

Vježbe svjesnosti u primarnom obrazovanju

Petković, Karla

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:123599>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-23**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

KARLA PETKOVIĆ
VJEŽBE SVJESNOSTI U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

Diplomski rad

Petrinja, lipanj 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

KARLA PETKOVIĆ
VJEŽBE SVJESNOSTI U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

Diplomski rad

Mentor rada:

Doc. dr. sc. Lana Jurčec

Petrinja, lipanj 2022.

SADRŽAJ

SAŽETAK	
SUMMARY	
1. UVOD.....	1
2. PORIJEKLO <i>MINDFULNESS</i> -a	3
3. DOBROBITI <i>MINDFULNESS</i> -a.....	4
4. KAKO VJEŽBATI <i>MINDFULNESS</i> ?	7
5. VJEŽBE SVJESNOSTI ZA DJECU.....	9
6. <i>MINDFULNESS</i> PROGRAMI ZA UČITELJE I DJECU	12
7. ISTRAŽIVANJA UČINKA VJEŽBI SVJESNOSTI U ŠKOLAMA	16
a. <i>Socijalna i emocionalna kompetencija</i>	17
b. <i>Kognitivni procesi</i>	20
c. <i>Mentalno zdravlje</i>	21
8. ZAKLJUČAK	23
9. LITERATURA.....	25

SAŽETAK

Suočavanje sa stresom nije strana stvar, kako kod odraslih tako i kod djece. Izvori stresa nalaze se posvuda te mogu prouzročiti niz emocionalnih (anksioznost, depresija) i ponašajnih problema (antisocijalna ponašanja). Razvoj djeteta može biti uveliko narušen ako se na vrijeme ne djeluje na izvor stresa i načine nošenja sa stresnim situacijama. Izbjegavanjem ili distanciranjem od problema stvara se samo kratkotrajan učinak olakšanja, no za zdravo psihološko i tjelesno razvijanje djece potrebno je razumjeti problem i suočiti se s njime. Reakcija na stresne situacije su nerijetko negativne emocije koje automatski povezujemo sa stresom. One kod djece mogu rezultirati osjećajem ljutnje, nasilnog ponašanja te anksioznosti što negativno utječe na njihovu pozornost, proces razmišljanja i naposljetku, na njihovo učenje (Saltzman i Goldin, 2008). Kognitivni procesi kao što su pažnja, učenje, pamćenje i kreativnost mogu se poboljšati koristeći neke jednostavne metode. Jedna od takvih je metoda usmjerene svjesnosti (engl. *mindfulness*). Pojam usmjerene svjesnosti odnosi se na stanje svijesti s pažnjom usmjerenom prema vlastitim iskustvima (tjelesne senzacije, misli, osjećaji) ili prema okolini u sadašnjem trenutku sa stavom neprosuđivanja (Kabat-Zinn, 2003). Cilj ovog preglednog rada je prikazati aktualne spoznaje o učincima vježba svjesnosti u obrazovanju, u kojoj mjeri one mogu pomoći djeci školske dobi u suočavanju, prihvaćanju i reguliranju vlastitih osjećaja te kako svi ti procesi mogu pozitivno utjecati na kognitivan razvoj djece.

Ključne riječi: djeca školske dobi, emocionalni i ponašajni problemi, kognitivni razvoj, stres, usmjerena svjesnost

SUMMARY

Coping with stress is not a foreign thing, both for adults and children. Sources of stress are found everywhere and can cause a number of emotional (anxiety, depression) and behavioural problems (antisocial behaviours). A child's development can be severely impaired if the sources and coping strategies are not treated in time. Avoiding or distancing oneself from the problem creates only a short-term relief effect, but for the healthy psychological and physical development of children it is necessary to understand the problem and face it. Reactions to stressful situations are often negative emotions that we automatically associate with stress. Those in children can result in feelings of anger, violent behaviour, and anxiety. Furthermore, it negatively affects their attention, thinking process and ultimately their learning. Cognitive processes such as attention, learning, memory, creativity can be improved using some simple methods (Saltzman and Goldin, 2008). One such method is mindfulness. The notion of directed consciousness refers to the state of consciousness with attention directed towards one's own experiences (bodily sensations, thoughts, feelings) or towards the environment in the present moment with an attitude of non-judgment. (Kabat- Zinn J., 2003.) The aim of this review is to explore current knowledge about the effects of mindfulness exercises in education, the extent to which they can help school-age children cope with, accept, and respond to their own feelings and how these processes can positively affect children's cognitive development.

Keywords: cognitive development, emotional and behavioural problems, mindfulness, school-age children, stress

1. UVOD

U današnje vrijeme porastom stresa i anksioznosti sve se više poseže za nekim oblikom meditativne prakse. Živimo u užurbanom svijetu u kojem je teško odvojiti vrijeme i posvetiti se psihičkom zdravlju, no *mindfulness* tehnika se ističe po tome što se može prakticirati u bilo koje vrijeme i na bilo kojemu mjestu. Potrebno je izdvojiti minimalnu količinu vremena u danu za neki oblik formalne vježbe, no vježbe svjesnosti se mogu prakticirati i dok obavljamo svakodnevne aktivnosti kao što su pranje suđa, šetnja i hranjenje. Osnovna pretpostavka svjesnosti je da ljudi općenito žive na „automatskom pilotu“ koji ih često čini nesvjesnima svojih ponašajnih obrazaca i njihovih kontinuiranih misli i razmišljanja vezanih za prošlost i budućnost. Stanje svjesnosti može doprinijeti prevenciji zdravstvenih i psihičkih problema (tjeskobe, depresije, poremećaj regulacije emocija i negativnog raspoloženja) (Brown i Ryan, 2003).

Usmjerena svjesnost je sposobnost da budemo prisutni u sadašnjem trenutku bez interpretiranja i osuđivanja onoga što osjećamo ili što se događa oko nas. Biti potpuno svjestan u trenutku znači biti predan svim auditivnim, vizualnim, taktilnim, gustativnim, kognitivnim i emotivnim doživljajima. Usmjerena svjesnost omogućava da sve osjete promatramo u danom trenutku objektivno bez osuđivanja ijednog doživljaja, prepoznajući svaki te prihvaćajući njihovo postojanje. Znaajući da su naše misli, osjećaji te podražaji koji se događaju oko nas normalni i svakodnevni, dolazimo u stadij potpune svjesnosti gdje možemo odlučiti na koji način ćemo reagirati na pojedinu misao i/ili emociju te želimo li uopće reagirati. Svijest bez prosuđivanja važan je aspekt psihološke fleksibilnosti, koji se donekle preklapa sa svjesnošću. Psihološka fleksibilnost je sposobnost da budemo u potpunosti prisutni i promijenimo ili ustrajemo u određenom ponašanju radi nekog višeg cilja (Birtwell, Williams, van Marwijk; 2019).

U svijetu se sve više pozornosti pridaje *mindfulness* tehnikama te se pojavljuju istraživanja koja govore o njenim pozitivnim učincima na osobu. Iako je početno velik broj istraživanja bio usmjeren na *mindfulness* u odrasloj dobi, novija istraživanja također upućuju na dobiti primjene *mindfulnessa* u dječjoj dobi (Beauchemin i sur., 2008). Naime, djeca se svakodnevno susreću sa izazovnim i stresnim situacijama u školi koje su praćene neugodnim

osjećajima, a tehnika *mindfulnessa* im omogućava da zastanu na trenutak i prikupe svoju pažnju i misli.

Neke od dobrobiti *mindfulnessa* u dječjoj dobi koje su potvrdila istraživanja su: povećana regulacija emocija i kontrola pažnje (Semple i sur., 2010), jačanje osjećaja smirenosti i relaksiranosti te poboljšana regulacija ponašanja (Flook i sur., 2010), povećana kvaliteta sna, smanjenje simptoma anksioznosti i depresije (Liehr i Diaz, 2010; Joyce i sur., 2010). *Mindfulness* povećava empatiju kod djeteta, unapređuje odnos djeteta s vršnjacima, povezan je s boljim školskim uspjehom i reducira simptome hiperaktivnosti kod djece i mladih. (Meiklejohn i sur., 2012). Također, smatra se kako *mindfulness* poboljšava pažnju i socijalne vještine te reducira testnu anksioznost što u konačnici dovodi do uspješnosti u izvršavanju školskih obveza (Beauchemin, Hutchins i Patterson, 2008). Dobrobiti *mindfulness-a* ističu se po tome što su primjenjive i na svakodnevne aktivnosti kao što su: pranje zubi, jedenje, tuširanje, crtanje, maženje kućnog ljubimca itd.

2. PORIJEKLO *MINDFULNESS*-a

Izvorno, usmjerena svjesnost je budistički koncept razvijen prije 2500 godina. Istraživači sa Zapada prepoznali su učinkovitost budističkih metoda u doživljavanju „sebe“. Svjesnost se u budističkom učenju promatra kao temeljni put kojim se postaje svjestan uzroka i izvora patnje te postiže prosvjetljenje ili buđenje, čime se pojedincu omogućuje da bude manje egoističan i dođe do stanja „svjesnog ja“ (Xiao i sur., 2017). Pozitivne promjene u stavovima prema sebi i drugima kao rezultat prakse svjesnošću mogu igrati važnu ulogu u modulaciji mnogih mentalnih i fizičkih zdravstvenih problema (Grabovac i sur., 2011). Vježbanje svjesnosti uključuje metode disanja, vođene slike i druge prakse za opuštanje tijela i uma i smanjenje stresa.

Izraz dolazi od riječi *sati* iz pali jezika što znači „svjesnost“, ali ne zahtijeva vjersku, duhovnu ili ideološku predanost praksi (Olendzki, 2009). Koncept je postupno u zapadni svijet uveo dr. Jon Kabat-Zinn, osnivač Klinike za smanjenje stresa Medicinskog fakulteta Sveučilišta Massachusetts te jedan od središnjih utemeljitelja polja zvanog „znanost o svijesti“. Kabat-Zinn, molekularni biolog školovan na MIT-u, počeo je istraživati medicinu uma i tijela sredinom 1970-ih fokusirajući se na kliničku primjenu meditacije svjesnosti za pojedince koji pate od kronične boli i bolesti povezanih sa stresom (Kabat-Zinn, 1991; 2003). Iz ovog istraživanja razvio je kurikulum za smanjenje stresa na temelju svjesnosti (MBSR), osmotjedni tečaj obuke koji se uspješno koristio za široku publiku kao i za stresne poslovne rukovoditelje (Grossman, i sur., 2004; Walach i sur., 2007). Segal i suradnici su 1990-ih godina integrirali MBSR s tehnikama kognitivno-bihevioralne terapije za depresiju i razvili kognitivnu terapiju baziranu na usredotočenoj svjesnosti (engl. *Mindfulness Based Cognitive Therapy* – MBCT) za liječenje depresije.

3. DOBROBITI *MINDFULNESS*-a

Trošenje previše vremena na planiranje, rješavanje problema, sanjarenje ili razmišljanje o negativnim ili nasumičnim mislima može biti iscrpljujuće. Također može povećati vjerojatnost da osjetimo stres, tjeskobu i simptome depresije. Vježbanje svjesnosti može pomoći da svoju pozornost odvratimo od ovakvog razmišljanja i uključimo se u svijet oko sebe.

Prema Grossmanu (2015) osnovna pretpostavka usredotočene svjesnosti je doživljavanje sadašnjeg trenutka bez prosuđivanja, s otvorenošću i prihvatanjem što omogućuje zauzimanje šire perspektive u odnosu na:

1. misli koje se promatraju samo kao misli koje dolaze i prolaze, a ne kao apsolutna istina,
2. osjećaje, naročito negativne koji se promatraju samo kao trenutno iskustvo, a ne nešto protiv čega se treba boriti,
3. tjelesne senzacije koje se promatraju kao odgovor tijela na osjećaje.

Dakle, mijenja se odnos prema simptomima, a ne mijenjaju se sami simptomi (Kabat-Zinn, 1991). *Mindfulness* možemo shvatiti kao kratku pauzu između pojave neke misli, emocije, njene percepcije i našeg odgovora. Ta pauza nam omogućuje da reagiramo reflektivno, na temelju vlastitog izbora, a ne refleksno. Znajući odgovoriti na stresne situacije smanjuje se emocionalna reaktivnost i nekorisni obrasci ponašanja u kojima smo izbjegavali problem (Boričević Maršanić i sur., 2015.)

U zapadnoj psihologiji, *mindfulness* se često definira kao svjesnost koja proizlazi iz namjernog praćenja iskustva u sadašnjem trenutku prihvaćajući ga bez osuđivanja (Kabat-Zinn, 2003; Shapiro i sur., 2006., Shapiro i sur. 2008). Tri osnovne komponente koje definiraju *mindfulness* prema Shapiru (2006) su: 1. namjera, 2. pozornost, 3. stav. Namjera uključuje znanje o tome zašto se obraća pozornost, pozornost uključuje izravnu spoznaju „iz trenutka u trenutak“ o tome kako se nešto događa. Um je „treniran“ da se fokusira i održava pozornost. Stav opisuje kako se obraća pozornost, a odnosi se na prihvatanje, brižnost i razlikovanje osobina svjesnosti (Shapiro, 2006).

Prema rezultatima istraživanja utvrđena je povezanost između *mindfulnessa* i kognitivnih i afektivnih indikatora mentalnog zdravlja, uključujući i manje simptoma depresije,

anksioznosti i stresa, te višu razina blagostanja u životu (Brown i Ryan, 2003; Carlson i Brown, 2005, prema Shapiro i sur., 2008). Prema tome, postoji suglasnost u tome da *mindfulness* pozitivno utječe na psihološko blagostanje što se očituje u smanjenju anksioznosti i emocionalnog i fizičkog stresa.

Svjesnost u meditaciji daje uvid u prirodu uma i uzroke patnje (Smegen, 2018). Često donosimo zaključke i predviđamo katastrofe koje se nikada ne ostvare. Radimo to zato što s predviđanjima imamo osjećaj da možemo kontrolirati nepoznato. Pomoću *mindfulness* tehnika, primjećujemo ih kao misli i razumijemo da su one samo prolazne misli čime smanjujemo njihov utjecaj. Takvi uvidi, kao što je svjesnost da ništa nije trajno, pomaže nam da se oslobodimo od negativnih i nebitnih misli i samim time potiče više svjesnosti.

Iako su efekti metoda usmjerene svjesnosti više istražene i dokazane na odrasloj populaciji, one se sve više pokušavaju integrirati u svakodnevicu školske djece. Većina odraslih koji su otkrili praksu *mindfulnessa* kaže da bi se bolje nosili sa izazovima djetinjstva i odrastanja da su koristili ovu metodu u ranijim fazama života (Smegen, 2018). Adolescencija je bitno formativno razdoblje koje predstavlja temelje za dobrobit mentalnog zdravlja u odrasloj dobi (Crescentini i sur., 2016). Sve više djece doživljava stres i ne zna se s njime nositi. Aktualni događaji poput pandemije i rata mogu izazvati osjećaj nesigurnosti i anksioznosti kod djece. Susret sa izvanrednim okolnostima težak je za sve nas, a pogotovo za najmlađe. Iz tog razloga je bitno da se djeca razvijaju u zdravom okruženju u kojem se potiče izražavanje emocija bez osuđivanja. Škola i školski sustav igraju veliku ulogu u životu svakog djeteta i mogu utjecati na dječje ponašanje i emocionalni razvoj. Od učitelja se očekuje da bude svjestan emocionalnih izazova s kojima se djeca susreću i da su upoznati sa metodama koje poboljšavaju djetetov emocionalni razvoj (Crane i sur., 2010). Brojnije pojave dijagnoza kao što su ADHD, poremećaji povezani sa stresom, depresija i anksioznost među učenicima zahtijevaju veće učiteljevo znanje o metodama i vještinama koje mogu prevenirati razvoj ovakvih poremećaja (Joyce i sur., 2010). Jedan od načina je kroz vježbe svjesnosti u kojima možemo usmjeriti dječju pažnju na misli i osjećaje koje proživljavaju te ih na taj način osvijestiti.

Istraživanja koja ispituju učinke treninga svjesnosti na adolescentima ukazuju na smanjenje anksioznosti i depresije (Beauchemin i sur., 2008) te smanjenje simptoma deficita pažnje/hiperaktivnosti (ADHD) (Zylowska i sur., 2008.). Također se pokazalo korisnim u povećanju samosuosjećanja (Saltzman i Goldin, 2008) i poboljšanju društvenog ponašanja, društvenih vještina i pažnje (Napoli i sur., 2005). Problemi sa izvršnim funkcijama povezani su

sa mnogim bihevioralnim poremećajima (ADHD, nasilje ili delikvencija), no kod djece koja prakticiraju vježbe svjesnosti, utvrđeno je poboljšanje izvršnih funkcija čime i bihevioralna regulacija te usvajanje metakognitivnih vještina (bolja kontrola misli, osjećaja i radnji, stvaranje „udaljenije“ perspektive). Stoga, *mindfulness* se može odraziti na poboljšanu dječje regulacije ponašanja, socijalno-emocionalni razvoj i akademske vještine (Flook i sur., 2010).

Neuroznanstvenim istraživanjima također provjeravala korist prakticiranja *mindfulnessa*. Istraživanja promjena na mozgu pokazuju da vježbe svjesnosti mijenjaju strukturu i funkciju mozga u poboljšanju kvalitete misli i osjećaja. Produciraju bolji protok krvi te zadebljanje cerebralnog korteksa u područjima povezanim sa pažnjom i emocionalnom integracijom. Meditacija usredotočene svjesnosti povećava količinu *alfa* i *theta* valova u EEG-u što poboljšava kognitivne procese (Ahani i sur., 2014) te potiče otpuštanje endorfina, serotonina i dopamina što poboljšava raspoloženje (Chiesa i Serretti, 2010.). Iako su najprimjetnije promjene kod ljudi koji duže vježbaju *mindfulness*, promjene na mozgu su vidljive i kod ljudi koji su meditirali u periodu od 8 tjedana po pola sata na dan (Lutz i sur. 2008). Kod njih je utvrđeno povećanje gustoće sive tvari u hipokampusu koja je povezana sa učenjem i pamćenjem te samosvijesti, suosjećanjem i introspekcijom (Hölzel i sur., 2011).

4. KAKO VJEŽBATI *MINDFULNESS*?

Mindfulness je jedna vrsta meditacije koja pridonosi opuštenosti uma s obzirom da je naš um uvijek aktivan. (Xiao i sur., 2017). Misli konstantno dolaze i odlaze te ih je teško zadržati i fokusirati. Povećavanjem razine svjesnosti dajemo našem umu predah od stalnih lutanja misli i nebitnih mentalnih opterećenja. No, rad s umom je kompleksan i zahtijeva puno strpljenja i prakse. Vježbe svjesnosti mogu se izvoditi na mnoge načine, formalno ili neformalno (Birtwell i sur., 2019). Formalna praksa svjesnosti odvija se kada se posebno odvoji vrijeme za uključivanje u praksu meditacije svjesnosti kao što su osvještavanje tijela, sjedeća meditacija i svjesno kretanje. Neformalna praksa svjesnosti je uključivanje svjesnosti u postojeće rutine, dovođenje svjesnosti u svakodnevne aktivnosti, kao što je svjesno jedenje ili svjesno pranje suđa. Primjerice, kada ulazimo u kadu punu tople vode, naš um treba biti fokusiran na osjećaj vode koja klizi niz tijelo, miris šampona, teksturu vode na tijelu te je u stanju duboke opuštenosti. Tada dolazimo do stanja potpune svjesnosti naših pokreta i osjećaja u tom trenutku taj osjećaj možemo nazvati *mindfulnessom*.

Istraživanja pokazuju da nema značajne razlike između učestalog formalnog vježbanja svjesnosti licem u lice i onih koji su provodili neformalni oblik vježbanja. Učestalost, ali ne i trajanje formalnih vježbi se pokazalo kao faktor koji pridonosi psihološkoj fleksibilnosti dok se kod neformalnih praksi primijetio pozitivan osjećaj blagostanja (Birtwell i sur., 2019). Primarni element svake vježbe svjesnosti je usmjerenost na disanje. Primijećeno je da disanje regulira autonomni živčani sustav, povećava koncentraciju i samosvijest (Davidson i sur., 2003; Salmon i sur., 1998).

Drugi ključni elementi su sposobnost primijetiti doživljaje u našem tijelu i umu te biti svjedokom vlastitih iskustava što znači promatrati sebe iz objektivnog kuta (Napoli i sur., 2005). To nam omogućuje svjestan pogled na naše iskustvo, bez procjene i/ili osude i shvaćanje da su emocije i misli prolazne, da ih svi proživljavamo i da ih ne trebamo previše analizirati, već shvatiti da one dolaze i prolaze. Tri komponente koje se ističu u vježbama svjesnosti su pozornost, namjera i stav. Ne dopuštamo pažnji da luta, već je namjerno usmjeravamo. Nadalje, svjesnost uključuje potpunu usmjerenost na sadašnji trenutak. Misli o prošlosti i/ili budućnosti koje se pojavljuju prepoznaju se jednostavno kao prolazne misli koje se javljaju u sadašnjosti. Također, stav treba biti usmjeren na neosuđivanju svega što se pojavi u danom trenutku što znači da se doživljaji, misli i emocije ne ocjenjuju kao dobri ili loši, ugodni ili neugodni; jednostavno se primjećuju da se događaju i promatraju dok na kraju ne prođu. Kabat-Zinn

(2003) navodi sedam stavova koji podupiru prakticiranje svjesnosti: neosuđivanje, strpljenje, tzv. nereaktivni um, povjerenje, nastojanje ne težiti prema nečemu, prihvaćanje i prepuštanje. Ovi čimbenici stava su važni za samu praksu usmjerene svjesnosti, a imaju korijen u budističkim principima koje Dalai Lama opisuje prije svega kao meditativnu kultivaciju strpljenja i snošljivosti prema sebi i drugima (Goleman, 2003). S obzirom da su konceptualne misli i negativne emocije te potencijalno nerazumne reakcije neizbježne, praksa svjesnosti uključuje rad na svemu što se pojavi kao prepoznato i poznato u polju svjesnosti. Stoga su navedeni stavovi međusobno povezani i čine temelj prakse svjesnosti, pomažući u određivanju njezine dugoročne vrijednosti za pojedince.

Koliko god smo pod pritiskom užurbanosti svakodnevnog života moguće je i usred svega imati trenutke svjesnosti. Možemo se odvojiti od aktivnosti ili posla koji radimo uzimajući jedan dug, svjestan dah. Nakon okupljanja naše pažnje na taj dah možemo se zapitati: „Što osjećam sada?“, „Što ja to radim sada?“ „Što mi u ovom trenutku najviše privlači pažnju?“. Ovo predstavlja svjesnost u svakodnevnom životu. Kada, na primjer, putujemo autobusom, opustimo se i osjetimo kako naše tijelo dodiruje sjedište. Oslušujmo zvuk motora i promjenu toga zvuka kada vozač mijenja brzine. Primijetimo lagano treskanje i kako se nagnjemo lijevo ili desno kada vozilo skreće. Svjesnu prisutnost možete primjenjivati i kada šćemo: fokusiramo se na to kako stopala dodiruju tlo i naizmjenično se od njega odvajaju.

Mindfulness se može vrednovati subjektivno i objektivno prema vještinama/osobinama koje se pri tome razvijaju, a odnose se na četiri važne psihološke domene: samoregulacija (engl. *Self-regulation*), samoprocjena (engl. *Self-evaluation*), motivacija (engl. *Motivation*) i socijalna spoznaja (engl. *Social cognition*). Svaka od navedenih domena sadrži predispozicije koje se *mindfulnessom* mogu razvijati i kultivirati u određene vještine/osobine. Na primjer, u domeni socijalne spoznaje *mindfulnessom* se teži ljubaznosti i suosjećanju nasuprot društvenom osuđivanju (Schonert-Reichl i Roeser, 2016).

5. VJEŽBE SVJESNOSTI ZA DJECU

Dječja pažnja nerijetko odluta te se učitelji često nađu u situaciji gdje pokušavaju usmjeriti njihovu koncentraciju na gradivo, zadaću ili zadatak koji moraju riješiti. Učenici su često odsutni, zabrinuti ili nesvjesni onoga što se događa oko njih i u njima samima. Stresori u današnjem suvremenom društvu povećavaju rizik za različite socijalno-emocionalne probleme, probleme ponašanja i slabiji školski uspjeh. Visoka razina stresa kod djece rezultira povećanom ljutnjom i nasiljem. Također, učestala izloženost djece različitim medijima poput mobitela, tableta, televizije, reklama i aplikacija nosi brojne rizike (ovisnost, nasilje, pretilost, nerazvijenost socijalnih vještina itd.) koji negativno utječu na sposobnost pažnje, mišljenja i učenja, a u konačnici se odražavaju na školski uspjeh (Canadian Paediatric Society, 2003).

Kako je je povećana istraživačka pozornost na promicanje društvene i emocionalne kompetencije djece u školama došla do izražaja u posljednjem desetljeću, u psihologiji se posljednjih dvadeset godina kroz pokret pozitivne psihologije, događa promjena paradigme koja svjedoči o pomaku preokupacije popravljavanja slabosti ka poboljšanju pozitivnih kvaliteta i sprječavanja problema prije nego što se oni pojave (Diener i Seligman 2002; Lyubomirsky i sur. 2005). U ovom trendu se postavlja pretpostavka da se mogu osmisliti obrazovne intervencije koje bi potaknule dječju snagu i otpornost. Pokret pozitivne psihologije ima cilj ispitati pozitivne značajke ljudskog razvoja kao što su subjektivno blagostanje, optimizam i sreća. Samoregulacija tj. sposobnost kontrole svjesnosti igra kritičnu ulogu u uspjehu djece u školi i njihovoj socijalnoj i emocionalnoj kompetenciji (Blair i Diamond 2008). Također optimističan stav prema životu i budućnosti je bitna komponenta razvoja mehanizma otpornosti što pridonosi dobiti cjelokupnog psihičkog i fizičkog zdravlja. Zato se sve više pozornosti obraća na *mindfulness* programe koji su se pokazali djelotvorni za poticanje stanja blagostanja. Djecu možemo naučiti usporiti, umiriti um i usmjeriti njihovu pažnju kako ne bi impulzivno reagirala na negativne misli, emocije i stres. Ona su radoznala, spremna učiti i zato su idealni kandidati za usvajanje tehnika usmjerene svjesnosti. *Mindfulnessom* djeca mogu naučiti prihvatiti iskustva kakva god ona bila, pozitivna ili negativna, kako učinkovito odgovoriti na svoje misli, razumjeti kako se emocije manifestiraju u tijelu te razviti alate za kontrolu impulsa.

Praksa svjesnosti poboljšava same kvalitete i ciljeve obrazovanja u 21. stoljeću (Zenner i sur., 2014). Te kvalitete uključuju ne samo pozornost i emocionalnu samoregulaciju, već i prosocijalne dispozicije kao što su: empatija i suosjećanje, stvaranje slike o sebi, etička

osjetljivost, kreativnost i vještine rješavanja problema. Omogućuju djeci da se nose s budućim izazovima svijeta koji se brzo mijenja, idealno da postanu pametni, brižni i predani građani.

Formalno obrazovanje uvijek treba uzeti u obzir mentalno zdravlje i dobrobit djece. Škole su suočene sa zadatkom da budu ne samo institucije za formalno obrazovanje, već i mjesto koje pruža alate za prevenciju poremećaja i poticanje osobnog razvoja djece. Te su potrebe natjerale pedagoge, učitelje i psihologe da traže metode za poboljšanje učenja, ali i društvenog iskustva u školi. *Mindfulness* se u školama primijenjuje kao pristup za rješavanje ovih izazova, jer se prevencija i edukacija mogu pružati istovremeno, rješavajući širok raspon potreba i neispunjenih potencijala učenika (Zeidan i sur., 2010)

Osim što vježbe svjesnosti smanjuju stres, anksioznost, emocionalnu reaktivnost također poboljšavaju spavanje, samopouzdanje i donose osjećaj smirenosti, opuštenosti te samoregulacije i svjesnosti izravno su povezane sa razvojem kognitivnih vještina kod mladih (Napoli i sur., 2005). Kada učenici koriste svjesnosti u svojim procesima učenja, koriste kreativnost, kognitivno su fleksibilniji i sposobniji bolje koristiti informacije kako bi poboljšali pamćenje za zadržavanje istih. Kao rezultat toga, pojedinci imaju tendenciju da osjećaju veću kontrole nad svojim životima. Kada djeca i mladi nauče biti prisutni u trenutku mogu bolje usmjeriti pažnju i poboljšati kvalitetu izvođenja zadataka, u školi, na sportskom terenu i slično (Capurso i sur., 2016).

Četiri ključne komponente ME (engl. *Mindfulness Education*) programa uključuju (Schonert-Reichl i sur., 2010):

1. utišavanje uma - slušanje rezonantnog instrumenta (zvona) i fokusiranje na dah,
2. svjesnu pažnju - svjesnost osjeta, misli i osjećaja,
3. upravljanje negativnim emocijama i negativnim razmišljanjem,
4. i prihvaćanje sebe i drugih.

Vježbe usmjerene svjesnosti se sastoje od sjedenja u udobnom položaju, pažljivog slušanja jednog zvuka (tj. rezonantnog zvučnog instrumenta, poput zvona), a zatim korištenja daha kao žarišne točke za svjesnost u trenutku. To se smatra središnjim dijelom programa s namjerom povećanja dječje samosvijesti, usredotočene pozornosti, samoregulacije i smanjenja stresa. Nadalje, fokus se pokušava zadržati na trenutnom trenutku, primjećuju se misli i osjećaji koji se pojavljuju i kada učenici osjete da im pažnja bježi, bitno je da se ne frustriraju i ne

osuđuju već da lagano probaju svoju pažnju usmjeriti na žarišnu točku – na dah. Na ovaj način djeca vježbaju i strpljenje koje im omogućava da probaju ponovno.

Učenici mogu prakticirati vježbe tijekom nastave ili kod kuće. Učitelj ima ulogu demonstratora koji kroz poučavanje u sklopu nastave i sam koristi način razmišljanja koji želi razviti kod učenika (Crane i sur., 2010) s obzirom da je učenje po modelu jedan od najvažnijih načina poučavanja i odgoja. Ključni faktor uspješnog poučavanja utemeljenog na vježbama svjesne prisutnosti je utjelovljenje navika i vrijednosti (Crane i sur., 2010).

Integriranje svjesnosti tijekom cijelog školskog dana može započeti prije nastave s “trenutnom svjesnošću” s ciljem stvaranja namjerne pauze kako bi učenici usporili, smirili svoj živčani sustav i provjerili sve osjećaje ili misli na koje bi mogla biti potrebna pozornost dok se pripremaju za učenje (Browning i Romer, 2020). Ova aktivnost svjesnosti može se izvoditi u miru (npr. učenici se vode kroz sjedenje i uočavanje svojih tjelesnih osjeta, kao što su stopala na podu) ili kroz polagano i namjerno kretanje (npr. učenici se vode kroz stojeći pokret u kojem uparaju niz dubokih udisaja s pokretima kao što su podizanje ruku iznad glave i spuštanje na bokove (Smegen, 2018). Nadalje naučimo učenike da zastanu prije nego što reagiraju na nešto što se smatra provokativnim. Na primjer, učitelji mogu modelirati tri duboka udaha prije nego što učenik odgovori na nešto što pokreće izazovne emocije. Pomaže učenicima da shvate da miran um i mirno tijelo povećavaju svijest o mislima i osjećajima, što zauzvrat može promicati empatiju i suosjećanje prema drugima i omogućiti pozitivno školsko okruženje. Učenicima daje dozvolu i otvara psihološki prostor i da zastanu i razmisle o svojim iskustvima. .

6. MINDFULNESS PROGRAMI ZA UČITELJE I DJECU

Tijekom posljednjih nekoliko godina razvijeni su i primjenjivani različiti programi svjesnosti za škole. Nekoliko istraživačkih institucija i udruga redovito održavaju radionice i konferencije o svjesnosti u obrazovanju (Zenner i sur., 2014). Iako se *mindfulness* naširoko koristi u školama diljem Europe (Velika Britanija, Belgija, Portugal, Švedska, Nizozemska), neke zemlje još nisu upoznate s njim i smatraju ga relativno nepoznatim alatom za korištenje u učionicama. Hrvatska je jedna od onih zemalja koja zaostaje u ovakvoj praksi. Naime, tek u rujnu 2020. godine jedna hrvatska škola počela je provoditi poznati britanski program *Mindfulness i dobrobit učenika*. (<https://mindfulnessinicijativahrvatska.com/>)

Istraživanje o intervencijama temeljenim na svjesnosti (engl. *Mindfulness based Interventions – BMI*) u školama stalno raste i dokumentirano je da je MBI obećavajući pristup za podršku učenicima (Klingbeil i sur., 2017). Većina MBI-ova ima za cilj smanjenje stresa, reguliranje emocija i poboljšavanje samosvijesti. Prakse koje su uobičajene za mnoge MBI-ove uključuju: duboko disanje, svjesnost usmjerenu na tijelo (npr. fokusiranje na osjećaj stopala na podu), svjesno kretanje, pauze prije govora, prakticiranje suosjećanja s vršnjacima i vođeno opuštanje (Felver i sur., 2016.). Baza dokaza za MBI s djecom i mladima nije dovoljno razvijena da pruži konačne preporuke o specifičnim praksama unutar pristupa i programa svjesnosti. Međutim, zajedničke karakteristike evaluiranih programa sugeriraju da MBI-ovi mogu pridonijeti pozitivnim rezultatima i na školskoj i na individualnoj razini (Zenner i sur., 2014). Mnogi programi kombiniraju *mindfulness* s pokretom kao što su meditacija ili joga za bolju učinkovitost kod djece. Usmjereni svjesnost se u školama provodi u različitim oblicima, od intenzivnih kurikularnih programa, preko profesionalnog razvoja nastavnika, do uzimanja povremenog predaha tijekom nastave (engl. *Mindful Schools, MindUP, Inner Kids, Learning to BREATHE, Smiling Mind, Calmer Choice, Still Quiet Place*). Ovdje će se opisati i usporediti neke od njih.

Nastavni plan i program *Mindful Schools* (Mindful Schools, 2015)) za cilj ima integraciju *mindfulnessa* u sustav poučavanja. Program je uključivao izravno poučavanje u školama te obuku za učitelje. U prvih 5 godina program je zaživio u 41 školi s više od 11 000 djece. Sastojao se od 15 sesija u više od 8 tjedana te uključuje područja *mindfulnessa* poput: pozornost na zvuk, dah, tijelo, emocije, pripreme za polaganje testa, razvoj velikodušnosti, uvažavanja, ljubavnosti, bržnost prema sebi i drugim. Također nude predavanje i praksu za roditelje uz popratni priručnik za trening svjesnosti. Program je prema tome vrlo opsežan, a

uspio je obučiti 1 500 učitelja kroz „Tečaj osnova *mindfulnessa*“, „Kurikul *mindfulnessa* u obrazovanju“ i razne konferencije (Meiklejohn i sur., 2012). Program je pokazao pozitivne učinke na dječju depresiju i pažnju, samokontrolu i prosocijalno ponašanja učenika (Black i Fernando, 2014).

Program *MindUP* se razlikuje po tome jer sadrži kurikulum koji je testiran u učionici, strukturiran u 15 lekcija prihvatljivih za implementaciju, a koje promiču emocionalnu i socijalnu svijest, psihološku dobrobit i akademski uspjeh. *MindUP* teži ciljevima otprilike paralelnim onima iz okvira od pet točaka kompetencije predviđene radom Suradnje za akademsko, društveno, i emocionalno učenje (engl. *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – CASEL*). Temeljna praksa *MindUP*-a je svjesno disanje koje je idealno provoditi tri puta dnevno (po nekoliko minuta svaki put) u intervalima koji odražavaju kulturu i potrebe razreda (Meiklejohn i sur., 2012). *MindUP* vježbe uključuju izražavanje zahvalnosti, integraciju svjesnosti s osjetilima (svjesno jedenje), samoregulaciju, pozitivno raspoloženje (učenje što je optimizam) i socijalno-emocionalno razumijevanje (empatija) (Schonert-Reichl i sur., 2015). Program trenutno se koristi u oko 250 škola diljem Sjeverne Amerike što govori u prilog tomu da je ovaj program daleko više zaživio nego program *Mindful Schools*. Međutim ne treba zanemariti da se program *MindUp* provodi nešto duže (8 godina) nego *Mindful Schools* (5 godina). Uspješnost programa *MindUP* može se pripisati rezultatima koji se očituju u smanjenim problemima u ponašanju te u poboljšanjima društvene i emocionalne kompetencije, regulacije ponašanja, adaptivnih vještina i izvršnog funkcioniranja (Crooks i sur., 2020; Schonert-Reichl i sur., 2010).

Program *Inner Kids* jedan je od najstarijih programa (započet 2001. godine) te ima zabavan, pragmatičan pristup dijeljenju svjesnosti s cijelom obitelji, a razvila ga je Susan Kaiser Greenland (2010). Model *Inner Kids* je dizajniran da prati slijed *Igraj, Vježbaj, Dijeli i Primijeni*. Kroz svjesnost temeljenu na aktivnostima ovoga programa, pažnja, ravnoteža i suosjećanje se unose u svakodnevnu rutinu. Podučavanjem univerzalnih tema koje promiču mudar i suosjećajan pogled na svijet, razvijanjem šest ključnih društvenih, emocionalnih i akademskih životnih vještina (povezivanje, smirenost, promatranje, reinterpretacija, brižnost, fokusiranje) uz kontinuiranu praksu razvijaju nježnu, postojanu sposobnost pohađanja i regulacije emocija. Prakticiranjem *mindfulnessa* navedene vještine pomažu djeci da se povežu prije svega sami sa sobom („Kako se osjećam?“ „Što mislim?“ „Što vidim?“) i s drugima („Što oni osjećaju?“ „Što misle?“ „Što vide?“) (Kaiser Greenland, 2010, str. 15). Na taj način se

formira svjetonazor u kojemu su svi međusobno povezani, dijete se osjeća manje usamljeno te razvija etički i društveno prihvatljivo ponašanje.

Learning to BREATHE je preventivni program za adolescente koji integrira principe socijalnoga i emocionalnoga učenja s komponentama *mindfulnessa* koji smanjuju stres. Ovo je značajno za učenike kojima se, prolazeći kroz osjetljivo razdoblje adolescencije, omogućuje da se suoče sa raznim psihološkim izazovima. Ciljevi programa su sastavljeni u 5 glavnih točaka:

1. Osigurati univerzalnu, razvojno prikladnu svjesnost, poduku koja potiče mentalno zdravlje i blagostanje;
2. Povećati sposobnost regulacije emocija;
3. Jačati pažnju;
4. Proširiti repertoar vještina za upravljanje stresom;
5. Pomoći učenicima da integriraju svjesnost u svakodnevni život.

Šest lekcija unutar programa u skladu su s akronimom *BREATHE* te svaki sat ima središnju temu. Teme lekcija uključuju: svijest o tijelu, razumijevanje i rad na mislima i osjećajima, integracija svjesnosti misli osjećaja i tjelesnih osjeta, smanjenje štetnih prosudbi i integracija svejsnosti u svakodnevni život. Šest strukturiranih predavanja se mogu prilagoditi različitim skupinama i različitoj dobi. Lekcije su strukturirane tako da traju približno 30 – 45 minuta, ali se mogu prilagoditi prostoru i vremenu ograničenja.

Smiling Mind je digitalna aplikacija koja pruža obrazovne programe svjesnosti za učenike i učitelje osnovnih i srednjih škola. Program ima za cilj podržati razvoj vještina u tri ključne domene: razvoj vještina regulacije emocija, razvoj vještina koje pomažu u učenju, razvoj društvene svijesti. Programi uključuju lekcije i snimljene meditacije putem web stranice i aplikacije. Razvijeni su kako bi omogućili obrazovne resurse za nastavnike, studente i roditelje. Osmišljeni kako bi ponudili sva sredstva potrebna za podršku učiteljima da integriraju programske materijale izravno u svoje učionice. Obrazovni program *Smiling Mind* ima dva smjera aplikacije u učionici:

1. Grupno korištenje: učitelj ili voditelj prijavljuje se u web stranicu *Smiling Mind Education Program-a* i prolazi kroz program sa cijelim razredom koristeći zajedničku platformu programa za generiranje rasprava i učenja. Vježbe svjesnosti izvode se putem web stranice ili pametnog telefona te razred prakticira aktivnosti svjesnosti i meditacije kao grupa.

2. Individualno korištenje: učenici preuzimaju aplikaciju Smiling Mind na svom pametnom telefonu ili iPadu/tabletu i koriste ga prema uputi nastavnika.

Obrazovni program traje 8-10 tjedana gdje učitelji uvode koncepte svjesnosti i počinju poučavati meditaciju pomoću vođenih meditacija putem aplikacije najmanje tri puta po tjedan. (<https://mindtools.io/programs/smiling-mind/>).

Također u aplikaciji je omogućena obuka učitelja u dvije faze:

1. Uvod u svjesnost i meditaciju u odnosu na njih same i njihov osobni razvoj. Učitelji sudjeluju u ovoj početnoj radionici kako bi osigurali dubinu razumijevanja meditacije temeljene na svjesnosti
2. Druga faza obuke nastavnika usmjerena je na isporuku programskih materijala njihovim učenicima, tj. načine na koje se programi mogu integrirati u kurikulum.

Većina stručnjaka smatra da najuspješnije implementacija programa svjesnosti uključuje učitelje koja imaju vlastitu praksu svjesnosti ili barem osnovno razumijevanje. Naime, svjesnost treba prije svega proizlaziti od učitelja koji je „prisutan“ u učionici jer nije bitno samo što se podučava, nego i kako se podučava. Na taj način djeca primjerom uče biti svjesna (<https://www.mindful.org/mindfulness-in-education/>). Važnost osposobljavanja učitelja kao temeljnoga nositelja *mindfulness* programa uočila je Margaret Cullen, osnivačica dvaju programa: *SMART-in-Education* (engl. *S tress M anagement and R esiliency T raining*) (2008.) i *MBEB-a* (engl. *Mindfulness-based Emotional Balance*) (2015.). To su programi profesionalnoga razvoja razvijeni na način da pomažu učiteljima na tri razine:

1. razviti *mindfulness* koje se očituju u vježbama koje razvijaju svijest usmjerenu na sadašnji trenutak, fokusiranu pažnju, radnu memoriju i regulaciju emocija,
2. primjena *mindfulnessa* u svrhu smanjenja stresa i povećanja otpornosti te angažmana u nastavi,
3. i primjena *mindfulnessa* u međuljudskim odnosima kako bi se stvorila ugodna i poticajna klima u razredu (Schonert-Reichl i Roeser, 2016).

Promjena u osobnome razvoju koja se događa na svakoj razini u konačnici rezultira promjenom ponašanja učitelja, a posljedično se odražava i na cijeli razred. Roester (2016) navodi kako svjesni učitelj koji je emocionalno dostupan i pouzdan izvor podrške kreira sigurnu i uzvratnu atmosferu. Takvi učitelji brinu i žele saslušati što učenici doista misle iako to

uključuje njihove negativne emocije. Sposobni su sagledati problem iz perspektive učenika i učiti ostale kako slušati s prihvaćanjem i zahvalnošću.

Uključivanje treninga svjesnosti u školski kurikulum može učiteljima dugoročno promatrano uštedjeti vrijeme odgojno-obrazovnog procesa, ali i zabrinuti roditelje za upitnu povezanost s religijom. Međutim, programi *mindfulnessa* su potpuno sekularni, bez ikakve religioznosti (Rempel, i sur., 2012). Poučavanje se u potpunosti temelji na novim spoznajama i dokazima neuroznanosti, a riječi koje se obično koriste tijekom joga (kao što je *namaste*) su izvan školskog govora. Najčešće riječ joga je zamijenjena sa *svjesno kretanje* tako da nema zabune oko načina na koje se svjesnost poučava.

7. ISTRAŽIVANJA UČINKA VJEŽBI SVJESNOSTI U ŠKOLAMA

Kao što je već spomenuto, istraživanja o dobrobitima vježbi svjesnosti na djeci školske dobi nisu toliko opsežna kao istraživanja na odraslima, no to se brzo mijenja. Bez obzira što početna istraživanja imaju metodološke nedostatke i ograničenja kao što je mali broj ispitanika, nedostatak kontrolnih grupa, primjena upitnika samoprocjena (Boričević Maršanić i sur., 2015.), širok spektar istraživanja o MBT-u (engl. *Mindfulness Based Therapy*) u školama i kliničkim ispitivanjima s dovoljnim brojem ispitanika i širim rasponom godina svjedoči o pozitivnim učincima vježbanja svjesnosti s djecom koja su potvrdila da uživaju u radionicama i dijele samo pozitivna iskustva (Semple i sur., 2005). U programima koji se provode djeca se upoznaju s nizom modificiranih vježbi usmjeravanja pažnje i smirivanja, slične onima koje se koriste s odraslima. Bitno je da su tehnike usredotočene svjesnosti za odrasle prilagođene djeci pri čemu ih treba pojednostaviti, skratiti trajanje, koristiti jezik razumljiv djeci te koristiti elemente igre, aktivnosti, kretanja, zabave i humora. Primjer vježbe koja se može koristiti u razredu u stanjima uznemirenosti ili jednostavno kada želimo privući dječju pažnju i fokus natrag na rad je vježba „Prizemljenje“. Podijelimo svakom učeniku papirić, a njegov zadatak je da pogleda oko sebe, primijeti i imenuje 5 stvari koje može vidjeti, 4 stvari koje može dodirnuti, 3 stvari koje može čuti, 2 stvari koje može mirisati te jednu stvar koju može okusiti (Boričević, Selak, 2020). Nakon što učenici zapišu svoja opažanja iznose svoje odgovore, dijele svoja

iskustva kako su se osjećali tijekom vježbe, na što su se najviše fokusirali, koji predmeti su im najviše okupirali pažnju te jesu li imali problema u pronalasku pojedinih stvari koje su morali navesti. Također im naglašavamo da je normalno da se tijekom ovakvih vježbi dogodi da pažnja odluta s fokusa. Kada se to dogodi, ne znači da smo pogriješili, već samo primijetimo da nam je pažnja odlutala te ju pokušamo ponovno vratiti na fokus. Ovom vježbom omogućavamo učenicima kratak i zabavan predah, pridobivamo njihovu pažnju što omogućava produktivniji nastavak daljnjeg rada.

Također, odnos učitelja i učenika u školama koje prakticiraju *mindfulness* drukčiji je nego u klasičnim školama. Takve škole zauzimaju stav da učenici i učitelji izravno utječu jedni na druge na način da su partneri u učenju (Napoli i sur. 2005).

Sljedeći pregled istraživanja kategoriziran je obzirom na ispitivanu korist prakticiranja *mindfulnessa*.

7.1. Socijalna i emocionalna kompetencija

Programi svjesnosti mogu se promatrati kao podskup programa socijalnog i emocionalnog učenja (SEL), s kojima u velikoj mjeri dijele ciljeve i donekle tehnike. SEL programi općenito pokušavaju razviti društvene i emocionalne vještine, stavove i kapacitete učenika, uključujući samosvijest, sposobnost upravljanja emocijama, optimizam, upornost i otpornost, empatiju i sposobnost uspostavljanja odnosa (Jones i sur., 2017) a sve su to također ciljevi usmjerene svjesnosti. U mnogim kontekstima pokazala se učinkovitost SEL programa. Durlak i suradnici (2011) su metanalizom 207 SEL intervencija utvrdili poboljšanje od 11% u testovima postignuća, 25% u društvenim i emocionalnim vještinama i 10% smanjenja lošeg ponašanja u učionici, tjeskobe i depresija, u usporedbi s učenicima koji nisu sudjelovali u programu. Učinci su se u prosjeku zadržali najmanje šest mjeseci nakon intervencija.

Zavod za mentalno zdravlje Novog Zelanda (The New Zealand Journal of Teachers' Work, 2011) provelo je istraživanje o efektima *mindfulnessa* u pet osnovnih škola. Program je trajao 8 tjedana i bilo je uključeno 126 školske djece u rasponu 6-11 godina te 6 učitelja. Učitelji su tijekom programa vodili dnevnik kao dio kvalitativne analize učinka samog programa. Također je primijenjena anketa 3 mjeseca nakon programa kako bi se procijenili potencijalni dugoročni efekti. Pojedinci koji su sudjelovali bili su upoznati s raznim vježbama u grupnom okruženju. Vježbe su osmišljene tako da se mogu prakticirati i kod kuće. U učionici je program provodio

certificirani voditelj, jedan sat tjedno. Svrha vježbi je bila promicanje razvoja svjesnosti u svakodnevnim aktivnostima. Program je pokrivao vježbe svjesnosti daha i tijela, osjetne svjesnosti, prakse za promicanje ljubaznosti i zahvalnosti i regulaciju emocija. Učenike su poučavali aktivnostima svjesnosti daha kao i:

- svjesnom jedenju (obraćanje pozornost na svaki zalogaj; uočavanje osjetilnog doživljaja jela);
- svjesnom pokretu (modificirani program joge);
- skeniranju tijela (obrativši posebnu pažnju svakom dijelu tijela);
- svjesnom hodanju (uočavanje svakog dijela tijela za svaki korak koji se napravi);
- vježbi sretnog srca za razvijanje ljubaznosti i prakse za prepoznavanje međuovisnosti između sebe i prirode.

Rezultati su ukazali na učinkovitost programa kod učenika i kod učitelja. Sudionici su navodili povećanu samosvijest i smirenost, smanjenje stresa, poboljšanje u održavanju pažnje i razvoj pozitivnih odnosa (Rix i Bernay, 2015) Smirenost u učionici doprinijela bi boljoj razrednoj atmosferi koja je vrlo bitna za održavanje produktivnog učenja što bi potencijalno moglo utjecati na učenikove akademske uspjehe.

Reichl i Lawlor (2010) provele su eksperimentalno istraživanje u Kanadi o učincima programa usmjerene svjesnosti na učenicima od 4. do 7. razreda, ukupno njih 246 iz 12 osnovnih škola. Šest škola je činilo eksperimentalnu skupinu te je u njima primijenjen ME program, dok je preostalih šest škola a bez primijene programa služilo kao kontrolna grupa. U eksperimentalnoj skupini učitelji su educirani za provođenje programa. Fokus je bio na vježbama koje razvijaju socijalne i emocionalne kompetencije i pozitivne emocije. Učenici su sudjelovali u vježbama tri puta dnevno. Učenici eksperimentalnih i kontrolnih grupa ispunjavali su upitnike prije i poslije vremena provedbe *mindfulness* programa procjenjujući razinu optimizma, generalnog i školskog samopoimanja (učenikovo viđenje osobnog i školskog postignuća koje može dostići), te pozitivne i negativne emocije. Također, učitelji su procjenjivali učenike na razini razredne socijalne i emocionalne kompetencije. Prije provedbe upitnika među učenicima, učitelji su davali svoje procjene u obliku izvješća o socijalnoj i emocionalnoj kompetenciji svakog ispitivanog učenika. Učitelji su procjenjivali socijalne kompetencije učenika (engl. *Teachers' Rating Scale of Social Competence*, TRSC). Skala je bila sastavljena od 31 indikatora podijeljenih na 4 podskale koje mjere učiteljevo izvješće o agresivnom (1) i opozicijskom (2) ponašanju, pažnji i koncentraciji (3) te socijalnoj i emotivnoj

kompetenciji (4) učenika. Nakon završenog programa ispunjavali su istu skalu sa naglaskom na *Koliko se učenikovo ponašanje promijenilo od početka programa*, koristeći skalu od 0 = puno lošije, do 6 = veliki napredak. Veći broj bodova nakon sudjelovanja u programu ukazuje na napredak u ponašanju te socijalnoj i emocionalnoj kompetenciji.. Rezultati su pokazali da učitelji procjenjuju pozitivan učinak programa ($M = 4,13$; na skali od 1 do 5). Učitelji su navodili pozitivne dojmove o provedenim aktivnostima kao i učinkovitosti programa na razini pojedinog učenika ali i razreda u cjelini: „Primijetila sam značajan porast svijesti učenika o svom mjestu u svijetu i njihovoj sposobnosti da artikuliraju svoje osjećaje i razmišljanja u raspravama u razredu“; “Vježbe su pomogle razredu da postane kohezivniji i osjećam da su učenici postali svjesniji svog unutarnjeg potencijala;“ „Moji su učenici postigli mnogo uspjeha i mislim da će nastaviti sami“; „Ova samosvijest u konačnici gradi trajno razumijevanje i osnaživanje“ (Schonert-Reichl i Lawlor, 2010, str. 145).

Nastavnici ME programa su također rekli da su smatrali da su osnovne vježbe svjesne pažnje jednostavne za provedbu te da su ih njihovi učenici često podsjećali da prestanu s redovnim razrednim podukama i svaki dan rade lekciju *svjesnog disanja*. Učitelji su također komentirali da su vidjeli neposrednu promjenu u raspoloženju učenika, da su se učenici mogli lakše usredotočiti i obratiti pozornost na svoje školske obaveze. Kao što je pretpostavljeno, učenici izloženi ME programu, za razliku od kontrolne skupine, pokazali su značajna poboljšanja u socijalnoj i emocionalnoj kompetenciji koju su procijenili učitelji. Osobito su značajni bili čvrsti nalazi za dvije od četiri dimenzije socijalne i emocionalne kompetencije– pozornost i koncentracija i socijalno-emocionalna kompetencija. Rezultati su također otkrili da su pred- i rani adolescenti koji su sudjelovali u ME programu (u usporedbi s onima pred- i ranim adolescentima koji nisu sudjelovali), pokazali značajna i pozitivna poboljšanja u emocijama i optimizmu.

Crescentini i sur. (2016) ispitivali su učinak meditacije usmjerene na pozornost (engl. *Mindfulness Oriented Meditation – MOM*) na kognitivne, socijalne, bihevioralne i emocionalne vještine učenika 7 i 8 godina u jednoj osnovnoj školi u Italiji. Učenici su bili podijeljeni u grupe tj. 16 učenika u MOM skupini i 15 učenika u kontrolnoj skupini. Iako odabir učenika nije bio slučajan već prema razredu, učenici u svakoj skupini bili su izjednačeni po dobi, spolu, etničkoj pripadnosti i jezičnom podrijetlu. Grupa MOM prisustvovala je na 3 sastanka u jednom tjednu od ukupno 8 tjedana (24 sastanaka), sudjelujući u vježbama svjesnosti disanja i tijela, nakon čega su uslijedile grupne rasprave. Vrijeme meditacije postupno se povećavalo s vremenom. Kontrolna skupina čitala je knjige usmjerene na emocionalnu svijest. Učitelji su

ispunili standardne upitnike o ponašanju u učionici prije i nakon intervencije. Iako se istraživanje provelo na malom uzorku, ono nudi uvjerljive dokaze učinkovitosti prakticiranja svjesnosti, s obzirom da su kontrolirane relevantne varijable. Dobiveni rezultati ukazuju na smanjenje problematičnog ponašanja i poboljšanje pažnje i kognitivnih sposobnosti u skupini učenika koji su pohađali program.

7.2. Kognitivni procesi

Učinci mindfulness programa istraživani su u domeni kognitivnih procesa najčešće obuhvaćajući učenje, pažnju i izvršne funkcije koje upravljaju zadacima kao što su radno pamćenje, planiranje, rješavanje problema, razmišljanje i *multi-tasking*) (Čerenšek, 2022)

Napoli, Krech i Holley (2005) izvijestili su o rezultatima integriranja vježbi svjesnosti i relaksacije za 225 ispitanika tj. djece sa visokom razinom anksioznosti, starosti 5 – 8 godina, koji su sudjelovali u Programu akademije pažnje (engl. *Attention Academy Program*). Program je uključivao skeniranje tijela, usmjerenost na dah, svjesno kretanje i senzorno-motoričke aktivnosti. Prije i nakon intervencije, učitelji su ispunjavali standardne upitnike procjenjujući pažnju, hiperaktivnost i društvene vještine. Dodatno je korišten standardizirani protokol ocjenjivanja za procjenu selektivne i trajne pažnje učenika. U eksperimentalnoj skupini su postignuti značajniji pomaci u pažnji i fokusu u usporedbi s kontrolnom skupinom. Učitelji su također primijetili manjak problematičnog ponašanja kod nekih učenika tijekom učenja. Naime, problematično ponašanje, teškoće u učenju i tjeskoba mogu biti glavna prepreka u ostvarivanju akademskoga uspjeha. Upravo su Beauchemin, Hutchins i Patterson (2008) razmatrali izvedivost, stavove i ishode petotjedne intervencije meditacije svjesnosti na 34 adolescenata s dijagnozom poteškoća u učenju. Sve mjere ishoda pokazale su značajno poboljšanje, a sudionici koji su završili program pokazali su smanjenu anksioznost, poboljšane socijalnih vještina i poboljšani akademski uspjeh. Autori su pretpostavili da meditacija svjesnosti smanjuje anksioznost i negativno uvjerenje u sebe, što zauzvrat promiče društvene vještine i akademske rezultate. Semple i sur. (2010) procijenili su učinak 12-tjednog grupnog programa koji se temelji na MBCT-u (*Mindfulness Based Cognitive Therapy*) kod djece u dobi od 9 do 13 godina koja su imala akademske teškoće. Pronađena su značajna poboljšanja u mjerama pažnje i smanjenju tjeskobe i problema u ponašanju u usporedbi s onima koji nisu imali program.

Zanimljivo je istraživanje Flooka i suradnika (2010) koji su evaluirali program vještina svjesnosti *Inner Kids* i došli do značajnih uvida. Program se provodio ukupno 8 tjedana, dva puta tjedno, uključujući sjedeću meditaciju, skeniranje tijela, regulaciju pažnje, svijesti o drugima i okolišu. Prije i nakon intervencije, učitelji i roditelji ispunili su standardni upitnik o sposobnostima izvršnog funkcioniranja (sposobnost rješavanja problema, planiranja, kontrole i praćenja vlastitog učenja, obraćanja pažnje, mentalne fleksibilnosti, sposobnosti *multitaskinga*) i regulaciji ponašanja učenika. Iako rezultati nisu pokazali značajne razlike na razini skupina, značajna interakcija sugerira da su učenici sa lošijim izvršnim funkcioniranjem prije testiranja pokazali veća poboljšanja nakon programa. Oni s nižom samoregulacijom prije tečaja ostvarili su najveća poboljšanja u regulaciji ponašanja, meta-kogniciji i izvršnim funkcijama.

Dobrobiti koje *mindfulness* može imati na kognitivne procese ispitivan je i na roditeljima. Saltzman i Goldin (2008) izvijestili su o 8-tjednoj MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*) intervenciji s 31 djetetom u dobi od 9 do 11 godina, a u kojoj su sudjelovali sa svojim roditeljima. Učitelji su bili educirani voditelji programa svjesnosti. Analiza je ukazala na poboljšanja za djecu i roditelje u pažnji, emocionalnoj reaktivnosti i nekim područjima meta-kognicije (samoosjećanje, samokritičnost), na temelju vlastitog i roditeljskog izvješća, te objektivnih mjerenja.

7.3. Mentalno zdravlje

Mendelson i sur. (2010) upotrijebili su intervenciju temeljenu na svjesnosti kako bi poboljšali sposobnost samoregulacije kod devetogodišnjaka i desetogodišnjaka iz nepovoljnog okruženja. Intervencija je uključivala tjelesnu aktivnost temeljenu na jogi, tehnike disanja i vođenu praksu svjesnosti osmišljene da pomognu djeci u upravljanju razinom uzbuđenja i stresa. Utvrđena su značajna smanjenja nepovoljnog odgovora na stres te je postojao trend većeg povjerenja u prijatelje. Istraživanje Farrella i Barretta (2007) govori u prilog korištenju univerzalnog preventivnog programa u prevenciji anksioznosti i depresije kod djece školske dobi. Farrell i Barrett tvrde da univerzalni programi predstavljaju pozitivan pristup socijalno-emocionalnom učenju i usredotočuju se na jačanje snaga sve djece.

Jačanje otpornosti na stres vježbama svjesnosti može se povezati s većom otpornošću na tjeskobu i depresiju koja se razvija u kasnijoj dobi, posebice među adolescentima. Zylowska (2008) je dokazala u rezultatima pilot studije na 8 adolescenata s ADHD-om koji su sudjelovali

u tečaju svjesnosti poboljšanja u zadacima mjerenja pažnje i kognitivne inhibicije te u promatranim i samoprocjenjivanim simptomima tjeskobe i depresije. Navedene rezultate potvrđuje i istraživanje Bogelsa i suradnika (2008) koji su ispitivali učinak programa svjesnosti na skupinu adolescenata kojima je dijagnosticiran nedostatak pažnje i kontrole ponašanja. Izvijestili su o značajnom povećanju osobnih ciljeva, trajne pažnje, sreće i svjesnosti adolescenata.

Napoli i sur. (2005) predlažu uvođenje treninga svjesnosti u kurikulum tjelesnog odgoja kako bi se djeca, od početka njihove školske karijere, naučila načinima upravljanja stresom i usmjeravanja pažnje. Budući da mnoga djeca i roditelji nikada ne traže kliničke intervencije za emocionalne poremećaje, pružanje univerzalnih programa prevencije u školama način je da se dopre do ove populacije. S obzirom na visoku stopu anksioznosti, depresije i drugih poremećaja, prevencija nudi isplativu alternativu intervenciji.

U navedenim istraživanjima, bez obzira na manje nedostatke, vidljivi su obećavajući rezultati koji govore da će škole koje uključe vježbe i programe usmjerene svjesnosti najvjerojatnije svjedočiti poboljšanju emocionalnog i mentalnog zdravlja, sposobnosti učenja, ali i fizičkog zdravlja učenika.

8. ZAKLJUČAK

Istraživanja ukazuju na potencijalne prednosti integriranja vježbi svjesnosti u školsko okruženje u pogledu učinaka na kognitivne, emocionalne, socijalne, radne/školske domene. Dobiveni rezultati sugeriraju da prakse temeljene na svjesnosti mogu imati pozitivan utjecaj na akademske rezultate, psihološku dobrobit, samopoštovanje i društvene vještine kod djece i adolescenata. Primjena usredotočene svjesnosti u školama može biti prikladan, nestigmatizirajući način u prevenciji mentalnih poremećaja kod djece i mladih. Jačanjem emocionalne stabilnosti, socijalnih i kognitivnih vještina, samopouzdanja te akademskih postignuća, djecu se priprema da bolje prevladaju izazove i teške trenutke koji ih čekaju u budućnosti. Učenicima u osnovnoj školi uglavnom nije ponuđen sadržaj nastavnog plana i programa koji se odnosi na zdravlje. Stoga, integriranje programa vježbanja svjesnosti u kurikulum može biti izvrstan model da se učenicima ponude životne vještine za suočavanje sa stresom i povećanje vještina pažnje u učionici. Vježbe svjesnosti se mogu, bez poteškoća, integrirati u nastavni program. Jednostavne vježbe disanja od nekoliko minuta mogu predstavljati uvod u pojedinu nastavnu jedinicu i time privući i održati pažnju na gradivo, ali i pomoći učiteljima stvoriti mirniju i kontroliraniju okolinu za učenje. Osmišljanjem kreativnih igara, kroz tjelesnu, glazbenu i likovnu kulturu učiteljima se nudi niz mogućnosti integriranja *mindfulness* vježbi u dječju svakodnevicu. Bitno je naglasiti učenicima da je u redu ako njihova pažnja odluta tijekom vježbe, samo primjećivanje da je pažnja odlutala znači da su svjesni i sposobni usmjeriti ju natrag. Također da ne budu strogi prema sebi, vježbe svjesnosti iziskuju puno rada i strpljenja, ne postoji ispravan način na koji se one izvode, bitno je biti otvoren prema iskustvu, bilo ono ugodno ili neugodno. *Mindfulness* uči da budemo svjesni svojih emocija, ali ne na način da nas one definiraju, već samo primjećujemo da postoje. Ignoriranje, opiranje ili dopuštanje da nas unutarnje misli i emocije vode rezultirat će osjećajima frustracije, straha i anksioznosti. Biti svjestan otvara mogućnost sagledati situacije "objektivnim okom" i pruža određenu stanku između emocije koju osjećamo i reakcije na istu. Na taj način dobivamo novu perspektivu na pozitivne i negativne emocije te možemo racionalnije donositi odluke kako ćemo se s njima nositi. Upravo je zato bitno da djeca predškolske i školske dobi budu upoznata s vježbama usmjerene svjesnosti. Djecu odmalena treba učiti koliko je bitno biti u kontaktu sa svojim emocijama, a ne potiskivati ih, prihvatiti sebe i biti dobar prema sebi, razviti suosjećanje koje vodi prema razvijanju empatije prema drugima. Učitelji često ne znaju koje tehnike koristiti kada su učenici uznemireni i kada takva razredna atmosfera ne dopušta produktivno učenje. *Mindfulness* vježbe su kratke, jednostavne i zabavne vježbe u kojima će zasigurno

uživati i djeca i učitelji. Učinci su skoro pa trenutačni, dječja pažnja i koncentracija je okupirana i usmjerena što osigurava preduvjete za kvalitetan nastavni proces.

U konačnici, vježbe svjesnosti poboljšavaju pažnju, koncentraciju, pamćenje, regulaciju osjećaja, odnose s drugima, samoprihvatanje te samim time postaju alat za poboljšanje kvalitete života djeteta. Zbog toga bi svaka škola trebala upoznati ali i educirati učitelje i roditelje o vježbama koje bi se bavile poboljšanjem psihičkog zdravlja djeteta.

9. LITERATURA

- Ahani A, Wahbeh H, Nezamfar H, Miller M, Erdogmus D, Oken B. (2014). Quantitative change of EEG and respiration signals during mindfulness meditation. *Journal of neuroengineering and rehabilitation*, 11, 87. <https://doi.org/10.1186/1743-0003-11-87>
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., i Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163–169. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.005>
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L. i Patterson, F. (2008). Mindfulness Meditation May Lessen Anxiety, Promote Social Skills, and Improve Academic Performance among Adolescents with Learning Disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13, 34–45. <https://doi.org/10.1177/1533210107311624>
- Rix, G., i Bernay, R. (2015). A Study of the Effects of Mindfulness in Five Primary Schools in New Zealand. *Teachers' Work*, 11(2), 201-220. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v11i2.69>
- Birtwell, K., Williams, K., van Marwijk, H., Armitage, C. J. i Sheffield, D. (2019). An Exploration of Formal and Informal Mindfulness Practice and Associations with Wellbeing. *Mindfulness*, 10, 89–99. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0951-y>
- Black, D. S., i Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1242–1246. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4>.
- Blair, C. i Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of selfregulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899–911.
- Bögels, S., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S., Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(2), 193–209. <https://doi.org/10.1017/S1352465808004190>
- Boričević Maršanić, V., Zečević, I., Paradžik, Lj., Šarić, D., Karapetrić-Bolfan, Lj. (2015). Kognitivne tehnike u kognitivno bihevioralnoj terapiji mlađe djece s eksternaliziranim poremećajima. *Socijalna psihijatrija*, 43,(4); 183–190
- Brown, K. W. i 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. <https://psycnet.apa.org/record/2003-02410-012>
- Browning, A. i Romer, N. (2020). *Mindfulness-based practices for schools*. WestEd., preuzeto 12.05.2022. s <https://californias3.wested.org/wp-content/uploads/Mindfulness-Based-Practices-for-Schools.pdf>
- Canadian Paediatric Society. Impact of media use on children and youth. *Paediatr Child Health*. 2003; 8(5): 301–306.
- Crescentini, C., Chittaro, L., Capurso, V., Sioni, R., Fabbro, F. (2016). Psychological and physiological responses to stressful situations in immersive virtual reality: Differences between users who practice mindfulness meditation and controls. *Computers in Human Behavior*, 59, 304–316. [10.1016/j.chb.2016.02.031](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.031)

- Capurso, V., Fabbro, F. i Crescentini, C. (2016). Mindfulness meditation and creativity. U G. B. Moneta i J. Rogaten (Ur.), *Psychology of creativity: Cognitive, emotional, and social processes* (str. 49–65). Nova Science Publishers.
- Carlson, L.E. i Brown, K.W. (2005). Validation of the Mindful Attention Awareness Scale in a Cancer Population. *Journal of Psychosomatic Research*, 58, 29–33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychores.2004.04.366>
- Chiesa, A. i Serretti, A. (2010) Mindfulness Based Cognitive Therapy for Psychiatric Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychiatry Research*, 187, 441–453. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2010.08.011>
- Crane R. S, Kuyken W., Hastings R., Rothwell N., Williams, JMG. (2010). Training teachers to deliver mindfulness-based interventions: learning from the UK experience. *Mindfulness* 1,74–86.
- Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S., i Fabbro, F. (2016). Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological Well-Being. *Frontiers in psychology*, 7, 805. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00805>
- Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H. i Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUP among young children: improvements in behavioral problems, adaptive skills, and executive functioning. *Mindfulness*, 11(10), 2433–2444. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01460-0>.
- Čerenšek I. (2022)., Mentalni trening; Mindfulness trening za djecu, <https://www.mentalnitrening.hr/djeca/mindfulness-trening-za-djecu/> Zadnji pristup: 5.05.2022.
- Davidson, R., J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., Sheridan, J.F. (2003). Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564–570.
- Diamond A. (2012). Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions. *Current directions in psychological science*, 21(5), 335–341. <https://doi.org/10.1177/0963721412453722>
- Diener, E. i Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, 81– 84.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., i Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Farrell, L., i Barrett, P. (2007). Prevention of childhood emotional disorders: Reducing the burden of suffering associated with anxiety and depression. *Child and Adolescent Mental Health*, 12(2), 58–65.
- Felver, J.C., Celis-de Hoyos, C.E., Tezanos, K., Tezanos, K. i Singh, N. N (2016). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness*, 7, 34–45 (2016). <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B., Kaiser Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., i Kasari, C. (2010). Effects of Mindfulness Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95.

- Flook, L., Smalley, S.L., Kitil, M. J., Galla, B.M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology, 26* (1), 70–95.
- Goleman, D. (2003). *Destructive Emotions: A Scientific Dialogue with the Dalai Lama*. Bantam Dell.
- Grabovac, A., Lau M. i Brandilyn R. Willett. (2011). Mechanisms of Mindfulness: A Buddhist Psychological Model. *Mindfulness 2*(3), 154–166.
- Grossman, P. Mindfulness: Awareness Informed by an Embodied Ethic. *Mindfulness 6*, 17–22 (2015). <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0372-5>
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., i Walach, H. (2004). Mindfulness-Based Stress Reduction and Health Benefits. A Meta-Analysis. *Journal of Psychosomatic Research, 57*, 35–43. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Hölzel, B.K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S.M., Gard, T., Lazar, S.W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research, 191*, 36–43.
- Jones, S.M., i Doolittle, E.J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children, 27*(1), 3–11.
- Joyce, A., ETTY-Leal, J., Zazryn, T., Hamilton, A., & Hassed, C. (2010). Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study. *Advances in School Mental Health Promotion, 3*, 17–17.
- Kabat-Zinn, J. (1991). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Dell Publishing.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology, Science and Practice, 10*, 144–156.
- Kaiser Greenland, Susan. (2010). *The Mindful Child. How to Help Your Kid Manage Stress and Become Happier, Kinder, and More Compassionate*. Free Press.
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A. i Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group design studies. *Journal of School Psychology, 63*, 77–103. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28633940/>
- Liehr, P., i Diaz, N. (2010). A pilot study examining the effect of mindfulness on depression and anxiety for minority children. *Archives of Psychiatric Nursing, 24*, 69–71.
- Lyubomirsky, S., Kasri, F., & Zehm, K., & Dickerhoof, R. (2006). The cognitive and hedonic costs of excessive self-reflection. *Journal of Writing Research 1*(3):181–198. <https://www.jowr.org/index.php/jowr/article/view/749>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness, 3*(4), 291-307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>

- Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., i Leaf, P. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985–994. <https://hlfinc.org/wp-content/uploads/2013/03/Feasibility-and-preliminary-outcomes-of-a-school-based-mindfulness-intervention-for-urban-youth1.pdf>
- Mindfulness Initiative Croatia (2020)., <https://mindfulnessinicijativahrvatska.com/> Zadnji pristup: 10.6.2022
- Boričević M. V. i Selak B. E. (2020). Mindfulness kratke vježbe., <https://www.poliklinika-djeca.hr/wp-content/uploads/2020/03/2020-Mindfulness-kratke-vje%C5%BEbe.pdf> Zadnji pristup: 1.5.2022.
- Mindful Schools, *Mindfulness Curriculum for Adolescents* (2015), <https://www.mindfulschools.org/wp/wp-content/uploads/2017/03/Middle-High-School-Curriculum-2015.pdf> Zadnji pristup: 11.6.2022 MindTools (2016). Smiling Mind, preuzeto 13.05.2022. s <https://mindtools.io/programs/smiling-mind/>
- Napoli, M., Krech, P. R., i Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 99–125.
- Osten Gerszberg, C. (2016). Mindful; Best Practices for Bringing Mindfulness into Schools, <https://www.mindful.org/mindfulness-in-education/>. Datum pristupa: 3.05.2022.
- Xiao Q, Yue C, He W. and Yu J-y (2017) The Mindful Self: A Mindfulness-Enlightened Self-view. *Front. Psychol.* 8:1752, 1-3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01752>
- Rempel, D, K. (2012). Mindfulness for Children and Youth: A Review of the Literature with an Argument for School-Based Implementation. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 46, 201–220.
- Salmon, P. G., Santorelli, S. F. i Kabat-Zinn, J. (1998). Intervention elements promoting adherence to mindfulness-based stress reduction programs in the clinical behavioral medicine setting. U S. A. Shumaker, E. B. Schron, J. K. Ockene, i W. L. McBee (Ur.), *The handbook of health behavior change* (str. 239–266). Springer Publishing Company.
- Saltzman, A., i Goldin, P. (2008). Mindfulness-based stress reduction for school-age children. U L. A. Greco i S. C. Hayes (Ur.), *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: A practitioner's guide* (str. 139–161). New Harbinger Publications.
- Schonert-Reichl, K. i Roeser, R. W. (2016). *Handbook of Mindfulness in Education Integrating Theory and Research into Practice*. Springer.
- Schonert-Reichl, K. A., i Lawlor, M. S. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents Wellbeing and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*, 1, 137-151. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Segal Z.V., Williams J.M.G., Teasdale J.D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach for preventing relapse*. Guilford Press.
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218–229. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y>

- Semple, R. J., Reid, E. F., i Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *19*, 379-392. <https://doi.org/10.1891/jcop.2005.19.4.379>
- Shapiro, S.L., Carlson, L.E., Astin, J.A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, *62*, 373–386.
- Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G., i Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: Effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, *64*, 840–862.
- Siegel, R. D., Germer, C. K. i Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? U F. Didonna (Ur.), *Clinical handbook of mindfulness* (str. 17–35). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6_2
- Smegen, I. (2018). *Mindful at School: 52 Playful mindfulness exercises with kids*. Orvelte: Speel je Wijs.
- Walach, H., Nord, E., Zier, C., Dietz-Waschkowski, B., Kersig, S. i Schüpbach, H. (2007). Mindfulness-based stress reduction as a method for personnel development: A pilot evaluation. *International Journal of Stress Management*, *14*(2), 188-198. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.188>
- Zeidan, F., Johnson, S.K., Diamon, B.J., David Z., i Goolkasian, P. (2010) Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training. *Conscious Cognition*, *19*(2), 597-605.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., i Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *5*, Article 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. I., Hale, S., i sur. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: A feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, *11*, 737–746.

Izjava o izvornosti završnog/diplomskog rada

Izjavljujem da je moj završni/diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam

koristio drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)