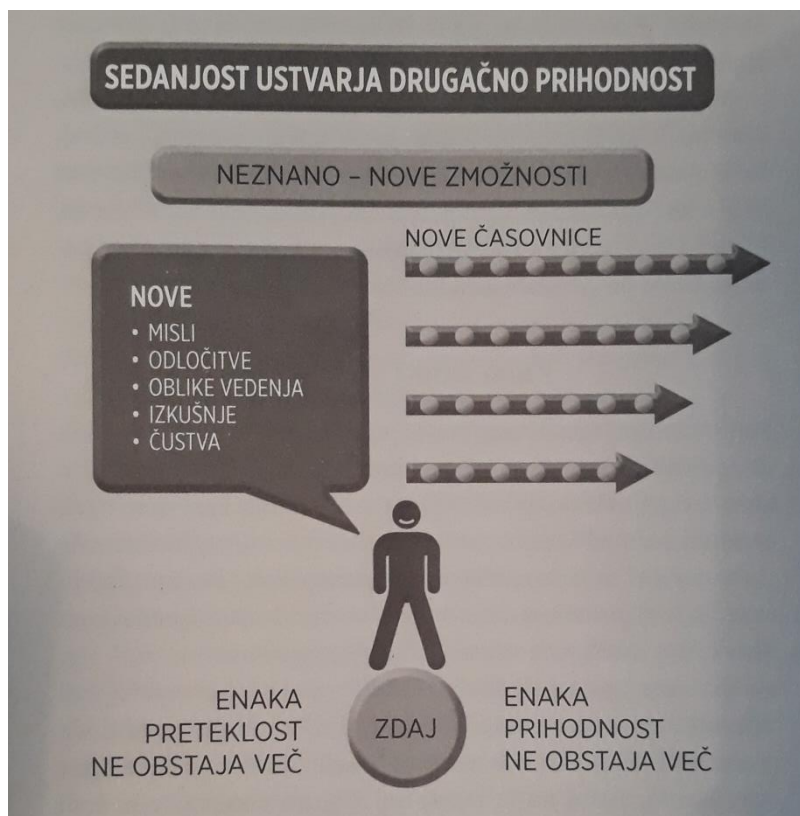
Metoda estetskega transferja, o kateri govorita Duh in Zupančič (2013), se nanaša na percepcijo, recepcijo in reakcijo umetniškega dela, v našem primeru pa bomo analizirali običajen predmet (igračko), saj bomo analizirali likovno apreciacijo, torej prvi dve fazi estetskega transferja, pri otrocih. Estetski transfer ni možno uporabiti le pri strokovno umetniškem izražanju, temveč tudi pri otrocih. Kljub vsemu lahko pričakujemo, da se bo proces likovne apreciacije odvil nekoliko drugače. Otroci drugače zaznavajo predmet opazovanja kot odrasli, ki imajo že razvito analitično abstrahirane miselne strukture, družbeno-kulturni pogled na predmet opazovanja in skozi te naučene prizme predmet tudi opazujejo in ocenjujejo. Predpostavljam torej, da otrokovo opazovanje poteka bolj prek čustvenih zaznav, hkrati pa otrok bolj v polnosti izkorišča njihov celotni potencial. Tudi ubesedovanje predmeta je pri otroku bolj razdrobljeno, manj smiselno in analitično, tudi njihova reakcija bo bolj čustvena. Kot trdita Grgurić in Jakubin (1996) otrok k svoji likovni interpretaciji pristopa bolj spontano, pristno, neobremenjeno – preprosto uvidi, odkrije in svoje odkritje izrazi, kar predstavlja t.i. »likovno ustvarjalnost prvič videnega«. Zato trdim, da bo moja raziskava razkrila, da so perceptivno-receptivno zmožnosti otrok pomembne pri transformaciji iz nevidne likovne senzacije v vidno senzacijo kot likovni produkt. Čeprav ta postopek Duh in Zupančič (2013) poimenujeta likovna apreciacija, trdim, da se pri otrocih to kaže predvsem kot subjektivizacija.

Zanimalo me je, kako likovna apreciacija, percepcija in recepcija, ponudi vzvode za potek procesa subjektivizacije, torej kako otroka proces likovne apreciacije preobrazi, ko sam v sebi začuti potrebo po likovnem izražanju in kreativnem udejstvovanju.

Za svojo strokovno nalogo sem raziskovala proces likovne apreciacije kot subjektivizacije pri likovnem izražanju otrok med 3. in 4. letom starosti. V ta namen sem izvedla kvalitativno raziskavo, študijo primera, s katero sem poskušala ugotoviti in analizirati potek procesa likovne apreciacije, kako se ta subjektivnost izraža na risbi oz. likovnem izdelku otroka; zanimalo me je, kako se otrokov pogled spreminja skozi proces likovne apreciacije in kako ta proces spodbudi proces subjektivizacije. Raziskavo sem izvedla v skupini 17-ih otrok, med njimi je bilo 7 dečkov in 10 deklic. Za preučevanje glavnih raziskovalnih vprašanj sem uporabila metodo likovne apreciacije, preučevala sem prvi dve fazi metode estetskega transferja.

Raziskovalna vprašanja:

- Kako poteka proces likovne apreciacije poteka?
- Kakšna je vloga procesa likovne apreciacije pri likovnem izražanju otrok?
- Kako proces likovne apreciacije vpliva na izražanje otrok?
- Kako opazujemo proces subjektivizacije?
- Ali likovna apreciacija prispeva k bolj učinkovitemu likovnem izražanju otrok?
- Ali bo v podoživetem likovnem delu vidna individualna rešitev vsakega otroka kot posledica nove estetske izkušnje?



Slika 2: »Vaš um je pomemben«; Kvantno polje sedanjega trenutka (Joe Dispenza, 2018)

Pri subjektivizaciji predvidljiva resničnega znanega ne obstaja, zato se znajdemo v neznanem polju zmožnosti. To polje poimenujemo kvantno polje. V tistem trenutku se več ne enačimo z okoljem in na nas ne vlivajo okovi okolja in časa. V trenutku ko znana paradigma dobesedno neha obstajati, postane čista zavest – sama misel. V tistem trenutku se vrši proces subjektivizacije, kjer se odpirajo nove časovnice in dimenzije. Enaka prihodnost ne obstaja več. »Kako videti brez oči,« je učenje in spodbuditev čuječnosti otroka razvijanje intuicije in

notranje moči. Pri tem govorimo o sinhronizaciji srca in uma. S tem ozavešča sposobnost kritičnosti in samo-odločanja, zaupanja sebi.

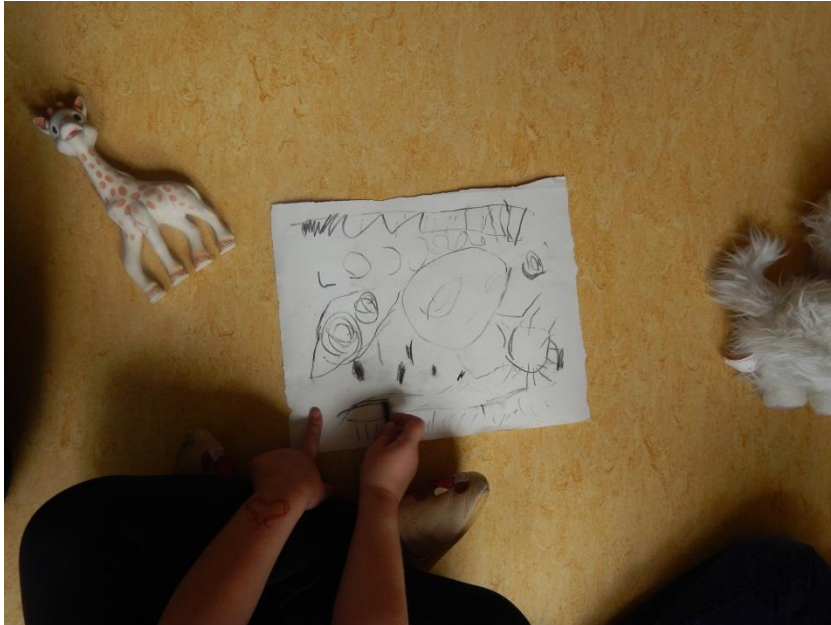
Cilj mojega mednarodno strokovnega projekta je bilo spodbuditi perceptivno-receptivne sposobnosti otrok skozi opazovanje, opisovanje predmeta in igranja vlog ter izzvati likovni izdelek in rešitev. V prvem koraku sem jim ponudila platneno torbo, v kateri so bile skrite igračke (živali). Pri postopku izžrebanja živali sem vzpostavila njihovo osebno doživetje – izkušnjo in ozavestila čutne zaznave, ki jih bodo kasneje uporabili v okviru likovnega izražanja. Pri izžrebanju predmeta so z neposrednim dotikom pridobili tipno izkušnjo, nato žival zagledali in dobili vidno izkušnjo. Skušali smo ozavestiti zvoke, ki so specifični za določeno žival. Vsi so imeli močno željo oponašati žival, ki so jo izžrebali, bila pa je tudi močna želja po poistovetenju z živaljo pri interakciji z drugimi otroki. V skupini so se na podlagi izkušnje povezali, s tem ko so drug drugemu kazali svoj predmet in se o svojem likovnemu izdelku pogovarjali.

Ko smo se lotili glavnega dela ustvarjalnega procesa, so otroci ugotavljali, ali bomo risali s čopičem, ali s čopičem barvali ter kaj bomo naredili s kredo. Vsak si je poljubno izbral material, vsi pa so hoteli preizkusiti čim več likovnih pripomočkov. Nekateri so sedli za mize, drugi so risali kar na tleh. Njihov proces ustvarjanja je bil zelo intenziven. Risanje je lahko trajalo do 20 minut, potem je njihova koncentracija popustila. Ves čas ustvarjalnega procesa otrok sem bila prisotna kot aktivni opazovalec, vendar njihovega dela nisem komentirala, sodila izdelkov ali jih usmerjala; pustila sem jim čas, da so upodobili in izrazili svojo izkušnjo. Med tipanjem svojega predmeta so tudi komentirali:

- »Mravlja – to imamo doma, na mizi je bila« (Filip, 4 leta).
- »Krava daje mleko« (Anastasija, 4 leta).
- »Ciciatopus – sive rogove ima « (Maks, 4. leta).

S pomočjo verbalnega izražanja so si lažje izoblikovali notranjo vizualno predstavo o predmetu in živali, ki jo bodo narisali. Vse informacije (kot npr. sivi rogovi, mleko, na mizi) so jih pomagale pri procesu subjektivizacije. S svojo novo vizualno izkušnjo in čutnimi zaznavami se je njihova nevidna komponenta (percepcija) bolj učinkovito preobrazila v vidno komponento (receptija).

Večina otrok je bila med risanjem tiho, so se pa konstantno gibali in premikali, nekateri so tudi premetavali svoj format papirja. Spet drugi so vzeli žival in se z njo igrali po igralnici. Zelo hitro so se navezali na igračko in jo imeli za svojo, zanimalo jih je, kaj bom potem naredila z živalmi. Otroci, ki so bili zelo motivirani za delo, so poleg belega papirja porisali tudi črnega. Pokazali so pristno navdušenje nad izbiro materiala in nalogo. Ob opazovanju risbic so ugotovili, da se njihovi izdelki razlikujejo. Prav ta različnost jim je omogočila prepoznavo svoje risbe. Pustila sem jim, da končani likovni izdelek sami zaščitijo s sprejem za lase. To je bila za njih zopet nova svojevrstna izkušnja. Počutili so se odraslo oz. odgovorno za svoj likovni izdelek. Na koncu so mi na vsak način hoteli povedati, kaj so narisali. Med drugim so narisali svojo mamo, očeta, na travniku, doma, narisali so svoj dom, kje živijo, skratka zelo veliko so povzemali iz okolja, ki ga dobro poznajo. Zanimiv primer je bila risba deklice, ki je izžrebala žirafa, ki je imela značilne lise. Deklica je najprej narisala mamo, očeta, sebe, sonce, rože in šele nato krogce, ki so spominjale na pege na žirafi, ki je bila predmet njenega opazovanja.



Slika 3: Risba deklice, ki je upodobila žirafu. Pege na žirafi so v deklici spodbudile tudi asociacijo na druge, že ponotranjene informacije iz njenega okolja: »Dežek pada na mojo mamico in joka, tukaj ima solzice. To je oči, ne vem, kaj dela.« (Sofia, 4 leta)

5. Analiza likovne apreciacije

5.1 Kakšna je vloga procesa apreciacije pri likovnem izražanju otrok?

Razvijanje likovne apreciacije temelji na razvijanju čim bolj subtilne percepcije opazovanega predmeta. Tudi proces recepcije kot apreciativne sestavine ima ustvarjalni karakter (Duh, 2004). Z likovno apreciacijo spodbujamo razvoj otrokovega notranjega likovnega sveta, ki je iztočnica za njegovo ustvarjanje, udejanjenje samega sebe in potrjevanja svoje okolice. Prav zato je pedagoški pristop Reggio Emilia primeren za razvijanje otrokovih likovno-ustvarjalnih sposobnosti ter izgradnjo estetskega čuta.

Z metodo estetskega transferja krepimo otrokovo vizualno doživljanje, opazovanje, kot tudi vizualno mišljenje, doživljanje in čustvovanje (Duh in Zupančič, 2013). Likovno izražanje ima pomembno vlogo pri transformaciji čutne zaznave preko nazornega pojma v miselni pojem (Arnheim, 1985), vlogo zaznavanja in izkustva pri tem (Muhovič, 1986, str. 54; Butina, 1997) ter vlogo likovnega izražanja pri omogočanju razvoja ustvarjalne osebnosti (Matthews, 1994; Vrlič, 2001; povzeto po U. Podobnik, R. Bračun Sova, 2010, str. 258). Kot trdita Duh in Zupančič (2013, str. 75), se na podlagi neposrednega opazovanja pri otroku kasneje razvije sposobnost intuitivnega razmišljanja, s katerim zmorejo otroci stari od šest do enajst let vse lažje izvesti tudi abstraktne miselne operacije brez neposrednega opazovanja.

5.2 Kako proces apreciacije vpliva na izražanje otrok?

Otroci bodo ustvarjalni, kadar jim je dana popolnoma svoboda, da so tisto, kar v resnici tudi so, da gledajo in se likovno izražajo na svoj način ter da razmišljajo s svojo logiko. Otroci morajo imeti možnost za lastno likovno-ustvarjalno delo in se izražajo na lasten, individualen način. Kadar otrok opazuje določeno obliko ali pojav, usmerja vanj vso svojo pozornost. Ta usmerjenost izzove višjo obliko splošne percepcije, ki jo imenujemo ustvarjalna

percepcija. Šele ko otrok to doseže, lahko napravi naslednji korak in likovno izrazi, kar je opazil in odkril (Duh, 2004). Apresiasija torej nima neposrednega vpliva na likovno izražanje otrok, ampak ga uči, kako čimbolj celostno videti, uvideti, ubesediti predmet opazovanja.

5.3 Kako opazujemo proces subjektivizacije?

Kot opazovalec sem le sprožila proces subjektivizacije pri otroku, s pomočjo različnih materialov, ki jih je vsak poljubno izbral in nato uporabil za svoje upodabljanje in izražanje. Med opazovanjem procesa subjektivizacije sem beležila, kako so otroci z besedo opisali svoj predmet opazovanja. Njihov proces izražanja sem dokumentirala in fotografirala.

5.4 Kako poteka proces apreciacije?

Proces apreciacije poteka v dveh fazah, skozi percepcijo in recepcijo (Duh in Zupančič, 2013). V prvi otrok opazuje predmet, ki je zunanji dražljaj, ki mu spodbudi vizualno mišljenje. Podobe, ki vstopijo v otrokov notranji svet, so podlaga za njegovo likovno mišljenje kot likovni doživljaj. Tega doživljaja ne vidimo, ker se dogaja znotraj otroka na njegovi duhovni ravni kot likovna senzacija. Senzacija pa je učinek realnosti na otrokov čutni svet.

5.5 Ali likovna apreciacija prispeva k bolj učinkovitemu likovnem izražanju otrok?

Likovna apreciacija je ključnega pomena, da otrok pri ustvarjanju pridobi tehniko opazovanja predmeta. Ta tehnika se ne sme spremeniti v šablono, temveč mora biti dovolj prožna, da bi se lahko prilagodila različnim opazovanim predmetom in različnim osebnostim opazovalcev. (Karlavaris, 1991) Po mojih ugotovitvah likovna apreciacija prispeva k bolj učinkovitemu likovnemu izražanju otrok, saj ga vodi od spodbujenega vizualnega mišljenja do bolj izoblikovanega vizualnega in verbalnega izražanja. Otroku pomaga pri pridobivanju novih senzacij kot likovnih doživljajev. Otrok razvija nove poglede na realnost, izboljša pa se tudi njegova sposobnost čutenja in zaznavanja, odpre se njegov »perceptivni« svet. Ker se njegova sposobnost doživljanja in čutenja okrepi, se posledično izboljša njegova likovna sposobnost izražanja. S likovno apreciacijo otrok krepi svojo ustvarjalnost (Duh, 2004).

5.6 Ali bo v podoživetem likovnem delu vidna individualna rešitev vsakega otroka kot posledica nove izkušnje?

Na podlagi risb, ki so jih naredili otroci, je možno ugotoviti, da je bila vsaka risba svojevrstna in neponovljiva. Vsak otrok je svoj predmet opazovanja vpel v svojo zgodbo. Nova izkušnja je botrovala k temu, da so svoj odnos do sebe, sveta in navsezadnje tudi risbe upodobili skozi ustvarjalni proces, v katerem je zgodila transformacija. Iz »nevidne« percepcije v sebi so jo skozi proces risanja prenesli v vidno obliko.

6. Zaključek

Skozi izkušnje dela z otroci sem ugotovila, da zaradi razvojne stopnje otrok nisem mogla uporabiti celotne metode estetskega transferja, ampak le prva dva koraka: percepcijo in recepcijo. To imenujemo perceptivno-receptivne zmožnosti oziroma likovna apreciacija. Likovna apreciacija in pedagoški pristop Reggio Emilia vzpodbujata pogoje za vzpostavitev celostnih čutnih zaznav. Da bi jim približali postopek likovne apreciacije, ni bil njihov

predmet opazovanj umetniško delo, ampak različne igrače iz njihove igralnice. Prav ta različnost igrač je ponudila drugačne poglede na predmet opazovanja vsakega otroka v ustvarjalnem procesu. Zadoščeno je bilo vsem pogojem, da so se otroci lahko neobremenjeno likovno izrazili. Analiza ustvarjalnega procesa samega risanja je pokazala, da ciljna skupina otrok starosti od 3. do 4. leta ne potrebuje nobenega dodatnega vodenja med risanjem, dovolj jim je likovni material in njihova lastna kreativnost. Pred tem jih je treba seveda motivirati za delo v spoznavnem procesu. Ta motivacija naj vzpodbudi več kot le vidne zaznave, saj tipanje, poslušanje, okušanje in vonjanje bistveno pripomorejo k celostnemu občutju lastne enkratnosti. Otroci svoje posebnosti, individualne lastnosti in subjektivne značilnosti pri tem načinu dela doživijo kot uspehe in vrednote, za razliko od metod, ki vzpodbujajo ustvarjalno delo, pri katerem so izdelki pričakovano podobni.

Interakcija otrok s končnim likovnim izdelkom je izrazila njihove različnosti in posebnosti, v pogovorih po končanem risanju so med seboj primerjali izdelke in opaziti je bilo, da njihovi subjektivni pogledi niso bili nekaj motečega, temveč pozitivna vrednota. Likovna apreciacija ne vzpodbuja le kreativnosti, ampak krepi spoštovanje različnosti. Prednosti takšnega načina dela se gotovo izrazijo sčasoma tudi na drugih področjih – v družini, med vrstniki in kasneje v vseh življenjskih situacijah. V tem primeru estetska izkušnja ni bila v ospredju, saj je bil pomembnejši ustvarjalni proces, torej raziskovalna pot in ne cilj. Pri starejših otrocih bi se ob takem načinu dela lahko uporabilo umetniške reprodukcije namesto predmeta opazovanja, in bi se na tej osnovi formirale določnejše estetske izkušnje.

Kot pedagoginja in ustvarjalka sem zavezana k svobodi in kreativnosti pri ustvarjalnem delu ter si želim te vrednote smiselno še nadaljnje uporabljati pri delu z otroki. Raziskava je osvetlila veliko možnosti za kakovostne kreativne metode, s katerimi je možno doseči zastavljene cilje in razvoj pri otrocih. Pomembno je, da se ohranja in spoštuje enkratnost ustvarjalnosti vsakega posameznika, naj gre za mlajšo ali odraslo osebo.

7. Literatura in viri

- Arnheim, R. (1985). *Vizualno mišljenje: jedinstvo slike in pojma*. Beograd: Univerzitet umjetnosti.
- Berce-Golob, H. (1993). *Likovna vzgoja. Načini dela pri likovni vzgoji: priročnik za učitelje na predmetni stopnji osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Belamarič, D. (1986). *Djete i oblik*. Zagreb, Školska knjiga.
- Borota, B. (2010). *Dokumentiranje glasbenega razvoja otrok v slovenskih vrtcih z vidika pristopa Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Butina, M. (1997). *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora.
- Coates, E. (1993). *The Language of Appreciation through Talking and Making. Educational Review*. Pridobljeno iz: <http://www.informaworld.com/smpp/ title~content=t713415680>.
- Devjak, T., Batistič Zorec, M., et al. *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce*. (2010). Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL. Pridobljeno iz: http://pefprints.pef.uni-lj.si/387/1/ReggioEmilia_Kurikulum_za_vrtce-1.pdf.
- Devjak, T., Berčnik, S. in Plestenjak, M. *Alternativni vzgojni koncepti*. (2008). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., Skubic, D., et. al. *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. (2009). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Dispenza, J. (2018). *Placebo ste vi: vaš um je pomemben*. Brežice: Primus.

- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Duh, M. in Zupančič, T. (2013). *Likovna apreciacija in metoda estetskega transferja*. Maribor: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno iz: http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2013_st_4/REI_letnik_6_st_4_cl_5.pdf.
- Gerlovič, A. in Gregorač, I. (1968). *Likovni pouk otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Glogovec Z. in Žagar D. (1992). *Ustvarjalnost, Projektno vzgojno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Grgurić, N. in Jakubin M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje: metodički priručnik*. Zagreb: Educa.
- Ibuka, M. (1992). *V vrtcu bo morda že prepozno*. Ljubljana: Tangram.
- Jaušovec, N. (1987). *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti*. Maribor: Pedagoška akademija.
- Jontes, B. (2002). *Likovna edukacija*. Ljubljana: Študijsko gradivo.
- Karlavaris, B. in Berce-Golob, H. (1991). *Likovna vzgoja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kroflič, R. (2010). *Kulturno zlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Matos, S. (1994). *Spodbujanje ustvarjalnosti*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Matthews, J. (1994). *Helping Children to Draw and Paint in Early Childhood*. Children and visual representation. London: Hodder&Stoughton.
- Matthews, J. (2003). Drawing and painting: *Children and visual representation*. London: Chapman.
- Muhovič, J. (1986). *Vstop v likovno logiko*. Ljubljana: Akademija za likovno umetnost.
- Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Podobnik, U. in Bračun Sova, R. (2010). *Likovno-pedagoška praksa v slovenskih vrtcih skozi prizmo pedagoškega pristopa Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Poljak, V. (1988). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (2002). Pridobljeno iz: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.
- Selan, J. (2013). Prezenca in diskurz. *Anthropos*, letn. 45 (št. 3/4), str. 231-252.
- Thornton, L. in Brunton, P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practise. A David Fulton Book*. London in New York: Routledge.
- Trstenjak, A. (1906-1996). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Vecchi, V. (1998). *The Role of the Atheliera: An Interview with Lella Gandini*. V: *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Aproach – Advanced Reflections*, Ablex Publishing, Westport, Connecticut in London, 139-147.
- Vrlič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.
- Zmaga, Glogovec in Žagar, D. (1992). *Ustvarjalnost. Projektno delo*. Ljubljana: Zavod Republike za šolstvo in šport.

Viri slikovnega gradiva

- Slika 1: Shematski prikaz metode estetskega transferja (Duh in Zupančič 2013, 75). Pridobljeno iz: http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2013_st_4/REI_letnik_6_st_4_cl_5.pdf.
- Slika 2: »Vaš um je pomemben«; *Kvantno polje sedanjega trenutka* (Joe Dispenza, 2018).
- Slika 3: *Brez naslova*, risba. lasten vir.

Kratka predstavitev avtorja

Emira Najdenova, rojena 14. 4. 1985 v Ljubljani. Po končanem izobraževanju na OŠ Venclja Perka, je nadaljevala študij na SŠOF, Umetniška gimnazija – likovna smer, ter zaključila študij likovne pedagogike na Pedagoški fakulteti. V času študija je bila del izobraževanja Erasmus programa v Španiji. Zaposlila se je kot učiteljica v podaljšanem bivanju na OŠ Nove Fužine. Letos aprila je bila del konference »*Pomahajmo v svet*«, kjer je spoznala finski šolski sistem. Letos maja pa je bila koordinator na prvem pedagoškem Erasmus+ izobraževanju »*Safer – School Act For Equal Rights 2019*« v Kokkoli na Finskem, kjer se je naučila tehnik transformacije sovražnega govora, ki je vedno bolj prisoten v šolskem sistemu in vsakdanjem življenju. Emira je mama dveh otrok in čuti dolžnost, da skozi pedagoški proces prenaša svoje znanje o ustvarjalnem kvantnem polju in kulturne dimenzije na prihodnje generacije. Njen namen je se še naprej izobraževati o pereči tematiki čuječnosti ter odpirati nove možnosti za nove poglede na nevidni svet, ki vpliva tudi na znanstveni razvoj.

Prebujanje čuječnosti s poučevanjem podjetništva in dobrodelnosti

Awakening Mindfulness by Teaching Entrepreneurship and Charity

Keith Kleva

*Srednja ekonomska šola Ljubljana in Šolski center Srečka Kosovela Sežana,
keith.kleva@gmail.com*

Povzetek

V prispevku so opisani inovativni pristopi poučevanja v šolstvu in izjemno uspešno izpeljani inovativen dobrodelni projekt. Teoretično učno snov so dijaki usvojili s konkretnim delovanjem v dobrodelnem projektu. Osebo, ki so ji pomagali, so tudi spoznali. Razvili so zavedanje o težavah ljudi v svoji okolici, državi in svetu. Pridobili so pomembne vrednote, razvili empatijo in se naučili delovati v ekipi. Zavedali so se moči lastnih dejanj in ugotovili, da lahko pomembno vplivajo na izboljšanje okolice.

V uvodu je opisan izjemno uspešen inovativni dobrodelni projekt Lava Tim, preko katerega je bilo zbranih več kot 1.500 € za ljudi v stiski. V nadaljevanju je omenjena krajša verzija podobnega projekta. Vključen je natančen opis vsega, kar so se dijaki pri tem naučili.

Opisani so načini in smernice, kako priti do izjemnih rezultatov. Projekt je osnovan modularno, kar pomeni, da ga je možno aplicirati v katerikoli razred osnovne ali srednje šole.

Med uporabljenimi sredstvi je pomembna tudi moderna tehnologija. V zaključku so podani predlogi sistemskih sprememb, s katerimi bi lahko učitelji veliko lažje in predvsem legalno izvajali podobne projekte znotraj šolskega sistema.

Ključne besede: dobrodelnost, empatija, inovativno poučevanje, sistemske spremembe, vrednote.

Summary

The article describes innovative approaches of teaching in schools and an exceptionally successful charity project. Students learned theoretical concepts through a concrete charity project. They have developed an awareness of problems of people in their neighbourhood, country and broadly around the world. They also met the person they have helped. They gained important values, developed empathy and learned to work in a team. Students became aware of the power of their own actions and found that they can significantly influence the environment.

At the beginning, the successful charity project Lava Tim is described, through which more than 1.500€ was collected for people in need. A shorter version of a similar project is also described and includes a detailed description of everything the students have learned.

The methodology and guidance on how to get such exceptional results is described. The project is prepared modularly, which means that it can be applied to any elementary or high school.

The most important resources used are tools of modern technology. The reasons for high grades of students and which modern technology was used in the classroom is also mentioned. A short description of an atmosphere during practical hours gives the inside of our work. In the end, some proposals of systemic changes are proposed in order to enable teachers to teach much easily and, above all, legally implement similar projects within the school system.

Key words: charity, empathy, innovative teaching, system change, values.



*Slika 1: Izjemno uspešna ekipa dijakov Lava Tima
Vir: Lastni (15. 4. 2019)*

1. Uvod

Glavni problem pri večini šolskih predmetov je preveč toga, nepraktična in s tem za učence nezanimiva šolska snov. V članku bo predstavljena elegantna rešitev, ki je povezala dva šolska predmeta v celoletni dobrodelni projekt. Snov je na ta način oživela, številne nauke pa si bodo učenci zapomnili za vedno.

Cilj članka je predstavitev načina dela in vseh pozitivnih stvari, ki izhajajo iz tovrstnega načina dela. Poleg tega želimo razširiti poznavanje projekta, saj ima potencial spremeniti način poučevanja pri številnih šolskih predmetih.

Avtor prispevka izhaja iz gospodarstva, kjer je 10 let delal v uspešnih podjetjih, zato je želel posodobiti učni načrt in poudariti pomen praktičnega znanja pri pouku. Za dosežen uspeh smo potrebovali tudi sodobno tehnologijo oziroma stalno povezanost preko klepetalnice Facebooka. Učenci konstantno uporabljajo moderno tehnologijo, zato je pomembno, da se jim šolo približa tudi na ta način. Tako so spoznali uporabno vrednost aplikacij, ki jih drugače uporabljajo le za zabavo.

V nadaljevanju bo najprej predstavljen, kot se je izkazalo, izjemno uspešen dobrodelni projekt, navedeno bo, česa so se vse dijaki ob tem naučili, nakazano, kako je možno projekt prenesti v druge razrede, omenjena podobna dobrodelna akcija in v zaključku navedene rešitve.

2. Spoznavati teorijo s praktičnim udejstvom

Po preučitvi učnega načrta je bilo ugotovljeno, da imamo dokaj svoboden kurikulum in da lahko snov predelamo z realnim projektom.

Enak dobrodelni projekt, ki sem si ga le okvirno zastavil na začetku šolskega leta, sem ponudil različnim razredom, ki jih poučujem. Vendar je bila le ena skupina dijakov zainteresirana. Oblikovali smo t. i. Lava Tim (slika 1) in naša ideja je bila učinkovito zbiranje dobrodelnih prispevkov na inovativen način.

Zainteresiranim smo ponudili razne koristne in uporabne predmete v zameno za dobrodelne prispevke.

Inovativnost sem pokazal s tem, da sem uspel dva sorodna šolska predmeta, ki sem ju poučeval v istem razredu, 2. B, smer aranžerski tehnik na Šolskem centru v Sežani, združiti pod eno streho z dobrodelnim projektom.

Izkoristili smo vse danosti današnjega časa in združili šolsko snov v realno pravljico, ki se je odvijala celotno šolsko leto. Dijakom je bilo prikazano podjetništvo na praktičen, razumljiv in uporaben način. Hkrati nam je uspelo predelati vso predpisano snov, angažiranost dijakov pa je bila izjemno visoka.

Vsakodnevno smo bili povezani preko klepetalnice Facebook Messenger, preko katere smo si v celotnem šolskem letu izmenjali več tisoč sporočil. Služil je kot uporabno in zanimivo orodje za komunikacijo z dijaki in njihovo motiviranost. Na ta način sem uspel naloge in delo prenesti tudi izven šolskega časa, da je delo potekalo hitreje, učinkovito in bolj usklajeno.

2.1 Kaj nam je na ta način uspelo doseči?

Ekipa 10 dijakov projekta Lava Tim je pod mojim budnim očesom od konca septembra 2018 do maja 2019 zbrala izjemnih skoraj 2.000 € prihodka. Od tega je bilo preko 1.500 € dobička, ki smo ga večinoma predali družini bolne deklice Tjaše, preostali del pa različnim ljudem, potrebnim pomoči. Naš cilj je bil poiskati osebo iz bližnje okolice, ki bi ji direktno podarili denar za točno določen namen. Povezali smo se s knjižnicami in z društvom VDC Sežana ter prosili za donacije. Dijaki so se na začetku pozanimali, kdo potrebuje pomoč v njihovi okolici. Vsako idejo smo analizirali in se skupaj odločili, ali je primerna za našo pomoč.

Po nekaj mesecih dela smo našli idealno osebo, kateri smo se odločili pomagati. Torej, kdo je Tjaša Cigoj? Tjaša je osnovnošolka, ki bi lahko s svojo pozitivno miselnostjo, marljivostjo in ustvarjanjem veliko prispevala naši družbi. Žal pa se bori s hudo obliko redke epilepsije, ki ji vse to omejuje. Njena družina je nujno potrebovala finančno pomoč za drago operacijo v tujini. Zavarovalnica ni krila vseh stroškov.

Namen je bil, da dijaki spoznajo v živo osebo, ki so ji namenili pomoč, zato smo z obiskom na domu (slika 2) in direktno predajo denarja dodali osebno noto projektu ter hkrati pokazali podporo tej posebni osebi. Na obisku smo se zadržali kar štiri ure in doživeli veliko lepih ter nepozabnih skupnih trenutkov. Dijaki so šele takrat v polnosti razumeli pomen pomoči in spoznali osebo, ki so ji pomagali. Prepričali smo se, da družina živi skromno in da potrebujejo našo podporo. V zameno smo prejeli nepričakovano pogostitev, ki jo je družina pripravila iz lastnih pridelkov. Obisk so nam tudi vrnil, saj nas je Tjaša obiskala tudi na naši šoli (slika 4).



*Slika 2: Ekipa Lava Tim med obiskom na domu pri deklici Tjaši
Vir: Lastni (21. 1. 2019)*

Gre za stvari, ki jih ni možno učiti s pomočjo knjige ali teorije na sploh. Gre za razvoj mehkih veščin, ki so po mnenju ustanovitelja Alibabe Groupa (Ma, 2017), najpomembnejše za prihodnje, ko bodo umetna inteligenca, avtomatizacija in robotizacija prevzela številna delovna mesta.

2.2 Kaj so se učenci naučili v projektu?

Dijaki so se ob izvajanju projekta naučili pravih vrednot, dobrotelčnosti, empatije, skrbi za ostale, dela v ekipi, kritičnega in neodvisnega mišljenja, umetnosti, tekmovalnosti (udeležili so se različnih tekmovanj), prodaje, trženja in še veliko več.

Učili so se z vsemi čutili. Srečanj z osebo, ki so ji pomagali, so bila zelo čustvena in na robu solz. Izvedeli so za življenjsko zgodbo, ki jim je odprla oči in jih povezala s to osebo.

Zavedali so se tudi pomena pomoči drugim, saj se sedaj zavedajo, da lahko tudi sami in to ne po lastni krivdi, pristanejo v težki življenjski situaciji. Pridobili so znanja za morebiten zagon lastnega dobrotelnega društva v prihodnje. Delovali so lokalno in tudi globalno, saj so del sredstev namenili tudi nakupu 10-ih mrež proti komarjem v Afriki. Z denarjem, ki je na koncu šolskega leta ostal neporabljen (117 €), so pomagali tudi dečku iz Maribora, ki je potreboval sredstva za operacijo v ZDA.

Naučili so se javnega nastopanja, izgubili strah pred izpostavljenostjo in si povečali samozavest ter zavedanje moči lastnega razreda pred ostalimi oddelki in šolami. Prejeli so številne čestitke in pohvale, neposredno in tudi preko objav v javnih medijih ter socialnih omrežjih. Uvrstili so se v polfinale podjetniškega tekmovanja Popri, na natečaj Univerze v Novem mestu in sprejeti so bili pri predsedniku države na natečaju Prostovoljec leta 2018 (slika 3).

Kar je najpomembnejše, je to, da so zelo ponosni na doseženo in da jim bo projekt ostal v lepem spominu za vedno. Ocene so pridobili s testi iz snovi, za delo na projektu pa sem določil točne kriterije, ki so mi jih pomagali oblikovati dijaki sami.

Predpisano teoretično snov smo obravnavali hitro, saj je dijakom bilo jasno vse, kar so se naučili preko prakse. Redno smo ponavljali s pomočjo tehnologije, in sicer smo uporabljali aplikacijo Kahoot!, ki je popestrila in naredila bolj zabavno ponavljanje snovi. Vprašanja so sproti pripravljali različni dijaki, zato so se ob tem tudi učili. Ker nam je zaradi hitrejšega jemanja snovi ostajal čas, smo lahko posvetili veliko časa projektu in tudi osebni rasti dijakov. Izvedli smo različne vaje »team buildinga« oziroma grajenja ekipe in s tem še boljše povezali razred v močno celoto.

Avtorji raziskave o koristih aplikacije Kahoot! so ugotovili, da je le-ta obogatila kakovost učenja, imela velik vpliv na dinamiko, angažiranost, motivacijo in izboljšano učno izkušnjo v učilnici. (Daniel, B., George, J. L., Licorish, S. A. in Owen, E. H., 2018).



Slika 3: Del ekipe Lava Tima med sprejemom na natečaju Naj prostovoljec 2018 Vir: Lastni (11. 6. 2019)

2.3 Kaj so se učenci naučili v projektu?

Poudariti želim pomen organiziranja pouka, ki je osnovan na dobrodelnosti in s tem tudi čuječnosti. Poučujem samo strokovne ekonomske predmete, kar pomeni, da bi lahko projekt prenesli na večino ekonomskih predmetov, vendar pa menim, da je omenjeni projekt širše uporaben, tudi npr. v osnovnih šolah in drugih državah.

Če je cilj naučiti učence vse predhodno naštetih mehkih veščin, je po mojem mnenju najbolje usmeriti ekipo k višjim ciljem, ki izhajajo iz vrednot.

Če imajo učenci doma že oblikovane osnovne vrednote, je možno iz njih izhajati, saj lahko že sami razvijejo notranjo motivacijo.

Če pa vrednot nimajo izoblikovanih, se lahko zanašamo izključno na zunanjo motivacijo, kar ima številne negativne posledice. Učenci se bodo pripravljeno boriti za nagrade ali druga priznanja, vendar pa bo njihova motivacija po npr. zaključenem tekmovanju najverjetneje zelo upadla. Če izhajamo iz vrednot, kot so solidarnost, altruizem, srčnost ipd., bodo učenci pripravljeno delati nadpovprečno in z veliko vnemo. Praktično bodo nezaustavljivi, saj bodo vedeli, zakaj nekaj delajo, učitelj pa jih mora samo usmerjati in predstaviti, kako naj to izpeljejo.

2.4 Krajša dobrodelna akcija po istem principu

Kljub pomanjkanju notranje motivacije sem uspel tudi ekipo dijakov 4. letnikov SEŠ Ljubljana pripraviti do tega, da so zbrali 85 € za dobrodelne namene. To sem naredil po istem principu kot z ekipo Lava Tim.

Začel sem z nakupom nekaterih uporabnih in koristnih predmetov po nizki ceni, jih razdelil zainteresiranim dijakom in jih pozval, naj jih za vajo poskusijo prodati po čim višji ceni.

Predhodno smo se učili tehnike prodaje in prepričevanja strank, da so lahko snov preizkusili v praksi in kot je omenjeno, je po mojem mnenju najboljši način ta, da se sklicujejo na višje cilje, torej na dobrodelni namen.

Tudi oni so bili zelo uspešni, saj so izdelke prodajali po 6–7-krat višji ceni, kot je bila nabavna. Tako smo lahko ves dobiček namenili družini Dovžak, ki je ostala brez svoje hiše v neurju. Z družino smo navezali direkten stik in jim predali ves izkupiček.

Tovrstni projekti imajo neomejeni potencial, saj je višina zbranih sredstev odvisna samo od želje in pripravljenosti na sodelovanje dijakov. Ti so se mi zahvalili za izvedbo kratkega projekta, vendar sem jim omenil, da so dosegli zelo malo v primerjavi s tem, kar bi lahko, če bi se bolj angažirali in pokazali interes.

2.5 Ključ do uspeha je zaupanje in majhna skupina

Med svojim poučevanjem vedno govorim s praktičnega vidika, s poudarkom na resničnih situacijah in primerih. Na ta način lahko učenci razumejo koristen del vsebine in jo aplicirajo na podjetje ali njihovo lastno življenje. Pogosto ne gre za frontalno predavanje snovi, ampak za diskusijo, v katero poskusim vključiti vse prisotne dijake. To lahko izvajam, ker imam manjše število dijakov pri pouku (10–12) in jih uspem privabiti s praktičnim, uporabim znanjem ter pogostim sklicevanjem na socialna omrežja, ki jih tudi sami uporabljajo.

Kot ugotavljajo avtorji raziskave o poučevanju v majhnih skupinah dijakov, je poučevanje bolj osredotočeno, interaktivno in vodi k razvoju konceptov oziroma načel. Dijaki ostajajo tudi bolj osredotočeni na težave, s katerimi so se srečali ali niso razumeli med učenjem. (Kulkarni, J., Lama, P., Sinha, P in Tamang, B., 2015)

Vsem mojim dijakom na začetku leta dam vedeti, da verjamem v njihove sposobnosti in da so sposobni dvajsetkrat več, kot si sami mislijo. Tudi to zaupanje je po mojem mnenju vzrok za visoke ocene in odličen odnos, ki ga razvijem praktično z vsemi razredi in skoraj vsemi dijaki.



Slika 4: Tjašin obisk ekipe Lava Tim na šoli. Razloženo ji je bilo, na kakšen način so bila zbrana sredstva.

Vir: Lastni (24. 5. 2019)

2.6 Drugačen pristop do učenja

Pri svojem delu imam priložnost voditi kar tri učna podjetja. Gre za zanimivo obliko učenja preko virtualnega poslovanja učnega podjetja, ki pa v resnici deluje tako, kot bi

poslovalo realno podjetje v praksi. Tudi dva druga predmeta sem organiziral na enak način, saj sem videl pozitivne učinke na dijakih samih.

Posebnost mojih ur je v tem, da so zelo sproščene. Dijaki se radi pritožujejo, da imajo preveč obveznosti in obremenitev, zato jim ustreza sproščeno delovno okolje. Poskusil sem z različnimi pristopi in kot najboljši se je izkazal slednji, saj pomaga pri sproščanju kreativnosti in pozitivnega mišljenja. Že na začetku leta vzpostavim pravila in napovem, da si morajo te bonuse prislužiti in jih lahko tudi izgubijo ob neprimernem pristopu. Postavim zelo visoke cilje in zahteve, pot do njih pa morajo dijaki z vztrajnostjo poiskati sami.

Na začetku leta se oblikuje skupni proračun, iz katerega nato črpamo sredstva za razne prigrizke in skupinske kavice ali drugo pijačo po izbiri. Ker menim, da je zelo pomembna povezanost vsakega razreda, ob priložnosti izvedem različne vaje »team building«. Med dijaki so zelo dobro sprejete in želeli bi si jih veliko več, vendar je to povezano s časom, ki ga imamo na razpolago.

Menim, da bi morali že v 1. letnikih poskrbeti za sestavo ekipe, ki bi nato lahko povezano delovala naprej naslednja štiri leta. Tega se ne bi smelo prepuščati naključju in le neformalnemu oblikovanju skupinic znotraj razreda. Tudi po lastnih izkušnjah smo se sošolci po zaključku šolanja kmalu zavedali, da je bilo deljenje na več enot znotraj razreda in nekomuniciranje z ostalimi povsem zgrešeno. Ravno z različnimi vajami bi te omejitve presegli, saj sem ugotovil, da se dijaki medsebojno zelo cenijo, čeprav se ne poznajo najbolje.

3. Zaključek – potrebujemo sistemske spremembe

S pogumom in veliko tveganja ter zaupanjem v svoje dijake sem nakazal, da je možno marsikaj izvesti na netradicionalen način. Šolsko snov sem predelal in hkrati poskrbel za razbremenitev dijakov z učenjem z načinom »Learning by doing«. S prakso so se naučili številnih spretnosti, veščin in pridobili znanja, ki jih bodo bogatila vse življenje. To je bilo možno z veliko tveganja, saj prakse na tem področju še ni bilo. Upal sem si kljub številnim neznankam in morebitnim težavam s sodelavci, nadrejenimi ali inšpekcijo.

Menim, da je potrebno ta področja legalizirati in se dogovoriti, kaj je dovoljeno in kaj ne. Digitalizacija in radikalne spremembe v družbi kličejo po korenitih spremembah v poučevanju in uvedbi novih metod, ki bodo poskrbele za vse učence. Vsaka minuta, ki jo preživijo v razredu, je dragocena. Prav vsak dijak je unikat. Če se dela v manjših skupinah (10–12 dijakov), lahko učitelj poskrbi za razvoj prav vsakega izmed njih. Pri frontalnem predavanju s 30 dijaki v razredu je skoraj nemogoče izvesti karkoli od zgoraj opisanega. Torej mora šolstvo stremeti k zmanjšanju števila učencev na učitelja po zgledu skandinavskih držav in uvesti nove načine poučevanja, med katerimi bi bilo smiselno upoštevati tudi način, ki sem si ga zamislil, torej s projekti in poučevanjem mehkih veščin. Slednje so izjemno pomembne in koristijo prebujanju dijakov iz virtualnega sveta, v katerega se zatekajo. Na ta način jim predamo znanja, ki so koristna, uporabna in tudi zanimiva. Pripravljeni so delati tudi izven šolskega časa, ob tem pa razvijajo svoje sposobnosti in potenciale preko lastnih meja.

4. Viri in literatura

Daniel, B., George, J. L., Licorish, S. A. in Owen, E. H. (2018). *Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning*. Prispevek predstavljen na: *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 9. Prispevek pridobljen s:
<https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-018-0078-8>

Kulkarni, J., Lama, P., Sinha, P in Tamang, B. (2015). *The impact and significance of small and large group teaching and learning in medical curriculum*. Prispevek objavljen v *Journal of the Anatomical Society of India*, 2(2):2349-1604. Prispevek pridobljen s:
https://www.researchgate.net/publication/309899977_The_impact_and_significance_of_small_and_large_group_teaching_and_learning_in_medical_curriculum

Ma, J. (2017). *Children should be taught "Soft Skills" – Future of Education explained by Jack Ma*. Prispevek predstavljen na Svetovnem gospodarskem forumu. Prispevek pridobljen s:
<https://www.youtube.com/watch?v=GtBnwJp-mVM>.

Kratka predstavitev avtorja

Keith Kleva je po izobrazbi diplomirani ekonomist. Pred vstopom v učiteljski poklic je 10 let delal v treh uspešnih slovenskih podjetjih. Delo v šolstvu je pričel z nadomeščanjem odsotne profesorice, kar je tudi razlog, da je uspel uvesti nekatere alternativne pristope in načine poučevanja. Septembra 2018 se je za eno leto zaposlil v SEŠ Ljubljana in hkrati v ŠC Srečka Kosovele Sežana. V šolskem letu 2019/2020 se je zaposlil za polni delovni čas na Srednji ekonomsko-poslovni šoli Koper.

Parametri, ki vplivajo na otrokovo pripravljenost za šolanje

Parameters which Affect a Child's School Readiness

Irena Fišter

OŠ Bršljin
irena.fister@brsljin.si

Povzetek

Na otrokovo pripravljenost za šolanje vpliva več dejavnikov. Poleg intelektualnih sposobnosti je pomemben tudi vpliv okolja, še posebej družine. Otroci iz spodbudnega domačega okolja izkazujejo večjo pripravljenost za šolanje kot otroci, ki prihajajo iz nespodbudnega socio-kulturnega okolja. Pri pripravi otroka za šolanje ima mati najpomembnejšo vlogo. To potrjujejo tudi rezultati v diplomski Primerjalna analiza materinstva romskih in neromskih mater, zato so tukaj predstavljeni nekateri zaključki in ugotovitve o vlogi matere v družini in o njenem vplivu na pripravljenost otroka za šolanje.

Ključne besede: pripravljenost za šolo, romska družina, spodbudno okolje, vpliv družine, vzgoja, zrelost.

Abstract

Several factors influence child's readiness for school. Beside intellectual abilities, the influence of environment especially of the family is also important. Children from encouraging environment show greater school readiness than children coming from a socio-cultural environment which is not encouraging. The mother plays the most important role in preparing the child for schooling. This is also confirmed by the qualitative study Comparative Analysis of Maternity of Roma and Non-Roma Mothers, so some conclusions and findings are presented here about the role of the mother in the family and her impact on the child's school readiness.

Keywords: encouraging environment, family influence, maturity, Roma family, upbringing, school readiness.

1. Otrokova pripravljenost na šolanje

V Republiki Sloveniji obvezno osnovnošolsko izobraževanje traja devet let. Starši morajo svojega otroka vpisati v prvi razred v februarju za naslednje šolsko leto na osnovi dopolnjene starosti, pri čemer velja, da se morajo vpisati vsi, ki bodo v koledarskem letu vstopa v šolo dopolnili starost šest let. Ob vstopu v prvi razred otroci pridobijo status učenca, postanejo učenci (Služba Vlade RS za zakonodajo, 1996). Po mnenju psihologov otroci predvidoma pri tej starosti dosežejo ustrezno razvojno stopnjo v govornem, spoznavnem in socialnem razvoju, kar je v nadaljevanju povezano z učno uspešnostjo v osnovni šoli (Marjanovič Umek, Fekonja, in Bajc, 2006). Začetek šolanja se otroku lahko na predlog staršev, zdravstvene službe oziroma na podlagi odločbe o usmeritvi, odloži za eno leto, če se ugotovi, da otrok ni pripravljen za vstop v šolo. V primeru, da starši ali šola podajo predlog o odlogu šolanja, se preveri otrokova pripravljenost za šolanje. Lahko torej rečemo, da se preverja zrelost otroka za vstop v šolo, torej se preverja otrokovo sposobnost slediti zahtevam učnega načrta za prvi razred osnovne šole in sprejeti način delovanja šole, ki se razlikuje od načina delovanja vrtca.

Otrokovo stopnjo zrelosti se ocenjuje na področju telesne zrelosti, osebnostne zrelosti, samostojnosti in intelektualne zrelosti. Na otrokovo zrelost vplivajo notranji in zunanji dejavniki, ki lahko zrelost zavirajo ali pospešijo. Glede na otrokove sposobnosti/naravne danosti se na različnih področjih tempo njegovega fizičnega in duševnega razvoja razlikuje od posameznika do posameznika kot tudi pri posameznem otroku na različnih področjih. Velik vpliv ima seveda tudi okolje, v katerem otrok živi in vzgojne metode (Škarič, 2014). Glede na navedene dejavnike lahko sklepamo, da je otrok, ki živi v socio-kulturno manj spodbudnem okolju, manj pripravljen za šolo, torej izkazuje manjšo stopnjo zrelosti kot otrok iz spodbudnega okolja. Na to opozarjajo številne raziskave različnih psihologov. V šoli, kjer sem zaposlena, med prvošolci vsa leta opažam velike razlike v pripravljenosti za šolo med romskimi in neromskimi otroci. Ta vidik v razkoraku otrokove pripravljenosti za šolo sem prepoznala tudi v svojem diplomskem delu na osnovi primerjalne analize materinstva romskih in neromskih mater. Vse moje znanje in leta izkušenj potrjujejo močan vpliv okolja za pripravo otroka za šolo. V največji meri je tukaj ključnega pomena vpliv družine oziroma bolj natančno, vpliv matere v obdobju do vstopa v šolo. Z vidika čuječnosti, lahko rečem, da bolj ko je ženska dosegla opolnomočenje, se pravi osvoboditev v svojem razvojnem procesu, bolj se lahko samorealizira v svoji vlogi matere in izpolni svojo vlogo v skupnosti in s tem opolnomoči druge (Furlan-Štante, 2015). V sodobni družbi, kjer je mati zaposlena in se otroku ne more posvečati v polnosti, je to vlogo prevzel vrtec (Fišter, 2010). Marjanovič Umek (2006) je v raziskavi spoznala, da ima v primeru otrokove vključenosti v vrtec pozitiven učinek na pripravljenost za šolo le v primeru, kadar imajo starši nizko stopnjo izobrazbe, ne pa tudi pri otrocih, katerih starši imajo visoko izobrazbo. Poudarila je, da se govorna kompetentnost v najvišji meri povezuje z otrokovo pripravljenostjo za šolanje. Rezultati omenjene raziskave so pokazali, da je govorni razvoj otroka v veliki meri povezan z izobrazbo matere. V prispevku želimo prikazati nekatere dejavnike primarnega okolja, za katere menimo, da so ključnega pomena za pripravljenost otroka za šolanje in jih osvetliti s spoznanji o vlogi romske matere iz omenjene diplomske naloge.

2. Družina kot primarno okolje

V tradicionalni družini našega socio-kulturnega okolja (oče-mati-otroci), je kvaliteta izpolnjevanja materinstva odvisna tudi od komplementarnosti materinske in očetovske vloge. Za dobro mater je za njeno materinsko vlogo pomemben tudi dober oče. Medtem ko se mati po rojstvu otroka posveča predvsem njegovi negi, varstvu, zaščiti, preživetju, se naj bi dober oče posvečal skrbi za mater in otroka, torej varstvu, zaščiti, materialni oskrbi družine, izven družine pa naj bi vzdrževal stike z zunanjim svetom, kot so služba, sosedska pomoč, zastopanje družine v javnosti in podobno.

2.1 Družina nekoč in danes

Do nastanka industrijske družbe so ljudje živeli v velikih družinskih skupnostih, največkrat tudi po več generacij skupaj. Zanje je bil značilen patriarhalen način vodenja družinskih del od vzgoje in proizvodnje dobrin za preživetje, do odločanja o materialnih zadevah družine. V več stoletjih zaprtega patriarhalnega družinskega življenja so se nekatere družinske vloge in situacije, kot je neenakopravnost med člani družine, ali prepričanje, da je otrok last roditeljev, tako vtisnile v zavest, da so njihove sledi prisotne še danes, kljub temu, da je industrializacija močno zrahljala, pa tudi spremenila strukturo, pomen in funkcijo družine.

Industrijska, še zlasti pa postindustrijska družba, je v tradicionalni, patriarhalni družini povzročila velike spremembe. Prva najbolj občutna sprememba je bila v tem, da je družina prenehala biti proizvajalka materialnih dobrin za svoje preživetje. Eden ali več družinskih članov je dobil plačano zaposlitev v industrijskih, gospodarskih in drugih proizvodnih oblikah družbenega življenja. S to spremembo je družina izgubila tudi svojo pomembno vlogo delovne in druge vzgoje otrok (Bergant, 1970). Kjer se je zaradi težnje po boljšem življenjskem standardu zaposlila tudi mati, se je še bolj spremenila družinska struktura, s tem pa tudi vloga matere. Če sta se zaposlila oče in mati, je oče kljub temu obdržal nekakšno pol patriarhalno družinsko vlogo. Še naprej je ostal zunanji varuh in skrbnik družine, običajno tudi z večjim zaslužkom kot mati, mati pa je s svojim manjšim zaslužkom od očetovega, obdržala vzgojno vlogo v celoti, skrb za gospodinjenje, kot je razporeditev mesečnih prihodkov za celomesečno preživetje, kuhanje in pospravljanje. Tako je materi naloženo ogromno družinsko breme za preživetje in za normalno funkcioniranje družine, da o rojevanju sploh ne govorimo. Ker je bila mati zaradi zaposlitve v službi istočasno ali v drugem turnusu kot oče, je nujno oslabela tudi vzgojna funkcija družine. Zato je morala družba organizirati nadomestne oblike socialnega in vzgojnega varstva otrok. Druga velika sprememba v družbenem položaju družine je nastala s pojavom javnih oblik otroškega varstva, vzgoje in izobraževanja. Splošni deklaraciji o varstvu človekovih pravic (1948) je po nekaj desetletjih sledila še Deklaracija o varstvu otrokovih pravic (1989), ki je družbi, najbolj pa družini, naložila poleg preproste skrbi za fizično preživetje družine in otrok še skrb za psihosocialno preživetje družine z otroki. Ena najbolj temeljnih otrokovih pravic iz citirane deklaracije je njegova naravna pravica do dobrih staršev, ki naj bi mu zagotavljali najboljše, kar je možno za njegov osebni razvoj. Družina ima tudi v današnjem času ne glede na neuravnoteženo notranjo funkcijsko strukturo številne neizogibne naloge, če hoče preživeti oziroma ustrezno vzgojiti in izšolati svoje potomce. Za spreminjanje ali izboljšanje lastnega dogajanja nam tudi v vzgojo številni avtorji ponujajo sodobni pristop čuječnost oziroma metode in vaje čuječnosti, ki jih lahko uporabljajo osveščeni posamezniki tako, da z namernim usmerjanjem pozornosti postopoma sami spremenijo svoje odzive (Burdick, 2019, Rutar, 2017).

Temeljne naloge v tradicionalni funkcionalni družinski strukturi oče-mati-otroci so običajno naslednje (Tomori, 1994):

2.1.1 Čustveno udobje družine

Obstajati morajo čustvene vezi med vsemi člani družine, najtrdnjša čustvena povezava obstaja ali pa bi morala obstajati med očetom in materjo, ki je hkrati tudi najmočnejša čustvena opora otrokom. Če čustvene povezave med očetom in materjo ni ali je le ta šibka, je tudi otroci ne morejo doživljati v polni meri. "Nekatere družine so preveč kaotične in disfunkcionalne, da bi bili lahko starši svojemu otroku v ustrezno oporo." (Burdick, 2019, str. 7). Če je oče v čustvenem pogledu izključen iz družine, to je, preveč zaposlen, odsoten, samoizključen ali obremenjen s kakšno osebno patologijo, kot je alkoholizem, je lahko izpad očetovega identifikacijskega lika velik razvojni primanjkljaj, ki ga še kako skrbna mati ne more v celoti kompenzirati. Njeno družinsko breme je tolikšno, da lahko postane nezadovoljna, razočarana, celo depresivna. Družina z odsotnim očetom in nezadovoljno, razočarano materjo, otrokom ne more nuditi niti čustvene niti vzgojne opore. Otroci si naberejo številne razvojne primanjkljaje, zlasti na čustvenem in spoznavnem področju, so čustveno in vzgojno prikrajšani, v šoli pa običajno manj uspešni.

2.1.2 Materialni pogoji preživetja

Druga temeljna naloga funkcionalne družine je skrb za materialne pogoje preživetja in rasti družine, ki pomenijo bivalne pogoje, družinsko infrastrukturo, kjer so še posebnega pomena pogoji za domače učenje otrok, ter skrb za prihodke, oskrbo in prehrano. Da lahko družina opravi to svojo, danes še posebno zahtevno nalogo, morajo imeti starši ustrezno izobrazbo, poklicno usposobljenost in zaposlitev. Od teh pogojev so namreč še kako odvisni družinski prihodki. Materina vloga je v primeru materialnega pomanjkanja družine v slovenski družbi specifična, tradicionalno preobremenjena, še zlasti tedaj, ko se oče, kot se reče pregovorno »kuhinje niti ne dotakne«. Še huje je, če oče materi v materialnem pomanjkanju v celoti prepušča tudi skrb za vzgojo. Poleg skrbi, da družina, še zlasti otroci, ne bodo lačni, mora poskrbeti tudi za zadovoljevanje materialnih potreb otrok v zvezi s šolo, pa tudi na sploh za zadovoljevanje socialnih in kulturnih potreb, ki so pogoj za zdrav psihofizičen razvoj otrok.

2.1.3 Vsebinsko udobje družinskega življenja

Vsebina družinskega življenja pomeni njeno napolnjenost s številnimi pogoji in dogajanjem, ki omogočijo psihofizično udobje vsem njenim članom. Udobje v kontekstu vsebine družinskega življenja pomeni doživljanje ugodja, ki spodbuja in razvija občutenje pripadnosti določeni družinski skupnosti.

Udobje družinskega življenja je odvisno v prvi vrsti od tega, kar zakonca, bodoča mati in oče, prineseta v nastajajočo družino v materialnem in duhovnem smislu. Poleg materialnih dobrin, pomembnih za začetek, gre še za številne osebne značilnosti in sposobnosti zakoncev, tudi njunih navad, stališč, življenjske usmerjenosti, izobrazbe ter poklicne usposobljenosti oziroma poklica.

Za zdrav duševni razvoj otrok pa je izrednega pomena tudi družinsko intelektualno vzdušje. Poleg materialnih pogojev za intelektualno družinsko klimo, so odločujoči dejavniki tudi nivo izobrazbe staršev, poklic, družinska komunikacijska kultura, koliko in kako člani družine medsebojno komunicirajo, predvsem pa njihova življenjska naravnost. V pogledu vsebinsko in intelektualno bogatega družinskega življenja oziroma udobja, igra mati še vedno običajno, že stoletja znano vlogo matere, to je materinsko skrb za nego in vzgojo otrok in vlogo »domače učiteljice«, gospodinje in vlogo veznega člana med družino in šolami, ki jih obiskujejo otroci.

2.1.4 Družinska medsebojna solidarnost

je običajna in nujna tudi za sodobno funkcionalno družino. To preprosto pomeni, da so se v primeru večje potrebe enega člana zanj pripravljene angažirati ali celo žrtvovati ostali člani družine. Tak primer je lahko nabava potrebščin in spremljanje prvošolčka v šolo, ko drugi člani zanj iščejo in izbirajo najboljše šolske pripomočke. Morda s torto praznujejo začetek njegove prve življenjske faze odgovornejšega vedenja, kajti v šoli bo predstavljal svojo družino.

2.1.5 Skupna in individualna lastnina

ima velik pomen v današnjem zmaterializiranem svetu. Pojmovanje tega za uspešno preživetje pomembnega pojava se začne z razumevanjem in vzgojo, kaj je naše, moje, tvoje, niti naše niti njihovo. Prva svojinska izkušnja so otrokove igrače, ki so samo njegove, drugi se

lahko z njimi igrajo, če jim lastnik dovoli. Izkušensko učenje mora biti podprto z ustreznim podukom o moralnem pojmovanju lastnine. Tudi ostali samo otrokovi predmeti ali prostori, kot je postelja, miza s stolom za učenje, so portfolijo za najširše pojmovanje in kasnejši odnos do vseh vrst lastnin.

2.1.6 Udobje fizične in čustvene varnosti

se začne že v maternici. Izpolniti se mora v največji možni meri, da bi človeški mladič, ki je leta in leta odvisen od roditeljev, preživel in zaživel kot fizično in duhovno bitje. Materina naravna vloga je, da že fetusu s svojim telesom zagotavlja fizično varnost, ki se z rojstvom otroka podaljša v brezpogojno materinsko skrb, nego in ljubezen, da bi le-ta lahko preživel zgodnja leta svojega odvisnega življenja.

Očetovska vloga, kot ugotavljajo nekateri antropologi, ni nagonska, ampak skozi družbeno prakso pridobljen pojav, ki je nastal verjetno iz spoznanja, da tudi mati z majhnimi otroki potrebuje varnost in zaščito, da bi preživela. Pri tem gre za dva pojma, in sicer za varnost, ki je stanje čustvenega udobja, in zaščito, ki je posledica zunanje akcije oziroma dejavnikov. Družina je varno gnezdo, zaščiteno na različne načine, z očetovsko vlogo, družbenimi pravili in pravnimi normami. Družina je torej nedotakljiva, lahko pa je ogrožena, če nima notranje varnosti ali če jo kdo ogroža od znotraj.

Pojavi notranjega družinskega nasilja nad šibkejšimi člani družine so v našem družbenem okolju še vedno zelo pogosti. Po večini so posledica neurejenih družinskih odnosov in neosveščenosti, da se z nasiljem ničesar ne da rešiti. Včasih so lahko tudi posledica duševnih bolezni ali alkoholizma enega ali več družinskih članov.

Družina potrebuje za svoj obstoj fizično in psihično varnost in v zvezi s tem tudi fizično in psihično zaščito ali ukrepe ohranjanja ter vzdrževanja njene varnosti. Tako je v naši funkcionalni družini običajno, da mora družina zaščititi svoje člane, če so ogroženi od zunaj, pa naj bo fizično ali psihično. Tako je povsem običajno, da se družina zavzame za varnost svojih otrok, če so le-ti ogroženi, bodisi od vrstnikov ali drugih odraslih oseb.

Družina ima še več nalog, kot smo jih navedli v tem poglavju. Izbrani in opisani so tisti, za katere ocenjujemo, da so prisotni v vseh socio-kulturnih okoljih, torej tudi v romskem.

3. Funkcioniranje romske družine

Današnja romska družina deloma še živi po starem modelu, večina pa vsaj navidezno kaže strukturo običajne večinske družine (oče - mati - otroci), s tem, da odrasli člani družine niso zaposleni in živijo pretežno od denarnih socialnih pomoči, priložnostnih del, ukvarjajo se tudi s prekupčevanjem in z drugimi nelegalnimi posli.

Od vseh družinskih vlog, ki jih je mogoče prepoznati v romski družini, je najbolj prepoznavna vloga matere., ki rojeva in skrbi za otroke ter prehrano. Romska mati pozna samo en delavnik. Ker ne hodi v službo, se vse dogaja ob domačem ognjišču. Nihče več ne odkupuje zelišč, zato tudi zelišč več ne nabirajo. Če more, potem poskrbi tudi za kuhan obrok za družino. To pa ne morejo vse matere, saj so redki tisti Romi, ki znajo smiselno razpolagati z denarjem. V družini, kjer mož razpolaga z denarjem, se mora žena – mati potruditi, da ga od moža dobi dovolj za hrano.

Kot vse, ima tudi romska družina temeljne naloge, ki jih izpolnjuje na svoj način, da lahko njeni člani preživijo. Med vsemi družinskimi člani bi morale obstajati močne čustvene vezi,

še posebej med očetom in materjo. V romski družini je ta vez najmočnejša med materjo in otrokom, ne pa med očetom in materjo. Iz tega sledi, da otrok nima dovolj družinske opore, saj mati, če se še kako trudi, ne more kompenzirati pomanjkljive očetove vloge. V primeru, da je oče še alkoholik, kar je pogosto združeno s fizičnim in verbalnim nasiljem v družini, položaj matere toliko oslabi, da je ogroženo tudi izpolnjevanje njene osnovne materinske vloge. Zatorej ni čudno, da je veliko romskih mater tako depresivnih, da se morajo zdraviti z antidepresivi ali pomirjevali. Iz teh dejstev sledi, da romski otrok, ki ima razvojne primanjkljaje na čustvenem in spoznavnem področju in je čustveno in vzgojno prikrajšan, v šoli res ne more biti enako uspešen oziroma motiviran za šolsko delo, kot so njegovi ne romski vrstniki.

Romske družine imajo v našem primeru znižane kriterije za zagotavljanje bivalnih pogojev. Zadovoljni so, da imajo streho nad glavo in da niso lačni. Vse to je za romskega otroka slaba dediščina, saj se mora že kot majhen privajati na gnečo v baraki, spati na skupnem ležišču ter brez stola in mizice opravljati naloge za šolo, saj le redki starši otroku lahko zagotavljajo lastno sobo in mizico. Otrokova edina podpora za šolsko delo je negativnega značaja in prihaja od zunaj, od učiteljice, po navadi v smislu graje.

Večina romskih staršev je le delno opismenjena, pišejo le toliko, kot potrebujejo za osnovno funkcioniranje, to pomeni, se znajo podpisati, zato je razumljivo, da tudi od svojih otrok ne pričakujejo kaj več.

Romska starša, oče in mati v družinsko skupnost ne prineseta materialnih dobrin z namenom ustvarjanja udobja družinskega življenja. Tudi skupnega življenja ne načrtujeta, vse sprejemata od danes do jutri. V primerjavi z ne romsko družino, ki naredi vse, da je naslednji rod uspešnejši od staršev, romska družina te navade nima. Tako se življenjska neuspešnost prenaša iz roda v rod.

Za romsko družino je značilno, da nima lastnine v klasičnem pomenu besede, nima nepremičnine, ne zemljišča, ničesar ne poseduje. Bivališče (barako, šotor, prikolico, kontejner) si postavi na tujem zemljišču, za kar ne plačuje nobenih pristojbin. Marsikdaj so ta bivališča ali deli njih sumljivega izvora, tudi otroci se s tem že zgodaj seznanijo in morajo o tem molčati. Tak je njihov način pojmovanja skupne lastnine. Tako ni nenavadno, da otrok v šoli ne loči kaj je moje, tvoje, naše, njihovo. Vzgoja vrednot je zato v šoli pri romskih otrocih neučinkovita.

Ugotavljamo, da romska družina zaradi družbenih sprememb, ki so tako zelo posegale prav v strukturo družinske skupnosti, ni mogla razviti niti takih struktur niti družinskih nalog, ki so običajne v večinski družbi. Kljub temu, da je vladajoča oblast skozi stoletja s pomočjo pomožnih mehanizmov, odredb, ukrepov in vsiljevanja sprememb poskušala spremeniti in prilagoditi naloge družine in jih poenotiti z večinsko družbo, ji to do danes ni uspelo.

Poleg znanih socio-kulturnih razlik med romsko in ne romsko populacijo obstajajo tudi različni stereotipi in predsodki o romski populaciji. V tem prispevku je prikazana vloga matere, saj več raziskav dokazuje vpliv matere na pripravljenost otroka na vključitev v šolanje, na obiskovanje pouka in njegov splošni šolski uspeh.

4. Rezultati kvalitativne raziskave, opravljene v diplomii

Pri raziskavi leta 2009 sta bili uporabljeni kvalitativna in kvantitativno metodologija. Predstavljamo povzetke tistega dela analize odgovorov, ki se nanašajo na vsebino iz naslova naloge. S pomočjo kvalitativne analize odgovorov izbranih mater smo želeli ugotoviti, ali obstajajo in kakšne so razlike ali podobnosti med njimi v sprejemanju in doživljanju

materinstva. Nekateri rezultati potrjujejo moje splošno znanje o tem pojavu, spet drugi me presenečajo. Socio-kulturno okolje je dejavnik, ki po izsledkih raziskave zelo vpliva na kvaliteto materinstva, zagotovo pa ima vpliv tudi spremljanje in vključenost partnerja. Njegova podpora materi nudi sigurnost, ki jo potrebuje, da se lahko vsa neobremenjeno posveti svojemu poslanstvu matere. Pokazalo se je, da obstajajo pomembne razlike v pogledu sprejemanja materinstva s strani širše družine glede na socio-kulturno okolje. Otroci izbranih romskih mater so bili bolj pričakovani in deležni večje pozornosti s strani širše družine kot otroci neromskih mater. Izbrani romski materi sta takoj po porodu zapustili porodnišnico, se z dojenčkom vrnili v zavetje svojih družin ter se prepustili svojim občutkom in napotkom mater in ostalih žena v domačem okolju. V tem pogledu imata izbrani romski materi prednost, vendar jo izgubita pri oskrbi dojenčka, kjer je pomembno, kakšni so pogoji za osnovno nego, te pogoje pa narekujejo splošni življenjski pogoji v okolju. V romskem naselju, ki nima urejene infrastrukture, kjer so življenjski pogoji slabi, je tudi oskrba dojenčka slabša kot pri večinski populaciji. Za varnost otrok poskrbijo romske matere na svoj način. Romski materi v pretirani skrbi otrokom veliko stvari ne dovoljujeta in s tem je otrokom odvzeta možnost naravnega učenja, neromski materi pa opozorila posredujejo tedaj, ko se pojavi situacija, ki nakaže potrebo.

Ko so bile matere vprašane, kdaj je njihov otrok postal radoveden in o tem, kako so na njegovo radovednost reagirale, sta se neromski materi spomnili situacij in tudi področij zanimanja otroka. Romski materi pa sta otrokov interes opazili kasneje, vprašanja otrok ob različnih situacijah sta prezrli, ena mati se je celo zlagala, da je bil otrok zadovoljen, obe pa sta pogosto otroka poslali k sorodnikom po pojasnila. S tem je nit zaupanja med otrokom in materjo natrgana, otrok pa potem ne ve, na koga naj se obrne, komu naj verjame. Vsekakor sta romski materi dopuščali, da so se njuni otroci družili z izbranimi vrstniki iz okolice, kar je otrokom dalo možnost uveljavljanja med vrstniki. Za te izkušnje pa sta bila do vstopa v vrtec prikrajšana otroka izbranih neromskih mater, ker v okolici ni bilo vrstnikov.

Za zadovoljevanje otrokovih materialnih potreb je najbolje poskrbela neromska mati, ki je ravnala tako, da je preko igrac otrok dobival vzgojne navade, ki so temelj sposobnosti urejanja in vplivanja na materialni svet. Osnova takega ravnanja je socio-kulturno okolje, iz katerega izhaja in njeno znanje pridobljeno s študijem.

Ugotovljeno je bilo, da je pomembno, iz kakšnega socio-kulturnega okolja mati izhaja in kakšne so njene izkušnje s šolo. Od učiteljev je odvisno, kaj ponudimo v šolskih klopek učencem, bodočim staršem, še posebej materam. Vzgajamo jih s svojim zgledom in s tem, ko se trudimo biti boljši zgled, spreminjamo tudi sebe. Kolikor smo čuječnost pripravljene sprejeti kot način delovanja, toliko več oni lahko črpajo od nas, naših zgledov in izkušenj (Škobalj, 2017). Kakor mati pojmuje izobrazbo, tako mnenje potem širi med člane družine, še posebej med otroke. Skupaj z mnenjem ostalih odraslih družinskih članov se tako ustvarijo pogoji za šolsko delo otroka. Bolj ko so naklonjeni izobraževanju, boljše pogoje pripravijo za šolanje otroka. Ob podpori širše družine, še posebej matere, je otrok tudi v šoli uspešnejši. Odnos do šole in izobrazbe se gradi že v času priprave na šolanje, ko otrok dobiva prve informacije o tem, kaj šola je, kakšni procesi tam tečejo. Priprava na šolo je lahko tudi materialna, ko otrok skupaj s starši nakupuje šolske potrebščine in se pripravlja na prvi šolski dan. Pokazalo se je, da obstajajo razlike v razumevanju pomena šolanja za otrokovo prihodnost med izbranimi materami glede na socio-kulturno okolje. Te razlike potem oblikujejo tudi otrokova pričakovanja do šole, njegovo motivacijo za šolsko delo in pripravljenost obiskovati pouk. Hkrati pa to pomeni tudi, kakšno podporo bo otrok v času šolanja imel. Vpogled v dokumentacijo šolskega uspeha otrok izbranih romskih in neromskih mater je utrdil moje prepričanje, da podpora matere otroku v času šolanja vpliva na otrokov učni uspeh.

Tudi pogoji bivanja pomembno vplivajo na otrokov učni uspeh, saj oblikujejo otrokove navade v skrbi za samega sebe in ga vodijo v samostojno delo. Če ima otrok doma svoj prostor, mizico, h kateri se lahko usede, na kateri kaj počne, je to izkušnja za delo v šoli. Hkrati je to navajanje na rutino, krepitev pozornosti, koncentracije. Še vedno veliko romskih družin nima niti mize niti stolov, v ta namen jim služijo preprosti predmeti, prav tako njihovi otroci nimajo njim določenih mizic, stolov.

Ob vseh rezultatih in razmišljanjih tako pridemo do sklepa, da sta izbrani romski materi uspešnejši v fazi primarne socializacije. V času pripravljanja otroka na šolo in vključitvi v šolo, ko postanejo formalne zahteve, ki so predpisane in družbene načrtovane, zahtevnejše, pa obe romski materi nista več sposobni nuditi ustrezne kognitivne in socialne podpore. Tudi v tem obdobju otrokovega razvoja se namreč odzivata tako kot v fazi primarne socializacije, in sicer po občutkih in kulturnih vzorcih njunih staršev.

5 Zaključek

S prispevkom smo želeli usmeriti pozornost v vlogo matere pri pripravi otroka na šolanje, saj kot učiteljica z dolgoletnimi izkušnjami opažam, da je otrok v obdobju primarne socializacije močno navezan ravno nanjo, vsi ostali člani so sekundarnega pomena. Materino vlogo oblikujejo mnogi dejavniki v okolju, najbolj družinski člani. Mati s svojim zgledom otroku šolanje lahko priljubi, ga za šolo navduši ali ne. Mati, ki je v svoji vlogi izpolnjena in zadovoljna, svojega otroka z zgledom prepriča in motivira za šolanje, ga ob tem spremlja na način, ki oblikuje samostojno in odgovorno osebo. Rezultati raziskave so pokazali, da romska mati zaradi vplivov okolja in pomanjkljivih izkušenj svojemu otroku ne zmore nuditi dovolj podpore pri pripravi na šolanje in pri šolanju. Čuječnost je nekaj, kar je v našem umu, je zavedanje in je tisto, kar lahko z vzgoje posredujemo naprej in bolj ko se trudimo pri vzgoji drugih, bolj spreminjamo sebe.

6 Literatura

- Bergant, M. (1970). *Teme iz pedagoške sociologije*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Burdick, D. (2019). *Čuječnost za otroke in najstnike : priročnik za vse, ki delate z otroki : 154 metod, tehnik in aktivnosti*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- Fišter, I. (2010). Primerjalna analiza materinstva romskih in neromskih mater. *Diplomsko delo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Furlan-Štante, N. (2015). Pot pozornosti kot pot opolnomočenja žensk. *Poligrafi : revija za religiologijo, mitologijo in filozofijo*, 20(77/78), 195-208, 231, 239-240.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., & Bajc, K. (2006). Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo. *Psihološka obzorja*, 15(2), 31-51.
- Rutar, C. (2017). *Dragi starši: s čuječnostjo do harmonije odnosov : vodič za starše mlajših otrok na poti zavedanja*. Dobrova : Animayush.
- Služba Vlade RS za zakonodajo. (15. 3 1996). *PIS*. Pridobljeno 15. 7 2019 iz <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- Škarič, J. (2014). *Ospg vrtec*. Pridobljeno 6. 7 2019 iz <http://osp-gvrtec.splet.arnes.si/files/2014/10/zrelost-za-vstop-v-solo.pdf>
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor : Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Tomori, M. (1994). *Knjiga o družini*. Ljubljana: Ewo.

Kratka predstavitev avtorja

Irena Fišter, roj. 1960, je specialna in rehabilitacijska pedagoginja, ki je po končanem višješolskem študiju specialne pedagogike DPO na Pedagoški akademiji v Ljubljani opravljala delo popoldanskega vzgojitelja v bivalni enoti osnovne šole s prilagojenim programom. Kasneje je bila zaposlena kot pedagoginja za poučevanje otrok v Centru za usposabljanje in varstvo Dolfke Boštjančič, kjer je delala z otroki z različnimi motnjami, komunicirala z njihovimi starši in na formalnih in neformalnih srečanjih z njimi spoznavala tudi njihove tegobe. Na OŠ Bršljin se je zaposlila leta 1997 kot učiteljica za učence Rome. Ob delu je leta 2008 zaključila izredni univerzitetni študij specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in je zaposlena na OŠ Bršljin kot učiteljica dodatne strokovne pomoči (DSP).

V obdobju uvajanja inkluzije v osnovno šolo je bila aktivna članica projektne skupine Inkluzivni timi in aktivna članica Inkluzivnega tima Novo mesto od ustanovitve dalje. Sodelovala je tudi pri projektu Uvajanje Koncepta dela učne težave v osnovne šole s pomočjo inkluzivnih timov v okviru širšega projekta Šola enakih možnosti (2009 – 2009).

Vse obdobje njene zaposlitve je zaznamovano z nenehnih strokovnim izpopolnjevanjem, svetovanjem staršem in učiteljem pri premagovanju razvojnih, splošnih učnih in specifičnih učnih težav otrok, z razvejano komunikacijo z zunanjimi institucijami, ki jo potrebuje za uspešno delo. Prav poseben del njene osebne rasti predstavlja delo z učenci Romi v šoli in v njihovem okolju, kar je močno doprineslo k poznavanju in razumevanju romske problematike.

VI
WORKSHOPS
DELAVNICE



Mindfulness and Mind Training Strategies, Techniques and Practices for Maintaining Staff Well-Being in Schools and Classrooms.

David McMurtry

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

Workshop description

This practical workshop led by Dr David McMurtry, explores strategies, techniques and practices from mindfulness and mind training which can help and support school and classroom-based staff, especially teachers, to maintain their well-being. The workshop involves brief presentations, small group discussions, whole group inquiry and feedback, and participation in mindfulness practices. Examples of techniques and practices include 'The 3 minute Breathing Space', 'The Self Compassion Break', focussing upon breath, and developing a 'felt sense' of embodiment. The workshop is led in English.

Workshop duration: 60 min

Max. number of practitioners: unlimited

Key words: experiences of mindfulness, mindful classrooms and schools, mind training strategies, mindful teacher, staff well-being.

About David McMurtry

Dr David McMurtry lives and works in Zagreb, Croatia. He is President of the udruga '[Mindfulness Hrvatska](#)' and co-director of the publishing and training company '[Inspired By Learning](#)'. David spent his career as a teacher in primary and secondary schools and in The University of Aberdeen, Scotland, UK, where he is currently an Emeritus Senior Lecturer. At Aberdeen, David was one of the founders of the Master of Science degree '[Studies in Mindfulness](#)' and was, for several years, the Programme Director.

Teaching Mindfulness to School Teachers and to School Children and Students

Vera Kaltwasser

AISCHU – Achtsamkeit in der Schule (Mindfulness in Schools), Germany

Workshop description

In this workshop participants will experientially explore a range of exercises and teaching approaches regarding tuition of mindfulness in the realm of pedagogy. There will be room for self-perception and self-reflection. The scientific background as regards the effects of mindfulness and the first-person-experiences of the participants will be combined. Moreover there will be room for an exchange of ideas and concrete ways of implementing mindfulness in teacher training and in school lessons.

Workshop duration: 120 min

Max. number of practitioners: 20

Keywords: exercises and teaching approaches, implementing mindfulness in schools, teaching mindfulness, training the teachers.

About the author

Vera Kaltwasser is currently working on implementing mindfulness into the everyday schoolday (Frankfurt, Hamburg, Berlin) by first training the teachers thoroughly and making sure they have a personal practice of mindfulness. On the foundation of this teacher training ways of integrating mindfulness in the daily tuition of students are conveyed. The curriculum AISCHU –Achtsamkeit in der Schule – is serving these purposes, it applies to the age groups from 5th grade up to the “Abitur” – the final exam which gives access to universities. She finished studies of German literature and Educational Psychology (University of Frankfurt and Bristol), First and Second State Exam (German University Grades – enabling teaching at state schools); Further training: Theatre and Drama Pedagogy, Psychodrama (Moreno-Institute, Stuttgart), Qigong (MQA), Mindfulness-Based-Stress-Reduction (MBSR) (USA), Teacher Coaching (Prof. J. Bauer), Oberstudienrätin, Teacher training in the State-School-System – Highschool level.

She is an author of several books on mindfulness in education – e.g.: *Achtsamkeit in der Schule, Persönlichkeit und Präsenz, Achtsamkeit im Lehrerberuf, Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule, Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung.*

Research on AISCHU:

Kaltwasser, V., Sauer, S., Kohls, N. (2014). Mindfulness in German Schools, (in Schmidt, S., Walach, H. (2014). Meditation, Neuroscientific Approaches and Philosophical Implications, Heidelberg: Springer

The way to Mindfulness is through our Hearts: Understanding the Why, What & How!

Sangeeta Bhatia

Gargi College, University of Delhi, India
sangeeta.bhatia@gargi.du.ac.in

Workshop description

The workshop invites you to become an explorer of ‘inner landscapes’ that are ever changing in light of challenges, daily demands, overwhelming experiences, or the tugging strains of conflicting choices. The Mind is like a Pandora’s box, hidden from plain sight are resources one can dig deep into to build positivity and create strengths to enhance the self and take charge of whatever one is faced with. Resilience is one such indispensable tool available to each one of us to utilize, to strengthen our inner self, to enhance our well-being and to safeguard our mental health in general. The objective is to strengthen the self through enhancing the personal resource of resilience through the use of interactive activities, worksheets, and case studies / narratives which would be disseminated by the resource person to expose the participants to a systematic understanding of resilience and to *deepen their mindfulness skills* with self-compassion for healthier, happier and more fulfilling relationships.

Workshop duration: 120 min

Max. number of practitioners: 20

Keywords: inner landscapes, mental health, resilience, self-compassion, strengthening inner self, the way to mindfulness.

About the author

Dr. SANGEETA BHATIA, Associate Professor in the Department of Psychology, Gargi College (University of Delhi) with teaching and research experience of 30 years in the areas of Health Psychology, Life Span Development and Positive Psychology. She was recently awarded the Senior Research Fellowship by the prestigious body of higher education in India, the ICSSR, where she worked on understanding Adolescent Risk Behaviors, and using Mindfulness as a mitigating effect.

A teacher, researcher, mentor, parent who values new ideas & implementation of novel ways of classroom teaching in bringing about a positive change in the lives of students she interacts with everyday. Her major projects have been in ‘*Understanding Resilience across different contexts*’ and developing interventions that promote mindfulness based on research findings. She has experience in Application of Positive Psychology to enhance well-being in our daily lives through: Counselling, Workshops, Programme planning for Primary Prevention, Seminars and Lectures, neuropsychological assessment.

Dr Bhatia’s Doctoral and Post-Doctoral research work was on Psychosocial aspects of Disability: Caregiving and issues in Parkinson’s disease, Intervention planning for persons with disability and their families.

Igre za spodbujanje razvoja potencialov pri otrocih z večino *Zhineng qigong*

Games for Encouraging the Development of Children's Potential with Zhineng Qigong

Anja Trampuš Purger, Mira Trampuš, Andraž Purger, Mauro Lugano

Društvo Leteča želva

mauro@hunyuanlingtong.com / leteca.zelva@gmail.com

Opis delavnice

Teoretično bo predstavljen konstrukt kurikuluma vadbenih enot Zhineng qigonga v raziskavi **Učinkovitost Zhineng Qigonga pri zmanjševanju čustvenih in vedenjskih težav v šolskem okolju: rezultati raziskave z dvosmernim mešanim načrtom**, izvedenih v šolskem letu 2018/2019.

Predstavljenih bo nekaj »qigong iger« in drugih igravic, ki so se izvajale tekom raziskave. Igre se lahko uporabljajo med učno uro v namen harmoniziranja skupine učencev in kot podpora razvoju mentalnih sposobnosti, kot so spomin, občutljivost, vztrajnost; čustvenih zmožnosti, kot so empatija, prijaznost, sodelovanje, zaupanje; ter fine motorike. Praktikanti se bodo lahko preizkusili v izvajanju nekaterih iger.

»Qigong igre« lahko uporabljajo starši, ki želijo podpreti razvoj mentalnih in čustvenih sposobnosti svojih otrok skozi igro, ter učitelji med učnimi urami.

Trajanje delavnice: 60 min

Maksimalno število udeležencev: neomejeno

Ključne besede: empatija, Qi, ravnovesje, sodelovanje, vztrajnost, Zhineng qigong.

Workshop description

The workshop will give an introduction of the curriculum construct of the Zhineng Qigong sessions conducted in the school year 2018/2019, which were the basis of the research titled **Effectiveness of Zhineng Qigong on Emotional and Behavioral Difficulties in the School Environment: Results of a Two-way Mixed Design Study**.

Participants will get acquainted with several "qigong games" and other games that were used during the research. All of them can be used during school lessons in order to harmonize a group of pupils and to support the development of their mental abilities, such as memory, sensitiveness, persistence; emotional capacity, such as empathy, kindness, cooperation among classmates, trust; and fine motor skills. During the workshop, practitioners will have an opportunity to try out some of the games themselves.

"Qigong games" can be used both by parents that want to support the development of their children's mental and emotional potential in a fun way as well as teachers during classes.

Workshop duration: 60 min

Max. number of practitioners: unlimited

Key words: Balance, Empathy, Persistence, Qi, Zhineng Qigong.

Kratka predstavitev avtorjev

Anja Trampuš Purger je magistrica sinologije. Med študijem na Tajvanu in v Šanghaju se je srečala s tradicionalno kitajsko medicino. Zanimanje za starodavno znanje jo je odpeljalo v prevajalske vode na dotičnem terminološkem področju. Ker je zanimanje preraslo v ljubezen, je teoretično znanje preraslo v terapevtsko delo, doštudirala je Akupunktno masažo po Penzlu, terapijo, ki jo nadgrajuje z znanjem Cemp taping. Kot vaditeljica športne rekreacije je ob študiju spoznavala lepote gibanja z delom z različnimi starostnimi skupinami. Izkušnje s področja gibanja in uravnovešanja telesa z naravnimi metodami pogloblja z raziskovanjem in prakticiranjem večšine *Zhineng qigong*. Pod okriljem Društva za kakovost življenja Leteča želva predano vadi in odkriva razsežnosti potencialov človeškega bitja.

Mira Trampuš je po poklicu diplomirana upravna organizatorica in v Društvu Leteča želva skrbi za računovodstvo in finance. Že od nekdaj jo zanima delovanje človeškega telesa, zato je teoretično znanje nadgradila z opravljenim tečajem prve pomoči. Ko je na lastni izkušnji spoznala prednosti tradicionalne kitajske medicine, jo je to vodilo do študija Akupunktne masaže po Penzlu in Cemp taping metode. Po končanem študiju je začela opravljati terapevtsko delo na teh dveh področjih. Iz želje po še boljšem spoznavanju tradicionalnih, starodavnih metod zdravljenja in skrbi za miren um je začela s prakticiranjem večšine *Zhineng qigong*, ki jo aktivno vadi že dve leti.

Andraž Purger raziskuje človeško telo že trinajsto leto. Kot profesorju športne vzgoje mu gibanje predstavlja način življenja. Izkušnje, pridobljene z izobraževanji, treningi, z vodenjem vadb za odrasle in delom s pacienti, je uporabil pri oblikovanju programa Popravljanje motoričnih vzorcev. Znanje o zavedanju telesa, aktivaciji določenih mišičnih skupin in pravilni izvedbi gibov predaja kot osebni trener. Njegove maserske izkušnje se gradijo že drugo desetletje in segajo na področje tradicionalne kitajske medicine, športne masaže in terapije Akupunktne masaže po Penzlu. Med študijem se je srečal s *taijijem*, že dve leti pa se intenzivno pogloblja v *Zhineng qigong*, ki ga vadi in širi prek Društva Leteča želva.

Mauro Lugano se je rodil leta 1986 v argentinski La Plati. V mladosti sta ga navdušenje nad lepoto in svetlobo motivirala in usmerila v študij fotografije in filma. Pot ga je vodila po Latinski Ameriki, kjer je razvijal projekt, namenjen spoznavanju kulture korenin prednikov rodne dežele. Ob snemanju dokumentarnega filma je zaznal, da mu pot kaže pomembno sporočilo; spoznanje, da je umetnost vrednota le takrat, ko projicira svetlobo na človeško dušo in prebuja njegovo zavest. Od omenjenega obdobja dalje je raziskoval svoje terapevtske potenciale, študiral je Vzhodne manualne terapevtske tehnike. Rek »ko je učenec pripravljen, se pojavi učitelj«, se je pri Mauru izrazil v letu 2010, ko je v rojstnem mestu spoznal učitelja Guatava Villarja, voditelja šole El Centro. Pod njegovim mentorstvom se je začel poglobljati v študij *taijija* in *qigonga*. Uril se je v različnih stilih tako tradicionalnega kot tudi modernega sistema form, med katerimi ga je najbolj prevzel *Zhineng qigong*. Omenjeno formo je prepoznal kot izvrsten in učinkovit način za vzdrževanje in doseganje zdravega telesa in razvijanja potencialov zavesti, zaradi česar se mu je vneto posvetil. Njegov študij se nadaljuje, znanje pridobiva od priznanih učiteljev, kot so Yuantong Liu, Anne Hering, ... Aktivno je udeležen pri raziskovalnih in prevajalskih projektih z namenom širjenja dobrobiti umetnosti/znanosti forme *Zhineng qigong* širši javnosti.

Short introduction of the authors

Anja Trampuš Purger has gained her Master's degree in Sinology. During her studies in Taiwan and Shanghai, she got acquainted with traditional Chinese medicine. Her deep devotion for ancient knowledge led her to expand her translation expertise in this field, which evolved into a desire to put her knowledge into practice through therapeutic work. She specialized in acupuncture massage therapy according to Penzel and CEPM Taping therapy. Through her work as a sports instructor dealing with various generations, she has been exploring the beauty of movement and building on her expertise in balancing the body with natural healing methods through Zhineng Qigong techniques. Together with Mauro Lugano, Andraž Purger and Mira Trampuš, she is committed to developing and exploring the dimensions of human potential in the framework of the Flying Tortoise Society for promoting the quality of life.

Mira Trampuš' profession is a graduated administrative organiser. In the Flying Tortoise Society she is the one responsible for accounting and finance. She has always been fascinated in the functioning of human body so she has upgraded her teoretical knowledge with the First Aid course. She had found out the benefits of traditional Chinese medicine in her own bad health experience which in addition led her to study Acupuncture Massage according to Penzel and the Cemp Taping Method. After completing her study she began to pursue therapeutic work in these two fields. The desire to learn even more about traditional ancient healing methods and care of the calm mind has led her to begin practising the Zhineng Qigong skills. She has been an active practitioner of Zhineng Qigong for the past two years.

Andraž Purger has been exploring the human body for over thirteen years. To him as a sports teacher, movement represents a way of life. He drew on his extensive experience obtained through years of studying and training, conducting exercise trainings for adults and working with patients to form the Rewiring Motor Patterns programme. He has been passing on his knowledge on body awareness, activation of specific muscle groups, and the proper movement patterns as a personal trainer. He has also been active as a masseur for over a decade, specializing in the areas of traditional Chinese medicine, sports massage, and the acupuncture massage therapy according to Penzel. Already during his studies, he discovered his love for Taiji, and has lately been furthering his expertise in the art of movement through Zhineng Qigong, which he practices and promotes within the Flying Tortoise Society.

Mauro Lugano was born in La Plata, Argentina, in 1986. During his adolescence, he experienced an early fascination for beauty and light, which motivated him to study photography and cinema. Travelling across Latin America with a documentary project to explore the roots of his culture, he sensed that the road was showing him that art is valuable only when it serves to cast light into the human soul and awake the consciousness. Since then, he started to explore his therapeutic vocation, studying Oriental Manual Therapies. As the proverb goes, "The master appears when the student is ready", hence in 2010, back in his hometown, he met El Centro, the school directed by Gustavo Villar, where he began his formation in Tai Chi and Qi Gong. There he learnt different styles from both modern and traditional systems, among them Zhi Neng Qi Gong, to which he immediately dedicated himself, after recognizing it as a marvelous and efficient way to transform human health and develop consciousness potential. He continues to study from great teachers such as Yuantong Liu and Anne Hering, and actively participates in researches and translations with the objective of promoting the benefits of these art/sciences to the world.

Zhineng qigong statične meditacije - za vsak del dneva

Zhineng Qigong Stillness Meditation - For Each Part of the Day

Anja Trampuš Purger, Mira Trampuš, Andraž Purger, Mauro Lugano

Društvo Leteča želva

mauro@hunyuanlingtong.com / leteca.zelva@gmail.com

Opis delavnice

Predstavili bomo koncept *qi* (气) in njegovo uporabo v namene uravnovešanja telesa pri prakticiranju specifičnih metod *Zhineng qigonga* (智能气功, statičnih meditacijah. Okvirno bo razložena teorija, praktično pa bomo predstavili tri dopolnjujoče se meditacijske tehnike, ki so namenjene uravnovešanju telesa in umirjanju uma, ter jih združili v daljšo meditacijo. Praktikanti jih lahko kot vsakodnevno vadbo uporabljajo ločeno, na dogodku pa bomo z uporabo vseh treh hkrati poskrbeli za celostno revitalizacijo telesa.

Začeli bomo z organizacijo polja *qi*. Organizacija polja *qi* je oblika aktivnega sproščanja. Zavest uporabi kot lepilo, ki spoji um, telo in namero za uporabo na različnih področjih oz. za izpolnjevanje različnih potreb praktikanta (poučevanje, učenje, vadba, spanje, zdravljenje, sproščanje itd.). Pri tej metodi praktikanti razvijajo svoj potencial uporabljanja polja *qi* ter ohranjajo svoj lasten *qi* pretočen.

Organizacija polja *qi* bo praktikante sprostila, osrediščila in povezala skupino ter odprla pretok energije *qi*. Le-to bomo v prvem delu *stoječe meditacije* vodili iz okolice v središče telesa. Tehnika nas sčisti, stabilizira in napolni z energijo. Sledila bo *sedeča meditacija*, pri kateri bomo preko povezave s čutili in zvokom krepili vse notranje sloje telesa – tetive, kite, kosti, krvžilni sistem, notranje organe, ... in s tem omogočili energiji *qi*, da prodre globlje v telo. Zaključili bomo z *ležečo meditacijo*, ob kateri se bo um izpraznil in umiril preko vodenja zavesti po določenih točkah v telesu, telo pa bo imelo priložnost, da se v globoki sproščenosti harmonizira in vitalizira v blagodejnih učinkih vadbe.

Cilj delavnice je udeležencem ponuditi možnost za sprostitev in regeneracijo na vseh nivojih. Želimo predati tehnike, ki so praktično uporabne v različnih delih dneva in telesnih položajih – stoječem, sedečem in ležečem, ter tako približati in spodbuditi zanimanje za izvajanje tehnik sproščanja čim večjemu krogu posameznikov, ne glede na njihov način življenja, fizične predispozicije in čas, ki si ga lahko odmerijo za meditacijo.

Trajanje delavnice: 90 min

Maksimalno število udeležencev: neomejeno

Ključne besede: Qi, Qigong, sprostitev, vadba, zdravje, Zhineng qigong.

Workshop description

The workshop is a theoretical introduction to the concept *Qi* (气) and its usage for maintaining body balance among *Zhineng qigong* (智能气) *stillness meditation practices*. In the workshop, we will briefly introduce the basic theoretical principles of *Zhineng qigong*, followed by the main practical part where we will get acquainted with three complementary meditation techniques for balancing the body and relaxing the mind through a longer, homogeneous meditation. In the session, participants

will experience an integrated, holistic revitalization, but each meditation technique can be used individually in their everyday life.

First, we will organize a *Qi field*. The organization of the *Qi Field* is an active relaxation and concentration method that uses consciousness to merge the mind, body and intention for any particular need (teaching, learning, practicing, sleeping etc.). With this method, participants can practice their own potential to use the *Qi field* and nourish their own *Qi*.

This introductory part will help us relax and find our center, it will connect the group and release the *Qi flow* in the group. We will lead this *Qi* from the environment to the center of our body using the first *standing meditation* technique. This practice will clean and stabilize our system and fill it with energy. Following this practice will be the *sitting meditation* technique, in which we will use our senses and power of sound to strengthen the inner layers of the body – tendons, bones, blood vessels, inner organs, etc. and enable *qi* to penetrate deeper in to the body by building connections among them. We will finish with the *lying meditation*, using our awareness to guide it to specific points in our body that will relax and empty our mind. Harnessing the effects of the practice, our body will get the opportunity to harmonize and vitalize in deep relaxation.

The goal of the workshop is to provide the participants with an opportunity to regenerate on all body levels. We wish to pass on techniques that have practical usage in different parts of the day and in all body positions – standing, sitting and lying. In this way, we would like to promote and encourage people to practice relaxation techniques, regardless of their physical predispositions, lifestyles and available time for practicing meditation.

Workshop duration: 90 min

Max. number of practitioners: unlimited

Key words: Health, Practice, Qi, Qigong, Relaxation, Zhineng Qigong.

Kratka predstavitev avtorjev

Anja Trampuš Purger je magistrica sinologije. Med študijem na Tajvanu in v Šanghaju se je srečala s tradicionalno kitajsko medicino. Zanimanje za starodavno znanje jo je odpeljalo v prevajalske vode na dotičnem terminološkem področju. Ker je zanimanje preraslo v ljubezen, je teoretično znanje preraslo v terapevtsko delo, doštudirala je Akupunktno masažo po Penzlu, terapijo, ki jo nadgrajuje z znanjem Cemp taping. Kot vaditeljica športne rekreacije je ob študiju spoznavala lepote gibanja z delom z različnimi starostnimi skupinami. Izkušnje s področja gibanja in uravnovešanja telesa z naravnimi metodami pogloblja z raziskovanjem in prakticiranjem večšine *Zhineng qigong*. Pod okriljem Društva za kakovost življenja Leteča želva predano vadi in odkriva razsežnosti potencialov človeškega bitja.

Mira Trampuš je po poklicu diplomirana upravna organizatorica in v Društvu Leteča želva skrbi za računovodstvo in finance. Že od nekdaj jo zanima delovanje človeškega telesa, zato je teoretično znanje nadgradila z opravljenim tečajem prve pomoči. Ko je na lastni izkušnji spoznala prednosti tradicionalne kitajske medicine, jo je to vodilo do študija Akupunktne masaže po Penzlu in Cemp taping metode. Po končanem študiju je začela opravljati terapevtsko delo na teh dveh področjih. Iz želje po še boljšem spoznavanju tradicionalnih, starodavnih metod zdravljenja in skrbi za miren um je začela s prakticiranjem večšine *Zhineng qigong*, ki jo aktivno vadi že dve leti.

Andraž Purger raziskuje človeško telo že trinajsto leto. Kot profesorju športne vzgoje mu gibanje predstavlja način življenja. Izkušnje, pridobljene z izobraževanji, treningi, z vodenjem vadb za odrasle in delom s pacienti, je uporabil pri oblikovanju programa Popravljane motoričnih vzorcev. Znanje o zavedanju telesa, aktivaciji določenih mišičnih skupin in pravilni izvedbi gibov predaja kot osebni trener. Njegove maserske izkušnje se gradijo že drugo desetletje in segajo na področje tradicionalne kitajske medicine, športne masaže in terapije Akupunktne masaže po Penzlu. Med študijem se je srečal s *taijijem*, že dve leti pa se intenzivno pogloblja v *Zhineng qigong*, ki ga vadi in širi prek Društva Leteča želva.

Mauro Lugano se je rodil leta 1986 v argentinski La Plati. V mladosti sta ga navdušenje nad lepoto in svetlobo motivirala in usmerila v študij fotografije in filma. Pot ga je vodila po Latinski Ameriki, kjer je razvijal projekt, namenjen spoznavanju kulture korenin prednikov rodne dežele. Ob snemanju dokumentarnega filma je zaznal,

da mu pot kaže pomembno sporočilo; spoznanje, da je umetnost vrednota le takrat, ko projicira svetlobo na človeško dušo in prebujajo njegovo zavest. Od omenjenega obdobja dalje je raziskoval svoje terapevtske potencialne, študiral je Vzhodne manualne terapevtske tehnike. Rek »ko je učenec pripravljen, se pojavi učitelj«, se je pri Mauro izrazil v letu 2010, ko je v rojstnem mestu spoznal učitelja Guatava Villarja, voditelja šole El Centro. Pod njegovim mentorstvom se je začel poglobljati v študij *taijija* in *qigonga*. Uril se je v različnih stilih tako tradicionalnega kot tudi modernega sistema form, med katerimi ga je najbolj prevzel *Zhineng qigong*. Omenjeno formo je prepoznal kot izvrsten in učinkovit način za vzdrževanje in doseganje zdravega telesa in razvijanja potencialov zavesti, zaradi česar se mu je vneto posvetil. Njegov študij se nadaljuje, znanje pridobiva od priznanih učiteljev, kot so Yuantong Liu, Anne Hering, ... Aktivno je udeležen pri raziskovalnih in prevajalskih projektih z namenom širjenja dobrobiti umetnosti/znanosti forme *Zhineng qigong* širši javnosti.

Short introduction of the authors

Anja Trampuš Purger has gained her Master's degree in Sinology. During her studies in Taiwan and Shanghai, she got acquainted with traditional Chinese medicine. Her deep devotion for ancient knowledge led her to expand her translation expertise in this field, which evolved into a desire to put her knowledge into practice through therapeutic work. She specialized in acupuncture massage therapy according to Penzel and CEPM Taping therapy. Through her work as a sports instructor dealing with various generations, she has been exploring the beauty of movement and building on her expertise in balancing the body with natural healing methods through Zhineng Qigong techniques. Together with Mauro Lugano, Andraž Purger and Mira Trampuš, she is committed to developing and exploring the dimensions of human potential in the framework of the Flying Tortoise Society for promoting the quality of life.

Mira Trampuš' profession is a graduated administrative organiser. In the Flying Tortoise Society she is the one responsible for accounting and finance. She has always been fascinated in the functioning of human body so she has upgraded her theoretical knowledge with the First Aid course. She had found out the benefits of traditional Chinese medicine in her own bad health experience which in addition led her to study Acupuncture Massage according to Penzel and the Cemp Taping Method. After completing her study she began to pursue therapeutic work in these two fields. The desire to learn even more about traditional ancient healing methods and care of the calm mind has led her to begin practising the Zhineng Qigong skills. She has been an active practitioner of Zhineng Qigong for the past two years.

Andraž Purger has been exploring the human body for over thirteen years. To him as a sports teacher, movement represents a way of life. He drew on his extensive experience obtained through years of studying and training, conducting exercise trainings for adults and working with patients to form the Rewiring Motor Patterns programme. He has been passing on his knowledge on body awareness, activation of specific muscle groups, and the proper movement patterns as a personal trainer. He has also been active as a masseur for over a decade, specializing in the areas of traditional Chinese medicine, sports massage, and the acupuncture massage therapy according to Penzel. Already during his studies, he discovered his love for Taiji, and has lately been furthering his expertise in the art of movement through Zhineng Qigong, which he practices and promotes within the Flying Tortoise Society.

Mauro Lugano was born in La Plata, Argentina, in 1986. During his adolescence, he experienced an early fascination for beauty and light, which motivated him to study photography and cinema. Travelling across Latin America with a documentary project to explore the roots of his culture, he sensed that the road was showing him that art is valuable only when it serves to cast light into the human soul and awake the consciousness. Since then, he started to explore his therapeutic vocation, studying Oriental Manual Therapies. As the proverb goes, "The master appears when the student is ready", hence in 2010, back in his hometown, he met El Centro, the school directed by Gustavo Villar, where he began his formation in Tai Chi and Qi Gong. There he learnt different styles from both modern and traditional systems, among them Zhi Neng Qi Gong, to which he immediately dedicated himself, after recognizing it as a marvelous and efficient way to transform human health and develop consciousness potential. He continues to study from great teachers such as Yuantong Liu and Anne Hering, and actively participates in researches and translations with the objective of promoting the benefits of these art/sciences to the world.

V stiku s seboj

Beeing Conected with Yourself

Senka Božič

Vzgojni zavod Planina
Senka.bozic@sc-planina.si

Opis delavnice

Cilji delavnic: globoka sprostitvev, vzpostavitev stika s seboj

Delavnica je namenjena vzpostavitvi stika s seboj, kar je mogoče doseči preko globoke sprostitve. V ta namen bomo izvedli najprej gibalno-energetske vaje ter nadaljevali z vodenim sproščanjem v ležečem ali sedečem položaju. Delavnice se lahko udeleži vsakdo neglede na starost, ali fizično pripravljenost. Zaželeno so udobna oblačila in podlaga za sedenje ali ležanje. Intenzivnost delavnice bo prilagojena skupini.

Trajanje delavnice: 45 minut

Maksimalno število udeležencev: 30

Ključne besede: gibalno-energetske vaje, globoka sprostitvev, stik s seboj, vodeno sproščanje.

Workshop description

Workshop goals: Deep relaxation, connecting with yourself

The workshop is about connecting with yourself, what can be achieved through deep relaxation. At the beginning of workshop we will perform energy and energy exercises. Further on we will continue with guided relaxation in a lying or sitting position. Workshops can be attended by anyone regardless of age or physical strength. Comfortable clothes and a base for sitting or lying down are desirable. The intensity of the workshop will be adjust to the group.

Workshop duration: 45 minut

Maximum number of participants: 30

Keywords: contact with yourself, deep relaxation, guided relaxation, movement and energy exercises.

Kratka predstavitev avtorja

Senka Božič, univ. dipl. ped, zaposlena kot vzgojiteljica v Vzgojnem zavodu Planina, inštruktorica joge.

Čuječnost med zaposlenimi v šolstvu

Mindfulness among Employees in Education

Sandra Jemec

Osnovna šola Marije Vere
sandra.jemec@os-marijevere.com

Anja Zima

Osnovna šola Jakoba Aljaža Kranj
anjazima@gmail.com

Opis delavnice

Na delavnici želimo poudariti čuječno zavedanje naših čutil (vid, tip, sluh, vonj in okus). Čutila uporabljamo praktično skozi cel dan, v vsakem trenutku, vendar so naša dejanja vse preveč avtomatizirana.

Delo bo potekalo na 4 postajah, kjer se bomo na vsaki postaji osredotočili na določeno čutilo. Udeleženci bodo lahko odkrivali zvoke iz vsakdana, jih primerjali med seboj ter vsakemu zvoku poiskali svoj par. Spoznavali bodo teksturo različnih snovi ter jo skušali prepoznati zgolj s tipanjem skozi gumijasto snov. Prepoznavali bodo vonje in premislili ali v njih prebudi kakšne spomine, mogoče na jed, pijačo, začimbo in rastlino. Čutilo vid pa bodo urili z iskanjem malih predmetov v manjših stekleničkah, polnih riža, sladkorja, moke, ...

Cilj delavnice je predvsem ta, da se začnemo zavedati, koliko vsako naše čutilo vpliva na naš vsakdan, poleg tega pa izvajalki delavnice želita svojim kolegicam podati kakšno idejo za delo v šoli, bodisi kot delavnica za zaposlene ali kot delavnica za razvijanje čuječnosti osnovnošolskih otrok.

Trajanje delavnice: 40 minut

Maksimalno število udeležencev: 20

Ključne besede: čuječnost, čutila, sluh, tip, vid, vonj.

Workshop description

This workshop is designed to enhance the awareness of our five senses (sight, touch, hearing, smell and touch). We use our senses all day long, in every moment but our actions have become all to automated.

The workshop will be divided into four sections where we will be mindful of every sense individually. The participants will discover everyday sounds and compare them with each other and at the same time try to find a pair for each sound. They will get to know the texture of different substances and try to identify what they are by touching them through a rubber tube. The third part of the workshop will focus on smells, thinking of what different smells remind everybody of, do they bring back any memories of food, drinks, spices or plants. The sense of sight will be tested using sensory bottles where participants will look for small objects hidden in flour, rice, sugar, etc.

The aim of the workshop is to raise awareness of how our senses influence our everyday life. The workshop lecturers wish to pass on some ideas of how to develop mindfulness in schools for students or as a workshop for other educators in the participants' schools.

Duration of the workshop: 40 min

Maximum number of participants: 20.

Keyword: hearing, mindfulness, senses, sight, smell, touch.

Kratka predstavitev avtoric

Sandra Jemec, profesorica razrednega pouka, ki poučuje tretji razred ter angleški jezik od 1. do 4. razreda. Učiteljica, ki ima zelo rada učence, jih razume in jim želi biti prijateljica. Zelo veliko časa pri pouku posveča umirjanju in sproščanju, saj verjame, da le umirjeni učenci lahko uspešno krmarijo v slovenskem šolstvu.

Anja Zima, profesorica razrednega pouka, ki poučuje od prvega do tretjega razreda, ter mati dveh otrok. Zaradi hitrega načina življenja, tempa in stresa, odkriva nove načine kako umiriti sebe, svoje otroke in učence.

Celovit človek

A Complete Person

Majda Kovačec

OŠ Naklo
majda.kovacec@os-naklo.si

Opis delavnice

Delavnica bo udeležence popeljala v zavedanje sebe, svojega bistva, zdravja in vsega kar gradi duševni mir. Spoznali se bodo s terminom Imeti sebe rad, ter pastmi, ki človeka odvrtaajo od tega. Vsak posameznik se bo soočil s samim seboj, s svojimi omejitvami in pozitivnimi navadami. Ozavestili bodo osnovne gradnike zdravja: prehrana, gibanje, misli. Poglobili se bodo v svoje fizično, čustveno in psihično zdravje ter skozi praktični del ozavestili težave, a hkrati spoznali in preizkusili možne tehnike samopomoči. Skozi meditacijo bo vsak uravnovesil energijsko pretočnost, saj je sprostitvev neogibna potreba človekovega vsakdana. Poudarek bo na moči misli, ki gradijo umski svet in ustvarjajo vzorce delovanja, ti so lahko vzpodbujajoči ali omejujoči, kar je odvisno od posameznika.

Današnji svet je prežet s stresom in strahovi, da bi postali in ostali zdravi, je potrebno uravnorežiti telo, um in duha. Udeleženci se bodo soočili z močjo odpušćanja. Skozi delavnico bo predstavljen tudi model poučevanja izbirnega predmeta za učence. Na OŠ Naklo se ta predmet imenuje *Šola za življenje*.

Trajanje delavnice: 90 minut

Maksimalno število udeležencev: neomejeno

Ključne besede: čudež, meditacija, moč misli, odpušćanje, vzorci delovanja, zdravje.

Workshop description

The workshop aims to enable the participants to be aware of themselves, their essence, health and everything that creates inner peace. It will deal with the term Love yourself and all the life traps that prevent people to achieve it. Every individual will confront him or herself with their limitations and positive habits. Participants will be aware of the basic foundations of health, namely diet, exercise and thoughts, and will be immersed in their physical, emotional and mental health. Furthermore, through a more practical part of the workshop, participants will acknowledge their problems and learn new techniques of self-help. With the help of meditation every individual will balance their energy flow because relaxation is what everyone needs to release the tensions of everyday struggles. The emphasis will be on the power of thought which creates the mind and patterns of behaviour and action that can be both encouraging or restrictive, depending on the individual.

The world we live in is full of stress and different fears, consequently we have to find the balance between our body, mind and spirit. The purpose of this workshop is to introduce participants to the power of forgiveness and to present a successful model of an extracurricular activity adapted to primary school students. It is called The School of Life and it is carried out at Naklo Primary School where the author works.

Duration of the workshop: 90 min

Maximum number of participants: unlimited.

Keywords: miracle, meditation, power of thought, forgiveness, behaviour patterns, health.

Literatura

Literatura je plod lastnega dela in študija v šoli za bioterapevte-terapevte karmične diagnostike, pri Marjanu Ogorevcu.

»NE SODI ČLOVEKA, DOKLER V NJEGOVIH MOKASINIH NE PREHODIŠ ENE MILJE!«
(*Indijanski pregovor*)

Kratka predstavitev avtorja

Majda Kovačec, profesorica matematike in tehnične vzgoje z nazivom svetnice, zaposlena na OŠ Naklo kot učiteljica tehnike in tehnologije.

V času uvajanja devetletke je sodelovala pri predstavljanju novega načina poučevanja. V okviru prenavljanja šolstva je bila soavtor (prispevek) knjige *Tehniški dnevi v devetletni OŠ*, katere avtor je bil Franko Florjančič. Kot učiteljica matematike je pripravila predstavitev za posvet učiteljev. Prispevek je objavljen v okviru šolskih publikacij.

Leta 2004 je zbolela za rakom in po tem:

Napisala knjige:

– *Živeti vsak trenutek. Majda a si ti še živa?* (Domus 2006)

– *Ponovno rojstvo ali pot duševnega reševanja* (društvo MavričnoSonce 2009)

– *Prinašalci SREČE z modrostmi iz nevidnega sveta* (društvo MavričnoSonce, 2012)

Opravila je triletno šolo za bioterapevte pri Marjanu Ogorevcu, ter enoletno šolanje za učiteljico Shakti dance-joga plesa pri svetovno znani učiteljici Sari Avtar iz Italije. Leta 2009 so ustanovili društvo za osebni razvoj, Mavrično Sonce, katerega predsednica je. Že vse od tedaj dalje pomaga ljudem pri osebnem reševanju, tako na delavnicah, kot z osebnim svetovanjem. V šoli s sodelavko Barbaro Kordež poučujeta izbirni predmet *Šola za življenje*, kar je pionirsko delo v javni šoli.

Postanimo celoviti

Becoming Whole

Barbara Kordež

OŠ Naklo

barbara.kordez@os-naklo.si

Opis delavnice

Vsako telo je vredno ljubezni, da se mu prisluhne in spoštuje njegove potrebe. Sodobni način življenja pa telesu ne prizanaša nič dobrega. Stres je postal del vsakdanjika. Težko je najti mir in zadovoljstvo, večina ljudi se počuti ujete in izčrpane. Pozabljajo na svoje telo, svoje počutje, svoje zaznavanje in doživljanje. Ste se kdaj vprašali, kateri so trenutki, ki jih namenite sebi? Na delavnici bodo udeleženci spoznali, kaj lahko sami naredijo, da se bodo bolje počutili. Na svoje telo se bodo osredotočali preko gibanja in mirovanja, dihanja, meditacije, sproščanja in dotika. Glavni namen tovrstnega gibanja sta sproščanje in dobro počutje. Pri tem gre tudi za raztezanje in boljše ravnotežje. Gibanje se izvaja mehko, pri čemer se uporablja zgolj teža telesa. Ključno je, da gibanje vzbuja prijetne občutke in dobro počutje. Vse vaje so zasnovane tako, da odpravljajo napetost, izboljšujejo telesno držo in pospešijo krvni obtok. Nekaj vaj bodo udeleženci delavnice izvajali v paru, ter tako pojačali vezi drug med drugim in se podprli, naučili se bodo tudi nekaj preprostih in zelo učinkovitih masažnih tehnik. Na delavnici bodo drug drugega masirali, sproščali, raztezali in grel. Vsakdanji dotiki in objemi so zelo pomembni za dobro počutje. Preko delavnice bo predstavljen projekt poučevanja učencev na OŠ Naklo, ki obiskujejo izbirni predmet Šola za življenje.

Trajanje delavnice: 90 minut

Maksimalno število udeležencev: 30, potrebujejo lahkotna oblačila in podlogo za vadbo

Ključne besede: dobro počutje, dotik, gibanje, masaža, sprostitev.

Workshop description

Every single body is worthy of love, is worthy of listening to and respecting its needs. Modern way of life does not contribute to these. Stress has become a part of our everyday life. It is difficult to find peace and contentment. The majority of people feel trapped and exhausted because they are neglecting their bodies, well-being, perception and experiencing. How often do you spend time working on yourself? The purpose of this workshop is to introduce participants to what means they have to help themselves feel better. They will concentrate on their bodies through certain movements, stillness, breathing techniques, meditation, relaxation and touching. Movement involves stretching and trying to achieve better balance. These will be soft moves using only bodyweight. It is important that these moves cause pleasant feelings. All the exercises are designed to relieve tensions, improve body posture and stimulate blood flow. Some of the exercises will be done in pairs creating a nice bond and support. A few simple and very efficient massage techniques will be carried out during this pair work as well. Participants will perform massage, relaxation and stretching exercises and warming techniques. Touching and hugging on a daily basis are very important and improve general health. The purpose of this workshop is to present a successful model of an extracurricular activity adapted to primary school students. It is called The School of Life and it is carried out at Naklo Primary School where the author works.

Duration of the workshop: 90 min
Maximum number of participants: unlimited.

Keywords: movement, massage, relaxation, touch, well-being.

Literatura

- Zagorc, M. (2003). *Sprostimo se*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana
Tuta, M. (2018). *Krepimo donose z jogo in masažo v paru*. Skripta delavnice, Ljubljana

Kratka predstavitev avtorja

Barbara Kordež, profesorica športa, z nazivom svetovalke. Kljub temu, da je usmerjala športno treniranje, jo je pot zanesla v šport za zdravje in tudi v fizioterapevtsko dejavnost. Vedno jo je zanimalo delovanje človeškega telesa in kaj sami lahko naredimo za svoje zdravje in dobro počutje.

Začela se je zanimati za tradicionalno kitajsko medicino (TKM) in opravila enoletno šolanje Tuina terapije pri dr. Edvinu Derviševiću. Spoznala se je z različnimi tehnikami masaže, se udeležila raznih seminarjev in delavnic.

Zaposlena je na OŠ Naklo, kjer poučuje šport. Njen cilj je otrokom pomagati, da obvladujejo in razumejo svoje telo, se ga zavedajo in znajo ustrezno skrbeti zanj. Pri učencih skuša razvijati zavedanje, da so čustva, ki jih doživljajo, odvisna od njih samih. Poudarja, da je pomembna komponenta posameznikovega življenja, da se osredotoča na reševanje problema in ne na težavo, ki je nastala. O vsem tem se učijo pri izbirnem predmetu **Šola za življenje**, ki ga vodita skupaj z Majdo Kovačec. Tematika je zelo zanimiva tudi za učitelje, zato občasno organizirata delavnice za sodelavce, kjer učitelje učita osnovnih principov vadbe za lastne potrebe. Skušata širiti strpnost, da sprejemamo sebe in druge in smo hvaležni za vse kar imamo v svojem življenju. S takim delovanjem vplivata na dobre odnose v kolektivu in na medsebojno povezanost.

Čuječen stik z naravo, s sabo in drugimi v zunanjem okolju

Mindful Contact with Nature, with Oneself and Others in a Natural Environment

Katarina Vodopivec Kolar

Osnovna šola Domžale
Kvk.sola@gmail.com

Opis delavnice

Ob neposrednem stiku z naravo ter z izkustvenim učenjem v zunanjem okolju učenci najboljše začutijo pomen in moč naravne energije, ki jo lahko poglobijo tudi z različnimi meditativnimi tehnikami. V naravnem okolju je z učenci lažje vzpostaviti čuječ stik z naravo in jim omogočiti, da naravo začutijo z vsemi čutili, praktično spoznajo njene zakonitosti in jo vzljubijo – in tako tudi trajno zgradijo pozitiven odnos do njenega varovanja in ohranjanja. Za učitelje in vzgojitelje, ki poučujejo otroke o naravi in pomenu njenega ohranjanja za zanamce je ključno, da čim bolj ponotranjijo pomen vrednot trajnostnega razvoja z vzpostavitvijo pristnega čustvenega stika z naravo. Aktivnosti delavnic so strukturirane od čutnega preko čutstvenega in izkustvenega dojemanja narave. Predstavljena bo tudi tehnika navezovanja stika med udeleženci - teambuilding v zunanjem okolju - s poudarkom na poglobljanju pozornosti na sogovornika.

Trajanje delavnice: cca. 60 minut
Maksimalno število udeležencev: 30

Ključne besede: izkustveno učenje, meditacija v naravi, stik z naravo, tehnika navezovanja stika, učenje v zunanjem (naravnem) okolju, vzgoja za trajnostni razvoj.

Workshop description

In direct contact with nature and with experiential learning in the external environment, pupils are best aware of the significance and the power of natural energy, which can be further enhanced by various meditative techniques. In a natural environment, it is easier for pupils to establish a mindful contact with nature which enables them to feel nature with all their senses, get practically to know its laws and love it; and thus permanently build a positive attitude towards its protection and conservation. For teachers and educators who teach children about the nature and how to preserve it for the offspring, it is of the utmost importance that they internalize the significance of the values of sustainable development by establishing a genuine emotional contact with nature. The activities of the workshops are structured from the sensual through the emotional and experiential perception of nature. The technique of establishing contacts that participants can make with each other - teambuilding in the external environment - will also be presented, with an emphasis on increasing the attention to the interlocutor.

Workshop duration: approx. 60 minutes
Maximum number of participants: 30

Keywords: contact with nature, education for sustainable development, experiential learning, learning in an external (natural) environment, meditation in nature, outdoor learning, technique of establishing contacts.

Literatura

- Education for Sustainable Development*. (2013). Pridobljeno s <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>, 15. 8. 2017.
- Klein, N. (2015). *To vse spremeni. Kapitalizem proti podnebjju*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Naravoslovje*. (2011). *Učni načrt*. Program osnovna šola, naravoslovje. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Okoljska vzgoja*. (2004). *Učni načrt za izbirni predmet*. Program osnovnošolskega izobraževanja, okoljska vzgoja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja*. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s https://www.google.si/search?q=www.mizs.gov.si/.../razvoj.../trajnostni_razvoj/trajnostni_smernice_VITR...&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gws_rd=cr&ei=Cym8V7KyMMbEgAa6-b2IBQ, 15. 8. 2017.
- Svet med vrsticami. Priročnik za učitelje, ki jih zanima globalno učenje*. (2013). Društvo Humanitas. Pridobljeno s <http://www.humanitas.si/?subpageid=255>, 15. 8. 2017.
- Youth Change. *Izobraževalni priročnik za odgovorno potrošnjo: k trajnostnemu načinu življenja*. Pridobljeno s <http://www.unep.fr/shared/publications/pdf/WEBx0104xPA-YXCguide07SV.pdf>, 15. 8. 2017.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Katarina Vodopivec Kolar je profesorica biologije, kemije in naravoslovja ter magistrica antropoloških znanosti. Na OŠ Domžale je zaposlena od leta 2003 in trenutno poučuje naravoslovje v šestem in sedmem razredu, izbirne predmete okoljska vzgoja ter genetika, je vodja okoljevarstvenih projektov na šoli (*Ekošola, Šolski ekovrt, Planetu Zemlja prijazna šola*). Na šoli koordinira tudi mednarodni Erasmus plus projekt: *Mednarodna dimenzija sodelovalnega učenja vzgoje za trajnostni razvoj v naravnem okolju* ter sodeluje v Erasmus plus projektu: *Inovativni pristopi pri procesu poučevanj*. Je tudi koordinatorica Erasmus plus teama za *strateška partnerstva*, ker s šolami iz Švedske, Poljske in Grčije sodelujejo v dvoletnem mednarodnem projektu, s poudarkom na vzgoji za trajnostni razvoj. Izkušnje iz tečajev v tujini vključuje v pedagoško delo in razširja med širšo pedagoško javnost.

Pri svojem delu izhaja iz celostnega pristopa vključevanja vsebin in aktivnosti trajnostnega razvoja v učni proces. Pri poučevanju naravoslovja ter okoljske vzgoje daje velik poudarek na praktičnem, eksperimentalnem ter terenskem raziskovanju, saj učenci preko izkustvenega učenja naravo bolje spoznajo in začutijo ter jo tako tudi bolj cenijo.

Okrepimo naše dobro počutje z glasbo in gibanjem

Enhancing our Well-being with Music and Movement

Nataša Babič

OŠ Angela Besednjaka Maribor
natas.a.babic@guest.arnes.si

Opis delavnice

Delavnico bomo izvajali z metodo biodanze, ki je na gibanju osnovana metoda in večinoma uporablja ples kot obliko izražanja (Stueck, 2011). Je glasbeno-gibalni sistem integracije človeka, s pomočjo katerega povezujemo mišljenje, čustvovanje in gibanje. Hkrati je to sistem revitalizacije in prenove čustev. Ni terapija, ima pa terapevtske učinke, ki blagodejno vplivajo na počutje posameznika (Matuk, 2010).

Biodanzo označujejo štiri temeljni elementi. Izredno kvalitetna in izbrana glasba, gibanje, konstruktivna čustva in skupina (Stueck, 2011).

S pomočjo biodanze postanemo bolj srčni in vzbudimo življenje v sebi.

Lažje se počutimo varne in stabilne ter premagujemo ovire vsakdanjega življenja. Ob rednih srečanjih nam biodanza najbolj pomaga pri povečanju dobrega počutja, vitalnosti, postanemo bolj odporni na stres, krepimo samospoštovanje, razvijamo ustvarjalnost, ojačamo in izražamo identiteto, razvijamo genetske potenciale, empatijo in sočustvovanje (Stueck, 2011). Na Univerzi v Leipzigu so pri učiteljih, ki so bili vključeni v delavnice biodanze, ugotovili statistično pomembne spremembe v izboljšanju odnosa učiteljev do otrok. Izboljšala se je empatija, odkritosrčnost, očesni stik in komunikacija (Stueck, 2013).

Na delavnici bomo spoznali osnovne vaje biodanze, s pomočjo katerih bomo povečali našo vitalnost ter spodbudili ustvarjalnost in čustvenost. Metodologija pri biodanzi je doživljanje, kar pomeni, da pri vsaki vaji svojo pozornost preusmerimo iz razuma v telo in čustva. Na ta način doživimo sebe, naše gibanje in druge tukaj in sedaj ter se na doživljajski ravni povežemo s seboj in z drugimi. Delali bomo vaje ritmične koordinacije, čustveno-motorične koordinacije ter vaje za spodbujanje čustvenosti in empatije. Zaželeno je, da smo oblečeni v lahkotna oblačila za gibanje, priporočeno je, da se gibljemo bosi.

Trajanje delavnice: 60 min

Število udeležencev: ni omejeno.

Ključne besede: biodanza, dobro počutje, doživljanje, gibanje, glasba, integracija, terapevtski učinki.

Workshop description

The workshop will be conducted using the biodanza method which is a movement-based method that mostly uses dance as a form of expression (Stueck, 2011). It is a music movement system of human integration through which we connect thoughts, emotions and movement. At the same time it is a system of revitalization and renewal of emotions. It is not a therapy but it has therapeutic effects that have a beneficial influence on the well-being of the individual (Matuk, 2010).

Biodanza is based on four fundamental elements. Selected high quality music, movement, constructive emotions and the group (Stueck, 2011).

With the help of biodanza we become more open hearted and we restore life in ourselves.

That leading to feeling safe and stable in addition to overcoming the challenges of the daily life. Regular biodanza sessions mostly help us in enhancing our well-being, vitality, becoming more stress resilient, improving self-esteem and developing creativity, enhancing and expressing identity, developing genetic potentials, empathy and compassion (Stueck, 2011). At the University of Leipzig statistically significant changes in the improvement of teachers' attitudes towards children were proven with teachers who participated in biodanza workshops. Increasing empathy, sincerity, eye contact and communication (Stueck, 2013).

At the workshop we will get acquainted with basic biodanza exercises that will enhance our vitality and stimulate creativity and emotionality. The methodology of biodanza is experiencing which means that in every exercise we divert our attention from the mind to the body and emotions. In this way we experience ourselves, our movement and others here and now and at the experiential level we connect with ourselves and others. We will do exercises of rhythmic coordination, emotional-motor coordination and exercises for stimulating emotionality and empathy. It is desirable that we are dressed in light clothes appropriate for movement and it is recommended that we move barefooted.

Duration of the workshop: 60 min

The number of participants: is not limited.

Key words: biodanza, experiencing, integration, movement, music, therapeutic effects, well-being

Literatura

Matuk, E. (2010). *Definicija in teoretični model biodanze*. Ljubljana: Šola biodanze v Sloveniji po sistemu Rolanda Tora Araneda.

Stueck, M. (2011). *Psihološki vidik biodanze*. Ljubljana: Šola biodanze v Sloveniji po sistemu Rolanda Tora Araneda.

Stueck, M. (2013). *School of Empathy: Introduction and First Results*. Pridobljeno s <http://www.bildungsgesundheit.de/SchoolofEmpathy.pdf>

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Babič je profesorica defektologije in vaditeljica biodanze. Devetindvajset let dela z učenci s posebnimi potrebami, zadnjih dvajset let pa kot specialna pedagoginja na OŠ Angela Besednjaka Maribor. Leta 2010 je spoznala biodanzo, ki je podobna metodam glasbeno gibalnih terapij, katere je že od nekdaj želela študirati. Jeseni 2010 se je odločila za izobraževanje za vaditeljico biodanze, ki traja približno tri leta in pol. Od sezone 2013/14 vodi biodanzo za odrasle. S šolskim letom 2015/16 je vzporedno začela voditi biodanzo za otroke na OŠ Angela Besednjaka Maribor. Marca 2018 je zaključila izobraževanje za vaditeljico biodanze z zaključno nalogo z naslovom Biodanza za otroke v slovenski šoli.

Vzpostavljanje dobrega stika

How to Build Rapport

Jana Pertot Tomažič

Osnovna šola Domžale
jana.pertot@guest.arnes.si

Opis delavnice

Dober stik je temeljna veščina za vzpostavljanje učinkovite komunikacije. Ljudje smo si različni in če hočemo sodelovati, moramo najti skupni jezik. Sposobnost povezovanja in sodelovanja z ljudmi okrog nas, nam omogoča, da uresničimo, kar želimo. Ljudje bodo pripravljene sodelovati le, če se bodo ob nas počutili prijetno in nam bodo zaupali. To je še zlasti pomembno v šoli, kjer učitelji vsakodnevno sodelujemo z različnimi skupinami ljudi – z učenci, s starši, kolegi. Na delavnici se bomo naučili tehnike, kako vzpostaviti dober stik s sogovorniki tako na neverbalni kot na verbalni ravni, da nam bodo sledili in nam zaupali.

Trajanje delavnice: 45 minut

Maksimalno število udeležencev: 30

Ključne besede: dober stik, komunikacija.

Workshop description

Good rapport is a fundamental skill in establishing effective communication. We are different and in order to work together effectively, we must find a common language. The ability to connect and interact with people around us enables us to get our message across. Others will only be willing to participate if they feel at ease and trust us. This is especially important at school where teachers interact with different groups on a daily basis; be it with pupils, parents or colleagues. In the workshop, we are going to learn techniques how to make good contact with interlocutors at both non-verbal and verbal levels so that they will follow and trust us.

Workshop duration: 45 minutes

Maximum number of participants: 30

Key words: rapport, communication.

Kratka predstavitev avtorja

Jana Pertot Tomažič je prof. slovenščine in uni. dipl. literarna komparativistka, obenem se izobražuje na področju nevrolingvističnega programiranja, kjer je pridobila naziv NLP Trener in NLP Coach Praktik. Že 15 let poučuje slovenščino in retoriko na osnovni šoli. Pri svojem delu izhaja iz prepričanja, da je dobra komunikacija bistvo pedagoškega procesa, zato v pouk vključuje različne NLP pristope in raznovrstne inovativne metode, ki spodbujajo ustvarjalnost, motivirajo in razvijajo različne kognitivne sposobnosti. Za šole pripravlja in vodi delavnice na temo uspešnega učenja, poučevanja in komunikacije z vidika NLP ter uporabe čuječnosti v šoli.

Čuječnost in samohipnoza

Mindfulness and Self-Hypnosis

Jana Pertot Tomažič

Osnovna šola Domžale
jana.pertot@guest.arnes.si

Opis delavnice

Na delavnici bo predstavljena ena najbolj uporabnih, učinkovitih in hkrati preprostih tehnik v nevrolingvističnem programiranju, to je tehnika Betty Erickson. Tehnika se v hipnoterapiji uporablja kot uvod v trans. Lahko jo uporabimo tudi za samohipnozo, pri čemer sami svoji podzavesti posredujemo različne sugestije. Zelo učinkovita je za sprostitvev, umiritev, premagovanje stresa in za odpravljanje težav z nespečnostjo. Izvajamo jo lahko na sebi ali z njo pomagamo drugim, kjer koli in kadar koli. Bistvo tehnike je usmerjanje pozornosti na različne čutne dražljaje v okolju in prehajanje skozi zaznavne kanale, kar zaposli naš delovni spomin. Ob tem tonemo v prijetno sproščeno stanje z redkimi mislimi, ki omogoča, da se spočijemo in napolnimo z novo energijo. Hkrati pa z usmerjanjem pozornosti na vidne, slušne in kinestetične dražljaje urimo čuječnost.

Trajanje delavnice: 45 minut

Maksimalno število udeležencev: 30

Ključne besede: čuječnost, nevrolingvistično programiranje, podzavest, samohipnoza, umirjanje, zaznavni kanali.

Workshop description

Betty Erickson technique, which is one of the most useful, effective and at the same time simple techniques in neuro-linguistic programming, will be presented at the workshop. In hypnotherapy the technique is used as an introduction to trance. It can also be used for self-hypnosis, whereby we are giving various suggestions to our sub consciousness. It is very effective for relaxation, calming, stress management and for overcoming insomnia. We can use it for ourselves or to help others, anywhere, any time. The essence of the technique is directing attention to various sensory stimuli around us and passing through perceptible channels which will occupy our working memory. By doing so, we are sinking into a pleasantly relaxed state without too much thinking, which allows us to relax and boosts our energy. By paying attention to visual, auditory and kinaesthetic stimuli we are also practising mindfulness.

Workshop duration: 45 minutes

Maximum number of participants: 30

Keywords: calming, mindfulness, neuro-linguistic programming, self-hypnosis, sensory modalities, sub consciousness.

Literatura

Bandler, R., Grinder, J. (1981). *Trance-formations Neuro-Linguistic Programming™ and the Structure of Hypnosis*. Pridobljeno s:
<http://www.hipnosis.mx/wp-content/uploads/Bandler-Richard-Tranceformations.pdf>

Kratka predstavitev avtorice

Jana Pertot Tomažič je po izobrazbi profesorica slovenščine in univerzitetna diplomirana literarna komparativistka. Izobražuje se tudi na področju nevrolingvističnega programiranja, kjer je pridobila naziv NLP Mojster ter NLP Coach Praktik. Na Osnovni šoli Domžale poučuje slovenščino in retoriko. Pri svojem delu izhaja iz prepričanja, da je dobra komunikacija bistvo pedagoškega procesa. Učence želi čim bolj aktivno vključiti k pouku, zato pri svojem delu uporablja raznovrstne metode, ki vzpodbujajo ustvarjalnost in razvijajo različne kognitivne sposobnosti. Za šole pripravlja in vodi delavnice na temo uspešnega učenja in poučevanja ter komunikacije z vidika nevrolingvističnega programiranja.

Razvijanje čuječnosti pri učencih z uporabo zvočnih posod

Developing Mindfulness Using Sound Bowls with Students

Urška Kovačič

urskakovacic92@gmail.com

Opis delavnice

Na delavnici bodo predstavljene zvočne posode, kot učinkovit terapevtski pripomoček za sproščanje, odpravo stresa in umirjanje učencev, s katerimi pri učencih razvijamo čuječnost. Na delavnici bodo predstavljena tako teoretična izhodišča, kaj zvočne posode sploh so, možnosti njihove uporabe in pa pozitivni učinki, ki jih ima njihova uporaba in pa tudi praktični primeri uporabe v šoli.

Z zvočnimi posodami lahko pozitivno vplivamo na učenčevo pozornost, zavest o sebi tukaj in zdaj, pozitivno samozavest, ustvarjalnost in motivacijo ter dobro počutje. Vključevanje terapevtskih zvočil spodbuja tudi razvoj otrokovih osnovnih spretnosti, ki so potrebne za opazovanje, učenje in reševanje problemov. Sprostitveni učinki, ki jih ima zvok, ustvarjajo podporo učenju, saj z alfa stanji omogočamo dostop do potenciala, ki se skriva v možganih, kajti zvoki ugodno vplivajo tudi na nevronske mreže in spodbujajo povezovanje in aktiviranje sinaps. Zvočne posode lahko uporabljamo tako pri individualnem delu kot v skupini na različne načine in v različne namene.

Na delavnici bo predstavljena uporaba zvočnih posod kot zvočna masaža z namenom sproščanja in pa uporaba zvočnih posod za razvijanje čuječnosti.

Trajanje delavnice: 45 minut

Maksimalno število udeležencev: neomejeno.

Ključne besede: masaža, posoda, sproščanje, stres, šola, učenci, zvok.

Workshop description

The workshop presents singing bowls and their use as an effective therapeutic accessory when it comes to helping pupils relax, relieve stress, calm down and develop mindfulness in general. The workshop explains the theoretical starting points and the origin of singing bowls, and describes the benefits of their use. Singing bowls positively effect the pupils' mindfulness, their awareness and perception of here and now, self-confidence, creativity, motivation and well-being. The inclusion of therapeutic musical instruments encourages the development of pupils' basic skills needed to effectively observe the world around us, learn, and solve problems. By activating the neurones and therefore the synapses, the relaxing effects of sound are a great support to learning since the alpha state of mind enables us to reach the potential hidden in our brain. Singing bowls can be used in many different ways, be it for individual or group sessions.

The workshop presents the use of singing bowls for a relaxing sound therapy and developing mindfulness.

Workshop duration: 45 minutes

Maximum number of participants: 25

Keywords: Bowls, Massage, relaxing, school, sound, stress, students.

Kratka predstavitev avtorja

Urška Kovačič je učiteljica razrednega pouka in se v prostem času ukvarja z različnimi tehnikami sproščanja in alternativnimi pristopi k zdravljenju. Je certificirana praktičarka bioenergijskega in alternativnega zdravljenja, kamor sodi tudi terapija z zvočnimi posodami, ki so že omenjene v članku. S svojim znanjem želi svojo prakso razširiti tudi v slovenske in tuje šole.

Svojo pot je začela z magistrskim delom *Tehnika vizualizacije kot možen način zmanjšanja stresa, povezanega s preizkusi znanj, pri učencih osnovne šole*, v katerem je raziskovala, kako lahko z uporabo različnih tehnik sproščanja, kot so vizualizacija, meditacija, čuječnost idr., pomagamo učencem, da povečajo svojo sposobnost koncentracije in zbranosti ter si zapomnijo več, kot bi si sicer.

V šoli kot razredna učiteljica že drugo leto zapored izvaja sprostivno vzgojo, na kateri z učenci izvaja različne tehnike sproščanja in si tako prizadeva za njihovo dobro psihično blagostanje. Ker se rezultati njenega dela kažejo kot pozitivni, si prizadeva svoje delo razširiti na področje šolstva z uporabo različnih tehnik, ki jih učitelj lahko uporabi tako pri pouku kot v času odmora.

