

Čuječnost in čustvena pismenost v osnovni šoli – prednosti in pasti

Emil Karajić, Osnovna šola Simona Jenka Kranj

Čustvena pismenost in učni procesi v osnovni šoli

Čustvena pismenost je veščina, ki jo pogostokrat zanemarjamo, kljub temu da nam lahko močno olajša delovanje na vseh področjih življenja. Steiner (2003) čustveno pismenost opredeli kot veščino prepoznavanja čustev pri sebi in drugih, zaznavanja moči prepoznanih čustev in razumevanje vzrokov, ki čustva sprožajo.

Čustveno pismena oseba zmore izraziti svoja čustva na kontekstu ustrezen način, razume, kako ta vplivajo na druge, in za to tudi sprejema svoj del odgovornosti ter ima razvito zdravo mero empatije.

Zato lahko sklepamo, da čustvena pismenost pozitivno vpliva na socialne odnose (Steiner, 2003). Omo-goča nam, da smo učinkovitejši in uspešni pri vseh dejavnostih, ki vključujejo koordinacijo in interakcijo z drugimi ljudmi – na primer učni procesi.

Različna čustvena stanja učencev in učiteljev pomembno vplivajo na učni proces. Čustveno večji učitelj se bo lahko bolje odzival na trenutne potrebe učencev in njihovih staršev, spretneje bo znal obvladovati konfliktne situacije, učencem bo lažje nudil podporo, spodbudo in realne pozitivne povratne informacije, lažje pa bo obvladoval tudi socialni prostor svojih strokovnih kolegov. S tem bo pri učencih spodbujal kakovostnejše učne procese, razredno klimo, notranjo motiviranost za delo ter občutek varnosti in pozitivnega osebnostnega razvoja. Čustveno večji učenec bo prav tako lažje soustvarjal pozitivno klimo v medosebnih odnosih, lažje se bo soočal z učnimi iz-zivi, njegova motivacija bo bolj jasna in v medvrstniškem socialnem prostoru bo lahko pozitiven model za učenje (npr. Peklaj in drugi, 2009; Černetič, 2017; Jennings, 2015).

Še veliko lahko povemo o tem, zakaj je čustvena pismenost pomembna in koristna, vendar je bolj pomembno vprašanje, kako čustveno pismenost razvijati. Eden od načinov je vnašanje čuječnosti v šolski prostor.

Čuječnost

Podobno kot pri mnogih drugih psiholoških konceptih najdemo toliko različnih definicij pojma *čuječnost*, kot je avtorjev, ki se s to tematiko ukvarjajo. Na splošno pa lahko potegnemo naslednjo rdečo nit (po Kabat-Zinn, 1991; Segal in drugi, 2013; Brown in drugi, 2015):

Čuječnost je proces trenutnega zavedanja lastnega doživljanja na način, ki je nameren, odprt, sprejemajoč in neobsojajoč.

Čuječnost je sicer na prvi pogled preprost pojav, a je hkrati zelo kompleksen in težko ga je jasno opisati. Samo bistvo kultiviranja čuječnosti je namreč v sami izkušnji in zavedanju te izkušnje. Tako je tudi poučevanje čuječnosti v prvi vrsti izkustvena dejavnost in ne teoretična. Čuječnost je nekaj, kar ne moremo razumeti z besedami, ampak moramo sam koncept izkusiti na lastni koži. Zato je tudi eden od prvih pogojev vnašanja čuječnosti v sam učni proces redna in stabilna osebna praksa učitelja (Segal in drugi, 2013).

S čuječnostjo se danes večinoma srečamo kot s tehniko za obvladovanje stresa (Kabat-Zinn, 1991) ali pa pomožno psihoterapevtsko tehniko (Segal in drugi, 2013; Bourne, 2014). Čedalje bolj popularen pa je vnos čuječnosti v šolske klopi. Glede na pozitivne učinke, ki naj bi jih redna praksa čuječnosti prinašala, je popularnost te metode zelo očitna.

Nekaj takšnih pozitivnih učinkov naj bi bilo (po Davies in Hayes, 2012):

- zmanjševanje ruminacij,
- zmanjševanje stresne reakcije,
- boljši spomin,
- boljša koncentracija,
- manj čustvene reaktivnosti,
- razvoj empatije,
- izboljšana kognitivna fleksibilnost,
- večje zadovoljstvo v medosebnih odnosih.

Čeprav se lahko nevropsihologija kot znanost pohvali s kopico različnih raziskav, ki potrjujejo pozitivne učinke raznih programov čuječnosti, moramo opozoriti na to, da je veliko raziskav nezanesljivih. Temu je po navadi tako zaradi pomanjkanja standardizacije, majhnih vzorcev, površne psihometrije, pomanjkanja kontrolnih skupin ipd. Goleman in Davidson (2017) sta s tem razlogom opravila obširen in rigorozen pregled obstoječe znanstvene literature na področju pozitivnih učinkov vadbe čuječnosti. Uspela sta izluščiti štiri področja, za katera lahko z razumljivo stopnjo gotovosti trdimo, da ima praksa čuječnosti pozitiven učinek.

Avtorja ugotavljata, da praksa čuječnosti izboljšuje (Goleman in Davidson, 2017):

- koncentracijo,
- spomin,
- mirno soočanje s stresnimi situacijami in
- prosocialno vedenje.

Vsa štiri omenjena področja so pomembna za uspešnost v šolskem okolju, tako za učitelje kot za učence. Od posameznikov, ki imajo razvito stabilno in redno prakso čuječnosti, lahko z večjo verjetnostjo pričakujemo empatijo, solidarnost, radodarnost, umirjenost, pozitivnost in učinkovitost (po Goleman in Davidson, 2017; Kabat-Zinn, 1991; Black, 20152; van den Brink in Koster, 2015). Veliko od omenjenih lastnosti, najdemo tudi v definiciji čustvene pismenosti.

Uporaba čuječnosti pri razvijanju čustvene pismenosti učitelja

Čuječnost lahko v šolski sistem vnašamo na različnih nivojih. V najbolj splošnem smislu jo lahko vnašamo na nivoju osebne prakse učitelja ali na nivoju neposrednega poučevanja čuječnosti učencem. Pri tem je

treba razumeti, da sta ta dva nivoja v hierarhičnem odnosu, kar pomeni, da je za vnašanje čuječnosti v razred najprej potrebna stabilna in redna praksa učitelja.

Čuječnost učitelju pomaga, da se bolje zaveda svojih lastnih čustvenih stanj in odzivov, da lažje uravnava svoje stresne odzive in da se lažje ter učinkoviteje poveže s svojimi učenci (Černetič, 2017; Jennings, 2015). Prav tako pa ne moremo pričakovati, da bo učitelj lahko *poučeval* čuječnost, če sam nima razvite lastne prakse čuječnosti. Sam proces poučevanja čuječnosti temelji na lastni izkušnji in na dialogu med učiteljem in učencem. Pri tem je učiteljeva naloga, da učenca prek spraševanja usmerja na poti odkrivanja in zavedanja lastne izkušnje. Na tej poti se po navadi učencu postavijo mnoga vprašanja in dileme, na katera lahko odgovori le izkušen učitelj. Prav tako pa je pomembno tudi modelno učenje, saj naj bi učitelj čuječnosti demonstriral določen odnos do zunanjega in notranjega sveta.

Učitelj čuječnosti naj bi bil neobsojajoč, potrpežljiv, zaupljiv, sprejemajoč, odprt, ciljno nenaravnan in sposoben opuščanja doživetega (Segal in drugi, 2013).

Razvita osebna praksa učitelja je pomembna tudi zaradi neprijetnosti, ki jih lahko praksa čuječnosti predstavlja za učenca. Ljudje se velikokrat pred lastnimi neprijetnimi čustvi in izkušnjami branimo z obrambnimi mehanizmi, ki preusmerjajo našo pozornost drugam – zunaj našega doživljanja. Tako se zaposlimo s hobiji, aktivnostmi, gledanjem televizije, nenehnim nemirom in iskanjem novih dražljajev itd. Pogosto se svojih notranjih neprijetnih čustvenih stanj ne zavedamo, jih zanikamo, racionaliziramo ali ignoriramo (potlačimo). Lahko smo večino časa napeti, ne da bi se te napetosti zavedali. Globlja vadba čuječnosti spodbuja pozorno spremljanje našega notranjega dogajanja in sprejemanje le-tega takega, kot je (Segal in drugi, 2013; Kabat-Zinn, 1991). Takšno sprejemanje je včasih že za odraslega človeka zelo težko in neprijetno (Vörös, 2016), kaj šele za otroka ali adolescenta, ki sploh še ni čustveno in kognitivno dozorel.

S preusmerjanjem pozornosti v naše notranje subjektivno doživljanje lahko odkrijemo marsikaj neprijetnega o sebi. Iz te izkušnje se lahko veliko naučimo in s pravilnim ravnanjem ali vodenjem lahko neizmerno izboljšamo kakovost našega doživljanja. Problem

nastane, če je naš psihični aparat trenutno ali stalno »okvarjen« (psihopatologija). Globlja praksa čuječnosti je lahko za posameznika, ki trpi za depresijo, psihozo, posttravmatskim sindromom, osebnostno motnjo, hudo motnjo samopodobe itd., izjemno neprijetna ali celo nevarna (Lustyk in drugi, 2009; Segal in drugi, 2013; Vörös, 2016). Neprijetna čustvena stanja se lahko okrepijo; doživimo lahko nenadna intenzivna čustvena stanja, ki nas preplavijo; podoživimo lahko travmatične izkušnje; doživimo napad panike; postanemo pretirano depersonalizirani ipd. Seveda je v vseh teh primerih praksa čuječnosti lahko tudi zelo koristna, vendar le pod okriljem kompetentnega in izkušenega strokovnjaka (terapevt, klinični psiholog, psihiater itd.). Praksa čuječnosti pod pravimi pogoji lahko dobi izjemno pomembno podporno funkcijo in je ključnega pomena za psihično okrevanje in stabilnost (npr. Segal in drugi, 2013).

Kako naj učitelj začne razvijati lastno prakso? Oziroma kaj sploh pomeni *lastna* praksa? Čuječnost razvijamo z lastno izkušnjo formalne in neformalne prakse. Formalna praksa vključuje redno meditacijsko prakso (20–45 minut na dan). Priporočljivo je, da se praktikant dobro spozna z vsemi osnovnimi tipi meditacije – sedeča meditacija, pregled telesa, čuječe gibanje, ljubeča naklonjenost in minute za dihanje. Neformalna praksa pa predstavlja vnašanje čuječnosti v vsakdanje življenje kot na primer – čuječe hranjenje, čuječa vožnja, čuječa komunikacija, minute za dihanje, vodenje dnevnika osebne izkušnje itd.

Danes obstaja že mnogo dobrih virov za lastno razvijanje čuječnosti. Na različnih stopnjah so primerne različni viri. Za začetek je koristno prebrati nekaj osnovne literature na to temo. Ključna dela bi bile na primer knjige:

- *Full Catastrophe living* (Kabat-Zinn¹, 1991)
- *Kamorkoli greš, si že tam* (Kabat-Zinn, 2011)
- *Čuječnost* (Williams in Penman, 2015)
- *Sitting still like a frog* (Snel, 2013)
- *Sitting with the Demons* (Vörös, 2016)
- *Zavedanje* (De Mello², 2017)

Čuječnost je zelo težko razvijati brez pomoči učitelja, saj se nam na poti lahko rodi mnogo vprašanj

in paradoksov. Za osnovno izkušnjo čuječnosti se je priporočljivo udeležiti osnovnega tečaja čuječnosti (MBSR – Mindfulness Based Stress Reduction (Center za čuječnosti, 2018); MBCT – Mindfulness Based Cognitive Therapy; MBCL – Mindfulness Based Compassionate living; COS – Celostno obvladovanje stresa (IPSA, 2018); Uvodni tečaji čuječnosti (Društvo za razvijanje čuječnosti, 2018)). Dostopnost teh tečajev v Sloveniji je v zadnjih nekaj letih porastla. Tečaji po navadi trajajo osem tednov. Nekatere delavnice, pa se lahko izvajajo tudi kot intenzivni vikendi.

Osemtedenski tečaj predstavlja odskočno desko za vsakogar, ki bi želel razvijati lastno prakso ali poučevati čuječnost. Srečanja na tečajih po navadi potekajo enkrat na teden po nekaj ur. Od udeležencev se pričakuje, da bodo vsak dan namenili 45 do 60 minut formalni in neformalni praksi čuječnosti.

Za tiste, ki trenutno nimajo možnosti udeležbe na uvodnem tečaju čuječnosti, se priporoča brezplačni spletni tečaj čuječnosti – palousemindfulness.com (Potter, 2018).

Za posameznike, ki že imajo razvito redno prakso čuječnosti, pa Društvo za razvijanje čuječnosti v Ljubljani organizira dejavnosti za poglobljanje in dodatno razvijanje prakse, kot so odmiki, odprte meditacijske skupine, predavanja, delavnice, filmski večeri ipd. (Društvo za razvijanje čuječnosti, 2018).

Uporaba čuječnosti pri razvijanju čustvene pismenosti učenca

Uporabo čuječnosti pri učencih, lahko spet razdelimo na dva nivoja, in sicer:

- plitvi nivo – čuječnost kot relaksacijska tehnika,
- globoki nivo – čuječnost kot eksistencialna transformacija.

Z učenci lahko čuječnost uporabljamo kot golo relaksacijsko tehniko za soočanje z neprijetnimi čustvenimi stanji – predvsem anksioznosti. Tu naj opozorimo, da gre za zelo grobo poenostavljanje pojma *čuječnosti* – relaksacijske tehnike trebušnega dihanja, ki jih učimo in uporabljamo po načelih čuječe prakse.

¹ Oče modernega razumevanja čuječnosti.

² Jezuitski duhovnik. O zavedanju govori s krščanskega vidika. Kljub temu za razumevanje in uporabo povedanega ni potrebno sprejemanje nobenih verskih dogem.

Anksiozni odziv (dolgo trajajoči neintenziven strah) na ogrožajoče in stresne situacije je z evolucijskega vidika popolnoma normalen, saj nas opozarja na potencialne grožnje – je neke vrste pričakovanje težav in nas pripravi na akcijo (Bourne, 2014). V šoli se pogostokrat srečujemo z abnormalnim anksioznim odzivom – ko strah postane tako intenziven, da učenca ovira pri normalnem funkcioniranju v zmer-no stresnih situacijah, kot so na primer ocenjevanja znanja, govorni nastopi ali dogovarjanje s »strogim« učiteljem.

V nadaljevanju opisujemo konkreten pristop, ki je kombinacija čuječega trebušnega dihanja in nekat-rih osnovnih načel vedenjsko-kognitivne psihote-ra-pije. Uporaben je predvsem za svetovalne delavce in učitelje za dodatno strokovno pomoč. Opozarjamo pa, da je priporočljivo vsaj osnovno psihoterapevtsko znanje oz. znanje iz področja klinične psihologije ali propedevtike.

Z učencem najprej identificiramo položaj v katerem se pojavlja pretiran občutek anksioznosti. Opredelimo, kako ga to omejuje. Nato učencu predstavimo teore-tično ozadje takšne vrste anksioznosti in ga pomirimo, da je to, kar se mu dogaja, zelo pogost pojav in da je zadeva popolnoma obvladljiva (Beck, 1995).

S pomočjo vodene vizualizacije nato učenca postavimo v doživljanje tik pred kritično sprožilno situacijo, ki je lahko za vsakega učenca malo drugačna (test pri posa-meznem predmetu, spraševanje, govorni nastopi itd.). Učenec nato na lestvici od 1 do 10 oceni stopnjo nape-tosti in tesnobe (kjer 1 pomeni popolnoma sproščen in 10 popolnoma napet in tesnoben).

Začnemo z vodeno tehniko trebušnega dihanja – roka počiva na trebuhu; razširjena pozornost na občutke napetosti v telesu; globoko dihanje v trebuh in oženje pozornosti na spremljanje vdiha in izdiha (občutek balona, ki se napihuje in izpihuje v trebuhu); poudar-janje sprejemanja, zavedanja, kontrole pozornosti in opazovanja izkušnje; nazaj na razširjeno pozornost celotnega telesa in opazovanje sprememb v telesu. Ce-lotna vaja po navadi traja nekaj minut (za več infor-macij o tehniki glej Segal in drugi, 2013 ter Klemenčič, Karajić in Sitar, 2016).

Učenec spet oceni nivo napetosti in tesnobe na lestvici od 1 do 10. Njegovo doživetje z njim raziščemo, smo odprti za njegove pobude in vprašanja, ga prek pov-

praševanja vodimo skozi analizo njegove izkušnje in to izkušnjo povezujemo s širšimi koncepti čuječega bi-vanja ter osnovami ravnanja z anksioznostjo (Segal in drugi, 2013; Bourne, 2014).

Učencu damo jasna navodila, kako ravnati naprej. Priporoča se izvajanje vaje vsak dan (lahko le izva-janje trebušnega dihanja, brez uvodne vizualizacije). Vajo je velikokrat najlažje izvajati zvečer pred spanjem. Tako učenci tudi lažje zaspijo. Tehniko naj uporablja-jo tudi pred soočanjem s stresno situacijo. Pomembno je vsakodnevno ponavljanje tehnike, da postane navada in da se lahko začne razvijati učinek gene-ralizirane sproščenosti (Segal in drugi, 2013; Bour-ne, 2014).

Ob koncu ure učenca prosimo, da svoj trenutni nivo napetosti oceni še tretjič. Po navadi je ta ocena še ved-no nižja od prve ocene, a višja od druge – napetost pro-ti koncu ure lahko rahlo naraste. Na tem mestu razlo-žimo koncept avtopilota – da se telo samo po sebi vrne v stanje napetosti. Zato je redna vadba pomembna.

Učenca nato nekaj tednov redno spremljamo, ga mo-tiviramo, z njim predelujemo potencialna vprašanja in dileme. Primerno je tudi vključevanje staršev, da tudi doma učenca spodbujajo. Če se tehnika izkaže kot učinkovita in če je učenec dovolj motiviran za samo-s-tojno vadbo, se lahko na tej točki pogovorimo o poten-cialnem poglobljanju prakse čuječnosti.

Učinek te tehnike je seveda za različne učence raz-ličen in sama vadba čuječnosti ni primerna za vse. Nekateri učenci pozitivnega učinka mogoče ne bodo čutili ali pa se jim vaja ne bo zdela smiselna. Nekateri se mogoče lahko začnejo bolje zavedati svojih nepri-jetnih čustvenih stanj in se napetost lahko še poveča. Vaja je tako manj primerna za učence, ki mogoče raz-vijajo obliko psihopatologije, osebnostne motnje ali trpijo za posttravmatskim sindromom (npr. Lustyk in drugi, 2009; Segal in drugi, 2013; Vörös, 2016). Pomembno je, da učitelj učenca dobro pozna in ve, kako ravnati v primeru neželenih učinkov vaje. Če učitelj teh veščin nima, je pomembno posvetovanje z ustreznim strokovnjakom (psihoterapevtom, učiteljem čuječnosti, psihiatrom, kliničnim psihologom ipd.).

Učinek je odvisen tudi od odnosa, ki ga ima učenec do učitelja. Pomembno je, da učenec svojemu učitelju zaupa, da je ob njem sproščen, da imata iskren odnos

in da učitelj izkazuje prej omenjene lastnosti čuječega učitelja. Včasih je treba vajo večkrat ponoviti v različnih kontekstih. Mogoče ko je učenčeva napetost dovolj visoka – npr. dan pred ocenjevanjem znanja ali tik pred govornim nastopom.

Na globljem nivoju je uporaba čuječnosti pri učenjih problematična. Za razvijanje lastne prakse je potrebno veliko motivacije in osebne angažiranosti. Za takšen vložek energije so pripravljeni le redki učenci. Na nivoju posameznika bi lahko čuječnost uporabljali predvsem z ciljnim skupinami učencev. Takšne skupine so na primer učenci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci ali športniki. Treninge čuječnosti lahko tako organiziramo kot interesno ali dodatno dejavnost po pouku.

Na nivoju celotnega razreda znotraj pouka lahko čuječnost uporabimo kot prej omenjeno tehniko relaksacije in vizualizacije, vendar gre na takem nivoju še vedno za relativno plitko doživetje. Čas za delo ima predvsem razrednik na urah oddelčne skupnosti. Razrednik se lahko poveže tudi s preostalimi učitelji, ki nato delo razširijo na svoje specifične predmetne ure, tako da učence spodbujajo k formalni in neformalni vadbi med uro – koncentriranje pred testom, osvežitev na sredini ure z čuječim gibanjem, odmor na koncu ure z dihanjem ali gibanjem ipd.

V Sloveniji že veliko učiteljev uporablja čuječnost pri svojem vsakdanjem delu z učenci. Vseeno pa nimamo zadovoljivega nivoja standardizacije oz. strokovnega pregleda nad programi. Drugod po svetu obstaja že več dobrih in preverjenih programov za vnašanje čuječnosti v šolo. Eden takšnih programov je na primer *Mindful Schools* (Mindful Schools, 2018). Z bolj standardnim vnašanjem čuječnosti v šolski prostor se trenutno ukvarja tudi Društvo za razvijanje čuječnosti s projektno skupino *Čuječnost v šolah*. Samo vnašanje čuječnosti v šole na tem nivoju pa je na tem mestu preobširna tema.

Sklep

Čuječnost je lahko pri našem delu čudovito podporno orodje in lahko veliko prispeva k razvoju čustvene pismenosti. Z osebno prakso nam prinese novo kakovost doživljanja sveta in socialnih odnosov. Vendar lahko hitro dobimo vtis, da je čuječnost preprosta rešitev za srečno življenje, ki je na dosegu vsakomur, ki je pripravljen v to vložiti nekaj deset minut na dan.

V zadnjih desetih letih smo bili priča eksplozivnemu porastu znanstvenih raziskav, ki potrjujejo široko uporabnost in pozitivne učinke čuječnosti, še vedno pa se premalo pogovarjamo o pasteh in kontraindikacijah, na katere lahko naletimo na poti k »čuječemu bivanju«.

Pri uporabi čuječnosti v vzgojno-izobraževalnih sistemih moramo biti pozorni na to, s katero populacijo delamo. Danes se v šolstvu z resno psihopatologijo srečujemo čedalje pogosteje in mnogokrat nismo dovolj opremljeni, da bi lahko takoj opazili vsako težavo pri učencih. Z dostopnostjo in popularnostjo novih programov ter načinov uporabe čuječnosti v vzgoji in izobraževanju pa se čedalje več pedagoških delavcev in strokovnjakov odloča za vnašanje prakse čuječnosti v svoje vsakdanje strokovno delo.

Kot pedagoški delavci večinoma nismo v vlogi psiho-diagnostika in psihopatoloških pojavov ne zmoremo prepoznati učinkovito in zanesljivo. Če delamo kot učitelji, v razredu večinoma niti nimamo možnosti natančno spoznati vseh učencev in oceniti, ali je globlja vadba čuječnosti za nekoga mogoče neprijemna.

Ko naše učence učimo globlje prakse čuječnosti, bodimo zato pozorni – predvsem če to počnemo na nivoju celotnega razreda. Velikokrat ne vemo, kaj se skriva v globini 'psihičnih aparatov', s katerimi delamo. Učenci se lahko srečajo z izjemno neprijetnimi vsebinami, ki jih nosijo v sebi, in bodo v takih primerih potrebovali trdno, stabilno in kompetentno osebo, ki jih bo vodila čez izkušnjo.

Kot pedagoški delavci, ki z učenci potencialno odpiramo boleče tematike in delamo premike v njihovih psiholoških aparatih, moramo v kriznih primerih ravnati previdno in pripravljeno. Če v takih trenutkih sami ne zmoremo ponuditi ustrezne podpore, smo dolžni to podporo za učenca zagotoviti drugje, bodisi pri interni svetovalni službi ali v kaki zunanji instituciji. Pri soočanju s stresom vseh teh dilem pa nam seveda pomaga tudi naša osebna praksa čuječnosti.

Na površinskem nivoju je lahko čuječnost izjemno učinkovita pri sproščanju, soočanju s stresom, revitalizaciji ipd. (čuječe trebušno dihanje, čuječe gibanje med uro, čuječe barvanje mandal itd.). Pri uporabi na globljem nivoju, ko se lotimo razvijanja osebne prakse čuječnosti posameznika, pa moramo biti pre-

vidni in prepričani, da se bomo lahko spoprijeli s potencialnimi ovirami na poti.

Viri in literatura

Black, D. S. (2015). Mindfulness Training for Children and Adolescents: A State-of-the-science Review. V: Brown, K. W. (ur.), Creswell, J. D. (ur.) in Ryan, R. M. (ur.) (2015). Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice (str. 283–311). New York, NY: Guilford Press.

Bourne, J. E. (2014). Anksioznost in fobije. Ljubljana: Modrijan.

Černetič, M. (2017). Čuječi pristop pri delu z otroki in mladostniki. Šolsko svetovalno delo, 2017(1), str. 37–42.

Davies, M. D. in Hayes A. J. (2012). What are the benefits of mindfulness. APA Monitor on Psychology, 43(7), str. 64.

De Mello, A. (2017). Zavedanje. Življenjski zavod Dravlje.

Društvo za razvijanje čuječnosti (2018). Uvodni programi čuječnosti. <http://www.cujecnost.org/uvodni-programi/> (dostopno 14. 2. 2018).

Goleman, D. in Davidson, R. J. (2017). Altered traits: Science reveals how meditation changes your mind, brain, and body. Garden City, N. Y: Avery.

Beck, J. S. (1995). Cognitive therapy: Basics and beyond. New York, NY: Guilford Press.

Center za čuječnost (2018). Čuječnost za celostno obvladovanje stresa. [http://www.sati.si/pages/programi/temeljni.php_\(dostopno 20. 2. 2018\)](http://www.sati.si/pages/programi/temeljni.php_(dostopno%20.2.2018)).

IPSA (2018). Celostno obvladovanje stresa. <http://www.institut-ipsa.si/index.php?jezik=slo&povezava=ppsihologija> (dostopno 14. 2. 2018).

Jennings, P. A. (2015). Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom. New York, NY: W. W. Norton & Company Ltd.

Kabat-Zinn, J. in University of Massachusetts Medical Center/Worcester (1991). Full catastrophe living:

Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York, N.Y: Pub. by Dell Pub., a division of Bantam Doubleday Dell Pub. Group.

Kabat-Zinn, J. (2011). Kamorkoli greš, si že tam. Ljubljana: Iskanja d.o.o.

Klemenčič, I., Karajić, E., Sitar, S. (2016). Obravnavanje medvrstniškega nasilja v VIZ : priročnik št. 3. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Lustyk, M. K. B., Chawla, N., Nolan, R. S., Marlatt, G. A. (2009). Mindfulness meditation research: issues of participant screening, safety procedures, and researcher training. Advances in Mind-Body Medicine, 24(1), str. 20–30.

Mindful schools (2018). Program. <https://www.mindfulschools.org/> (dostopno 20. 2. 2018).

Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Ajdišek, N. (2009). Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Potter, D. (2018). Online MBSR/Mindfulness (Free). <https://palousemindfulness.com/> (dostopno 14. 2. 2018).

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Teasdale, J. D. (2013). Mindfulness-based cognitive therapy for depression. New York, NY: Guilford Press.

Steiner, C. (2003). Emotional Literacy: Intelligence with a Heart. Chicago: Personhood Press

Snel, E. (2013). Sitting Still Like a Frog: Mindfulness Exercises for Kids (and Their Parents). Boston, MA: Shambhala Publications.

van den Brink, E., Koster, F. (2015). Mindfulness-Based Compassionate Living: A New Training Programme to Deepen Mindfulness with Heartfulness. Routledge

Vörös, S. (2016). Sitting with the demons – mindfulness, suffering, and existential transformation. Asian studies, 4 (2). str. 59–83

Williams, M. in Penman, D. (2015). Čuječnost. Tržič: Učila International