



Nadesłano: 14.07.2020  
Zaakceptowano: 02.09.2020

Sugerowane cytowanie: Kosz-Szumaska J. (2020). *Budowanie dobrostanu dziecka poprzez rozwijanie uważności: mindful eating – doświadczanie uważnego jedzenia*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 15, nr 4(58), s. 65-84. DOI: 10.35765/eetp.2020.1558.05

Justyna Kosz-Szumaska

ORCID: 0000-0002-9295-9184

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Budowanie dobrostanu dziecka poprzez rozwijanie uważności: *mindful eating* – doświadczanie uważnego jedzenia

### Building Child's Well-being through Developing Mindfulness. Mindful Eating

#### SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

*mindfulness*, uważne jedzenie (*mindful eating*), badanie w działaniu (*action research*), praktyka uważności, edukacja, świadomość, edukacja wczesnoszkolna

Artykuł przybliży problematykę rozwijania uważności (*mindfulness*) u dzieci w młodszym wieku szkolnym, ze szczególnym zwróceniem uwagi na kategorię uważnego jedzenia (*mindful eating*). Ujęto rozważania teoretyczne – definiowanie i rozumienie pojęć kluczowych, skuteczność praktykowania uważności w świetle przeglądu dotychczasowych wyników badań, podjęto namysł wokół zasadności włączania elementów *mindfulness* do praktyki edukacyjnej oraz zarysowano badania empiryczne podjęte w paradygmacie badawczym *action research*. Przyjmując procedurę gromadzenia danych z różnych źródeł i kojarzenia ich w całości (tzw. myślenie sieciowe), stosując różne metody i techniki badawcze (m.in. obserwacja, samoobserwacja, analiza wytworów, dokumentacji, swobodne rozmowy), podjęto próbę osiągnięcia celu badań, jakim było dokonanie oceny efektów wprowadzonego do systemu edukacji innowacyjnego działania, opartego na wdrażaniu elementów treningu uważności. Autorka przedkłada- nego artykułu występowała w roli zarówno badacza współpracującego z nauczycielami, realizującymi projekt, jak i nauczyciela-innowatora. Analiza zebranego materiału badawczego wskazuje na aspekty, mogące stanowić podstawę do podjęcia szerszej dyskusji i wyłonienia wątków do dalszych badań oraz doskonalenia rozwijania uważności

w praktyce edukacyjnej. W konkluzji pojawia się próba odpowiedzi na pytanie, czy praktyka *mindfulness* ma szansę na systemowe lub mniej sformalizowane włączenie do polskiego systemu oświaty.

## KEYWORDS ABSTRACT

mindfulness,  
mindful eating,  
action research,  
mindfulness  
practice, education,  
awareness, early  
school education

The paper addresses the issue of developing mindfulness among children at younger school age, with particular attention to the category of mindful eating. It includes theoretical deliberations concerning, i. e. defining and understanding key concepts and the effectiveness of practicing mindfulness in the light of a review of the research results obtained so far. Also, the author considers the validity of implementing some elements of mindfulness into educational practice, and she outlines the empirical research conducted within the action research paradigm. By adopting the procedure of collecting data from various sources and associating them in their entirety (so-called network thinking), using various research methods and techniques (e.g. observation, self-observation, analysis of products, documents, free talks), an attempt was made to achieve the research objective, which was to assess the effects of innovative actions introduced into the education system, based on the implementation of mindfulness training elements. The author of this paper was both a researcher cooperating with the teachers implementing the project, and a teacher-innovator. The analysis of the collected research material indicates the aspects that may constitute the basis for a wider discussion and for identifying some issues for further research, as well as for the improvement of mindfulness development in educational practice. In conclusion, the question was raised whether the mindfulness practice has a chance for a systemic or less formal inclusion into the Polish educational system.

## Wprowadzenie

Trudności z nawiązywaniem właściwych relacji, akceptowaniem i przestrzeganiem reguł życia społecznego, nadpobudliwość, zaburzenia w obszarze koncentracji uwagi – to palące problemy współczesnych dzieci, rodziców, ale i nauczycieli. Wątki te są dzisiaj przedmiotem analiz pedagogów, psychologów oraz terapeutów. Podejmowanie badań naukowych w tychże obszarach pozwala zrozumieć przyczyny, mechanizmy przywołanych problemów, ale niezwykle istotne jest też wdrażanie praktycznych rozwiązań do systemu oświaty. Te nie zawsze przynoszą oczekiwane rezultaty, zwłaszcza, gdy narzuca się je odgórnie, systemowo. Jeśli po stronie nauczycieli zabraknie wewnętrznej akceptacji, przekonania odnośnie do wprowadzanych narzędzi, programów,

szybko może okazać się, że ich realizacja stanowi jedynie kolejny obowiązek, w sensie powodzenia, którego nie wierzy żaden z zainteresowanych podmiotów. Skuteczną alternatywę stanowią działania oddolne, co do których pełne przekonanie ma nie tylko nauczyciel, rodzic, ale przede wszystkim dziecko.

Niniejszy artykuł prezentuje podejście, które, mimo że doczekało się już wielu opracowań naukowych, popartych wynikami badań empirycznych, wciąż jest bardzo mało popularne w polskim systemie oświaty. Terminu *mindfulness*, tłumaczonego jako *uwaga* używa się najczęściej do określenia stanu, cechy lub sposobu bycia, który cechuje akceptacja, autentyczność i świadomość (Albrecht 2018: 1). Jest polskim tłumaczeniem pochodzącego z języka pali słowa *sati*, co oznacza świadomość, uwagę i pamięć. Może ono opisywać konstrukt teoretyczny (ideę uważności), praktyki służące rozwijaniu uważności lub procesy psychologiczne (mechanizmy działania w umyśle i mózgu). Podstawowa definicja uważności mówi o „świadomości następujących po sobie chwil” (Germer 2015: 32). Jon Kabat-Zinn, któremu przypisuje się przeniesienie problematyki uważności z tradycji buddyjskiej na grunt psychologii, określa uważność jako szczególny rodzaj uwagi: świadomej i skierowanej na bieżącą chwilę, a przy tym nieoceniającej (za: Dębska, Jacennik 2016: 196). Praktyka *mindfulness* opiera się na elementach „teraźniejszej chwili”, na które możemy zwrócić uwagę, na przykład: to, co widzimy, czujemy, myślimy, jakie wrażenia towarzyszą oddychaniu albo innym odczuciom związanym z ciałem. W trakcie „momentów uważności” niezwykle ważna jest jakość tejże uwagi (Afzal 2020: 12). Badania dowodzą, że praktykowanie przenoszenia świadomej uwagi na bieżące odczucia, myśli, wykonywane czynności i utrzymywanie skupienia na jednej tylko aktywności (np. na oddychaniu, chodzeniu, jedzeniu), nie tylko uspokaja, ale też pozytywnie oddziałuje na odczuwanie szczęścia, a w dalszej perspektywie prowadzi do przywrócenia równowagi wewnętrznej i dobrostanu.

Prezentowany artykuł przybliży problematykę uważności w odniesieniu do edukacji. Ma na celu ukazanie różnych perspektyw rozumienia i praktykowania *mindfulness* w kontekście możliwości wykorzystania elementów rozwijania uważności w praktyce edukacyjnej. Szczególna uwaga została zwrócona na aspekt uważnego jedzenia (*mindful eating*) jako kategorii mogącej stanowić stały element praktykowania *mindfulness*, jednocześnie będącego częścią profilaktyki zaburzeń odżywiania u najmłodszych. Autorka prezentuje ujęcie odnoszące się zarówno do sfery teorii, jak i praktyki. Takie powiązanie stanowi efekt analizy dokonującej się na drodze: od praktyki szkolnej do pedagogiki, poprzez oddziaływanie praktyki szkolnej na teoretyczną wiedzę pedagogiczną, co stwarza możliwość twórczego działania pedagogicznego (Palka 2006), dokonanej poprzez badanie w działaniu.

## Mindfulness – definiowanie i rozumienie

Badacze i praktycy zagadnienia różnorodnie definiują pojęcie *mindfulness*. Znajdziemy zarówno definicje złożone, traktujące tę kategorię szeroko, wieloaspektowo, ze wskazaniem na źródło, rozumienie i główne elementy tejszej kategorii pojęciowej, jak i takie, których autorzy kierując się prostotą, wysuwają terminowanie esencjonalne, ale treściwe.

*Mindfulness* (uwagażność), czy szerzej *Mindfulness-Based Approaches* (podejścia oparte na uwagażności) odnosi się do strategii mającej na celu rozwój świadomości (Davis 2012: 31). Jedną z trudności w zdefiniowaniu świadomości jest to, że nie może być ona łatwo umieszczona w odrębnych ramach koncepcyjnych czy kategoriach, takich jak: „metoda”, „perspektywa”, „doświadczenie” czy „proces poznawczy”. Uwagażność przenika wszystkie te pojęcia (Davis 2012: 31-32). *Mindfulness*, mimo że wywodzi się z tradycji buddyjskiej – w której fundamentalne znaczenie ma praktyka medytacji, gdzie uwagażna obecność jest jednym z istotnych elementów – stanowi praktykę uniwersalną, z której każdy może czerpać korzyści (Stahl, Goldstein 2015; Dębska, Jacennik 2016: 197). W psychologii dokonano już oddzielenia konstruktu *mindfulness* od aspektów religijnych. Przeniesienie problematyki uwagażności na grunt psychologii (łącznie z osobą Jona Kabat-Zinna) zaowocowało wzmożonym zainteresowaniem zagadnieniem, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, ale też Europie, w tym w Polsce. W psychologii, równoległe do koncepcji J. Kabat-Zinna, swoje rozumienie *mindfulness* rozwijała i prezentowała Ellen Langer, która akcentuje potencjał uwagażności w dziedzinie edukacji – „uwagażność jako stan umysłu, charakteryzujący się elastycznością, otwartością na nowe doświadczenia oraz aktywnym rozróżnianiem między obiektami pojawiającymi się w świadomości (...)” (Wegner, Wojciechowska 2016: 24). Stanisław Radoń (za: Górska 2019: 112) wskazuje, że korzenie *mindfulness* sięgają nie tylko wschodnich, ale i zachodnich religii oraz tradycji filozoficznych, wymieniając nie tylko buddyzm, ale też islam, judaizm, chrześcijaństwo. Świecka forma *mindfulness* pojawiła się na Zachodzie w latach 60. XX wieku (Górska 2019: 112).

Termin został zaczerpnięty z tradycji buddyjskiej, stąd też przekładanie go na język współczesnej psychologii zachodniej wydaje się nie być proste (Davis 2012). Psycholodzy Bob Stahl i Elisha Goldstein (2015: 34) definiują uwagażność jako pełną świadomość tego, co dzieje się w bieżącej chwili, kultuwanie świadomości umysłu ciała oraz życie „tu i teraz”. Wskazują też, że można ją stosować w każdej sytuacji, co stanowi uzupełnienie aspektu praktycznego tegoż terminowania. We współczesnej literaturze uwagażność bywa definiowana jako technika, czy metoda terapeutyczna, ale też jakość życia (cecha), która może wynikać z indywidualnych predyspozycji podmiotu albo (co istotne z perspektywy edukacyjnej) stanowić rezultat stosowania treningów (Radoń 2014: 712; Górska 2019: 113-115). Z kolei praktycy postępują

się definicjami odznaczającymi się obrazowością i wskazującymi na aspekt praktykowania. Uz Afzal jest zdania, że „*mindfulness* można bardzo łatwo wytłumaczyć. Jest to akt zwracania uwagi na nasze bezpośrednie doświadczanie w chwili obecnej, bez oceniania. To naprawdę wszystko, co potrzebujesz wiedzieć”. Dodaje jednak, że to z pozoru proste stwierdzenie wcale niełatwo przełożyć na praktykę (Afzal 2020: 12). Próbę taką podjęły Anna Dębska i Barbara Jacennik (2016: 196) definiując *mindfulness* jako „uważność mentalną, uważną obecność, zespół technik wspomaganie zdrowia psychicznego, bazujący na uniwersalnych elementach światopoglądowych, mający zastosowanie w psychoprophylaktyce i terapii psychologicznej”. Praktyka uważności jest stosowana obecnie w różnych podejściach terapeutycznych, bazujących na względnie odległych założeniach. W psychoterapii jest obecna między innymi w podejściu Gestalt, gdzie kładzie nacisk na uświadamianie doświadczania stanów psychicznych „tu i teraz” po to, by osiągnąć równowagę. Odnajdujemy ją również w podejściu poznawczo-behawiorystycznym tzw. trzeciej fali, czy analizie transakcyjnej, ukierunkowanej na uczenie się autonomii z wykorzystaniem praktyki uważności w celu uczenia się bycia „tu i teraz” oraz rozpoznawania własnych doznań (Dębska, Jacennik 2016: 197). Wspólnym mianownikiem wszystkich wyżej wymienionych założeń praktykowania uważności jest osiągnięcie dobrostanu za pomocą prostych z pozoru narzędzi, do których mamy dostęp w każdym niemal momencie naszego życia. Eline Snel wskazując na rozumienie *mindfulness*, posługuje się prostymi słowami: „(...) jest niczym innym jak pełnią obecności. Jest to otwarte i przyjazne nastawienie, z którym podchodzimy do próby zrozumienia tego, co się dzieje w danej chwili, bez osądzania czy negocjowania, nie pozwalając też, by pochłonął nas zgiełk otoczenia. To nie tyle myśleć o tym, co się dzieje w danej chwili, ile być w tej chwili, tu i teraz” (2015: 13). Po co nam bycie uważnym? Odpowiedź na to pytanie odnaleźć można w słowach Daniela J. Siegela, który zauważa, że „uważność pozwala swobodnie odbierać świat wszystkimi zmysłami – rozkoszować się jedzeniem, czuć zapach powietrza, słuchać z uwagą, patrzeć na otoczenie świeżym, badawczym wzrokiem” (Hawn, Holden 2013: 13).

## Skuteczność praktykowania *mindfulness* – przegląd dotychczasowych badań

Terapia, wdrażanie programów opartych na rozwijaniu uważności, doczekały się już wielu anglojęzycznych opracowań, popartych wynikami badań empirycznych. Wciąż niewielka jest skala praktykowania i badania *mindfulness* w Polsce.

Prace badawcze zrealizowane na Uniwersytecie Harvarda przez Matthew A. Killingsworth i Daniela T. Gilberta sprawdzały, jak często uwaga ludzi „odpływa” w czasie wykonywania codziennych zajęć. Badani otrzymali urządzenia, przypominające

smartfony, by zapisywać to, co robią wielokrotnie w ciągu dnia i jak często myślą o tej danej czynności, a jak często o czymś innym. Wyniki wskazały, że 47 proc. badanych myślało o czymś innym niż to, co robi w danej chwili. Zazwyczaj taki „wędrujący umysł” sprawiał, że czuli się nieszczęśliwi. Zależność była na tyle wyraźna, że dała podstawy do wyciągnięcia wniosku, iż „wędrujący umysł» w przewidywalny sposób wiąże się z niezadowoleniem. To, jak często nasze myśli opuszczają teraźniejszość i dokądś pędzą, celniej przewiduje nasz poziom szczęścia, niż czynności, w jakie się angażujemy” (Afzal 2020: 34). Z kolei badania przeprowadzone przez Judsona A. Brewer (Uniwersytet Massachusetts) wykazały, że doświadczeni adepci praktykowania uważności przejawiają zmniejszoną aktywność w trybie domyślnym podczas praktykowania, ale też pomiędzy sesjami. To sugeruje, że regularne stosowanie *mindfulness* ma trwały efekt i może przekierowywać umysł tak, by zamiast „automatycznie wędrować”, był bardziej skupiony na teraźniejszości, co ma dodatnio wpływać na odczuwanie szczęścia (Afzal 2020: 39). Badania eksperymentalne odnoszące się do praktyki uważnego jedzenia, które przeprowadzono w Pakistanie na próbie 467 kobiet i mężczyzn w wieku 18–54 lat wskazują, że istnieje istotna pozytywna korelacja między ogólną oceną świadomego jedzenia a oceną samopoczucia psychicznego (Khan, Zadeh 2014: 71).

Do tej pory nie przeprowadzono wielu badań na temat opartych na *mindfulness* interwencji w szkole, w porównaniu do ilości materiału dotyczącego kursów uważności dla dorosłych, jednakże to, co odkryto, pozwala wnioskować o zadowalającej skuteczności rozwijania uważności u dzieci. Pozytywne wyniki widać zwłaszcza w obszarze zachowania i łagodzenia stanów lękowych. Badania przeprowadzone przez Willema Kuykena wskazują, że dzieci stosujące *mindfulness* częściej deklarują dobre samopoczucie i obniżony poziom stresu, zaś obserwacje dokonane przez Hilary Marusak zaowocowały obiecującymi wynikami, jeśli chodzi o koncentrację. Podsumowanie wyników metaanalizy wykazało, że: (1) praktyka *mindfulness* u dzieci nie daje niepożądanych skutków; (2) jest to interwencja popularna wśród dzieci; (3) ma pozytywny wpływ na stan zdrowia psychicznego i samopoczucie; (4) wykazano pozytywny wpływ na umiejętności poznawcze (myślenie); (5) wykazano pozytywne oddziaływanie na umiejętności społeczne i afektywne; (6) wykazano korzyści dla zdrowia fizycznego – lepszy sen i obniżony poziom kortyzolu, hormonu wydzielanego podczas stresu (Afzal 2020: 26).

W latach 2008–2010 E. Snel, założycielka International Academy for Mindful Teaching (AMT), opracowała program uważności „Uwaga, to działa!” dla dzieci w wieku szkolnym. Bazuje on na treningu dla dorosłych stworzonym przez J. Kabat-Zinna. Zarówno dzieci, jak i nauczyciele uczestniczący w kursie pilotażowym, zauważyli efekty, takie jak: większy spokój w klasie, poprawa koncentracji i większa otwartość.

Obecnie program jest wprowadzony w blisko dwudziestu krajach i obejmuje ponad tysiąc nauczycieli (Snel 2015: 14; Albrecht 2018: 3).

Dzięki zaangażowaniu Goldie Hawn międzynarodowej działaczki na rzecz praw dzieci, a także promotorki świadomego życia, współpracującej z wieloma organizacjami i ośrodkami naukowymi, założycielki Hawn Foundation<sup>1</sup>, opracowano i wdrożono do szkół publicznych projekt MindUP (por. <https://mindup.org>). Jego celem jest uczenie najmłodszych uważności, co, jak udowodniono, wspiera rozwój inteligencji społecznej i emocjonalnej. Wprowadzenie tego innowacyjnego programu zostało poddane procedurze badawczej, na podstawie której stwierdzono, że taka strategia edukacyjna przynosi widoczne efekty. Wyniki wskazują, że dzieci uczestniczące w programie nie tylko łatwiej skupiają uwagę, ale też są odporniejsze na stres, o czym świadczą wyniki badań medycznych. Program MindUP jest obecnie realizowany w coraz większej ilości szkół w Kanadzie, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych (Hawn, Holden 2013: 11-12).

Programy oparte na rozwijaniu uważności z powodzeniem realizowano również w przedszkolach. W ośrodku Center for Healthy Minds (Stany Zjednoczone) prowadzonym przez Richarda J. Davidsona, autora przełomowych badań nad emocjami i pracą mózgu, wdrożono przedszkolny program nauczania dobroci. Oparto go na podstawowych ćwiczeniach uważności. Czterolatki między innymi praktykowały uważny oddech i uważne słuchanie. W ten sposób uczono je przenoszenia skupionej uwagi na własne ciało, wskazując przy tym, jak przyglądać się własnym, aktualnym doznaniom (Goleman, Davidson 2018: 290-291).

Coraz więcej badań potwierdza pozytywny wpływ przyjmowania strategii uważności na życie dziecka (Albertson-Wren, Roman 2020: X), dlatego też warto bliżej przyjrzeć się problematyce uważności z perspektywy pedagogicznej. Wydaje się, że jest ona kategorią niedocenioną w pedagogice. Tymczasem dotyczy ważnych, a wciąż rzadko podejmowanych kwestii radzenia sobie z ignorancją, nienawiścią czy niewiedzą. „Namysł nad uważnością i jej pedagogicznym potencjałem jest zatem nieodzowny, a ponadto może zapobiec temu, by stała się ona kolejnym łatwym i banalnym edukacyjnym sloganem” (Górska 2019: 111). Dlatego kolejnym krokiem owego namysłu czynię realizowane systemowo rozwiązania terapeutyczne i edukacyjne oparte na praktyce *mindfulness*.

---

<sup>1</sup> Fundacja wspiera badania naukowe służące rozwijaniu sposobów pomagania dzieciom w odnajdowaniu szczęścia i poprawianiu wyników w nauce oraz wykorzystywaniu własnego potencjału.

## Programy edukacyjne i terapeutyczne oparte na rozwijaniu uważności

Najbardziej znana interwencja oparta na uważności (*Mindfulness-Based Intervention*) to program zapoczątkowany w latach 70. przez J. Kabat-Zinna w University of Massachusetts Medical Center pod nazwą Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR). Skuteczność MBSR w zakresie leczenia wielu zaburzeń psychicznych i somatycznych potwierdzono licznymi badaniami. Drugim prężnie rozwijającym się nurtem *mindfulness* jest program oparty na MBSR i rozszerzony o elementy poznawcze – Mindfulness Based Cognitive Therapy (MBCT), opracowany przez Zindela Segala, Marka Williama i Johna Teasdale'a. Pierwszy kurs nauczycielski MBSR/MBCT w Polsce zrealizowano w latach 2010 i 2011 (Dębska, Jacennik 2016: 197-198).

Programy *mindfulness* były dotąd wdrażane głównie w szkołach krajów anglojęzycznych i tam też prowadzono liczne badania ich skuteczności. Trudno dokładnie oszacować, jak szerokie są działania w zakresie praktykowania uważności w systemie szkolnym, jednak statystyki wskazują, że w niektórych krajach, jak na przykład Wielkiej Brytanii, prawie 50 proc. dzieci w wieku szkolnym angażuje się w działania związane z praktykowaniem uważności podczas zajęć szkolnych. Tendencja ta posiada swoje konsekwencje dla sposobu, w jaki kształcą się przyszłych nauczycieli. Naukowcy zalecają, by szkolenie w zakresie rozwijania uważności zostało włączone do programów studiów kierunków pedagogicznych. Kompleksowe programy w zakresie świadomej edukacji zostały już włączone do programów studiów w Stanach Zjednoczonych. Wprowadzenie uważności do szkół ma mieć charakter profilaktyczny i terapeutyczny (Dębska, Jacennik 2016: 199; Albrecht 2018: 1-2).

Rozpatrywanie wprowadzenia programów *mindfulness* do polskich szkół wymaga dokonania analizy pewnych przeszkód, które mogą utrudnić wprowadzenie praktyk opartych na uważności do naszego systemu oświaty. Przede wszystkim należy wziąć pod uwagę charakterystyczną cechę polskiego społeczeństwa, jaką jest dominująca rola religii katolickiej, której elementy kreują środowisko wychowawcze znaczącej większości placówek oświatowych. Dyskusyjny problem, czy wprowadzenie *mindfulness* wiąże się jednocześnie z włączeniem pewnych praktyk niezgodnych z duchem katolicyzmu, wydaje się być rozwiązany przez fakt, że kursy certyfikujące mają charakter wyłącznie świecki i odwołują się do uniwersalnych zasobów człowieka. Kolejną przeszkodą, może być duże obciążenie nauczycieli obowiązkami wynikającymi z realizacji podstawy programowej oraz wywiązywania się z bieżących spraw o charakterze organizacyjnym, wychowawczym, ale też biurokratycznym. Nie wydaje się praktyczne, aby uważność została wprowadzona do programów kształcenia i wpisana się w stały plan lekcji. Właściwym podejściem zdaje się być zapoznanie i przeszkolenie w zakresie rozwijania uważności możliwie dużej liczby nauczycieli. Ci, którzy



zaczną sami praktykować *mindfulness* jako element własnego rozwoju osobistego, nie tylko będą w stanie lepiej radzić sobie z przeciążeniem pracą, ale też staną się bardziej otwarci i chętni do nauczania uważności na swoich zajęciach (Dębska, Jacennik 2016: 202-203). Z taką praktyką mamy już obecnie do czynienia. Autorka niniejszego artykułu miała okazję uczestniczyć w ośmiotygodniowym certyfikowanym treningu MBSR, na który zostali skierowani zainteresowani nauczyciele wczesnej edukacji, aby nabyć podstawy do wprowadzania elementów uważności w swoich klasach, a z czasem opracować i wdrożyć program rozwijania uważności na pierwszym etapie edukacji. Czy takie działania są właściwym kierunkiem w polskim systemie oświaty? Być może wprowadzanie zmian i innowacji jest dzisiaj bardziej potrzebne w innych jego obszarach? W tym miejscu należy zauważyć, że polskie szkoły plasują się wysoko w rankingu pod względem wymagań i dyscypliny, natomiast prezentują wyraźne deficyty, jeśli chodzi o wsparcie i zrozumienie ucznia. Na to, że poziom stresu doświadczanego przez uczniów i nauczycieli w środowisku szkolnym w Polsce jest wysoki, wskazują liczne badania. Można zatem sugerować, że wprowadzenie treningów uważności do polskich szkół mogłoby poprawić funkcjonowanie społeczne i odporność na stres zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Z doświadczeń innych krajów wynika, że zajęcia uważności łatwo wpisują się w program zajęć lekcyjnych zarówno jako oddzielne zajęcia, jak i dodatkowy element, który można wprowadzić na wszystkich lekcjach (Dębska, Jacennik 2016: 203-205).

## Praktyka uważności w edukacji – potrzeba czy zbyteczność?

Uważność – zładnie prosty sposób nastawienia na doświadczenia – „od dawna służy ludziom do tępienia ostrza życiowych trudności, zwłaszcza bólu zadawanego sobie” (Germer 2015: 29). To lapidarne stwierdzenie wskazuje zarówno na sposób ćwiczenia uważności, jak i cel podejmowania tej praktyki, która może pomóc w aktywnym skupianiu uwagi, autentycznym doświadczaniu rzeczywistości, radzeniu sobie z problemami (Dębska, Jacennik 2016: 199).

Wyróżnia się dwie formy praktykowania: formalną oraz nieformalną. „Formalna praktyka” określana jest jako zatrzymywanie się z premedytacją. Trzeba na nią zarezerwować kilka chwil ze swojego dnia, co może być postrzegane jako akt życzliwości wobec samego siebie, w postaci podarowania sobie chwili przerwy. Można też ćwiczyć w bardziej nieformalny sposób, podczas zajmowania się codziennymi sprawami – idąc ulicą i przenosząc uwagę na to, jak stopy dotykają ziemi, jedząc jabłko i jednocześnie sprawdzając, jakie towarzyszą temu doznania. Bezpośrednie doświadczenie poprzez zmysły pozwala na bycie w chwili obecnej, w pełni angażując się w to, co robimy

(Afzal 2020: 13-14). Trzeba wskazać na różnice w praktykowaniu przez dorosłych i dzieci. Podstawowe założenia pozostają jednak takie same. Odmienne muszą być jednak sposoby, tak by uwzględniały możliwości i potrzeby dzieci danej grupy wiekowej. E. Snel zauważa, że dzieci są naturalnie uważne. Ale bywają też zestresowane, niespokojne, rozkojarzone. Wiele dzieci zbyt wiele robi, a za mało po prostu jest. Często trudno im sprostać wyzwaniom społecznym czy emocjonalnym. „Poprzez ćwiczenie uważności i świadomego bycia uczą się zatrzymywać, żeby złapać oddech i poczuć, czego w danej chwili potrzebują. W ten sposób wyłączają «autopilota» i działają mniej impulsywnie” (Snel 2015: 16). Praktyka uważności kultywuje ciekawość i swobodną spontaniczność, z którymi niemowlęta przychodzą na świat (Goodman 2015: 277).

Obecne czasy wydają się być szczególnie trudne dla dzieci. Wiek, w którym po raz pierwszy doświadczą się depresji lub stanów lękowych, spada, a liczba dzieci z zaburzeniami żywienia jest niepokojąco wysoka. Mniej więcej 50 proc. problemów ze zdrowiem psychicznym ujawnia się przed czternastym rokiem życia. Być może sposobem na odczuwany przez dzieci stres, presję, rywalizację jest uważność. Umiejętność bycia życzliwym wobec siebie i innych pomaga „nawigować” wśród wyzwań, jakie stawia życie, a rozwijanie życzliwości to centralny element *mindfulness* (Afzal 2020: 24-25).

## *Mindful eating* jednym ze sposobów praktykowania uważności

Człowiek zaczyna jeść w łonie matki i żywi się aż do śmierci. To, co jemy, kiedy, ile i w jaki sposób, jest ważne dla koncepcji zdrowego żywienia. Wiadomym jest, że zdrowe odżywianie jest ważne nie tylko dla dobrego samopoczucia, ale też utrzymania zdrowia i zapobiegania chorobom (Durukan, Gül 2019: 1). W celu zaspokojenia najpilniejszych potrzeb człowiek zaczyna polegać na łatwo i szybko dostępnych rozwiązaniach, takich jak niezdrowe jedzenie czy złe nawyki żywieniowe. Strategie te w dłuższej perspektywie negatywnie wpływają na zdrowie i samopoczucie, a nawet zwiększają poziom stresu i lęku (Stahl, Goldstein 2015: 210). Co niepokojące, jedzenie to jedna z czynności, którą ludzie wykonują bardziej nieuważnie niż cokolwiek innego. Jemy, bo jesteśmy niespokojni, przygnębieni – z przyczyn emocjonalnych – nie dlatego, że ciało odczuwa głód, ale dlatego, że głodna jest psychika. Włączając terapię uważności do zachowania, jakim jest jedzenie, usiłujemy rozwinąć całkiem nowy sposób jego postrzegania (Salzberg, Kabat-Zinn 1999: 144-145). Jeśli podczas spożywania posiłku myślami jesteśmy gdzieś indziej, koncentrujemy się na programie telewizyjnym, komputerze, lekturze, rozmowie, wspomnieniach, prawie nie zwracamy uwagi na pokarm, który wkładamy do ust.

W efekcie tracimy okazję do rozkoszowania się smakiem, a być może też przejadamy. Bezmyślne lub pospieszne jedzenie może stać się przyczyną problemów fizycznych. Uważne jedzenie to słuchanie swojego organizmu, tak żeby zauważyć, czy jest naprawdę głodny; to bycie obecnym wtedy, gdy żujemy, smakujemy i przełykamy. Równie ważne jest świadome podchodzenie do tych chwil, gdy mamy ochotę coś zjeść z powodów innych niż uczucie głodu (Stahl, Goldstein 2015: 211). Świadomość w swojej najbardziej podstawowej formie jest praktyką zwracania uwagi na daną czynność (Khan, Zadeh 2014: 69). Uważne jedzenie jest rozumiane jako świadomość w obecnym momencie jedzenia, zwracanie szczególnej uwagi na zmysły, doznania fizyczne, ale też emocjonalne. Jan Chozen Bays pisze: „Uważne jedzenie angażuje wszystkie zmysły. Zanurzamy się w kolorach, fakturach, zapachach i smakach, a nawet w odgłosach picia i jedzenia. Wyzwała ciekawość i chęć zabawy, gdy badamy własne reakcje na różne pokarmy i wewnętrzne sygnały głodu czy zadowolenia” (Hawn, Holden 2013: 132-133). Jest to pierwszy krok do ukształtowania umiejętności uważnego jedzenia. Drugim jest świadome rozpoznawanie powtarzających się nawyków spożywania posiłku przy jednoczesnym wykonywaniu innych czynności – tak zwane „jedzenie na autopilocie”. Jedzenie w sposób „zautomatyzowany” może potencjalnie prowadzić do poważnych konsekwencji zdrowotnych, takich jak nadwaga, otyłość, a nawet cukrzyca typu II (Afzal 2020: 58). Trzecim krokiem jest osiągnięcie świadomości tego, co powoduje rozpoczęcie, ale też zaprzestanie jedzenia, czyli dostrzeganie momentów autentycznego głodu i odczuwania sytości (Khan, Zadeh 2014: 70). Jedzenie w sposób uważny może pomóc w trawieniu i poprawić zdrowie na wiele sposobów. Korzyści wynikające z uważnego jedzenia to – zdaniem psychologa i specjalisty w zakresie *mindful eating* Susan Alberts – między innymi utrata wagi, zmniejszone objadanie się i lepsza zdolność do radzenia sobie z zaburzeniami żywienia (Afzal 2020: 58-59).

*Mindful eating* może też przybierać formę w pełni świadomej konsumpcji, opartej na głębokim namyśle nad tym, co jemy i dlaczego dokonaliśmy takiego właśnie wyboru. Buddyjski mnich, mistrz zen – Thích Nhất Hạnh twierdzi, że jeśli znamy naturę, pochodzenie naszego pożywienia i spożywamy je ze świadomością, to możemy przeobrazić to, co tkwi w nas, a nawet wokół nas (2004: 92-93). Kiedy dziecko skupia się na doświadczeniu chwili obecnej, jego umysł zwykle się wycisza i otwiera w sobie przestrzeń pozwalającą jaśniej widzieć to, co się wydarza. Zyskuje wówczas świadomość procesów zachodzących w umyśle i organizmie, uczy się korzystania z wrażeń zmysłowych jako sygnałów do refleksji przed wypowiedzią czy działaniem. W ten sposób dziecko staje się mniej reaktywne, a bardziej świadome tego, co dzieje się w jego wnętrzu oraz wokół niego (Greenland 2017: 2). Rzadko dzisiaj spożywając posiłek zatrzymujemy się na chwilę, by uzmysłowić sobie, jak długą drogę musiała przebyć żywność, którą mamy na talerzu, żeby docenić rolę słońca, deszczu czy pracy rolników

(Afzal 2020: 58). Odmienne działa bowiem nasza konsumpcyjna kultura, która od najmłodszych lat zachęca, żeby nieustannie mieć i natychmiast zaspokajać jakieś pragnienia. Osobiste zainteresowania i wartości dorosłych siłą rzeczy decydują o wielu sprawach w życiu dzieci. Starając się żyć zgodnie ze świadomie wybranymi, głębokimi wartościami, zamiast przyjmować te „domyślne”, obowiązujące w dysfunkcyjnej kulturze, stworzymy dzieciom przestrzeń do ich własnego uważnego przyglądania się swoim potrzebom. Gdy dziecko potrafi już nazwać wewnętrzne odczucia, może „stanąć obok nich”, przemyśleć je i obiektywnie ocenić, co dzieje się w jego wnętrzu. Dzisiejsze czasy wymagają od rodziców i nauczycieli, abyśmy sami ponownie odkryli prostą radość życia, którą przekazemy dzieciom, by i one mogły ją odkryć (Lozoff 2004: 131-134; Schaffer 2013: 156).

*Mindful eating* wiąże się z dokonywaniem świadomych wyborów żywieniowych oraz tworzy uważność związaną ze spożywaniem posiłku. „Uważa się, że świadome odżywianie się jest ważne dla każdego pokolenia ze względu na rosnącą otyłość i inne czynniki związane z jedzeniem”. Dlatego też istnieje dzisiaj potrzeba ukierunkowywania nawyków żywieniowych na bardziej poprawne zachowania. Wszyscy lubimy smak jedzenia. Problem może pojawić się w momencie, gdy chęć jedzenia, smakowania jest zbyt duża. Stany Zjednoczone są ogarnięte epidemią otyłości, zagrażającą zwłaszcza dzieciom. Co gorsza, wyniki badań (prowadzonych np. przez Centers for Disease Control and Prevention) wskazują, że odsetek osób cierpiących na otyłość lub nadwagę wciąż rośnie. Uważne jedzenie można zdefiniować jako wybieranie pożywienia, które jest zdrowe, pożywne, ale też odnosi się do samego aktu spożywania, które ma być wolne, spokojne, przy udziale wielu zmysłów (Hawn, Holden 2013: 132-133; Durukan, Gül 2019: 1). „Kiedy nauczymy się jeść uważnie, będziemy cieszyli się każdym kęsem i zaczniemy jeść mniej. Korzystnym efektem ubocznym będzie zrozumienie, że staranne żucie pokarmów sprzyja efektywniejszemu trawieniu. Dzieci są zwykle zafascynowane informacją, że powinny jeść trochę wolniej, ponieważ mózg potrzebuje około dziesięciu minut, żeby doświadczyć uczucia sytości. Rozkoszowanie się jedzeniem jest ważne także z innego powodu: według naukowców smak potrawy odczuwamy najlepiej po drugim kęsie” (Hawn, Holden 2013: 133). Ponadto istotnym wydaje się fakt, że uważne jedzenie zwiększa przyjemność płynącą ze wspólnego siedzenia przy stole i dzielenia się posiłkiem. To ważny element budowania relacji, więzi. Uważne smakowanie jest jednym ze sposobów doświadczania optymalnego stanu relaksacji świadomości poprzez zwracanie uwagi na to, co jemy. Ucząc dzieci, że ważne jest nie tylko to, co jemy, ale także sposób, w jaki to robimy, pomagamy im zrozumieć, co jest dla nich dobre, a co nie, i wziąć odpowiedzialność za własne odżywianie. Problem jedzenia, wspólnego spożywania posiłków jest kwestią podnoszoną obecnie przez zaniepokojonych rodziców. Afzal wskazuje, że posiłki mogą być pełnym napięciem elementem dnia.

Główne obawy, jakie zgłaszają rodzice, mają związek z: (1) jedzeniem w pośpiechu, (2) złymi manierami przy stole, (3) dziećmi, które nie chcą jeść tego, co podają im rodzice, albo nie chcą jeść w ogóle, (4) awanturami przy stole, (5) przejadaniem się. Co można zrobić, by zmierzyć się z tymi sytuacjami i zamienić posiłki w przyjemne doświadczenia? Nauczmy dziecko, że w życiu wszystko jest ze sobą połączone. Niech zrozumie, że jedzenie nie pojawia się magicznie w supermarkecie. Pozwólmy dziecku wziąć udział w planowaniu posiłków, w wybieraniu żywności i podejmowaniu decyzji o tym, co chciałoby jeść (Hawn, Holden 2013: 133-134; Afzal 2020: 59-60). *Mindfulness* to stan opierający się na pełnej dobrowolności. Nie ma tam mowy o przymusie, nakazach czy kontroli. Wszystko co robimy, mamy robić z pełną świadomością, ale przede wszystkim życzliwością dla siebie. Wydaje się, że obecnie bardzo brakuje tego dzieciom, które obserwując zestresowanych i wciąż spieszących się dokądś dorosłych, zaczynają naśladować ten nieuważny i pełen napięć sposób bycia – chodzenia, oglądania, słuchania, czytania, czy też jedzenia. Uważny i życzliwy dla siebie oraz innych dorosły może stać się nauczycielem świadomego, uważnego życia, dziecka.

## Action research – metoda i cel badań

Wykorzystując możliwość twórczego działania pedagogicznego, jakie daje wiązanie sfery teorii i praktyki poprzez oddziaływanie praktyki szkolnej na teoretyczną wiedzę pedagogiczną, na którym opiera się badanie w działaniu (*action research*) (Palka 2006: 131), wdrożono elementy rozwijania uważności u uczniów pierwszego etapu edukacji. Badania podjęto w paradygmacie badawczym *action research*, przyjmując procedurę gromadzenia danych z różnych źródeł i kojarzenia ich w całości. Celem realizowanego badania w działaniu było dokonanie oceny efektów wprowadzonego do systemu edukacji uczniów w młodszym wieku szkolnym innowacyjnego działania, opartego na wdrożeniu elementów rozwijania uważności.

Określono następujące pytania badawcze:

P: W jaki sposób wdrożenie do systemu edukacji uczniów pierwszego etapu edukacji, elementów treningu rozwijania uważności, determinuje ich funkcjonowanie szkolne i pozaszkolne? Tak sformułowane pytanie ogólne generowało pytania szczegółowe:

P<sub>1</sub>: W jaki sposób treningi rozwijania uważności determinują umiejętność skupienia się i kierowania własną uwagą przez dzieci w młodszym wieku szkolnym?;

P<sub>2</sub>: W jaki sposób treningi rozwijania uważności determinują umiejętność kierowania uwagi na doznania zmysłowe przez dzieci w młodszym wieku szkolnym?;

P<sub>3</sub>: W jaki sposób treningi rozwijania uważności determinują umiejętność kierowania uwagi na własne i cudze emocje przez dzieci w młodszym wieku szkolnym?

Oddziaływanie było realizowane poprzez występowanie nauczyciela w roli innowatora pedagogicznego. Przyjęto też możliwe i pożądane w *action research* wspólne działanie badacza i nauczycieli. Badania jakościowe, przyznając badaczowi prawo osobistego zaangażowania się w prowadzony proces, stwarzają doskonałe warunki dla zaistnienia i odkrycia nowych jakości i synergii. Przez sześć miesięcy, w okresie od września 2019 do marca 2020 roku, siedmioro nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (posiadający certyfikat ukończenia ośmiotygodniowego treningu MBSR), w ramach realizowanej oddolnie innowacji pedagogicznej, wprowadzało na zajęciach edukacyjnych w swoich klasach elementy praktykowania *mindfulness*. Projekt badawczy, realizowany na terenie miasta Bydgoszczy, objął grupę liczącą 152 uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej: klasy I: 25; klasy II: 84; klasy III: 43 badanych. Kierując się zasadą, że *action research* przynosi korzyści zarówno naukowe, jak i praktyczne (ulepszanie praktyki szkolnej) (Palka 2006; Szymańska, Ciechowska, Pieróg, Gołąb 2018: 9), autorka przedkładanego artykułu występowała w roli zarówno badacza, jak i innowatora. Zastosowana procedura badania w działaniu sprzyjała integracji myślenia i działania, refleksji nad działaniem i w działaniu. Włączając rozwijanie uważności do procesu kształcenia jako badacz, a jednocześnie nauczyciel-innowator, stawiałam sobie pytania o skuteczność własnej praktyki, obserwowałam swoje działania, próbując nadać im określone znaczenia, wreszcie dochodząc do konkluzji, które mogą być źródłem kolejnych inicjatyw, generować nowe pytania i pomysły rozwiązań. *Action research* stało się specyficznym uczeniem się przez doświadczanie, gdzie jak wskazuje Maria Czerepaniak-Walczak (2010: 320-321), organizacyjna forma badań pomaga w zmianie praktyki, w której praktyk (nauczyciel) jest jednocześnie badaczem i organizatorem zmiany.

Jako że nie da się ulokować badania w działaniu w linearnym porządku strategii i paradygmatów poznawczych (Czerepaniak-Walczak 2010: 331), nie zdecydowano się na jedną technikę badań, a przyjęto procedurę gromadzenia informacji z różnych źródeł, kojarzenia ich w całości i na tej podstawie projektowania przyszłych działań (tzw. myślenie sieciowe). Zastosowanie różnych technik i narzędzi badawczych (techniki: obserwacja, samoobserwacja, analiza wytworów, dokumentacji, swobodne rozmowy; narzędzia: arkusze obserwacji i samoobserwacji, dziennik obserwacji) dotyczyło gromadzenia danych, pochodzących: od osób uczestniczących w projekcie rozwijania uważności (uczniowie i nauczyciele), a także z wytworów powstałych w związku z realizowaną praktyką, jak i z dokumentacji audiowizualnej zawierającej informacje zebrane w trakcie działania. Przyjęto też nieodłączną, podstawową wręcz technikę stosowaną w procedurze badania w działaniu, jaką jest obserwacja i samoobserwacja. Badacz oraz nauczyciele-innowatorzy rejestrowali, notowali fakty, wydarzenia, własne komentarze i refleksje. Do listy zastosowanych technik można dołączyć również swobodne rozmowy i analizę wytworów.

## Dyskusja nad zebraniem materiałem empirycznym

Na drodze analizy zebranego materiału badawczego można przyjąć, że wdrożenie do procesu kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym elementów rozwijania uważności, wskazuje na poprawę funkcjonowania dzieci w perspektywie zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej. Systematyczne praktykowanie *mindfulness* przyczyniło się do poprawy koncentracji, dyscypliny uczniów na zajęciach, zwiększyło otwartość na innych oraz własne potrzeby, odczucia i emocje. Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwala wskazać na aspekty, które mogą stanowić podstawę do podjęcia dyskusji, w wyniku której zostaną wyłonione wątki, będące podstawą dalszego wdrażania, doskonalenia i rozwijania treningów uważności dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Materiał opiera się na analizie kolejnych etapów treningu rozwijania uważności (por.: Rys. 1):

Rys. 1. Etapy wprowadzania treningu rozwijania uważności na I etapie edukacji



Źródło: opracowanie własne na podstawie *action research*.

Praktykowanie uważności opierało się na: (1) świadomym obserwowaniu otaczającej rzeczywistości za pomocą zmysłów; (2) rozwijaniu umiejętności skupiania uwagi na odczuciach płynących z ciała; (3) ćwiczeniu skupiania się na własnym oddechu; (4) ćwiczeniu *obserwowania* własnych oraz cudzych myśli i emocji; (5) obserwowaniu własnych reakcji w kontaktach rówieśniczych; (6) uczestniczeniu w zabawach i ćwiczeniach skupionych wokół doświadczania pełni życia „tu i teraz”. Nauczyciele biorący udział w projekcie systematycznie, raz w miesiącu spotykali się z certyfikowanym trenerem MBSR, by dzielić się swoim doświadczeniem, wymieniać refleksjami oraz planować dalsze działania.

Poniżej zostaną przedstawione wybrane wątki badawcze, skupione na odkryciu mechanizmów rządzących praktyką rozwijania uważności i jej zmianą. Na ich podstawie zostanie podjęta próba omówienia zebranego materiału empirycznego:

- świadomy oddech dodatkowo wpływa na radzenie sobie dziecka z emocjami (fragment wypowiedzi dzieci uczestniczących w treningach: *Kiedy dowiedziałam się, że moja babcia za kilka dni wyjedzie, zrobiło mi się bardzo smutno. Wtedy pomogło mi kilka głębokich oddechów; (...) czułam tak dużą radość, że musiałem najpierw wziąć kilka oddechów, żeby się uspokoić*);
- dzieci potrafią przenieść swoją uwagę na jedzenie i doceniają praktykę mindful eating w życiu codziennym (fragment wypowiedzi dzieci uczestniczących w treningach: *Uważnie starałam się spróbować wszystkich potraw. Odkryłam, że najbardziej smakowały mi pierogi i barszcz; Zauważyłem, że ozdabiając domek z piernika, chciałem go zjeść*);
- dzieci uważnie obserwują emocje innych i wyciągają wnioski, co może prowadzić do rozwijania empatii (fragment wypowiedzi dzieci uczestniczących w treningach: *Zauważyłam, że podczas składania życzeń mężczyźni i chłopcy byli roześmiani i weseśli, a kobiety miały łzy w oczach. Widziałam je u mojej mamy i babci. Ale były to łzy radości i wzruszenia; Zauważyłam, że dzieci uśmiechają się do siebie. Czułam szczęście i ciekawość*);
- bycie uważnym czyni dziecko szczęśliwym (fragment wypowiedzi dzieci uczestniczących w treningach: *W czasie mikołajek było fajnie być uważnym; To były chyba jedne z najfajniejszych mikołajek. Towarzyszyły mi bardzo miłe odczucia; Towarzyszyły mi uczucia szczęścia, radości i ekscytacji. Uważnym było być fajnie, bo więcej zauważyłam*);
- uważne bycie „tu i teraz” uspokaja, wycisza i sprzyja rozwijaniu koncentracji (fragment wypowiedzi dzieci uczestniczących w treningach: *Lubię to ćwiczenie, bo uspokaja i wszystkie myśli odpływają; To ćwiczenie dodaje mi sił; Czułam się wspaniale, odczuwałam zaciekawienie, lubię to ćwiczenie, bo zawsze się skupiam*) (por. <https://www.facebook.com/mindfulnessdladzieci.gozdicka/>)<sup>2</sup>.

Rozwijanie uważności u dzieci w młodszym wieku szkolnym wymaga od nauczyciela zaangażowania, życzliwości i pełnej akceptacji każdego z uczestników treningów. Nie wszystkie dzieci chętnie i z łatwością podejmują praktykowanie *mindfulness*. W takiej sytuacji nie należy dziecka zmuszać, natarczywie namawiać do ćwiczeń, a jedynie zachęcać, zapraszać do wspólnych działań. Pierwszy etap treningów wiązał się z zaciekawieniem, ale też niezrozumieniem, lekceważeniem, a nawet ignorancją

<sup>2</sup> Fragmenty wypowiedzi badanych uczniów pochodzą ze strony *Mindfulness&Compassion – treningi uważności w edukacji*, prowadzonej przez biorącą udział w projekcie nauczycielkę-innowatorkę mgr Małgorzatę Bulman-Goździcką (por. <https://www.facebook.com/mindfulnessdladzieci.gozdicka/> [dostęp: 6.07.2020])



ze strony dzieci. Na podstawie zebranych danych można przypuszczać, że uważne, świadome oddychanie jest techniką, którą dzieci wykorzystują najczęściej. Stosują ją zgodnie z własnymi potrzebami, na przykład w celu wyciszenia emocji takich jak złość, frustracja. Uważne obserwowanie i słuchanie daje radość, pozwala bowiem dostrzegać szczegóły, na które wcześniej uczniowie nie zwracali uwagi. Niełatwą dla dzieci praktyką jest uważne jedzenie. Mają one trudności z konsumowaniem bez pośpiechu, cierpliwie, z jednoczesnym zwracaniem uwagi na doznania smakowe, zapachowe, a nawet dźwiękowe. Może to świadczyć o stosunkowo mocno zakotwiczonym nawyku jedzenia w pośpiechu, bez zwracania uwagi na walory smakowe, zapachowe i wartościowość posiłku. Ćwiczenie uważnego jedzenia odbywało się dwutorowo: w ramach tzw. wspólnych uważnych śniadań, podczas których dzieci były zachęcane do podejmowania próby skupiania swojej uwagi na konsumpcji, bez jednoczesnego rozmawiania, zajmowania się innymi czynnościami oraz poprzez wykonywanie odrębnych ćwiczeń. Dla trenowania uważnego jedzenia wybierano produkty, które można jeść po jednym na raz – np. rodzynki, małe owoce czy warzywa. Praktykę rozpoczynano od obserwacji – wyglądu, zapachu, kształtu, faktury. Dzieci próbowały obserwować swoje myśli i odczucia, kiedy trzymają jedzenie w dłoni, ale jeszcze nie mogą go zjeść. Konsumowanie odbywało się powoli, bez pośpiechu, jakby w zwolnionym tempie, z przekierowaniem uwagi na każdy etap jedzenia. Celebrowanie – w ciszy i ze świadomością – służyło nakierowywaniu uwagi na terażniejsze odczucia, a jednocześnie wchodzeniu w stan uważności.

## Konkluzja

Czy programy, projekty, niesformalizowane działania stawiające sobie za cel rozwijanie uważności są potrzebne współczesnej szkole? Z pewnością decydenci oświatowi i nauczyciele stają dzisiaj w obliczu wyborów – które z pilnych problemów dzisiejszych uczniów przyjąć jako wiodące i priorytetowe. Nie ulega wątpliwości, że jest ich wiele, a dotyczą różnych, czasem bardzo odległych obszarów funkcjonowania ucznia. Pojawiające się co jakiś czas w sferze oświaty trendy, slogany, do których niektórzy zaliczają *mindfulness*, należy przede wszystkim spróbować poznać, zgłębiając wiedzę teoretyczną, ale też włączając, choćby tylko ich elementy, do praktyki edukacyjnej. Możliwości jest wiele, albowiem uważność odnosi się do tego, co widzimy, słyszymy, smakujemy, czujemy, dotykamy, odczuwamy wewnątrznie.

Zastanawiającym może wydawać się, jak niewiele uwagi zwraca się na kształtowanie umiejętności skupiania uwagi u dzieci, zwłaszcza że jest to okres długi, w którym rozwijają się połączenia neuronalne w mózgu, a dodatkowe wspomaganie mogłoby wzmocnić odpowiednie połączenia. Wiedza naukowa dotycząca rozwijania

umiejętności skupienia uwagi jest całkiem solidna, zatem droga do osiągnięcia tego celu wydaje się być w zasięgu badaczy oraz praktyków. Potrzebę taką wskazuje fakt, że jako społeczeństwo cierpimy na deficyt uwagi. Dzisiejsze dzieci dorastają, nie wypuszczając z ręki cyfrowych urządzeń, które nieustannie je rozpraszają. W tej perspektywie wzmocnienie umiejętności skupienia uwagi jest zatem potrzebą palącą (Goleman, Davidson 2018: 292-293). To, czy nauczyciele, dyrektorzy szkół, wreszcie przedstawiciele polskich władz oświatowych, dostrzegą te pogłębiające się dzisiaj deficyty dziecięcych umiejętności bycia uważnym, skupionym, świadomym, wymaga toczenia dalszych dyskusji, debat w przestrzeni publicznej, ale też wdrażania innowacyjnych programów, projektów, będących podstawą prowadzenia badań w kierunku od praktyki szkolnej do teorii.

## Bibliografia

- Afzal U. (2020). *Mindfulness dla dzieci*, tłum. M. Ryzewska, Łódź: Studio Koloru.
- Albrecht N.J. (2018). *Teachers Teaching Mindfulness with Children: Being a Mindful Role Model*, „Australian Journal of Teacher Education”, nr 43(10), s. 1-23 <<https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss10/1/>> [dostęp: 09.07.2020], DOI: 10.14221/ajte.v43.n10.1.
- Czerepaniak-Walczak M. (2010). *Badanie w działaniu*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dębska A., Jacennik B. (2016). *Programy nauczania uważności dla dzieci i młodzieży – z perspektywy szkolnictwa polskiego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 23(2), s. 195-210 <<https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PBE/article/view/PBE.2016.079/11287>> [dostęp:09.07.2020], DOI: 10.12775/PBE.2016.079.
- Davis T.S. (2012). *Mindfulness-Based Approaches and Their Potential for Educational Psychology Practice*, „Educational Psychology in Practice” Vol. 28, No. 1, s. 31-46 <[https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Davis-Mindfulness\\_Potential\\_on\\_Education\\_Psych.pdf](https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Davis-Mindfulness_Potential_on_Education_Psych.pdf)> [dostęp: 22.06.2020], DOI: 10.1080/02667363.2011.639348.
- Durukan A., Gül A. (2019). *Mindful eating: Differences of generations and relationship of mindful Eaton with BMI*, „International Journal of Gastronomy and Food Science”, nr 18 (2019) 100172, s. 1-6 <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1878450X19300617>> [dostęp: 21.06.2020], DOI: 10.1016/j.ijgfs.2019.100172.
- Germer Ch.K. (2015). *Czym jest uważność? Dlaczego ma znaczenie?*, [w:] Ch.K. Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton (red.), *Uważność i psychoterapia*, tłum. M. Cierpisz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 29-63.
- Goleman D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Poznań: Media Rodzina Sp. z o.o.
- Goleman D., Davidson R.J. (2018). *Trwała przemiana*, tłum. P. Szymczak, Poznań: Media Rodzina Sp. z o.o.

- Goodman T.A. (2015). *Praca z dziećmi*, [w:] Ch.K. Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton (red.), *Uważność i psychoterapia*, tłum. M. Cierpisz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 278-296.
- Górska R. (2019). *Uważność: technika uczenia się czy droga wspierania (samo)rozwoju?* „Rocznik Andragogiczny”, t. 26, s. 109-124 <<https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2019.006/25175>> [dostęp: 07.07.2020], DOI: 10.12775/RA.2019.006.
- Greenland S.K. (2017). *Zabawa w uważność. Mindfulness i medytacja dla dzieci, młodzieży i rodzin*, tłum. J. Bokłazec, Łódź: Galaktyka sp. z o.o.
- Hành T.N. (2004). *Czym się żywimy*, [w:] A.H. Badiner (red.), *Uważność na targowisku. Globalny rynek i masowa konsumpcja a świadome życie*, tłum. J.P. Listwan, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, s. 91-98.
- Hawn G., Holden W. (2013). *10 minut uważności. Jak pomóc dzieciom radzić sobie ze stresem i strachem*, tłum. M. Lipa, Warszawa: Wydawnictwo Laurum.
- Khan Z., Zadeh Z.F. (2014). *Mindful Eating and It's Relationship with Mental Well-Being*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, nr 159, s. 69-73 <<https://cyberleninka.org/article/n/589406/viewer>> [dostęp: 28.06.2020].
- Lozoff B. (2004). *Uczta z zatrutego tortu*, [w:] A.H. Badiner (red.), *Uważność na targowisku. Globalny rynek i masowa konsumpcja a świadome życie*, tłum. J.P. Listwan, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, s. 130-141.
- Palka S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Radoń S. (2014). *Pięciowymiarowy kwestionariusz uważności: polska adaptacja*, „Roczniki Psychologiczne”, nr XVII(4), s. 711-735 <[https://www.kul.pl/files/1024/Roczniki\\_Psychologiczne/2014/4/RadonPL\\_711-735.pdf](https://www.kul.pl/files/1024/Roczniki_Psychologiczne/2014/4/RadonPL_711-735.pdf)> [dostęp: 07.07.2020].
- Roman C.P., Albertson-Wren J.R. (2020). *Mindfulness dla dzieci. Poczuj radość, spokój i kontrolę*, tłum. J. Sugiero, Gliwice: Sensus.
- Salzberg S., Kabat-Zinn J. (1999). *Uważność jako lek*. [w:] D. Goleman (red.), *Uzdrawiające emocje. Rozmowy z Dalajlamą o uważności, emocjach i zdrowiu*, tłum. R. Bartoń, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c., s. 120-160.
- Schaffer H.R. (2013). *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Snel E. (2015). *Uważność i spokój żabki*, tłum. M. Falkiewicz, Warszawa: CoJaNaTo Blanka Łyszkowska.
- Stahl B., Goldstein E. (2015). *Uważność. Trening redukcji stresu metodą mindfulness*, tłum. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o.o.
- Szymańska M., Ciechowska M., Pieróg K., Gołąb S. (2018). *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum <[https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl/sites/wydawnictwo/files/publikacje\\_pdf/badania\\_w\\_dzialaniu\\_w\\_praktyce\\_pedagogicznej\\_online.pdf](https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl/sites/wydawnictwo/files/publikacje_pdf/badania_w_dzialaniu_w_praktyce_pedagogicznej_online.pdf)> [dostęp: 03.06.2020].
- Tabak I. (2014). *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wsparcie dzieci i młodzieży w pokonywaniu problemów*, „Studia BAS”, nr 2(38), s. 113-138 <[http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/AE219B7023B6C528C1257D07003F5F95/%24File/Strony%20od-Studia\\_BAS\\_38-6.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/AE219B7023B6C528C1257D07003F5F95/%24File/Strony%20od-Studia_BAS_38-6.pdf)> [dostęp: 09.07.2020].

Wegner E., Wojciechowska L. (2016). *Uważność rodzicielska oraz jej aspekty teoretyczne i aplikacyjne*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 1(21), s. 23-33 <[https://pfp.ukw.edu.pl/page/pl/archive/article-full/268/wegner\\_uwaznosc\\_rodzicielska/](https://pfp.ukw.edu.pl/page/pl/archive/article-full/268/wegner_uwaznosc_rodzicielska/)> [dostęp: 08.07.2020].

#### Netografia

Mindfulness&Compassion – treningi uważności w edukacji: <https://www.facebook.com/mindfulnessdla dzieci.gozdzicka/> [dostęp: 06.07.2020].

<https://mindup.org/> [dostęp: 03.07.2020].

---

#### ADRES DO KORESPONDENCJI

Justyna Kosz-Szumaska  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
e-mail: [jkosz@ukw.edu.pl](mailto:jkosz@ukw.edu.pl)