



Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Edin Branković

Vrednovanje poticajnih čimbenika u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2024.



Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Edin Branković

Vrednovanje poticajnih čimbenika u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture

DOKTORSKI RAD

Mentor:
prof. dr. sc. Marko Badrić

Zagreb, 2024.



University of Zagreb

Faculty of Teacher Education

Edin Branković

Validation of Motivational Factors in Physical Education

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisor:
Professor Marko Badrić, PhD

Zagreb, 2024

*Svako tko pamet posjeduje pameću razumijeva
Da sve što se kreće ima Nešto što ga i pokreće*

- Nizami Ganjavi (XII vijek)

*Zašto proučavate znanje radi ovozemaljskih zalogaja?
Ovo uže služi da ljudi izađu iz bunara, a ne da idu iz ovog bunara u onaj bunar.*

Morate se obvezati da znate ovo:

Tko sam ja?

Koja sam ja supstanca?

Zašto sam došao?

Kuda idem?

Odakle je moje porijeklo?

Što ja radim u ovo vrijeme?

Prema čemu sam okrenuo svoje lice?

- *Shams-i Tabrīzī* (XIII vijek)

U znak zahvalnosti.

Edin Branković
(Zagreb/Sarajevo/Białystok, 2024. god.)

SADRŽAJ

INFORMACIJE O MENTORU	iii
SAŽETAK	vi
SUMMARY	vii
1. UVOD	1
2. TEORIJSKA UTEMELJENOST ISTRAŽIVANJA	6
2.1. Definiranje temeljnih pojmova	6
2.1.1. Poticajni čimbenici	6
2.1.2. Poticajni čimbenici u kontekstu nastave tjelesne i zdravstvene kulture	6
2.1.3. Poticajni čimbenici u kontekstu cjelovite edukacije.....	7
2.2. Kineziologija i istraživanje cjelovitosti u edukaciji	8
2.3. Prilike za nastanak cjelovitog pristupa u kineziološkoj edukaciji	10
2.4. Motivacija, sebstvo i poticajni čimbenici u kineziološkoj edukaciji	14
2.5. Cjelovita edukacija kroz povijest	21
2.6. Potreba za duhovnosti, smisao u edukaciji i promjena paradigme	28
2.7. Prema modelu Paradigme cjelovite edukacije	38
2.8. Paradigma cjelovitosti	41
2.9. Teorijski model edukacije u Paradigmi cjelovitosti – Paradigma cjelovite edukacije	49
2.10. Teorijsko definiranje cjelovitog iskustva u Paradigmi cjelovite edukacije	53
2.10.1. Primjer uloge duhovnih vježbi.....	54
2.10.2. Primjer uloge umnog pregnuća.....	55
2.10.3. Primjer uloge tjelesne vježbe.....	56
2.11. Poticajni čimbenici u modelu Paradigme cjelovite edukacije	57
2.11.1. Poticajni čimbenici za tjelesni aspekt.....	66
2.11.2. Poticajni čimbenici za umni aspekt	75
2.11.3. Poticajni čimbenici za duševni aspekt	87
2.11.4. Poticajni čimbenici za duhovni aspekt.....	95
2.11.5. Napomena o poticajnim čimbenicima Paradigme cjelovite edukacije	100
3. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA	105
3.1. Potreba za cjelovitim pristupom kineziološkoj edukaciji i tjelovježbi	105
3.2. Psihološka stanja kao manifestacije smisla i svrhe u edukaciji	111
3.2.1. Temeljne psihološke potrebe	112
3.2.2. Zanesenost	114
3.2.3. Usredotočena svjesnost.....	118
3.2.4. Cjelovito iskustvo motivacije i poticajni čimbenici u kontekstu kineziološke edukacije	123
4. INTERVENTNI PROGRAMI	128
4.1. Primjeri interventnih programa i poticajnih čimbenika	128
4.2. Interventni program Forma	143
5. CILJ I HIPOTEZE	153
6. METODE	154
6.1. Nacrt istraživanja	154
6.2. Mjerni instrumenti	155

6.3.	Provedba interventnog progama <i>Forma</i> na satu Tjelesne i zdravstvene kulture.....	164
6.4.	Izbor statističkih metoda za obradu podataka istraživanja	168
7.	REZULTATI	170
7.1.	Ispitivanje pretpostavki za provedbu mješovite analize varijance	170
7.2.	Testiranje razlika u inicijalnom mjerenju između eksperimentalne i kontrolne skupine	175
7.3.	Razlike između inicijalnog i finalnog mjerenja u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini u ispitivanim varijablama	177
7.4.1.	Usredotočena svjesnost.....	177
7.4.2.	Psihološke potrebe – zadovoljenje potreba.....	179
7.4.3.	Psihološke potrebe – frustracija potreba	181
7.4.4.	Motivacija samoodređenja – pozitivne dimenzije	183
7.4.5.	Motivacija samoodređenja – negativne dimenzije.....	185
7.4.4.	Cjelovito iskustvo motivacije	187
8.	RASPRAVA	189
8.1.	Utjecaj interventnog programa <i>Forma</i> na usredotočenu svjesnost	189
8.2.	Utjecaj interventnog programa <i>Forma</i> na psihološke potrebe.....	190
8.3.	Utjecaj interventnog programa <i>Forma</i> na motivaciju	192
8.4.	Usporedba rezultata interventnog programa <i>Forma</i> s drugim interventnim programima i sistematizacija poticajnih čimbenika.....	195
8.5.	Rezultati intervencije <i>Forma</i> u okviru kineziologije i određivanja poticajnih čimbenika.....	199
8.6.	Povezanost rezultata istraživanja s teoretskim određenjima <i>Paradigme cjelovite edukacije</i>	204
8.7.	Rezultati istraživanja i doba informacionih tehnologija.....	206
9.	OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA	209
10.	ZNANSTVENI DOPRINOS	211
11.	ZAKLJUČAK	213
12.	LITERATURA	214
13.	PRILOZI	247
	Prilog 1. Sat Tjelesne i zdravstvene kulture s ciljem korištenja poticajnih čimbenika prema <i>Paradigmi cjelovite edukacije</i> – Primjer 1.....	247
	Prilog 2. Sat Razredne nastave s ciljem korištenja poticajnih čimbenika prema <i>Paradigmi cjelovite edukacije</i> – Primjer 1.	250
	Prilog 3. Eseji učenika tijekom nastave razredne nastave na kojima su korišteni poticajni čimbenici prema <i>Paradigmi cjelovite edukacije</i>	251
	Prilog 4. Sat Razredne nastave s ciljem korištenja poticajnih čimbenika prema <i>Paradigmi cjelovite edukacije</i> – Primjer 2.	253
	Prilog 5. Poučne priče upotrijebljene tijekom sata Razredne nastave na kojima su korišteni poticajni čimbenici prema <i>Paradigmi cjelovite edukacije</i>	254
	Prilog 6. Instrumenti korišteni u istraživanju.....	259
14.	POPIS TABLICA I SLIKA	265
	ŽIVOTOPIS AUTORA	268
	POPIS OBJAVLJENIH RADOVA	270

INFORMACIJE O MENTORU

Marko Badrić rođen je 28. travnja 1973. u Zagrebu. Na Kineziološkom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu diplomirao je 2000. godine i time stekao titulu profesora kineziologije. Na Kineziološkom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 10. 5. 2011. godine obranio je doktorsku disertaciju pod naslovom *Povezanost kinezioloških aktivnosti u slobodnom vremenu i motoričkih sposobnosti učenika srednje školske dobi*. Od školske godine 2001./2002. do 2009. godine radi na mjestu učitelja Tjelesne i zdravstvene kulture u Osnovnoj školi Jabukovac. Od 1. listopada 2009. godine zaposlen je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (Odsjek-Petrinja). Odlukom Vijeća društveno-humanističkoga područja od 7. ožujka 2018. godine izabran je znanstveno-nastavno zvanje izvanredni profesor u području društvenih znanosti polje kineziologija/kineziološka edukacija. Temeljem odluke Matičnoga odbora za područje društvenih znanosti-polje pedagogije, logopedije, edukacijsko rehabilitacijske znanosti i kineziologije, 22. veljače 2022. godine izabran je u znanstveno zvanje *znanstvenoga savjetnika* u znanstvenom području društvenih znanosti polje kineziologija. Odlukom Fakultetskog vijeća Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 25.04.2023. izabran je na znanstveno-nastavno radno mjesto *redovitog profesora* u znanstvenom području društvenih znanosti, znanstvenom polju kineziologije. Do sada je samostalno i u suautorstvu objavio 71 znanstveni rad od čega 39 radova na engleskom jeziku, 17 stručnih radova, 1 sveučilišni udžbenik, 2 poglavlja u knjizi, 4 uredničke knjige te je radno mjesto bio suradnik na 3 sveučilišna udžbenika. Prodekan je za poslovanje, studij i studente izvan sjedišta Fakulteta (Odsjek u Petrinji) na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u tri mandata počevši od akademske godine 2015./16.-2017./18., 2018./19.-2020./21., 2021./22. - do danas. Voditelj je doktorskoga studija Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu od 1. listopada 2021. Bio je zamjenik voditelja doktorskoga studija od 2017. godine i voditelj izvanrednoga studija na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (Odsjek u Petrinji) od 2012. do 2015. Obnašao je funkciju zamjenika pročelnika Odsjeka na Učiteljskom fakultetu Zagreb Odsjek Petrinja od 2014. do 2015. te je bio član Povjerenstva za upravljanje kvalitetom na Učiteljskom fakultetu Zagreb od 2013. do 2015. Sudjelovao je u radu kao član povjerenstva za izradu Strategije Učiteljskog fakulteta, Pravilnika o studiranju na preddiplomskim, diplomskim i integriranim studijima, Pravilnika o završnim i diplomskim radovima te završnim i diplomskim ispitima i Pravilnika o doktorskim studijima. Bio je član radne skupine za izradu programa poslijediplomskoga specijalističkog studija *Cjeloživotno učenje* i poslijediplomskog

doktorskog studija *Cjeloživotno učenje i obrazovne znanosti*. Također, bio je voditelj projekta 'Energetske obnove zgrade Učiteljskog fakulteta Odsjek u Petrinji' u vrijednosti od 3 721 213,99 kuna 2017./2018. godine. Izvodi nastavu na kolegijima Kineziologija, Kineziološka metodika na preddiplomskom i diplomskom Sveučilišnom studiju na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Na poslijediplomskom doktorskem studiju *Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti* izvodi nastavu na obveznom kolegiju Metodologija istraživanja u obrazovnim znanostima te izbornim kolegijima Kineziološka edukacija u Europskoj uniji i svijetu i Kineziologija slobodnoga vremena djece i mladih. Voditelj je Projekta pod nazivom *Cjelovita obnova zgrade Učiteljskog fakulteta u Petrinji* u okviru Javnog poziva *Obnova infrastrukture u području obrazovanja oštećene potresom*. Član je Senata Sveučilišta u Zagrebu u drugom mandatu počevši od akademske godine 2018./19. Član je Vijeća društveno-humanističkoga područja Sveučilišta u Zagrebu u trećem mandatu počevši od akademske godine 2015./16. do danas. Odlukom Ministarstva znanosti i obrazovanja 2015., 2018. i 2019. godine bio je član Stručne radne skupine za izradu predmetnoga kurikula za Tjelesnu i zdravstvenu kulturu. Predsjednik je Zajednice sportskih udruga i saveza Sisačko-moslavačke županije od 2022 godine. Predsjednik je Petrinjskog sportskog saveza u dva mandata od 2016. do 2020. i 2020. do danas. Bio je predsjednik Školskog sportskog saveza grada Petrinje od 2007. do 2016. godine te član Izvršnog odbora Zajednice športskih udruga i saveza Sisačko-moslavačke županije od 2018. do 2022. godine. Član je radne skupine za definiranje strukture i načela HR-OOZ-a (Hrvatski oblak za otvorenu znanost). Sudjelovao je kao istraživač na projektu *Kineziološka edukacija u predškolskom odgoju i primarnom obrazovanju* (227-2271694-1696) voditelja prof. dr. sc. Ivana Prskala (2007). Član je uredništva međunarodnoga časopisa *Sports Science and Health*, a bio je član uredništva međunarodnog časopisa *Croatian Journal of Education* od 2015. do 2018. Dobitnik je dvije nagrade za najbolji znanstveni rad - The 2nd International Conference on Advances and System Research 2008. godine te na The 3rd International Conference on Advanced and Systematic Research 2009. godine.

Popis nekih od objavljenih znanstvenih radova:

Badrić, M., Roca, L. i Krošnjak, N. (2023). The relationship between the quality of life and cardiorespiratory fitness. *Sports Science and Health*, 13(2), 208-214

Roca, L., Badric, M. i Prskalo, I. (2023). Macroregional Differences in Cardiorespiratory Fitness in Croatian Primary School Children. *Acta Kinesiologica*, 17(2), 42-48.

Pavlović S., Pelemiš V., Marković J., Dimitrijević M., Badrić M., Halaši S., Nikolić I. i Čokorilo N. (2023). The Role of Motivation and Physical Self-Concept in Accomplishing Physical Activity in Primary School Children. *Sports, 11*(9),173.
<https://doi.org/10.3390/sports11090173>

Branković, E. i Badrić, M. (2021). The Preliminary Validation of Holistic Experience of Motivation Scale (HEMS): An Empirico - Philosophical Approach. *Croatian Journal of Education, 23*(1), 11-30.

Branković, E. i Badrić, M. (2020). Experiences of Intrinsic Motivation: Qualitative study of Experiences in Adolescents. U A. Peko, M. Ivanuš Grmek i J. Delcheva Dizdarevik (Ur.), *Conference Proceedings Didactic Challenges III: Didactic Retrospective and Perspective – Where/How Do We Go From Here?* (str. 310-319). Osijek: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education.

Prskalo, I., Badrić, M. i Tomić, D. (2019). Kinesiology and Sustainable Future. *Croatian Journal of Education, 21* (1), 213-223.

Nešić, M., Ahmetović, Z., Srdić, V., Badrić, M. (2017). Evaluation of the HEDUQUAL Scale Intended for Assessment of Students' Perceptions of Service Quality in Higher Education Institution in Vojvodina. *Croatian Journal of Education, 19* (3), 867-889

Prskalo, I., Badrić, M., Kunješić, M. (2015). The Percentage of Body Fat in Children and the Level of their Motor Skills. *Collegium antropologicum, 39* (1), 21-28.

Badrić, M., Prskalo, I., Matijević, M. (2015). Primary School Pupils' Free Time Activities. *Croatian Journal of Education, 17* (2), 299-332

SAŽETAK

Cilj istraživanja bio je odrediti utjecaj poticajnih čimbenika u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture kroz interventni program (IP) *Forma* na pozitivna psihološka stanja kod adolescenata. IP *Forma* je dizajniran prema cjelovitoj paradigmi u kojoj tijelo i um čine koherentnu cjelinu.

Utjecaj IP *Forma* mjerio se skalama za usredotočenu svjesnosti, temeljne psihološke potrebe i motivaciju na satu Tjelesne i zdravstvene kulture. Istraživanje se provelo na uzorku od 121 sudionik adolescentne dobi (od 14. do 15. god.) O. Š. „Isak Samokovlija” u Sarajevu (Bosna i Hercegovina), koji su bili podijeljeni u dvije skupine, eksperimentalnu i kontrolnu u odnosu 50% prema 50%. Eksperimentalna skupina je sudjelovala u IP *Forma* četiri tjedna, tri sata tjedno, a kontrolna je sudjelovala uobičajenom programu rada bez intervencija.

Nakon provedbe inicijalnog i finalnog mjerenja urađena je statistička analiza deskriptivnih karakteristika i ponovljena mješovita ANOVA. Rezultati inicijalnog mjerenja pokazali su da je riječ o ravnomjernom početnom stanju. Rezultati finalnog mjerenja su pokazali da postoje statistički značajne interakcije i razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine u smjeru eksperimentalne skupine za usredotočenu svjesnost i motivaciju, točnije smanjenje negativnih dimenzija motivacije samoodređenja (amotivacija, eksterna i introjektivna regulacija) na satu Tjelesne i zdravstvene kulture. Za zadovoljenje i smanjenje frustracije temeljnih psiholoških potreba i cjelovito iskustvo motivacije zapaženi su pozitivni pomaci u smjeru eksperimentalne skupine, ali ne na nivou značajnih statističkih interakcija. Ovim rezultatima je pokazano da IP *Forma* s poticajnim čimbenicima ima pozitivan utjecaj na poticanje spomenutih pozitivnih psiholoških stanja kod adolescenata kao prediktora doživljaja smisla i svrhe.

Znanstveni doprinos je u otkrivanju, sistematizaciji i kategorizaciji poticajnih čimbenika za tjelesni i mentalni aspekt kroz cjelovitu paradigmu. IP *Forma* može doprinijeti boljoj usredotočenoj svjesnosti i motivaciji učenika za aktivnosti na satu tjelesne i zdravstvene kulture pa time i suočavanju s izazovima tjelesnog i mentalnog zdravlja zbog općeg smanjenja tjelovježbe kod mladih u svakodnevnom životu. Rezultati doprinose klasifikaciji poticajnih čimbenika kroz poticajne čimbenike za tijelo, um, dušu i duh, u predloženom modelu *Paradigme cjelovite edukacije*. Rezultati pokazuju da interventni program na ovim osnovama može biti sredstvo za poticaj pozitivnih psiholoških stanja kod učenika. Radi standardizacije IP, buduća istraživanja trebalo bi provesti s većim brojem ispitanika i u različitim geografskim oblastima te uzimajući u obzir potrebnu pripremu i trening edukatora.

SUMMARY

The study aimed to determine the influence of motivational factors in the teaching of physical education through the *intervention program (IP) Forma* on positive psychological states in adolescents. *IP Forma* is designed according to the holistic paradigm in which body and mind form a coherent whole.

At the beginning of the theoretical part of the study, three fundamental terms were defined: (1) motivational factors; (2) motivational factors in the context of physical education; and (3) motivational factors in the context of holistic education.

(1) *Motivational factors* are techniques and strategies that aim to foster positive psychological states. This research delves into how motivational factors impact mindfulness, self-determination motivation, satisfaction of psychological needs, and holistic experience of motivation within the *Forma* intervention program in physical education. These positive psychological states serve as indicators and predictors of experiencing a sense of meaning and purpose. The use of effective *motivational factors* is intended to cultivate these positive states and, in turn, enhance the sense of meaning and purpose. This exploration of *motivational factors* draws from scientific and philosophical research and is exemplified through a case study involving the *Forma* intervention program, which is founded on this research. Examples of *motivational factors* are physical exercise, reading the great books, writing (creative/journaling), dialogue, mindfulness, and prayer.

(2) *Motivational factors within physical and health education* have been explored in depth by Edin Branković and his colleagues since 2014, aligning with the current trend in educational research emphasizing the importance of spiritual development in Positive Youth Development. The study of *motivational factors* in physical education is driven by two key factors. Firstly, the recognized link between physical well-being and the positive impact of physical activities on individuals. Secondly, concerns over the declining physical development and motor skills of students due to a sedentary lifestyle and the prevalent sense of "absence of meaning," "spiritual crisis," "nihilism," and "emptiness." These negative psychological states manifest as a lack of mindfulness, unmet psychological needs, amotivation, and a sense of meaninglessness, leading to complex mental and physical conditions like boredom, apathy, anxiety, depression, sexual misconduct, usage of psychoactive substances, etc. Global research, such as the Teen Voice study, highlights that activities like physical exercise, art, and mindful use of technology are effective in promoting positive emotional states and fostering a sense of purpose and personal values, thereby reducing negative psychological states. Over the last two

decades, traditional practices, called also “spiritual exercise”, like mindfulness and prayer have gained traction in neuroscience research due to their positive impact on well-being. Overall, this raises the question of identifying *motivational factors* to address the evolving needs of modern education, necessitating a shift in both theoretical frameworks and practical approaches to fulfil students' real needs, restructure and renovate the educational process. The term "education" (from Latin *educare*) has been approached in its essential meaning which encompasses both character nurturing and skill development, as elaborated later in the chapter on the *Holistic education paradigm*.

(3) *Motivational factors in Holistic education* encompass a comprehensive approach to individuals that goes beyond just their physical and mental aspects. This reductionist approach has been identified as a key contributor to health and existential challenges, as evidenced by scientific research and the philosophies of science and education. Contemporary integrated studies emphasize the importance of spiritual development and meaning in both education and life, moving away from a reductionist view of spirituality. A holistic approach considers the human being as a whole entity comprising aspects of body, soul, and spirit (intellect), with each aspect interconnected and influencing one another. In different languages, they are Gr. *sōma-psyche - pneuma (nous)*, Lat. *corpus-anima-spiritus (intellectus)*, Ch. *Shēn / hsen-ling-shén*, Ar. *jism – nafs - rūḥ ('aql)*, Cro. *tijelo – duša – duh (um)*). Mental or reason is the content of the soul according to the perspective. This holistic approach forms the foundation of the *Holistic education paradigm* advocated in this research. The research identifies *motivational factors* aligned with these aspects, drawing on scientific and philosophical research to describe and explore them individually and in their interconnected context. It means that the application of *motivational factors* to one aspect impacts other aspects as well. Further on a teaching model incorporating these factors was developed and implemented in the *Forma* intervention program as part of this study. According to the *Holistic education paradigm*, the goal of the educational process is to inspire and motivate personal transformation in students, fostering awareness of choices and responsibility, known as conscience, intellection, and intellectual intuition. This heightened awareness leads to insights into personal relationships with others, objects, and oneself, facilitating personal growth and self-transcendence toward experiencing meaning and purpose. This transformative process also results in the manifestation of positive psychological states, as outlined in contemporary positive psychology, as well as broader soul states encompassing virtues, character development, and the embodiment of metaphysical principles which are outlined in premodern and traditional psychology. For example, until recently, cultivating virtues, mindsets, and character traits has been viewed mostly as abstract concepts

related solely to philosophy and theology. However, contemporary integrative research emphasizes the positive impact of such cultivation on the mentioned aspects in various practices like mindfulness which belong to *motivational factors* in this research. They are also called “spiritual”, “meditative”, and “contemplative” practices in different traditions for example in Hinduism, Buddhism, Judaism, Christianity, or Islam. These practices have garnered scientific and philosophical interest due to their roots in living traditions, the prevailing health crisis, and their positive influence on well-being. Therefore, these practices and holistic perspective have been approached here from the traditional point of view. It means admittance of metaphysical principles found in every authentic tradition. Nevertheless, contemporary studies often overlook or ignore the roots of the practices in the tradition and tend to detach them from it or syncretize which can be misleading and counterproductive in the long-term. Accordingly, the *Holistic education paradigm* underscores the importance of cultivating awareness to recognize the sacred in all aspects of life through the application of *motivational factors*, thereby fostering positive psychological states, a sense of meaning and purpose while strengthening conscience within individuals.

In the subsequent theoretical sections comprising ten chapters, a detailed exposition of the *Holistic paradigm* and the *Holistic education paradigm*, and forming the conceptual foundation of the *IP Forma*, is provided. Initially, the interconnection between kinesiology and holistic education research is elucidated, highlighting the integrative research requirements in kinesiology that encompass psychology, pedagogy, neuroscience, and medicine. The overarching goal was to broaden kinesiology research horizons and address contemporary challenges in physical education, notably the lack of motivation for physical activity and the absence of meaningful experiences in the educational domain. Further on the potential for a new paradigm in kinesiology education is explored, critiquing the prevailing modernist and scientific reductionism which impacts determines the contemporary understanding of kinesiology, sports, and exercise. This reductionist perspective is critiqued for its limitations in addressing existential concerns such as inner emptiness and existential anxiety, “nihilism”, and “existential vacuum”, as articulated by philosophers like Søren A. Kierkegaard (d. 1855), Friedrich Nietzsche (d. 1900) and Viktor Frankl (d. 1997). The necessity for a paradigm shift is underlined by insights from neuroscience, the resurgence of traditional physical disciplines like yoga and tai chi, and the growing interest in meditative practices like mindfulness. Preceding the delineation of the new paradigm, historical perspectives in terms of “holistic education” were discussed, encompassing premodern traditions, living traditions, and modern educational reform movements. The narrative delves into the challenges posed by dualism and

scientific reductionism, advocating for the integration of spirituality, spiritual development, and meaning into contemporary education. The complexities of spiritual discourse in the "new age" era and the implications of reducing the soul to mere "mental" or "psychic" facets are critically examined, attributing these phenomena to the neglect of traditional psychology. Also, drawing on Viktor Frankl's existentialist philosophy and logotherapy, the narrative emphasizes the significance of traditional psychology - pneumatology (lit. "knowing the spirit" or "knowledge of the spirit") in counteracting the causes and effects of scientific reductionism on understanding the human being. Logotherapy represents a way of approaching the importance of traditional psychology to the man of the secular age which is marked by scientific reductionism. Traditional psychology (pneumatology) as metaphysical knowledge of authentic tradition goes much further in details regarding spiritual development, but in any case, offers a theory and practice necessary to live healthily and to find meaning and purpose. Both logotherapy and traditional psychology underscore the holistic nature of human existence, wherein the spiritual dimension plays a pivotal role in the pursuit of meaning. This holistic perspective aligns with the shared belief that humans are driven by a profound quest for meaning and the sacred, echoing the etymological connection between "health" and "holy." Frankl puts it in a way that human beings are essentially determined not by the need for pleasure and power, but by the "will for meaning". The discussion also touches upon the concept of spiritual exercises as articulated by Pierre Hadot, advocating for the practical application of theoretical frameworks to bridge the gap between theory and practice in academia. Ultimately, the *Holistic paradigm* and the *Holistic education paradigm* aspire to establish a symbiotic relationship between theory and practice within educational contexts.

The *Holistic paradigm* articulated in this research underscores the interconnectedness of the human being aspects, body and mind or body, reason, soul, and spirit. This paradigm draws inspiration from diverse philosophical perspectives, including the Philosophy of nothingness from the Kyoto School whose main representatives are Kitarō Nishida (d. 1945), Hajime Tanabe (d. 1962) and Keiji Nishitani (d. 1990), the Perennial philosophy of the traditionalist school presented by René Guénon (d. 1951), Ananda K. Coomaraswamy (d. 1947), Titus Burckhardt (d. 1984), Frithjof Schuon (d. 1998), Martin Lings (d. 2005), Huston Smith (d. 2016), William Stoddart (d. 2023), and Seyyed H. Nasr, and Oriental philosophy expounded by Toshihiko Izutsu (d. 1993). These philosophical frameworks address contemporary challenges while offering traditional wisdom to navigate modern complexities. Central themes such as faith, conscience, freedom, responsibility, and authentic religiosity related to traditional metaphysics are highlighted as pivotal elements in fostering meaning,

purpose, and spirituality. At the same time, they provide guidance on overcoming negative mental and psychological states prevalent today overall and in educational systems. Also, their commonality is that the traditional approach to theory and practice serves as a conduit for spiritual growth, reinforcing conscience, facilitating personal connection with the divine, and promoting deeper introspection.

Based on such a foundation, *Holistic paradigm* integrates traditional principles and theory into daily activities which can catalyze spiritual advancement and encourage individuals to reflect more profoundly on their existence. Also, it integrates traditional spiritual practices along with other practices summed under the term *motivational factors* tailored to each aspect of the human constitution, while being aware of the pitfalls of scientific reductionism and syncretism that often overshadow the significance of tradition and spirituality. The *Holistic education paradigm* is therefore introduced in this research as an educational approach centered on nurturing all aspects of the human self through the application of theory and practice regarding *motivational factors*. Accordingly, these applications of the *factors* aim to cultivate an atmosphere and state where students are receptive to uncovering meaning and purpose throughout their educational journey by fostering states like mindfulness, psychological fulfillment, self-determination, and motivation. Such education is envisioned as a dual process of "exteriorization of the inner" and "interiorization of the outer," emphasizing the traditional perspective of harmonizing internal and external growth. While all motivational factors are interconnected, those addressing aspects of body and reason facilitate the external manifestation of internal growth, while those focusing on soul and spiritual dimensions promote the internalization of external influences. Based on the research criteria guiding this study, which involve identifying and selecting easily applicable *motivational factors* within the context of the *Paradigm* for physical education instruction, the theoretical underpinnings for each of the four groups of *factors* are outlined with a particular focus on those utilized in this research in *IP Forma*. They are:

- physical aspect (consciously directed physical exercise);
- mental/reason aspect (rhetoric as active listening and purposeful speaking, reading the great books, creative writing);
- soul aspect (expressive writing, methods of growth mindset and metacognition, cultivation of noble character traits);
- spiritual aspect (contemplative writing, mindfulness, and prayer).

Following an in-depth exposition of the theoretical underpinnings and empirical research foundation in the theoretical part of the research, the next chapters list similar

contemporary studies advocating for a holistic approach to physical education and physical activity were reviewed. The further exposition of contemporary studies delved also into psychological states indicative of meaning and purpose in education, encompassing basic psychological needs, self-determination theory, flow experience, growth mindset, mindfulness, and the holistic experience of motivation. Subsequently, a detailed review was provided of similar intervention programs and the corresponding *motivational factors* employed within these interventions. Eventually, the intervention program *Forma* utilized in this research was introduced and described in detail, and the following chapters of the study outlined the research methods, findings, and conclusions which can be summarized in the following way.

The impact of the IP *Forma* was measured by scales for mindfulness, basic psychological needs, and motivation in the physical education class. The research was conducted on a sample of 121 participants of adolescent age (from 14 to 15 years old) O. Š. "Isak Samokovlija" in Sarajevo (Bosnia and Herzegovina), which were divided into two groups, experimental and control in a ratio of 50% to 50%. The experimental group participated in IP *Forma* for four weeks, three times weekly, and the control group participated in the usual work program without any intervention. After the implementation of the initial and final measurements, a statistical analysis of descriptive characteristics and two-way mixed ANOVA was performed. Data processing was done by IBM SPSS Statistics v29.

The initial measurement results indicated a similar starting point for both groups. In the final measurement, statistically significant differences emerged between the experimental and control groups, favoring the experimental group in terms of mindfulness and motivation. Notably, there was a significant decrease in negative aspects of motivation, such as amotivation, external, and introjected regulation. Positive changes were also observed in psychological needs and holistic motivation for the experimental group, although they did not reach a statistically significant level. These findings suggest that the IP *Forma*, coupled with *motivational factors*, positively impacts the cultivation of positive psychological states in adolescents, serving as indicators and predictors of meaningful and purposeful experiences.

The scientific contribution of the study lies in identifying, organizing, and categorizing *motivational factors* for physical and mental well-being within the framework of holistic education. The IP *Forma* has the potential to enhance student mindfulness and motivation in physical education classes, addressing the prevalent decline in physical activity among young individuals and the associated challenges to both physical and mental health. The study's findings contribute to the classification of *motivational factors* for the body, mind, soul, and spirit within the *Holistic education paradigm* and promoting the cultivation of positive

psychological states. To standardize the IP, future research should encompass larger sample sizes across diverse geographical locations, alongside comprehensive training for educators. Educator training is crucial for the success of such interventions, as personal examples significantly impact educational outcomes. Consistent application of *motivational factors* is essential to sustain a receptive and growth mindset towards finding meaning and purpose in daily life. The core objective of employing *motivational factors* in education is to empower students to recognize their inner strength to overcome challenges, fostering a sense of meaning and purpose. This process is closely linked to concepts like insight, intuition, intellect, and conscience, which reflect the spiritual dimension of human existence. Ultimately, experiencing meaning and purpose as manifestations of the spiritual realm leads to the manifestation of positive psychological states.

1. UVOD

Današnje doba je, prema brojnim znanstvenicima i filozofima, doba u kojem je nužna promjena znanstvene paradigme. Kuhn (1962) pokazuje da je nužno mijenjanje iste onda kada jedna znanstvena paradigma ne može više odgovoriti na pravi način na izazove s kojima se suočava društvo u cjelini. S aspekta edukacije općenito te tjelesne i zdravstvene kulture mijenjanje paradigme u vezi s tjelovježbom zauzima značajno mjesto jer su pretilost (Badrić, Prskalo i Matijević, 2015), depresija i mentalno zdravlje najrasprostranjeniji problemi današnjega društva (UNESCO, 2018). U isto vrijeme istraživanja pokazuju da tjelesno vježbanje ima značajno mjesto u poticanju mladih prema „iskrama“, tj. doživljaja smisla i svrhe, uz umjetnost i primjenu tehnologija, ali da ih tek 5 % i ostvari ove doživljaje zbog neodgovarajućih programa koji podrazumijevaju stvaranje odgovarajućeg ambijenta i atmosfere u edukativnom i razvojnom procesu (Benson, 2008; Scales, Roehlkepartain, Eugene i Benson, 2010; Scales, Roehlkepartain i Benson, 2009).

U suočenju s ovim problemima suvremena istraživanja predstavljaju teoretske modele i primjenjive intervencije s ciljem nadilaženja postojećeg stanja. Da bi se potaknule zdrave tjelesne i mentalne navike u edukacijskoj znanosti sve su aktualnija istraživanja interventnih programa koji mogu pozitivno potaknuti izgradnju ovih navika. Tu se ističu programi s naglaskom na „usredotočenu svjesnost“ (engl. *mindfulness*) (Schonert-Reichl i Roeser, 2016; Kabat-Zinn, 2004; Kabat-Zinn, 2003) koja je u pozitivnom odnosu s do sada istraženim aspektima pozitivne psihologije, a odnose se na pozitivna „psihološka stanja pojedinca i skupina“ (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008) od kojih je ovdje, s obzirom na predmet istraživanja, bitno istaknuti usredotočenu svjesnost, psihološke potrebe, samoodređenje, motivaciju i smisao (Branković i Badrić, 2021; Branković i Badrić, 2020). Usredotočena svijest je istovremeno i religiozna, duhovna praksa ili vježba, skup metoda, ali i psihološko stanje odnosno stanje kojemu je karakteristika poticanje sklada tjelesnog i mentalnog odnosno sklad stanja tijela, uma, duše i duha, tj. usklađivanje unutrašnjih i vanjskih stanja, namjera i postupaka (Mulhearn, Kulinna i Lorenz, 2017).

Istraživanja usredotočene svjesnosti (Brown, Creswell i Ryan, 2015; Goleman i Davidson, 2017), religioznosti, vjere i duhovnosti (Koenig, McCullough i Larson, 2001) te motivacije (Deci i Ryan, 2000; Dweck, 2017b; Ryan i Deci, 2000; Frankl, 2019c, str. 15-24) utjecala su značajno na tijek znanosti tako da se ovim istraživanjima i ukazalo na nužnost nadilaženja dualizma u razumijevanju tjelesnoga i mentalnoga i pristupanju istraživanju

duhovnosti (Benson, Scales, Syvertsen i Roehlkepartain, 2012b; Stoddart, 2008, str. 45-50) odnosno potrebe za cjelovitim pristupom čovjeku, a time i *Paradigmom cjelovite edukacije* koja se predlaže kroz ovo istraživanje (Branković, 2020b). U skladu s tim, danas se u istraživanjima pored podjele na tjelesni i mentalni aspekt sebstva, govori o aspektima tijela, uma, duše i duha (Burckhardt, 2005e; Stoddart, 2008, str. 45-50, 77-82) pri čemu postoje metode edukacije i kultivacije za svaki od spomenutih aspekata, ali ne i sistematično prikazano u suvremenim istraživanjima. Brojni autori (Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005; Lu, Tito, i Kentel, 2009; Mulhearn i sur., 2017) pokazuju da je ovakav, cjeloviti pristup tjelovježbi i kineziološkoj edukaciji važan i oduvijek prisutan, ali da je od renesanse na ovamo kroz viktorijansko oblikovanja sporta i tjelovježbe (McNamee i Morgan, 2015) zapostavljen u zapadnoj civilizaciji. Shodno tome, prema dosadašnjim istraživanjima, a koja će biti u narednim poglavljima detaljno izložena, može se reći da je u edukaciji potrebno obratiti pozornost na četiri kategorije poticajnih čimbenika (tjelesni-umni-duševni-duhovni) koji su teorijski i praktično utemeljeni (Benson i sur., 2012b; Stoddart, 2008). To uključuje edukacijske metode za zdrav razvoj tijela, uma, duše i duha kao cjelovite edukacije i cjelovitog razvoja učenika. Svi ovi aspekti su u osnovi povezani, ali određene metode se značajnije ispoljavaju na jedan u odnosu na ostale, pa se stoga poticajnim čimbenicima u toj uzajamnoj povezanosti aspekata prilazi kao osnovi *Paradigme cjelovite edukacije*. Prema tome, povijesno govoreći, edukacija tjelesnog aspekta i mentalnog (umnog) najčešće je prakticirana kroz određene vještine. Za tjelesni aspekt to je tjelovježba koja uključuje različite oblike, a mentalni (umni) aspekt tzv. lat. *liberal artes* ili sedam vještine slobode. Istovremeno edukacija aspekte duše i duha, koja se općenito naziva i duhovna razina, realizirala se kroz kultivacijske tehnike ili duhovne prakse, vježbe kao što su meditacija, molitva, prakticiranje vrlina i čitanje tradicijom prenesenih djela kao vidom biblioterapije (Adler, 1988; Bašić, 2021; Cutsinger, 2005; Cutsinger, 1997; Schuon, 2005b; Sheldrake; 2017).

S teorijskog stanovišta, naglašavanje potrebe cjelovitog pristupa čovjeku, a time se može reći i potrebi za cjelovitom edukacijom u postmodernom dobu doprinijeli su i pravci Filozofija ništavila (Heisig, 2001; Standish i Saito, 2012), Perenijalna filozofija tradicionalne škole (Coomaraswamy, 2007; Herlihy, 2009; Kahteran, 2002; Lings i Minaar, 2007; Pallis, 2004; Schuon, 2009; Stoddart, 2009), Orijentalna filozofija (Izutsu, 2008a; Izutsu, 2008b) te brojni drugi pojedinačni istraživači koji su o tome istraživali izravno sa stanovišta tjelovježbe (Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005; Nagatomo, 1992b; Yuasa, 2008). Yuasa (1993), Kretchmar (2007; 2005), Nishihira (2012) kroz istraživanja edukacije, ali i brojni drugi istraživači, ukazuju da su doživljaji smisla i svrhe osnovni poticaj kod čovjeka (Branković i

Badrić, 2021; Branković i Badrić, 2020; Frankl, 2019b, str. 29; Frankl, 1984; Roychowdhury, 2019). Prema tome potrebne su i određene metode, čimbenici da se čovjek, učenik dovede u stanje da je prijemčiv za nalaženje smisla i svrhe, a među čimbenicima koji imaju značajnu ulogu jesu stjecanje svijesti o tijelu i tjelesno vježbanje (Kretchmar, 2007; Nishihira, 2012; Roychowdhury, 2019). Također, čimbenik metodičke kultivacije usredotočenja svijesti i vrlina ima značajnu ulogu u procesu nalaženja smisla i svrhe kao osobnog ostvarenja ljudskosti (Goleman i Davidson, 2017; Mulhearn i sur., 2017; Nagatomo, 1992b; Yuasa, 1993). Na primjer, primjene odgovarajućih poticajnih čimbenika u interventnim programima za posljedicu, na tjelesnoj razini, potiču kod osobe i povećanje aktivnosti enzima telomeraza u imunološkim stanicama koji štiti duljinu telomera, kape na krajevima DNK niti koje odražavaju koliko će stanica živjeti (Goleman i Davidson, 2017; Jacobs i sur., 2011). U isto vrijeme ove i slične intervencije doprinose poticaju pozitivnih psiholoških stanja kao manifestacija doživljaja smisla i svrhe (Goleman i Davidson, 2017) pa se govori o cjelovitom utjecaju ovih intervencija.

Također, značajan doprinos u naglašavanju hitnosti primjene interventnih programa koji će sadržajima poticajnih čimbenika potaknuti tjelesno vježbanje i pozitivna psihološka stanja kao odlike nalaženja i doživljaja smisla i svrhe dala su, također, istraživanja iz područja kineziologije, tj. kineziološke edukacije (Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005; Ronkainen i Nesti, 2018; Roychowdhury, 2019) i neuroznanosti (Goleman i Davidson, 2017; Suzuki i Fitzpatrick, 2016). Ona su pokazala da učenici koji sudjeluju u programima strukturirane redovite tjelovježbe i duhovnih praksi poput meditacije i molitve doživljavaju tjelesne, fiziološke te mentalne, odn. duševne i duhovne promjene na bolje. Prema tome, istraživanja pokazuju da se sudjelovanjem u interventnim programima s ovim i srodnim sadržajima može promijeniti i način suočavanja sa stresom, depresijom, demotivacijom te utjecati pozitivno na emocionalnu i socijalnu inteligenciju, odn. pozitivna psihološka stanja pojedinaca i skupine (Mulhearn i sur., 2017). Usvajanje i primjena ovih spoznaja u kineziološkoj edukaciji je uvjet opstanka kineziološke edukacije jer je prisutan opći trend smanjenja motivacije prema tjelovježbi (Findak, Prskalo i Babin, 2018; Findak, Prskalo i Babin, 2011; Matijević, 2016f). Istraživanja također pokazuju, da interventni programi koji sadrže poticajne čimbenike, a koji pozitivno utječu na aspekte tijela i uma, odnosno tijela, uma, duše i duha dobivaju značajnije mjesto u današnjoj teoriji i primjeni jer je pokazano da mladi koji sudjeluju u programima koji potiču redovitu tjelovježbu, duhovne prakse, svjesnost, religioznost ostvaruju bolje akademske uspjehe, osjećaju se motiviranije i zadovoljnije te u konačnici doživljavaju smisao i svrhu, a

njih je tek oko 5 % (Benson, Roehlkepartain i Scales, 2012a; King, 2008; King i Roeser, 2009; Lerner, Lerner i Benson, 2011a; Lerner, Roeser i Phelps, 2008).

S obzirom na to da su suvremena znanost i filozofija znanosti u stupnju mijenjanja paradigme, tj. od partikulariteta k cjelovitosti, danas nedostaje sistematizacija cjelovitog pristupa i primjeri edukacijskih programa koji mogu biti uspješno implementirani u svakodnevnom školskom ambijentu (Branković i Badrić, 2020; Mulhearn i sur., 2017; Schonert-Reichl i Roeser, 2016). Na široj skali, potrebi za odgovarajućim određivanjem čimbenika u kineziološkoj edukaciji, uključujući i sport kao dio kineziologije (Jurko i sur., 2015), potvrda je i istraživanje pod pokroviteljstvom MOO (Reardon, Hainline, Aron i sur., 2019) koje pokazuje da je osnovni problem današnjega sporta mentalno zdravlje. Time ne samo da je definiran problem, već je ukazano i na uzrok, a to je nedostatak odgovarajućeg znanja o stvarnim potrebama učenika i sportaša te nedostatak primjene potrebnih i odgovarajućih sadržaja i poticajnih čimbenika u nastavi od najranije dobi do redovitog amaterskog tjelesnog vježbanja ili vrhunskog sporta. Prema aktualnim istraživanjima nužno je primijeniti poticajne čimbenike ne samo za tjelesni i mentalni, umni aspekt čovjekova bića već, također, za duševni i duhovni što je primijenjeno u ovom istraživanju kroz dizajniranje interventnoga programa (IP) *Forma* (vidjeti „Interventni program *Forma*“).

Na kraju, interventni programi u suvremenoj znanosti koji nastoje na cjelovito pristupiti čovjeku i učeniku utječu pozitivno na šest oblasti osobnog razvoja, a koje spadaju i u aspekte „pozitivnoga razvoja mladih“ (engl. *positive youth development*) (Lerner i sur., 2008): individualni; fizički; bihevioralni; emocionalni; socijalni; edukativni (IOC, 2018). Uzimajući u obzir navedene pozitivne činjenice o utjecaju tjelesnog vježbanja, meditativnih tehnika kao duhovnih praksi i interventnih programa općenito koji potiču pristup učeniku i odrasloj osobi na cjeloviti način, a ne samo djelomično kroz tjelesni i mentalni aspekt, već i kroz duševni i duhovni aspekt, kroz koje se kultiviraju vrijednosti i pozitivna psihološka stanja pojedinca i skupine (Suzuki i Fitzpatrick, 2016) na potiče zdravlje (Goleman i Davidson, 2017) te mali broj istraživanja njihove primjene u razrednoj nastavi (Schonert-Reichl i Roeser, 2016), dovoljni su razlozi za dublje ispitivanje i određivanja utjecaja poticajnih čimbenika u kontekstu kineziološke edukacije u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture te odnosu tjelesnog vježbanja i tehnika usredotočene svijesti. Tome treba i dodati da su poticajni čimbenici teoretski povezani s pozitivnim psihološkim stanjima kao što su samoodređenje, psihološke potrebe, motivacija i doživljajem svrhe i smisla kao cjelovitog iskustva motivacije.

U narednim poglavljima je predstavljena teoretska utemeljenost istraživanja kroz teorijsko predstavljanje temeljnih pojmova, potreba kineziologije i edukativnog procesa za

novom paradigmom. To uključuje određivanje *Paradigma cjelovite edukacije*, pojmova edukacije i cjelovitosti te opis poticajnih čimbenika. Zatim, predstavljena su dosadašnja istraživanja kroz slična istraživanja sistematizacije cjelovitog pristupa, konstrukte suvremene edukacijske psihologije koji su korišteni u istraživanju, a koji su prediktori smisla, svrhe kao aspekata duhovnosti što je važna komponenta *Paradigme cjelovite edukacije* (usp. Lazar i sur., 2005; Rijavec i sur., 2008, str. 76, 159-175, 193; Sgherza, DeMarree i Naragon-Gainey, 2022). Predstavljani su i rezultati dosadašnjih istraživanja interventnih programa koja pokazuju pozitivne učinke poticajnih čimbenika na tjelesni i mentalni aspekt, odnosno, pozitivne učinke na tjelesne i fiziološke promjene te psihološka stanja. Poticajni čimbenici, koji su predstavljeni kroz teoretski dio istraživanja, primijenjeni su u predstavljenim interventnim programima, ali i u interventnom programu *Forma* koji je oblikovan za svrhu ovog istraživanja. Shodno tome, cijelo poglavlje je posvećeno interventnim programima i opisu poticajnih čimbenika koje primjenjuju. Nakon toga, predstavljeni su metodologija, rezultati, rasprava i završni dijelovi istraživanja. Istraživanje je pripremljeno tako da se dijelovi istraživanja mogu čitati i zasebno. Pri takvom čitanju može se uvidjeti i održati na umu u cilj istraživanja - ispitati utjecaj interventnoga programa *Forma* u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi na pozitivna psihološka stanja učenika eksperimentalne skupine koja sudjeluje u interventnom programu *Forma* kroz mjerenje usredotočene svjesnosti, psiholoških potreba i motivacije na satu Tjelesne i zdravstvene kulture kao prediktora doživljaja smisla i svrhe.

2. TEORIJSKA UTEMELJENOST ISTRAŽIVANJA

2.1. Definiranje temeljnih pojmova

2.1.1. Poticajni čimbenici

Poticajni čimbenici se odnose na metode i postupke kojima se mogu potaknuti pozitivna psihološka stanja. U ovom radu istražuje se utjecaj poticajnih čimbenika u sklopu interventnog programa *Forma* u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture kao oblika kineziološke edukacije (Jurko i sur., 2015; Prskalo i Sporiš, 2016) na pozitivna psihološka stanja usredotočene svjesnosti, motivacije samoodređenja, zadovoljenja psiholoških potreba i cjelovitog iskustva motivacije. Općenito govoreći, pozitivna psihološka stanja su pokazatelji i prediktori doživljaja smisla i svrhe (Benson, 2008; Branković i Badrić, 2021; Branković i Badrić, 2020; Frankl, 2019c, str. 52-53, 78; Scales i sur., 2010; Sgherza i sur., 2022). Upotrebom odgovarajućih poticajnih čimbenika, cilj je potaknuti pozitivna psihološka stanja te implicitno doživljaj smisla i svrhe. Poticajni čimbenici su kroz istraživanje predstavljeni s utemeljenjem u znanstvenim i filozofskim istraživanjima, a zatim integracijom tih saznanja i kroz studiju slučaja kroz provedbu interventnog program *Forma*.

2.1.2. Poticajni čimbenici u kontekstu nastave tjelesne i zdravstvene kulture

Poticajni čimbenici su primijenjeni u kontekstu nastave tjelesne i zdravstvene kulture na osnovu ranije provedenih preliminarnih istraživanja (Branković i Hadžikadunić, 2017; Branković, Hadžikadunić i Mijanović, 2017; Branković i Badrić, 2021; Branković i Badrić, 2020) i postojećeg aktualnog smjera u istraživanju poticajnih čimbenika u obrazovnom procesu (Benson, 2008; Benson i sur., 2012b; Findak i sur., 2018; Scales i sur., 2010;). Osnovni razlozi istraživanja poticajnih čimbenika u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture su opće poznati pozitivan utjecaj tjelovježbe kao fenomena na čovjeka (Frankl, 1987, str. 89-97; Sheldrake, 2019) s jedne strane, te, s druge strane, zabrinjavajuće stanje po pitanju tjelesnog razvoja i motoričkih znanja kod učenika (Badrić i Ravlić, 2017; Badrić, Roca i Pelemiš, 2021) i opće prisutnom fenomenu „odsustva smisla“ (Frankl, 2021), „krize duha“ (Suzki i Fromm, 1973), „nihilizma i ništavila“ (Frankl, 1969; Heisig, 2001, str. 191-193; Koestler i Smythies, 1959), a koji se manifestiraju kroz negativna psihološka stanja poput nedostatka usredotočenja - koncentracije, nezadovoljenja psiholoških potreba, motivacije i doživljaja smisla (Benson i sur., 2012b; Scales i sur., 2010). U konačnici ovi problemi se pokazuju kroz složenija mentalna, psihološka stanja kao što su dosada, apatija, anksioznosti, depresija, agresija, rizična seksualna ponašanja, itd. (Frankl, 1987; Kheriaty i Cihak, 2012). Opsežna istraživanja pokazuju da su

tjelovježba, umjetnost i odgovarajuće korištenje tehnologije najbolja sredstva da se potaknu pozitivna emocionalna stanja i iskusi smisao (Jensen, 2009; Jensen, 2005; Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005; Ronkainen i Nesti, 2018), svrha (Branković i Badrić, 2021; Roychowdhury, 2019; Scales i sur., 2010) te prepoznaju osobne vrijednosti, a što je izravno vezano za prevladavanje pozitivnih psiholoških stanja nad negativnim (Scales i sur., 2010). Čimbenici tradicionalnih praksi poput meditacije i molitve također zaokupiraju pozornost istraživača i pokazuju pozitivne utjecaje na zdravlje. Prema tome, nameće se pitanje određivanja poticajnih čimbenika da bi se zadovoljile potrebe kineziološke edukacije i edukacije suvremenog doba. To znači i promjene u teoriji i praksi što znači i paradigmatičke promjene u poimanju stvarnih potreba učenika i organizacije edukativnog procesa (Chittick, 2023, str. 5-11; Guénon, 2009a; Smith, 1965; Kuhn, 1962). Pojam „edukacija“ (lat. *educare*) je upotrijebljen stoga što uključuje pojmove odgoja i obrazovanja na integrativan način (Matijević, 2016b), a što je detaljno pojašnjeno u poglavlju *Paradigma cjelovite edukacije*.

2.1.3. Poticajni čimbenici u kontekstu cjelovite edukacije

Poticajni čimbenici se promatraju u kontekstu cjelovite edukacije, a to znači da se čovjeku, učeniku ne pristupa samo kroz aspekt tjelesnog i mentalnog (umnog) stoga što je ovaj pristup prema istraživanju iz oblasti znanosti (Benson, 2008; Goleman i Davidson, 2017; Young, 2016; Smith, 1992; Sheldrake, 2019; Sheldrake, 2017), filozofije (Burckhardt, 2005a; Burckhardt; 2005b; Nasr, 1989; Izutsu, 2008a, str. 100-101; Yuasa, 1987) i napose filozofije edukacije (Adler, 1982; Smith, 2001, str. 79-102; Stoddart, 2008, str. 72-88) postmodernog doba jedan od glavnih uzroka zdravstvenih problema suvremenog doba. Također, suvremena integrativna istraživanja ukazuju i na potrebu „duhovnog razvoja“ (Benson i sur., 2012a; King, 2008; Lerner i sur., 2008). Cjeloviti pristup podrazumijeva pristup čovjeku kroz aspekte ljudske konstitucije, sebstva tijelo-duša-duh pri čemu je mentalno, umno sadržaj duševnog (Branković, 2020b; Burckhardt, 2005b; Frankl, 2019a, str. 51-72; Guénon, 2009c; Guénon, 2004a, str. 50-52; Stoddart, 2008, str. 77-82) što je i temelj *Paradigme cjelovite edukacije* koja se predlaže ovim istraživanjem. Iz toga proistječe i potreba za određivanjem poticajnih čimbenika u skladu s ovim aspektima što je u istraživanju i urađeno. Poticajni čimbenici za svaki od aspekata su opisani i predstavljeni s utemeljenjem u znanstvenim i filozofskim istraživanjima. Oni se mogu promatrati zasebno, ali i u zajedničkom kontekstu (Smith, 2001, str. 226-231). To znači da se primjena poticajnih čimbenika za jedan aspekt odražava i na druge aspekte. Naposljetku, oblikovan je i model nastavnih sati s ovim čimbenicima koji je

primijenjen u interventnom programu *Forma*. Cilj edukativnog procesa je kod učenika potaknuti osobnu preobrazbu što je vezano za pojmove „savjesti“ kao svijesti o osobnoj mogućnosti izbora i odgovornosti za te izbore, te intelekcijske, „intelektualne intuicije“ kao stanju uvida u cjelovitu sliku osobnog odnosa prema drugima, stvarima i naposljetku samome sebi (Minaar, 2001, str. 17-67). Upravo su na ovaj način definirani osobna preobrazba i samonadilaženje kao opisi za doživljaj smisla (Frankl, 2019b, str. 39-57; Frankl, 2019c, str. 49-63) i svrhe (Branković i Badrić, 2020). U konačnici posljedica toga je manifestacija pozitivnih psiholoških stanja definiranih kroz suvremenu pozitivnu psihologiju, ali i duševnih stanja poput vrlina, kultiviranost lijepih i oslobođenost negativnih osobina, odnosno snaga karaktera kao pozitivnih ljudskih osobina. (Park i sur., 2004). Duševna stanja su do razvoja pozitivne psihologije i neuroznanosti više bila promatrana kao apstraktni pojmovi, vezani za filozofiju i teologiju. Ipak, suvremena integrativna znanstvena istraživanja (Goleman i Davidson, 2017; Hadot, 2002; 1995; Park i Peterson, 2008; Sheldrake, 2017) pokazuju da kultivacija ovih osobina kroz različite metode koje se često imenuju „duhovne“, „kultivacijske“, „meditative“, „kontemplativne“ vježbe poput „usredotočene svjesnosti“ imaju pozitivan utjecaj na sve aspekte ljudske konstitucije. Primjena poticajnih čimbenika u kontekstu *Paradigme* zahtijeva pristup ovim metodama tako da se ne izostavlja kontekst autentične tradicije, a što se često dešava u suvremenim istraživanjima. Jer naposljetku, na osnovu teorije i primjene u tradicijama, s jedne strane, i krizom zdravlja, s druge strane, ove metode postale predmetom znanstvenog i filozofskog istraživanja. Stoga kroz *Paradigmu cjelovite edukacije* primjenom poticajnih čimbenika ukazuje se implicitno i na značaj prepoznavanja „svetog u svemu“ (Guénon, 2001b, str. 57; Jonas, 1984; Nasr, 1993) kroz edukaciju. „Sveto“ je vezano za smisao i svrhu te savjest, intelekcijsku, ali i pozitivna psihološka stanja koja se manifestiraju kod čovjeka uslijed odgovarajuće primjene ovih čimbenika.

2.2. Kineziologija i istraživanje cjelovitosti u edukaciji

Kineziologija kao znanost o kretanju zahtijeva integraciju s drugim znanostima da bi se što uspješnije ostvarila kineziološka edukacija kao i druge grane kineziologije kao znanosti (Jurko i sur., 2015a). S obzirom na predmet istraživanja poticajnih čimbenika u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture istraživanje se kao takvo može svrstati u oblast kineziološke edukacije i antropologije i kineziologije sporta te rekreacije i sistematske kineziologije (Jurko i sur., 2015a). „Osnovni cilj kineziologije je kretanjem poboljšati i unaprijediti čovjekovo zdravlje i život“ (Jurko i sur., 2015a, str. 11) te kroz ostvarenje tog cilja odgovoriti i na pitanje s kojim se suočen učenik i čovjek današnjice, a to je u stvari „paradoks današnjeg doba“ koji „leži u

činjenici da naše profesionalne aktivnosti traže sve veću razinu motoričkih znanja, dok je s druge strane vidljiva sve niža razina motoričkih sposobnosti.“ (Jurko i sur., 2015a, str. 11) Suvremena kineziologija uz pomoć drugih znanosti ima zadatak ponuditi rješenja na ove probleme (Findak i sur., 2018) dubljim istraživanjem fenomena tjelesnog vježbanje, uključujući tu i poticaje u kineziološkoj edukaciji te novu paradigmu vezanu za subjekta procesa, učenika.

Pošto kineziologija proučava sport, ali i mnogo šire od toga (Jurko i sur., 2015a; Prskalo i Sporiš, 2016), veliko interesiranje kineziologije je za „proučavanjem posljedica procesa vježbanja na ljudski organizam, odnosno na promjene različitih ljudskih osobina, sposobnosti i motoričkih znanja“ (Jurko i sur., 2015a, str. 13). U skladu s tim, nemoguće je znanstvene spoznaje, općenito govoreći, istraživati samo u jednom znanstvenom području. Tako kineziologija ima korelacije i s ostalim znanstvenim područjima (Jurko, Čular, Badrić, Sporiš i Štefan, 2015b; Matijević, 2016a). Za ovo istraživanje je posebno potrebno naglasiti povezanost kineziologije s „pomoćnim kineziološkim disciplinama“ kao što su psihologija i pedagogija te primijenjena neuroznanost „zato što posjeduju sličnu metodologiju, a ishodi istraživanja zasigurno doprinose novim znanstvenim otkrićima“ (Jurko i sur., 2015b, str. 21). Ono što je važno za kineziologiju jeste da se kroz istraživanja u ovim oblastima doprinosi „što integralnijem načinu spoznaje antropoloških karakteristika, metodologiji istraživanja te metodici čime se direktno mogu unaprijediti sva četiri područja primijenjene kineziologije“ (Jurko i sur., 2015b, str. 21), a to su: kineziološka metodika u edukaciji, kineziološka metodika u sportu, kineziološka metodika u rekreaciji i kineziološka metodika u kineziterapiji (Jurko i sur., 2015b). Drugim riječima, nove spoznaje koje se ostvare kroz druge znanstvene discipline mogu utjecati na kineziološku edukaciju. Također, nove spoznaje kojima se mogu produbiti znanja kineziologije kroz filozofiju sporta i načela kineziološke edukacije, a koja je vezana za najviše za nastavu tjelesne i zdravstvene kulture, mogu utjecati na otvaranje novih vidika i pristupa u istraživanjima u drugim znanostima. U ovom istraživanju su oba ova stanovišta su primijenjena. Ona ukazuju na potrebe primjene cjelovite edukacije koja je u ovom istraživanju određena kroz model *Paradigme cjelovite edukacije* koja cjelovito promatra tjelesni i mentalni aspekt, ali i razine „duhovnog razvoja“ (Benson i Roehlkepartain, 2008; Benson, Scales i sur., 2012b), „dušu i duh“ (Smith 2001, str. 224; Smith, 1992, str. 62; Stoddart, 2008, str. 45-50) i potrebu određivanja poticajnih čimbenika koji odgovarajućom primjenom mogu potaknuti učenika prema i učenju u kojem se doživljava smisao, značenje i svrhu, a koji se manifestiraju kroz pozitivna psihološka stanja kao što su usredotočena svjesnost, samoodređenje, zadovoljenje psiholoških potreba i motivacija.

2.3. Prilike za nastanak cjelovitog pristupa u kineziološkoj edukaciji

Ono što poznajemo danas kao kineziološku edukaciju gotovo u cijelosti je određeno fenomenom kineziološke aktivnosti kao odlikom „muškosti“ (engl. *manliness*) odnosno fizičkom i duhovnom zrelosti pojedinca kako je ona promatrana u viktorskom dobu (1831.-1901.) (McNamee i Morgan, 2015). Ipak, od viktorskog doba preko modernih Olimpijskih igara (1896.) sport je poprimao postepeno notu „kulta pobjednika“. On je posljedica onoga što je Herbert Spencer (1820. – 1903.) nazvao „natražnjaštvo“ (Karić, 2018, str. 105-106) kojemu je uzrok dominacija materijalistička filozofije, razdvajanja tjelesnog i mentalnog, zanemarivanja razina ponad mentalnog, tj. aspekata duše i duha (Smith, 1992) čiji je vrhunac i sam Spencer vidio nagovještajem općeg razaranja, tj. velikom ratu. To se i obistinilo 1914. god. a zatim ti 1942. god. U krizi ovih dešavanja 1896. god. u Ateni sport postaje alat za širenje mira i ljudskih vrijednosti kroz moderne Olimpijske igre. Kada je to dobrim dijelom ostvareno postavljeno je pitanje metoda kojima se mir može nastaviti održavati kroz kineziološku edukaciju i sport uz sve društvene promjene koje zahvaćaju čovječanstvo u intenzivnom tehnološkom i informacijskom razvitku. U naglom razvoju tehnologije, ali i krizi s kojom se društvo počelo suočavati u postmoderni dolazi do snažnog pozicioniranja sporta kao sredstva za održavanje psihofizičkog zdravlja, sredstva društvenog angažmana u kolektivnim igrama kao zaboravu od problema svakodnevice, te kao univerzalno sredstvo koje promovira ideju *fair play* koja uključuje i promicanje smirivanja sukoba i prestanak ratova (IOC, 2023a; IOC, 2023b). Od spomenuta tri smjera kroz koje se prepoznaje značaj tjelovježbe za ovo istraživanje je posebno važan prvi smjer, održavanje psihofizičkog zdravlja. Održavanje psihofizičkog zdravlja znači ujedno i kultivaciju karaktera, točnije rečeno razvoj vrijednosti i snaga karaktera kao pozitivnih ljudskih osobina (IOC, 2018; Ludwiczak i Bronikowska, 2022; Park i sur., 2004).

U skladu sa znanstvenim trendom i potrebama s kraja XX vijeka koji se pokazao u društvenim znanostima kroz „pozitivnu psihologiju“ (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000) i razvoj ljudskih potencijala kroz vrijednosti i mogućnosti (Seligman, Steen, Park i Peterson, 2005), dolazi do sličnog trenda u promatranju tijela (Nasr, 2007d), shvaćanju uloge i mjesta tjelesnog vježbanja u svakodnevici (Cynarski, 2013). Prema Kuhnu (1962) upravo je pojava novih saznanja koja utiču na mijenjanje dosadašnjeg znanstvenog svjetonazora u različitim znanstvenim disciplinama, ali i svakodnevnog načina života, najava mijenjanja prevladajuće znanstvene paradigme. U društvenim znanostima, prevladajuća paradigma je bila ta da je čovjek biće nedostatka, zatvoren u tijelu i da kroz tijelo nastoji zadovoljiti osnovne potrebe u životu kao što su razmnožavanje, sigurnost i potreba za priznanjem (Maslow, 1971). Drugim

riječima, čovjek je u potrebi da uspostavi homeostazu kroz zadovoljenje „potrebe za zadovoljstvom“ kod Sigmund Freuda (1856. – 1939.) i „potrebu za moći“ kod Alfred Adlera (1870. – 1937.) (Frankl, 2019b, str. 39-57; Frankl, 2019c, str. 49-63). Istraživanja Whitea (1959), deCharmsa (1968) i osobito Frankla (2021; 1984) pokazuju da čovjek ne može biti sveden na ove razine već da je čovjek u osnovi pokrenut „voljom za smislom“. Pri tome su psihološka stanja načini manifestacije iskustva smisla, svrhe i osobne koherentnosti (Branković i Badrić, 2021; Dweck, 2017b) pa je i za tim potreba obratiti pozornost u kineziologiji.

U posljednjem desetljeću, na globalnoj razini, promjena u pristupu prema tjelesnom vježbanju odražava se i kroz odluku MOO za pokretanjem *Omladinskih olimpijskih igara za mlade (Youth Olympic Games)* 2008. god. S jedne strane, one imaju za cilj educiranje mladih olimpijskim vrijednostima - izvrsnosti, poštovanja i prijateljstva kroz sport. Također cilj Igara za mlade je i približavanje tjelesne aktivnosti suvremenoj mladoj osobi, s jedne strane, uslijed svijesti o mogućem negativnom utjecaju novih informacijskih tehnologija na motivaciju i percepciju mladih. S druge strane, one znače i osiguravanje financijske održivosti za budućnost kroz edukaciju mladih u duhu olimpijskog sporta u vremenu tehnologije i video igara. Kroz Igre, sport, tjelovježba i kineziološka edukacija su postali sredstvo kojima se razvijaju ne samo motoričke sposobnosti već i mogućnost da se razviju emocionalne, društvene, kognitivne i meta kognitivne dimenzije ličnosti te da sport bude katalizator pozitivnih društvenih promjena kroz upoznavanje različitih kultura (IOC, 2018). 2017. godine MOO je, također, priredio edukativne online platforme i savjetovanja pod nazivom „Athlete 365“ i izdao univerzalni *Edukativni program olimpijskih vrijednosti* (IOC, 2018) s okosnicom na poučavanje olimpijskim vrijednostima izvrsnosti, poštivanja i prijateljstva kroz sport i kineziološku edukaciju. Pored MOO UNESCO je 2017. god. usvojio *Kazan akcijski plan (Kazan Action Plan)* 2017. god. (UNESCO, 2017) koji također djeluje u skladu s UN ciljevima društvenog razvoja 2030. On uključuje paket za *Kvalitetnu fizičku edukaciju (Quality Physical Education)* (UNESCO, 2017) koji se sastoji od uputstava za oblikovanje smjernica i politika, metodoloških dokumenata, infografika, promotivnih video snimaka i program edukacije sportskih vrijednosti kao što su pravednost, jednakost, iskrenost, posvećenost i solidarnost koji su sabrani u paketu *Vrijednosti edukacije kroz sport (Values of Education Through Sport)*. U jednom znatno proširenom pogledu na značaj tjelesnog vježbanja i svega što ono može pozitivno donijeti sa sobom, MOO i UNESCO ulažu značajne resurse u razvoj društvenog poduzetništva mladih kroz projekte „Young Leaders“ i „Youth Fanshop“. Oba modela koriste sport i kineziološku edukaciju kao sredstva za rješavanje društvenih problema poput poboljšanja zdravlja, poboljšanja edukacije, ravnopravnosti spolova, širenje mira i drugih UN ciljeva za 2030. godinu. Kroz ove inicijative,

ali i doba rasprostranjenosti tjelesnih i mentalnih problema kineziološka edukacija se promatra kao katalizator pozitivnih promjena, ali je u isto vrijeme put je daleko od završenog i još je mnogo pitanja koja traže odgovore.

Možda najvažnije pitanje je pitanje načina suočavanjem se problemima mentalnog zdravlja ne samo kod vrhunskih sportaša već i kod mladih u provođenju slobodnog vremena s obzirom na opadanje interesiranja za tjelovježbu s godinama (Badrić i sur., 2015) i utjecaje koje nove tehnologije imaju na mlade (Greenfiled, 2014). MOO je proveo opsežno istraživanje koje se ticalo mentalnog zdravlja vrhunskih sportaša i utvrdilo da je mentalno zdravlje glavni i temeljni problem suvremenog sporta (Reardon i sur., 2019). S druge strane, sva istraživanja pokazuju da tjelesna aktivnost ima značajno pozitivan utjecaj na tjelesno i mentalno zdravlje (Rijavec i sur., 2008; Scales i sur., 2010). Upravo je ovaj fenomen jedan od osnovnih koji je tematiziran kroz filozofiju sporta (McNamee i Morgan, 2015; Nesti, 2007; Parry, Robinson, Watson i Nesti, 2007). Prema sadašnjim pokazateljima na terenu, odnos teorije i prakse je u Hadotovom pojmovlju *théorique* (Hadot, 1995, str. 29), tj. da su teorija i praksa nažalost odvojene. Odnosno, nedostaju teorije koje se provode u praksu i obratno prakse koje podržavaju teoriju „vježba života“ (engl. *exercise of life*) (Hadot, 1995, str. 29). Ovo ukazuje na potrebu nove sistematizacije odnosa prema tjelesnom vježbanju, a to zahtijeva i preispitivanje odnosa prema čovjeku, njegovoj tjelesnoj i mentalnoj dimenziji. Ona je u ovom istraživanju predstavljena kroz povezanost aspekata tijelo-um-duša-duh u *Paradigmi cjelovite edukacije*. U kontekstu nagovještaja potrebe za novom paradigmom u edukaciji, pristupu tjelovježbi i kineziološkoj edukaciji R. S. Kretchmar, jedan od utemeljitelja filozofije sporta spominje „psiho-fizički holizam“ (engl. *psycho-physical holism*). Prema Kretchmaru on je „nešto između“ (engl. *the between*) – „između subjektivnog i objektivnog“ (Kretchmar, 2007, str. 378), a što zahtijeva ni manje ni više nego radikalnu paradigmatiku promjenu:

... što ako mentalno i tjelesno nisu diskretni elementi koji su nekako povezani jedan s drugim, već polovi utjecaja koji su isprepleteni ili homogenizirani jedan s drugim cijelim putem od subjektivne strane jednadžbe do fizičke ili objektivne strane? Uz ovo novo razumijevanje na mjestu, iskustva nisu mentalna ili fizička. Niti mogu biti 50 % mentalni i 50 % fizički. To nije slučaj jer se ni stanja mozga niti smisao ne mogu razumjeti odvojeno jedno od drugog. (Kretchmar, 2007, str. 376)

Suvremeni tokovi znanstvenih istraživanja kao i *Paradigma cjelovite edukacije* koja je kroz ovo istraživanje predstavljena upućuju na potrebu da se tijelo i tjelesno vježbanje sagledaju kroz tradicionalne svjetonazore (Lu i sur., 2009; Nasr, 2007d) da bi se jasnije razumjele promjene nastale tijekom povijesti u pristupu tjelovježbi, mentalni problemi kod sportaša

(Reardon i sur., 2019) i učenika te smanjena motivacija za tjelovježbom kao i smanjena razina motoričkih sposobnosti kod mladih (Badrić i Ravlić, 2017; Badrić i sur., 2021). Suvremena istraživanja filozofije sporta kao relativno mlade disciplina su u suglasju s ovim uputama i ona također predstavljaju važnost sagledavanja sporta, tjelovježbe i kineziološke edukacije ne samo kao značajki tjelesnog aspekta već i značajkom stanja zdravlja suvremenog društva. Istraživanja filozofije sporta propituju i smještaju tjelovježbu u tradicionalni, religijski (Charles i Charles, 2016; Ilundain-Agurruza i Hata; 2015; Twietmeyer, 2015) i metafizički koncept (Mumford, 2015), ispituju odnos prema tijelu kroz različite povijesne faze (Girginov i Parry, 2004; Kretchmar, 2015; McNamee i Morgan, 2015) osobito kroz postmodernu egzistencijalističku filozofiju i fenomenologiju (Aggerholm, 2015; Nesti, 2011; Nesti, 2007; Nesti, 2004; Martínková, 2015), propituju i istražuju mentalna stanja tijekom tjelovježbe i vrhunskog sportskog nastupa (Davis, 2015) te duhovnost i religioznost u iskustvu vježbanja i sportskog nastupa (Parry i sur., 2007), ali i odnos epistemologije i uma tijekom vježbanja i sportske izvedbe (Borge, 2015) te edukacije sporta i vrlina ponašanja (Parry, 2007a; Parry 2007b; Robinson, 2007). Također, fenomeni i u sportu, mentalno zdravlje ili samo pitanje određivanja mentalnog kao takvog su izvjesni bioetička pitanja (Branković, 2020b; Camporesi, 2015; Škerbić, 2019), a to znači da odgovora na ta pitanja na određeni način ovisi i etički odnos prema životu u cijelosti.

Istraživanja u kojima se istražuju „mentalna“ i „duhovna“ razina u sportu i tjelovježbi su sve prisutnija u suvremenoj znanosti i filozofiji (Nesti, 2007; Roychowdhury, 2019; Yuasa, 1987) i potiču stvaranja nove paradigme u kineziološkoj edukaciji i određivanje pojedinačnih metoda kao čimbenika kroz koje bi se mogla sistematizirati nastava kineziološke edukacije (Kretchmar, 2007; Lu i sur., 2009) i oblikovati praktični interventni programi koji se mogu replicirati. Kroz multidisciplinarne i interdisciplinarne pristupe nadilazi se uobičajeni način pristup tjelovježbi i kineziološkoj edukaciji koji su većinom prakticirani u redovnim sustavima edukacije i prema kojoj učenici imaju sve veću odbojnost uključujući i slobodno vrijeme (Badrić i sur., 2015; Badrić i Prsklao, 2011). Sve je veći interes i povezivanje tjelovježbe s tradicionalnim tehnikama treniranja mentalnog, odnosno, aspekata uma, duše, duha kao što je usredotočena svjesnost kroz tradicionalne vještine, npr. *tai chi* i *yoga* (Cynarski, Yu, Warchol i Bartik, 2015; Cynarski, Yu, Warchol i Bartik, 2015; Lu i sur., 2009). Trend usredotočene svjesnosti je značajno doprinio tome da se na tjelovježbu gleda na drugačiji i složeniji način. Prema tradicionalnim učenjima, u kojima su utemeljene konkretno vještine usredotočene svjesnosti, *tai chi* i *yoga*, odražavanje zdravlja i funkcionalnosti tijela tijekom životnog vijeka je spoj spremnosti, usklađenosti i utreniranosti svih razina čovjekova bića, tijela-uma-duše-

duha (Ilundain-Agurruza i Hata; 2015; Twietmeyer, 2015; Yuasa, 1993; Yuasa, 1987). Prema tome, tjelovježba i sport kao sredstva za kultivaciju osobnog života imaju zadatak da potaknu doživljaj smisla, značenja i svrhe (Frankl, 1987, str. 89-97; Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005; Ronkainen i Nesti, 2018; Roychowdhury, 2019). U isto vrijeme kroz njih se mogu i trebaju razumjeti drugi aspekti ljudskog bića kao što su um, duša i duh da bi se nadišli mentalni, psihički problemi suvremenog doba. Prema predstavljenim sadašnjim prilikama, postoje jasne naznake da je u suvremenoj kineziološkoj edukaciji, tjelovježbi i sportu potrebno jasnije sistematizirati ono što se podrazumijeva pod tjelesnim i mentalnim aspektom. Zatim, u skladu s tim potrebno je znati i primijeniti odgovarajuće metode kao poticajne čimbenike kojima se ovi aspekti mogu potaknuti tako da čovjek, učenik nalazi i doživljava smisao, značenje i svrhu, a koji se pokazuju kroz pozitivna psihološka stanja pojedinca i zajednice.

2.4. Motivacija, sebstvo i poticajni čimbenici u kineziološkoj edukaciji

Istraživanja iz oblasti motivacije (deCharms, 1968; Frankl, 2019b; Frankl, 2019c; White, 1959) bila su jedna od važnijih istraživanja koja su dovela do toga da se nadiđe uvriježeni stav moderne i postmoderne znanosti da su čovjekova ponašanja i postupci rezultat isključivo nezadovoljenja libida i volje za moći te da su čovjekova ponašanja isključivo genetski određena ili pak uvjetovana okolnostima, tj. bihevioristički (Nasr, 2003; Smith, 2003a). Uz istraživanja iz drugih znanstvenih oblasti kao što su kvantna fizika, teorija informacija i epigenetika, istraživanja iz oblasti psihologije kao što logoterapija, pokazala su da je ono što se pokazuje u vidljivom svijetu, kojeg suvremena znanost imenuje „materijalnoj stvarnosti“ odraz nečega što se ne može svesti tek tako na prostu uzročno posljedičnu materijalnu povezanost (Bohm, 2005a; Bohm, 2005d; Bohm, 2005c; Burckhardt, 2007a; Lipton, 2016; W. Smith, 2010; W. Smith, 2008; W. Smith, 2003). O tome govore i istraživanja Benson i Stark (1997), Newberg, D'Aquili i Rause (2008) predstavljajući spoj istraživanja psihologije i biologije. Ovi obrati ukazali su na postojanje razina postojanja, ali i na uzajamnu povezanost ovih razina kojima se i dalje, na žalost, pristupa dualistički način, na tjelesno i mentalno, materiju i um, *res extensa* i *res cogitans* prema René Descartesu (1596-1650) (Zarandi, 2003; usp. Krznar, 2007). U oblasti fizike, Bohm pokazuje da je ovu dualnost ispravnije gledati na postojanje u razinama materije, kvantne razine, implicitnog reda i super-implicitnog reda od kojih su potonje tri nevidljive (Bohm, 2005b; Bohm, 1980; usp. Izutsu, 2008c, str. 83-86; Izutsu, 1971). Stoga *mjesto* i uzrok poticaja, motiva mogu da budu različito promatrani i uvjetovani, pa prema tome ne nužno, niti isključivo na materijalnoj, biokemijskoj

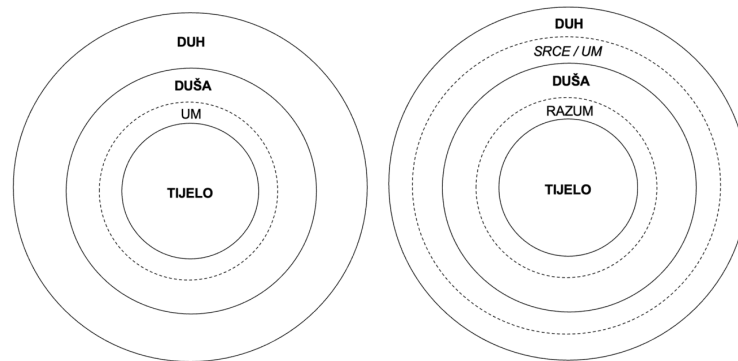
razini (Bilić, 2016b; Bohm, 2005e; Bohm, 2005d; Deckers, 2022). Sa stanovišta logoterapije kao jedne od najzvučnijih teorija u znanosti psihologije svijest o *tome nečemu*, *logos*-u (grč. *logos* – duh/dah; smisao; vrijednost; princip; govor, riječ) i predanosti *tome* u riječima osnivača logoterapije, ovisi i poticaj, motiv (Frankl, 2019c, str. 54, 78; Frankl, 1984; Smith, 1965; usp. *logos* u Britannica, 2023; Hrvatska enciklopedija, 2023; The Dictionary of Spiritual Terms, 2023). Prema Franklu, Maslowu i Smithu „volja za smislom“ je suštinski poticaj, motiv kod čovjeka (Frankl, 2021; Frankl, 1984; Smith, 1965). Istraživanja motivacije koja su uslijedila nakon otklona od teorija o libidu i biheviorizmu dovela su do propitivanja određivanja samog fenomena „nevidljivog“, toga *gdje* se dešava poticaj, motiv, kao domena u čovjeku koji je općenito u modernoj epistemološkoj znanstvenoj klasifikaciji nazvan „psiha“ od *psykhē/psyche* (grč.) (Jung, 1984; Burckhardt, 2005d; Burckhardt, 2005e; Sherrard, 2003). Od iste riječi je izvedeno i ime za suvremenu znanost, „psihologija“. Ipak, paradoks u suvremenoj znanosti je to da se gotovo uvijek kao istoznačnica pojmu „psiha“ (hrv. duša) koristi pojam „mentalno“, a da je pri tome prvotni pojam gotovo pa odsutan iz rječnika suvremene znanosti. Istraživanja (Branković, 2020b; Guénon, 2004a, str. 50-52; Guénon, 2001b, str. 227-240; Smith, 1992; Stoddart, 2008, str. 46) pokazuju da bi upravo tu, u razjašnjavanju pojmova „mentalno“ i „psiha“, mogao da bude značajan doprinos u suvremenom znanstvenom *Weltanschauungu* jer bi se jasnije razumio poticaj, motiv, ali demotivirajuće i besmisleno stanje koje je osobenost suvremenog društva.

U skladu sa suvremenim znanstvenim istraživanjima koja uključuju „duhovni razvoj“ (Benson i sur., 2012a; King, 2008; Lerner i sur., 2008) te primjenu duhovnih praksi i metoda u poticanju zdravlja poput duhovnih vježbi, molitve i obreda (Goleman i Davidson, 2017; McCraty i Zayas, 2014; usp. Bernardi, Sleight, Bandinelli, Cencetti, Fattorini, Wdowczyk-Szulc i Lagi, 2001; Stanley, 2009), a koja se odnose na tradiciju¹ - uključujući u prvom redu vjeru, religioznost i duhovnost, ali i druga znanstvena i filozofska istraživanja, može se steći uvid da je „mentalno“ nužno sagledati i kategorizirati kroz način u kojem je mentalno, odn. um, razum jedan od, tako reći, nivoa ili aspekata ljudskog bića, sebstva (Slika 2.1.).

¹ U istraživanju koje je uključivao integralni pristup znanstvenim i filozofskim istraživanjima o utemeljenju pojma „mentalno“ zabilježili smo: „Pojam *tradicija* koristi se da označi svoje izvorno značenje u latinskoj riječi *tradio* (*tradere*) – primljeno, dano, predano, preneseno. Označava istine i principe božanskog podrijetla otkrivene i prikazane čovječanstvu u trajnom smislu, dok se jedna te ista mudrost (grč. *sophia*) otkriva na različitim jezicima (Nasr, 1989, str. 62-63; Smith, 2001, str. 213-233).“ (Branković, 2020b, str. 12; Nasr, 2007b). U suvremenoj upotrebi pojam tradicija je vezan za pojmove „vjera“, „religioznost“ i „duhovnost“. Razumijevanje tradicionalnih učenja i primjena istih uključuje i metafiziku kao znanje o principu i prirodi stvari i fenomenima te sredstvu za nalaženje smisla i svrhe ponad vidljive, materijalne stvarnosti (Guénon 2009d; Guénon, 2009e).

Slika 2.1.

Prikaz razina ljudske konstitucije, sebstva „tijelo-duša-duh“ i prikaz razina ljudske konstitucije, sebstva s označenim aspektima „duhovno srce/um“ kao stjecište utjecaja duhovnog i duševnog aspekta i „razum“ s odlikom diskurzivnog znanja



Bilješka: Prikazi su prilagođeni prema Frankl (2019c, str. 79-80), Stoddart (2008, str. 45), Smith (2001, str. 224; 1992, str. 62) i (Al-Ghazālī, 2006b, str. 5-16). Opisi modela se nalaze i kod Branković (2020b, str. 16), Chittick (1998, str. 270-274, 279-283), Guénon (2004a, str. 50-52), Izutsu (2008b, str. 203-204; 1971), Ladan, (2006, str.768-770), Schuon (2005a, str.141) i W. Smith (2019).

Sa stanovišta suvremene psihologije, u primjeru Frankla (Frankl, 2019c, str. 79-80) i filozofije znanosti (Guénon, 2009c; Guénon, 2001b; Guénon, 2001c; Smith, 2001; Smith, 1992; W. Smith, 2010; W. Smith, 2003) različitih pravaca mišljenja u postmodernom dobu kao što su Perenijalna filozofija (Coomaraswamy, 2007; Lings i Minaar, 2007; Schuon, 2007b) i Orijentalna filozofija (Izutsu, 2008a; Izutsu, 2008b; Izutsu, 2005; Izutsu, 2001; usp. Filozofija ništavila (Heisig, 2001)) kao i kod mnogih drugih istraživača o čemu će biti više izloženo kroz nastavak rada, odgovarajući način promatranja sebstva ljudskog bića je kroz podjelu „tijelo-duša-duh“ pri čemu je mentalno, um/razum sadržaj duševnog aspekta (Slika 2.1.). To znači da je ono što se u suvremenoj znanosti koristi kao pojam „mentalno“ za sve nevidljivo, tek jedna razina ljudskog bića. Ono u osnovi sadrži aspekte ljudske stvarnosti, a to su razum/um, te duša i duh. Pri tome, mentalno, razum/um je „sadržaj duševnog aspekta“ (Branković, 2020b; Guénon, 2004a, str. 50-52; Stoddart, 2008, str. 45-46; Smith, 1992), a oni uz tijelo i duh čine cjelinu ljudskog bića, sebstva. Pojam „srce“ se upotrebljava da se označi stjecište duševnog i duhovnog aspekta o čemu će u nastavku rada biti više riječi (Al-Ghazālī, 2006b, str. 5-16; Branković, 2020b, str. 16; Frankl, 2019b, str. 103). Osnovna odlika mentalnog, odnosno umnog aspekta je „diskurzivno znanje“ (Guénon, 2004a, str. 50). Guénon (2009d; 2009e; 2004a) i Huston Smith (2003; 1992) ovaj vid znanja opisuju gledištem, a nikako kao konačnim uvidom

u stvar kao što je to u modernom racionalizmu i znanstvenom redukcionizmu slučaj. Guénon bilježi:

Diskurzivno znanje, za razliku od intuitivnog znanja², u osnovi je sinonim za neizravno i posredno znanje; to je stoga samo vrlo relativno znanje, stečeno na neki način promišljanjem ili sudjelovanjem. (Guénon, 2004a, str. 51-52; usp. Frankl, 2019b, str. 103)

Ovakvo cjelovito i slojevito promatranje čovjeka podrazumijeva spoj znanja i djelovanja što čini bivanje kao takvo, u punom smislu čovjekovog iskustva postojanja. To podrazumijeva sklad znanosti i filozofije uključujući duhovnost i religioznost, sklad teorije i prakse, sklad misli, riječ i dijela. Na taj način filozofija nije „teoretiziranje“ (Hadot, 1995, str. 29) već je opis ćudorednog načina života koji se manifestira u aspektima tijela, uma, duše i duha, a znanost je sredstvo da se bolje pristupi životu i ćudoređu. Guénon u tom smislu i bilježi : „U istočnjačkim civilizacijama poput indijske i kineske, logika [tj. diskurzivno znanje] predstavlja drugačiji karakter [znanja], što od nje čini „točku gledišta“ (san. *darshana*) cjelokupne doktrine i pravu „tradicionalnu znanost“ [tj. s obzirom na to da je sredstvo , a ne cilj]“ (Guénon, 2004a, str. 51-52). S tim u vidu diskurzivno znanje koje je odlika mentalnog, umnog je u osnovi gledište kojim se izražava stvarnost i istina. Istina se ne može obuhvatiti samo diskurzivnim znanjem. Za iskustvo istine i stvarnosti ili za nalaženje smisla potrebno je pregnuće tijela, uma, duše i duha kroz nadilaženje ega kultivacijom vrlina i vrijednosti. Prema Franklu to znači da se vrline i vrijednosti ne mogu naučiti već da se „moraju živjeti“, odnosno prvo proživjeti kroz

² U suvremenoj znanosti pojmu „intuicija“ (engl. *intuition*) se do skora većinom pristupalo na način da je intuicija rezultat stečenih iskustva (Kahneman, 2011; Guénon, 2001b, str. 220-226). Intuicija kao sabranost stečenih iskustava često rezultira greškom u rasuđivanju (eng. *bias*). Posljednja istraživanja koja su proveli Kahneman, Sibony i Sunstein (2021) pokazuju da je uzrok biasa u osnovi nedovoljnost odgovarajućih informacija ili „buka“. Time intuicija opisana akumulaciju stečenih iskustava je tek jedan vid intuicije. Istraživači s *HeartMath* instituta također problematiziraju pitanje intuicije i njezinu vezanost za stečena iskustva (HeartMath Institute, 2023; vidjeti Guénon, 2001b, str. 220-226). Prema njihovim istraživanjima postoji razlika između takve vrste intuicije, tj. stečenih iskustava i intuicije koja je uvid u stvar ponad diskurzivnog mišljenja, često oslovljenog kao „znanje srca“ (vidjeti fenomenološko tumačenje u Guénon, 1995, str. 283-308 - poglavlje *Simbolizam srca*). Slično tome, kao što će se kasnije vidjeti kasnije u istraživanjima Golemana i Davidsona (2017) može se primijetiti da su ljudi na neki način predisponirani prema činjenju dobra i da se ta predodređenost može kultivirati duhovnim vježbama. Također, u prilog intuiciji ponad stečenih iskustava govore i donekle istraživanja Junga (1984; usp. Sherrad, 2003; Burckhardt, 2005d) i Yuasae (2008) u mjeri koliko nadilazi istraživanja Junga, te Frankla (2019c, str. 70, 80, 115), Sheldrakea (2017). S tradicionalnog stanovišta suština intuicija je „intelekcija“, neposredni uvid u stvar, tj. u ono što je bezuvjetno dobro po čovjeka i sredinu (Guénon, 2004a, str. 51-52; Minaar, 2001, str. 17-67). Vezana je za pojmove „duh“, „intelekt“ i „savjest“ (Burckhardt, 2005e; Guénon, 2009i; Stoddart, 2008, str. 45; 77). U tom kontekstu je u ovom istraživanju i korišten pojam „intuicija“.

odgovarajuće poticajne čimbenike (Frankl, 2019b, str. 95, 105). Vrline su oblast duševnog, a vrijednosti, smisao i svrha duhovnog, „noetičkog“ (grč. *nous*) aspekta (Frankl, 2019c, str. 65-75). Vrline označavaju nadvladavanje tendencija duše za tjelesnim prohtjevima i prohtjevima za priznanjem, a koje su manifestacija ega, lažnog identiteta. Vrijednosti označavaju principe koji potiču spremnost žrtvovanja za nešto više od nas samih.

Općenito govoreći, cjelovito stanovište predstavljeno na ovaj način je odlika svih tradicija. To je gledište koje prevladava u predmodernom dobu, a koje je zapostavljeno u novovjekovnoj znanosti i filozofiji zbog naglašavanja dualističke podjele na tijelo i um, odnosno tjelesno i mentalno (Northbourne, 2007a; 2007b; 2007c). Ova kategorizacija na razine je iznova pobudila zanimanje suvremenih znanstvenika kroz istraživanja duhovnosti i religioznosti kao fenomena, a naročito proučavanje duhovnih, religioznih praksi kao poticajnih čimbenika za pozitivna psihološka stanja. Spomenuti aspekti, tijelo-duša-duh, odnosno tijelo-um-duša-duh, nisu odvojeni entiteti već se govori o „hijerarhijskom nizu“ povezanosti ovih aspekata (Matheson, 2003, str. 182; Smith, 2001, str. 220-231; Smith, 1992; W. Smith, 2019). U suvremenom pojmovlju znanosti tijelo određuje tzv. materijalna stvarnost, mentalno ili razum ili um, misao i diskurzivno znanje kao što je maločas navedeno, dušu imaginacija, psihološka/mentalna, emocionalna stanja poznata suvremenoj znanosti te vrline i „druga duševna stanja“ (Schuon u Burckhardt, 2005e, str. 63), a duh „savjest i vrijednosti“ (Frankl, 2019c, str. 79-80)³. U prilog ovoj podjeli, između ostalih istraživanja, idu donekle i komparativna istraživanja Junga (1984) i Yuase (2008; 1993) koja nadilaze dualistički pristup

³ Pojam „savjest“ (engl. *conscience*) u suvremenoj znanosti aktualizirao je Viktor E. Frankl (Frankl, 2019a, str. 15-60; Frankl, 2019b, str. 107-124; Frankl, 2019c, str. 65-75; Smith, 1965). Kroz istraživanja logoterapije i smisla života pokazuje da je jedino sa stanovišta „izbora i odgovornosti“, odnosno „savjesti“, moguće nadići psihološke, tj. mentalne probleme. U konačnici suočenje s mentalnim/psihološkim problemima vodi „egzistencijalnoj religioznosti“, tj. onoj koja se ne prihvata kao slijepo slijedenje običaja već prepoznavanja da „postoji samo jedna istina, ali nikako ne može s izvjesnošću znati posjeduje li je on, ili neko drugi.“ (Frankl, 2019a, str. 78; usp. Frankl, 2019b, str. 31-34). U tom smislu Frankl, također, bilježi:

Ako logoterapija [opa. znanost] na taj način shvaća fenomen vjere – ne kao vjeru u Boga, nego kao općiju vjeru u smisao – tada je sasvim opravdano da se ona zanima i bavi ne samo „voljom za smislom“ nego i voljom za posljednjim smislom, a i religiozna vjera je, na kraju krajeva, nadsmisao: „Vjerovati u Boga znači uviđati da život ima svoj smisao.“ (Wittgenstein). (Frankl, 2019a, str. 108)

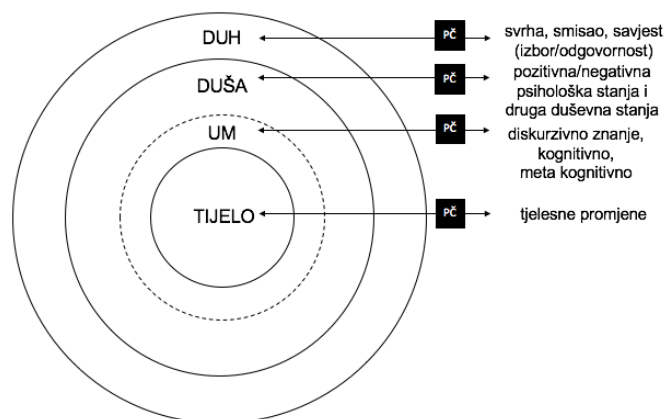
„Savjest“, „intuicija“ i „intelekcija“ su isti oblik znanja koji je „ponad diskurzivnog“ (Minaar, 2001, str. 17-67; Stoddart, 2008, str. 45). O nužnosti principa, a time i savjesti Burckhardt (2005e) bilježi: Čovjek živi od istine; prihvatiti bilo koju istinu, koliko god relativna bila, znači prihvatiti to da *intellectus adaequatio rei* [intelekt odgovara stvari]. Samo reći 'ovo je ono' znači automatski potvrditi sam princip primjerenosti, a time i prisutnost apsolutnog u relativnom. (str. 64)

i ukazuju na nužnost da se iznova odredi značenje pojma „mentalno“ odnosno „psihičko“. Ipak, ono što nedostaje u ovim istraživanjima je izravnija veza s autentičnom tradicijom i jasnije razumijevanje duhovnosti (Burckhardt, 2005a; Burckhardt, 2005b; Frankl, 2019c, str. 70, 115; Nasr, 1989, str. 102-103, 112-113; Sherrard, 2003). Također, suvremena neuroznanstvena istraživanja pokazuju postojanje različitih razina svijesti kao mentalnih dispozicije i koje se pokazuju kroz različite frekvencije (delta, theta, alfa, beta, gama) (Lutz, Dunne i Davidson, 2007). Različita jačina i odnos valnih frekvencije pokazuju manifestacije određenih mentalnih razina, tj. stanja svijesti u kojima je svijest vezana za tjelesno, tj. materijalno sve do svijesti koja je odvojena od tijela. Isto tako, različite valne frekvencije pokazuju manifestacije duševnih stanja, uključujući psihološka i emocionalna stanja, te duhovnih stanja smisla i svrhe potaknutih kroz duhovne vježbe na mentalnoj razini, tj. u promjenama funkcioniranja mentalne, umne razine (Bernardi i sur., 2001; Church, 2018: 93-117; McCraty i Zayas, 2014; Stanley, 2009). Manifestacije ovih valnih frekvencija je moguće također opažati na razini fizioloških procesa i tjelesnih reakcija i promjena u najširem značenju (Childre, Martin, Rozman i McCraty, 2016; Church, 2018, str. 96-113; Goleman i Davidson, 2017; Watkins, 2014).

Kada je riječ o primjeni ovih saznanja o motivaciji i razinama sebstva, onda to znači da se odgovarajućim poticajnim čimbenicima treba pristupiti razinama, aspektima tijela-uma-duše-duha (Slika 2.2.). O potrebi za odgovarajućim čimbenicima kojima će se biti u stanju doživjeti pozitivna psihološka stanja i iskusiti smisao Frankl bilježi: „Trebaju nam novi tipovi dokolice koji dopuštaju kontemplaciju i meditaciju“ (Frankl, 2019b, str. 105).

Slika 2.2.

Odnos aspekata tijelo-um-duša-duh, osnovnih oblasti utjecaja i poticajnih čimbenika (PČ)



Bilješka: PČ su sredstava kojima se potiču promjene i nakon njihove primjene pokazuju se promjene na oblastima utjecaja. Za aspekte tijelo-um-duša-duh oblasti utjecaja su redom: tjelesne promjene-diskurzivno znanje, kognitivno i meta kognitivno-pozitivna/negativna psihološka stanja i druga duševna stanja-svrha, smisao, savjest.

To znači da se u suvremenom edukativnom procesu, uključujući i kineziološku edukaciju, zahtijeva određivanje poticajnih čimbenika (Slika 2.2.) na cjeloviti način koji uključuje sve aspekte ljudske konstitucije (Roychowdhury, 2019; Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005). Ono što razlikuje ovaj cjeloviti pristup od uobičajenog izvođenja edukativnog procesa jeste usredotočenost na razvoj karaktera, a ne samo tehničko izvođenje određenog sportskog znanja ili vještine (Frankl, 2019c, str. 67; Lu i sur., 2009). Primjer koji najslikovitije predstavlja ovaj simbolizam jesu sve borilačke vještine predmodernog doba. One imaju prvotnu ulogu kultivacijskog i odgojnog sredstva u razvoju pozitivnih ljudskih osobina, odnosno poticanju vrlina i snaga karaktera kroz iznalaženje smisla, te kao drugotnu stavljanje te vještine u širi društveni kontekst opće korisnosti (Park i Peterson, 2008; Park, Peterson i Seligman, 2004; Scales, Roehlkepartain, Neal, Kielsmeier i Benson, 2006). O značaju doživljaja smisla kroz tjelovježbu govore i opsežna suvremena istraživanja „iskri“ o kojima će biti više tijekom istraživanja (Scales i sur., 2009). U ovom dijelu važno je reći da se odgovarajućim čimbenicima za ove aspekte treba potaknuti, motivirati učenika prema zdravom tjelesnom i mentalnom razvoju što se pokazuje u iskustvu pozitivnih psiholoških stanja. U predmodernom vremenu, kada su psihologija i filozofija bile neodvojive jedna od druge, ali kako se to vidi i kroz integrativna istraživanja suvremene znanosti (Goleman i Davidson, 2017; Sušić, 2017), to bi značilo iskusiti eudemoniju. O eudemoniji u kontekstu kineziološke edukacije u ranijem istraživanju smo zabilježili:

Prema Platonu, *Dobro* je u onome što čovjeku dugoročno donosi dobro, pri čemu čovjek doživljava istinsku sreću, eudemoniju (grč. *eudaimonia*). Nadalje, eudemonija je vrlina, a vrlina proizlazi iz samokultiviranja. Također, duša se kultivira kroz pozornost i usredotočenje svjesnosti, a oni se prakticiraju kroz meditativne i kontemplativne prakse uključujući slobodne umjetnosti (engl. *liberal arts*) i svjesne tjelesne vježbe. (Branković, 2020b, str. 25)

Također, danas terminologijom pozitivne psihologije, eudemoniju na izvjestan način predstavljaju pozitivna psihološka stanja kao što su, između ostalih samoodređenje i motivacija (Ryan, Huta i Deci, 2008) te usredotočena svjesnost (Goleman i Davidson, 2017). Ova stanja su ujedno i „manifestacije doživljaja smisla“ (Frankl, 2019c, str. 51-52) i svrhe (Branković i Badrić, 2021; Branković i Badrić, 2020).

Na kraju, može se zaključiti da istraživanje poticajnih čimbenika u kineziološkoj edukaciji zahtijeva proučavanje poticaja i motiva, a to zahtijeva proučavanje sebstva i aspekata ljudske konstitucije da bi se mogao predstaviti odgovarajući program koji bi može potaknuti

pozitivna psihološka stanja kod učenika. Prema navedenim istraživanjima neophodan je cjelovit pristup učeniku s odgovarajućim poticajnim čimbenicima za sve aspekte sebstva, ljudske konstitucije. S obzirom na to da je fenomen „cjelovite“ edukacije kroz povijest nosio različite odrednice neophodno ih je sagledati prije nego što bude detaljnije predstavljena *Paradigma cjelovite edukacije* čija je osnova ovdje ukratko opisana.

2.5. Cjelovita edukacija kroz povijest

Edukativni proces u kojem se obraća jednako pozornost na sve aspekte cjelovite stvarnosti čovjeka koju čine razine tijelo-um-duša-duh kao neodvojive jedne od drugih je odlika metoda koji potiču transformaciju sebstva kroz edukativni proces, razvoj vrlina i snaga karaktera kao pozitivnih ljudskih osobina (Park i Peterson, 2008; Park i Peterson, 2006a), razvoj osobnosti (Bilić, 2016a; Polić, 2006, str. 28) i odgovornosti (Frankl, 2019a, str. 79-80), a ne samo prikupljanje informacija ili ovladavanja određenom vještinom, u ovom slučaju sportskom (Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005; Nesti, 2004; Nishihira, 2012; Standish i Saito, 2012). Zbog toga se ovi pristupi opisuju „cjelovitim pristupom“ edukaciji. Općenito govoreći cjeloviti pristup je većinom odlika edukativnog pristupa predmodernog doba te alternativnih škola i reformatorskih pokreta (Matijević, Bilić i Opić, 2016; Opić i Matijević, 2016) u modernom i postmodernom u kojim se pored tjelesnog i mentalnog aspekta posvećuje pozornost i duhovnom razvoju, odnosno duševnom i duhovnom aspektu. Ipak s razvojem pozitivne psihologije (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000) i uključivanjem „duhovnog razvoja“ u „pozitivni razvoj mladih“ (Benson i sur., 2012a; King, 2008; Lerner i sur., 2008), sve manje je prisutan pojam „alternativno“, „reformatorsko“ s obzirom na to da je nužno koristiti sve mehanizme koji pomažu da se ostvari najviši ljudski potencijal eudemonije (Goleman i Davidson, 2017; Ryan i sur., 2008). Osnovne odlike eudemonije jesu smisao i svrha koje su sinonim izlaska iz negativnih mentalnih stanja, egzistencijalne krize s kojom se suočava čovjek i učenik dvadeset prvog vijeka (Astin, Astin i Lindholm, 2011; Frankl, 1984). Suštinski gledano, zajednički pristup različitih načina u edukaciji koji su utemeljeni na ovom objedinjujućem, cjelovitom pristupu jeste iznalaženje postupaka kojima se iz učenika potiče i izvlači dobro i lijepo, etično i estetično, kao odlika ljudskosti kao glavnih odlika ćudoređa (karaktera) (Centre for Healthy Minds, 2022; Ghazali Children, 2022; Lavelle Heineberg, 2016; Maloney, Stewart Lawlor, Schonert-Reichl i Whithead, 2016; Park i Peterson, 2008; Parker i Kupersmidt, 2016; Standish i Saito, 2012). Pri tome ovladavanje vještinom i profesijom, uključujući i tjelovježbu i sport, trebalo bi da prati oblikovanje vrlina i snaga karaktera kao pozitivnih ljudskih osobina kroz oblikovanje zdravog osobnog i društvenog pristupanja životu

(Hemmings, Watson i Parker, 2019; Ilundain-Agurruza i Hata; 2015; Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005; Lu i sur., 2009; Park i sur., 2004; Ronkainen i Nesti, 2016).

Povijesno govoreći, edukativne pristupe i metode možemo podijeliti na one koje su usmjereni na kultivaciju karaktera i transformaciju sebstva te one koje su usmjereni na ovladavanje tehničkim znanjem (Stoddart, 2007, str. 77-82) i motoričkim znanjem (Lu i sur., 2009). Prvotno je većinom odlika predmodernog doba i tzv. reformatorskih škola dok je potonje odlika modernog i postmodernog doba u kojima se sistematizira i globalizira edukacija (usp. Benson, Leffert, Scales i Blyth, 1998; Gatto, 2017; Gatto, 2009; Gatto, 2005). Opća odlika prvotnog je cjeloviti pristup čovjeku, tj. pristup u kojem tjelesni i mentalni aspekt nisu dualistički razdvojeni kao što je to u modernom periodu. U drugom periodu tjelesno se promatra kao „niži“, „manji vrijedan“ aspekt te kao takvo tijelo treba podčiniti mentalnom ili treba biti sredstvo zadovoljenja prohtjeva (Babić, 2017, str. 215-220; Nasr, 2007d, str. 219), a što utječe i na negativan stav prema kineziološkoj edukaciji. U takvom stanovištu kineziološka edukacija se promatra kao igra i razonoda, odvojena od kultivacijske uloge karaktera i značenja, te naposljetku smisla i svrhe (Ilundain-Agurruza i Hata; 2015; Lu i sur., 2009; Mumford, 2015; Twietmeyer, 2015). Pri tome, duševno i duhovno su strani u racionalnoj, prosvjetiteljskoj i pozitivističkoj misli kao odlikama modernog i postmodernog doba pa dolazi do pojave unutrašnje tjeskobe i nihilizma, uopćeno pod oznakom „problemi s mentalnim zdravljem“. Theodor Adorno i Max Horkheimer u djelu *Dijalektika prosvjetiteljstva* (Horkheimer i Adorno, 1989) bilježe da je tzv. „oslobođenje od prisile vanjske prirode dovelo do tlačenja čovjekovo unutrašnje prirode“ (Babić, 2017, str. 215) ili racionalističko ovladavanje stvarima i prirodom dovelo je do krize duše. Babić to produbljuje mislju da je čovjek prvo i to „davno“ „obezvrijedio vlastito tijelo“, tj. dušu i duh, a zatim prirodu, samo što je uz „znanost – tehniku – ekonomiju kao metafiziku scijentizma“ taj rascjep postao vidljiviji (Babić, 2017, str. 216-217; Smith, 2003b). Također, u općem smislu edukativni sustav koji stavlja naglasak na cjeloviti pristup je više neformalnih značajki i usmjeren je prema „samotransformaciji“, ili u suvremenom pojmovlju, razvoju i odgajanju ličnosti i odgovornosti ili stanjima svijesti koja vode osobnoj spoznaji (Frankl, 2019a, str. 79-80; Frankl, 2019b, str. 92-93; Standish i Saito, 2012). Zajedničke značajke u takvim pristupima prikazane su u skladu teorije i prakse dominantnih škola mišljenja, filozofija i religija. Principi škola mišljenja mogu se sažeti u tome da im je razvoj odgovarajućih vještina i znanja sredstvo do cilja, poticanje osobne spoznaje, smisla i svrhe, odnosno zdravog razvoja pojedinca i društva te načina života. Drugim riječima, stjecanje vještine i znanja ima za cilj razvoj cjelovite ličnosti (Branković, 2019) i njezin društveni doprinos što se može povezati s ostvarenjem filozofskih pojmova „teorijskog i praktičnog

intelekta“ (Chittick, 2020, str. 32-37; usp. Coomaraswamy, 2004c; Coomaraswamy, 2004g; Chittick, 2019). Kroz odgovarajuće metode i vještine ovi aspekti ostvaruju svoj puni kapacitet i pri tome dolazi do transformacije sebstva što se naziva i „kultiviranim“, preoblikovanim karakterom i „samotranscendencijom“ (Murata, 2000, str. 39; Frankl, 2019c, str. 66-67, 80). Mjera i cilj tog razvoja je osobno blagostanje i doprinos društvu (Höffe, 2012; Babić, 2017, str. 247-248) ne način iskustva pasivnosti i „stanja bez tenzije“ već prepoznavanja smisla i „težnja i borba za nešto za čim vrijedi čeznuti i pipajući tragati“, a to nadilazi usmjerenost samo na sebe, moć i tjelesni užitak (Frankl, 2019c, str. 75). Murata (2000, str. 248, 258) u tom smislu navodi simboliku riječi *jen* u kineskom jeziku. *Jen* označava u isto vrijeme „čovjeka“, „zajednicu“ i „ljudskost“ kao temeljnu osobinu konfucijanske tradicije koju čovjek ima zadatak ozbiljiti (Murata, 2000, str. 39). Čovjek ima zadatak „*postati*“ čovjekom u punom značenju te riječi (Chittick, 2023, str. 5-11). U isto vrijeme, ovaj proces je vezan za kultivaciju savjesti, svijesti o izboru i odgovornosti i spremnosti na odabiru višeg dobra (Branković, 2019) i „internalizaciji moralnih načela“ i vrijednosti (Bilić, 2016a; Cynarski, 2013; Woolfolk, 2016, str. 103) odnosno pretakanjem ideja i ideala u način života što su u biti vrijednosti koje „moraju da se žive“ (Frankl, 2019b, str. 95). To je izvjesna unutrašnja „povezanost“ s *nečim višim* ili svijest o transcendentnom / imanentnom. Fenomenološki promatrano to odgovara glagolu *religare* (lat.), izvornom značenju pojma „religija“ (Etymonline, 2023), u slobodnom prijevodu, „životu s vezom“, „produhovljenom životu“. O značaju kultivacije sebstva, kao duhovnosti i suštinske odlike religioznosti kao takve, kroz tjelesni i mentalni aspekt te razine ponad mentalnog čemu odgovara pojam „srce“ u kineskim tradicijama⁴, Murata bilježi:

„Kultivacija“ (kin. *hsiu*), riječ koja se može prevesti i kao popravljavanje, regulacija, oplemenjivanje, reforma, obrezivanje. Prva faza kultivacije sebstva je „kultivacija ličnog života“, koja se spominje u konfucijanskom *Velikom učenju* između „regulacija porodice“ i „učiniti srce istinitim“. Doslovno značenje izraza lični život ovdje je „tijelo“

⁴ U kineskim tradicijama riječ „srce“ znači isto što i „um/razum“, ali ne u smislu isključivo u značenju prosvjetiteljskog *ratio*, već i *intellectus* za koji je vezan pojam „duh“, odn. „duhovnost“. U kineskim tradicijama, Konfucijanizmu i Taoizmu, donekle i Budizmu duh često, ili čak u većini slučajeva opisuje kao motreći um, tj. um kojim se ima sposobnost intuicije i uvida u razumske procesa, tzv. prosvjetiteljskog uma (Guénon, 2004b; Izutsu, 2008a, str. 75-135, 137-169; Schuon, 2018). U konačnici, podjela koja se zapaža kroz ove tradicije je tijelo-srce/um ili tijelo-um/razum-Um, a koja odgovara ranije predstavljenoj podjeli tijelo-duša-duh pri čemu je um, mentalno sadržaj duševnog aspekta, a duh potpuni, motreći um. Aspekt „srca“, točnije, „duhovnog srca“ je oznaka za stjecište duševnog i duhovnog aspekta, odnosno manifestacije tendencija putenosti i afirmacije ega naspram savjesti i bezuvjetnog djelovanja (Slika 2.1.; Slika 2.2.) (Al-Ghazālī, 2010, str. 11; Al-Ghazālī, 2006b, str. 5-16; Al-Tirmidhī u Al-Sulamī i Al-Tirmidhī (2003); usp. Ladan, 2006, str. 768-770; Nasr, 2007, str. 8-12; Izutsu, 2005, str. 259-262).

(kin. *shen*), što je opći naziv za „četiri uda i sto kostiju“. ... *Veliko učenje* nam kaže: „Oni koji su željeli da upravljaju svojim zemljama prvo bi uredili svoje porodice. Oni koji su željeli da reguliraju svoje porodice prvo bi kultivirali svoja tijela. Oni koji su željeli da kultiviraju svoja tijela, prvo bi učinili srca su ispravnim.“ Tijelo je ovdje temelj ljudske svijesti i osnova svih ljudskih odnosa. Ono mora biti istrenirano [pripremljeno] da se ponaša ispravno u svim okolnostima i da poštuje „ispravnost“ (kin. *li*, ar. *adab*) u svakoj situaciji. (Murata, 2000, str. 39; usp. Branković, 2020b; Ilundain-Agurruza i Hata; 2015; Mumford, 2015; Twietmeyer, 2015)

Povijesno govoreći edukativni pristup za tjelesni aspekt u edukaciji koja je usmjerena prema kultivaciji karaktera obično je prisutan kroz obred, inicijacijski i ritualni značaj igre (npr. Antičke olimpijske igre Grčke i igra kao simbol stvaranja u Hindu tradiciji) poput ovladavanja određenom vještinom kao sredstava u ostvarenju duhovne zrelosti (Ilundain-Agurruza i Hata; 2015; Mumford, 2015; Twietmeyer, 2015). Edukativni pristup za mentalni aspekt i razine ponad mentalnog su neodvojivi od tjelesnog aspekta u ovakvom pristupu (Lu i sur., 2009). On uključuje umni, duševni i duhovni aspekt ili umni i duhovni pri čemu potonje uključuje duševni i duhovni aspekt. Uglavnom, pristup umnom aspektu moguće je sažeti i predstaviti kroz sedam „vještina slobode“ koje sačinjava trivij (gramatika, retorika i dijalektika) i kvadrivij (artimetika, geometrija, astronomija i glazba) (Adler, 1988), a duševnom i duhovnom kroz duhovne prakse (Hadot, 1995) kao što su *lectio divina* (lat.), *dhikr* (ar.) i *tafakkur* (ar.), *japa yoga* (san.) i *dhyāna* (san.) (Laude, 2006; Nasr, 2002; Young, 2016). Na ovaj način, svako zanimanje ili profesija su u osnovni sredstvo kroz koje se ostvaruje, predstavlja i pokazuje ljudskost. Bez svijesti o odgovornosti, odnosno, svijesti o svetosti svega (Jonas, 1984; Nasr, 1993), uključujući i profesije za koje se educira i edukaciju kao fenomen kao takav, nastaje kriza identiteta, čovjekova znanja o sebi (Chittick, 2023, str. 5-11; Guénon, 2001c) i smisla (Frankl, 1984) koja je osobita za doba modernizma i postmodernizma. O toj krizi i viđenju edukacije u predmodernom, modernom i postmodernom dobu Smith (2001) bilježi:

Metafizički gledano, nema jasnijeg načina karakterizacije modernizma i postmodernizma nego reći da se njihov svijet sastoji samo od ovozemaljskog svijeta. Ponavljam posljednji put znakovitu rečenicu iz *Kronike visokog obrazovanja* (*Chronicle of Higher Education*): „Ako išta karakterizira modernost, to je gubitak vjere u transcendenciju, u stvarnost koja obuhvaća, ali i nadilazi naše svakodnevne poslove. (str. 217)

Promjene u edukaciji koje se izraženo dešavaju u modernom dobu, tj. zapostavljanje cjelovitog pristupa edukativnom procesu i osobnoj transformaciji, odraz su promjena društvene

svijesti u kojoj epistemologija zamjenjuje metafiziku i ontologiju, kvantitativno je postavljeno iznad kvalitativnog, znanost potiskuje filozofiju, ekonomija zapostavlja vrijednost. Reforme između 1450. god. i 1650. god. imale su „četiri zajedničke crte“: aktivizam, uniformizam, homogenizaciju i racionalizaciju te discipliniranje društva (Babić, 2107, str. 165). U djelu *Sekularno doba (Secular Age)* Charles Taylor (2007) navodi da u modernom dobu, u dobima humanizma, renesanse, a zatim, reformacije i prosvjetiteljstva u Europi, dolazi do uzdizanja mentalnog, tzv. racionalizma i udaljavanja od duhovnih praksi i od kontemplativnog načina života, zapostavljanja odnosa tjelesnog, mentalnog i drugih razina sebstva (Sheldrake, 2017). Smjer u kojem se nastavio razvijati, sve više parcijaliziran po znanstvenim oblastima i zapostavljenom metafizikom, edukativni proces u modernom i postmodernom dobu pokazat će da rigidni empirizam, odvajanje tjelesnog i mentalnog, te duševnog i duhovnog aspekta od mentalnog, nije najefikasniji u putu „samoozbiljenja (Maslow, 1971) kao temeljnom cilju edukacije“ (Bilić, 2016b; Frankl, 2019b, str. 39-57) i cjelovitom razvoju čovjeka (Smith, 1965).

Na primjer, Eric Jensen, neuroznanstvenik i edukator komentirajući redukcionistički utjecaj postmodernih teorija John Watsona (1878. – 1958.) i B.F. Skinnera (1904. – 1990.), naročito bihevizma na edukativni proces bilježi: „Možda ne znamo što se događa unutar mozga, ali svakako možemo vidjeti što se događa izvana. Mjerimo ponašanja i naučimo ih modificirati s pomoću pojačivača ponašanja. Ako nam se sviđa, nagradimo ga. Ako ne, onda ćemo to kazniti“ (Jensen, 2005, str. vii). Ishod takvih pristupa edukaciji se ogleda u „krizi duha“ (Suzki i Fromm, 1973), „nedostatku smisla“ (Frankl, 2021; Frankl, 1984) suvremenog čovjeka. Frankl tomu dodaje i problematičnost u određivanju motivacije kao „voljom za zadovoljstvom“ kod Freuda ili „voljom za moći“ kod Adlera umjesto „volje za smislom“ (Frankl, 2019c, str. 18-19, 49-63). O negativnim ishodima takvog pristupa čovjeku i edukaciji bilježi, na prelazu iz devetnaestog u dvadeseti vijek poznati britanski filozof Herbert Spencer (1820. – 1903.): „Napredak materijalističkih ideja koje su uništile moral onih prije nas, potom se među nama proširila zaraza tih ideja, one uništavaju moral našeg naroda, a tako i ostalih naroda Europe“ (Karić, 2018, str. 105-106). Naime, osnovna značajka zapostavljanja cjelovitog pristupa u edukaciji, a koji se izrazito odrazio kroz moderni i postmoderni edukativni proces, je edukacija većih populacija naspram edukacije manjih skupina kao što je to slučaj bio u predmodernom periodu ili kao nekoć i danas u alternativnim školama (Gatto, 2017; Gatto, 2009; Gatto, 2005). Također, takva edukacija u kojoj empirizam, pozitivizam i znanstveni redukcionizam zauzimaju primarni značaj te utilitarizam u cilju slijepog zadovoljenja potreba tržišta rada (Babić, 2017, str. 41; Frankl, 1969; Šušnjić, 1976) zapostavljaju se čimbenici kao što su duhovne prakse (Hadot, 1995) i duhovni razvoj (Benson i sur., 2012a; King, 2008; Lerner i

sur., 2008) koji od filozofije čine način života, a metafiziku kao doživljaj smisla i svrhe u svemu, u univerzumu i u sebi (Guénon, 2009d; Guénon, 2009e; Nasr, 1968). U tom smislu dominacijom empirizma, filozofija postaje sluga znanosti, umjesto njezin kritičar i korektor. To ujedno znači da filozofija od metafizike i ontologije postaje epistemologija (Coomaraswamy, 2004c; Nasr, 1989; Nasr, 1968, str. 55-56; Sherrard, 2007) čime pitanje dobrog, svetog (Jonas, 1984; Nasr, 1993) i etičkog (Jonas, 1984) biva gotovo zapostavljeno, a estetsko bez etičkog je neodrživo i izloženo „razaranju iznutra“ (Guénon, 2001b, str. 173-174) jer nedostaje princip mjere, odn. savjesti, „slobode i odgovornosti“ (Babić, 2017, str. 280). Na ovaj način dolazi do dominacije empirizma, dualističkog svjetonazora nad cjelovitim svjetonazorom te do reakcije u obliku reformatorskih pokreta i fenomena alternativnih škola. Reformatorski pokreti alternativnih škola nisu u osnovi ništa drugo nego udaljavanje od dualističkog, dihotomnog svjetonazora i pokušaj vraćanja edukativnom pristupu u kojem tjelesno i mentalno čine uzajamno povezanu cjelinu o čemu u prilog govore i brojne neuroznanstvene studije u proteklih nekoliko desetljeća (Goleman i Davidson, 2017; Greenfield, 2014; Greenfield, 2003; Jensen, 2009; Jensen, 2005; Wolf i Stoodley, 2007). O tome neuroznanstvenik Eric Jensen bilježi:

Veći dio ljudske povijesti model učenja bio je jednostavan: ako ste željeli naučiti nešto novo, ili ste to morali sami shvatiti ili ste postali šegrt kod nekoga tko bi vam mogao pokazati kako se to radi. Gledajte, slušajte i isprobajte novu vještinu; ovo je radilo za seljake i autoritete, roditelje i djecu, kovače i redovnike. Pa što je sve to promijenilo? Masovni porast stanovništva započeo je prvu promjenu, a prijelaz s plugova na tvornice tijekom industrijske revolucije donio je nove modele učenja. Razvila se ideja da sve možete okupiti na jednom mjestu i ponuditi standardizirani kurikulum. Ovu paradigmu školovanja, izvezenu iz Pruske, popularizirao je Horace Mann kasnih 1800.-ih i ranih 1900.-ih. Često nazivan "tvorničkim modelom", naglašavao je korisne vještine kao što su poslušnost, urednost i poštovanje autoriteta. Maria Montessori komentirala je da su se djeca često osjećala poniženo u ovoj novoj ulozi. (Jensen, 2005, str. vii)

U posljednja dva vijeka najzvučniji kritičari iz europske i sjevernoameričke akademije, predlagači novog pristupa i reformatori sustava u kojem tjelesni i mentalni aspekt nisu razdvojeni jedan od drugog, odnosno, protagonisti vizije drugačijeg edukativnog procesa (nova škola, radna škola, aktivna škola) (Opić i Matijević, 2016), u kojem su učenici aktivni subjekt u zamjenu za „sjedilačko-slušalačko-gledalačku“ nastavu bili su, između ostalih, Lav Nikolajevič Tolstoj (1828. – 1910.) (promotor potrebe za slobodom i raznovrsnom aktivnosti učenika), John Dewey (1857. -1952.) (utemeljitelj filozofije pragmatizma i teorije

instrumentalizma), Rudolf Steiner (1861. – 1925.), Maria Montessori (1871. – 1952.) (promotorica stvaranja poticajne sredine za učenje kao osnovnog preduvjeta uspješne edukacije s naglaskom na zadovoljenje potrebe za kretanjem, radnim aktivnostima i komunikacijom), Lev Vigotsky (1896. – 1934.) (teorija učenja, kulturno-povijesna psihologija), Jean Piaget (teorija kognitivnog razvoja, konstruktivizam), Carl Rogers (1902. – 1987.) (humanistička psihologija, nastava usmjerena prema učeniku), Paolo Freire (1921. – 1997.) (originalna teorija odgoja, pedagogija potlačenih), Benjamin Samuel Bloom (1913. - 1999.) (taksonomija obrazovnih ciljeva), Wolfgang Brezinka (1928. – 2020.) (originalna metateorija odgoja i shvaćanje znanosti o odgoju), Howard Gardner (1943. -) (teorija višestrukih inteligencija) (Opić i Matijević, 2016) kao i mnogi drugi.

Iako su i dalje prisutne škole utemeljene prema načelima reformatorske pedagogije, naročito pristupa, škola Steinera i Montessori u novije je vrijeme Brunner (1999) sa suradnicima nastojao sažeti spomenute pristupe reformatorske pedagogije i kroz konstruktivističku teoriju predstaviti okvir za objašnjenje potencijalno „najboljeg“ edukativnog procesa za širu populaciju. On je utemeljen je na proučavanju spoznajne teorije u skladu s konstruktivizmom kao teorijom edukacije (Matijević, 20016c; Matijević, 2016e). Prema ovoj teoriji učenik stvara, dosl. „konstruira“ značenje, znanje umjesto da ih pasivno prima. To znači da učitelj ima zadatak potaknuti učenika na otkriće znanstvenih činjenica na sličan način kako znanstvenik otkriva prirodne fenomene i zakonitosti. Pri tome razlika između pristupa znanstvenog konstruktivizma i didaktičkog konstruktivizma je u tome što nastavnik metodskim postupcima vodi učenika do opće poznatih činjenica ubrzanim putem kroz nastavni proces, a znanstvenik otkriva nove činjenice o prirodnim zakonitostima nepredviđenim tijekom. Prema Brunneru učenici, prvobitno govoreći o djeci u edukativnom procesu, uče iz zadovoljstva otkrivanja, a ne za ocjene (Brunner, 1999). Ocjene im nametnu odrasli za neke svoje potrebe. Zadovoljstvo učenja prestaje uz dodjeljivanje ocjena, a to znači i kraj školovanja (Brunner, 1999; Opić i Matijević, 2016) u suštinskom značenju edukacije. Ipak, bez obzira na ove teoretske postavke, opći tijek odvijanja edukativnog procesa u današnjem dobu u praksi je većinom u obliku predavačke didaktike (Matijević, 2016c) kako to i Jensen primjećuje u naprijed spomenutim bilješkama (Jensen, 2005). Suočeni s tom činjenicom, prirodno se nameće pitanje kako potaknuti oblik konstruktivističke didaktike na odgovarajući način, ali i kako je odgovarajuće usmjeriti. Jer, konstruktivizam promatran u filozofskom vidu kao postojanje apsolutne vlastite istine i mnoštva istina je kao takav filozofski neodrživ (Nasr, 1993; Nasr, 1989; Smith, 2003a). U vezi ovog fenomena postmodernizma Smith u istraživanju *Ponad postmodernog uma (Beyond the Postmodern Mind)* (Smith, 2003a; usp. Abu-Rabi', 2002)

bilježi o nemogućnosti posjedovanja apsolutne istine, odnosno postojanja mnoštva apsolutnih istina. Moglo bi se reći da se s tim izvjesno slaže i Frankl pa bilježi: „Postoji zaista jedna istina, ali nitko drugi ne može s izvjesnošću znati posjeduje li je on, ili neko drugi“ (Frankl, 2019a, str. 78). Također, o istom govori i Karl Raimund Popper kroz pojam „približavanja istini“ (njem. *Annäherung an die Wahrheit*) (Babić, 2017, str. 46). Prema suvremenim istraživanjima (Scales i sur., 2009) najviše u kontekstu sporta, tjelovježbe i kroz sat Tjelesne i zdravstvene kulture i umjetnosti učenik ima priliku iskusiti odgovarajući utjecaj konstruktivističke didaktike (Jensen, 2009; Jensen, 2005; Jensen, 2001) na način kako to ukazuju Smith i Frankl. Ipak „psihomotorička domena, domena ciljeva tjelesnih sposobnosti često je zanemarena“ (Woolflok, 2016, str. 460). Da bi se predstavili odgovarajući čimbenici uz tjelovježbu koji doprinose cjelovitoj edukaciji i doživljaju pozitivnih psiholoških stanja neophodno je ukazati na teoretske osnove paradigme na kojoj čimbenici temelje. No prije toga važno je detaljnije izložiti ono što joj prethodi, a to su potrebe suvremenog doba.

2.6. Potreba za duhovnosti, smisao u edukaciji i promjena paradigme

Određivanje „volje za smislom“ (Frankl, 1984; Smith, 1965) kao temeljnim motivom i istraživanje fenomena duhovnosti općenito te „duhovnog razvoja“ u edukativnom procesu (Benson i sur., 2012a; Benson i Roehlkepartain, 2008; King, 2008; Lerner i sur., 2008) značajno usmjeravaju tijek novog znanstvenog pristupa i budućih istraživanja. Na taj način pokazuje se da je u edukativnom procesu, napose u kineziološkoj edukaciji, tj. nastavi tjelesne i zdravstvene kulture važno obratiti pozornost i na „duhovni razvoj“ da bi se ostvario pozitivan razvoj mladih (Lerner i sur., 2011b; Lerner i sur., 2011c), odnosno, potrebno je poticati učenike na odgovarajući način k smislu, značenju i svrsi (Slika 2.2.) kroz odgovarajuće aspekte, odnosno odgovarajućim čimbenicima.

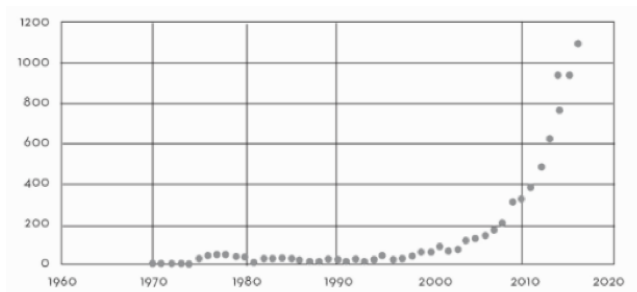
Istraživanja od sredine devedesetih godina prošlog vijeka (Burckhardt, 2005d; Burckhardt, 2005e, str. 79-83; Burckhardt, 2001a; Frankl, 2019a; Frankl, 2019c, str. 80; Guénon, 2001b, str. 235-240; Jung, 1984; Sherrard, 2003) na ovamo počela su da koriste pojmove kao što su „duša“ (engl. *soul*) i „duh“ (engl. *spirit*) u glavnim tokovima znanosti kroz pozitivnu psihologiju, iako se i dalje više upotrebljava pojam „mentalno“ (vidjeti pojam „*soul*“ (engl.) u rječniku APA Dictionary of Psychology (2023); usp. The Dictionary of Spiritual Terms, 2023). Naročito u pozitivnoj psihologiji dolazi do proučavanja fenomena duhovnosti i religioznosti (Benson i sur., 2012a; King, 2008; Lerner i sur., 2008). U tome se gotovo uvijek ova istraživanja pozivaju na naslijeđe autentičnih tradicija. Sa stanovišta tradicionalne znanosti

autentičnih tradicija pneumatologija, doslovno „nauka o duhu, dahu“ ili kultivaciji daha u smislu usmjerenja svijesti, obuhvaća ono o čemu govori suvremena psihologija. Pneumatologija uključuje i značenje da se jedino znanjem i gledištem koje je ponad mentalnog i duševnog (grč. *psyche*) mogu nadići problemi na razinama mentalnog i duševnog ili u suvremenom pojmovlju „problemi s mentalnim zdravljem“. Može se reći da joj je odlika religioznost u smislu „egzistencijalnosti“ (Frankl, 2019a, str. 61) - tj. prihvaćanja slobode i odgovornosti, ali i doktrine kroz različite religije te metoda odgovarajućih „duhovnih vježbi“ i odgajanja sebstva koje su zajednički temelj svim religijama (Coomaraswamy, 1977; Nasr, 2003, str. 103-104; Nasr, 1993, str. 10-11; Smith, 1992, str. 60; usp. Frankl, 2019a, poglavlje *Psihoterapija i religija*).

U isto vrijeme, uslijed vladavine scijentizma kao neformalne opće filozofije postmoderne javljaju se spiritualnost novoga doba (engl. *new age spirituality*), s jedne strane, i fundamentalistički, radikalni pokreti s druge strane čime se usložnjava odgovarajuće smještanje pojmova „duhovnosti“ i „religioznosti“ (Beglerović, 2022; Delibašić, 2022). Unatoč tome, istraživanja suvremene psihologije, naročito pozitivne bilježe značajno povećanje istraživanja koja su usmjerena na ono što će ljude učiniti sretnim i sposobnim da ostvare svoje potencijala (Csikszentmihalyi, 2014; Rijavec i sur., 2008; Seligman i Csikszentmihalyi, 2000) kroz prakse utemeljene u tradiciji, tj. duhovnosti i religioznosti, a koje su i uključene u teorije pozitivne psihologije (Benson i Scales, 2009; Park i Peterson, 2005; Peterson i Seligman, 2004; Warren, Lerner i Phelps, 2012). Na primjer, suvremena istraživanja prakticiranja usredotočene svjesnosti, koja su izvučena i oblikovana prema tradiciji budizma (Benson i Klipper, 1975; Kabat-Zinn, 1994; Kabat-Zinn, 1990) pokazuju eksponencijalan rast u broju istraživanja proteklih četrdeset godina (Slika 2.3.).

Slika 2.3.

Prikaz rasta znanstvenih istraživanja vezanih za meditaciju ili usredotočenu svjesnost za period od 1970. god. do 2016. god. (Goleman i Davidson, 2017)



Pri tome treba dodati da se prakse usredotočene svjesnosti primjenjuju u školama, sportskim klubovima, poslovnim organizacijama, itd. (Brown i sur., 2015; Schonert-Reichl i Roeser, 2016; Sheldrake 2017). Razlozi ovog interesiranja mogu se predočiti rezultatima istraživanja koje je provedeno na studentima UCLA sveučilišta u vezi s razlozima studiranja. Oni pokazuju da je ono što najviše studenti traže od upisa na sveučilište nalaženje smisla (Astin i sur., 2011), a ono je i povezano sa psihološkim stanjem usredotočene svjesnosti (Zajnoc, 2016). Međutim, izgleda da ga ne nalaze, jer su programi za depresiju i mentalno zdravlje, naročito u razvijenim zemljama sve više u razvoju, a rješenje se ne nazire. U svojoj knjizi *Izvrstnost bez duše* (*Excellence Without a Soul*) Harry Lewis (2007), bivši dekan koledža Harvard, objašnjava da su „Harvard i druga naša velika sveučilišta izgubili iz vida suštinsku svrhu dodiplomskog obrazovanja“ (Lewis, 2007, str. xiv). Zaboravili su da su tu kako bi pomogli studentima „da nauče tko su, da potraže veću svrhu za svoje živote i da napuste fakultet kao bolja ljudska bića“ (Lewis, 2007, str. xiv). On dalje bilježi: „studenti nisu bez duše, ali njihovo sveučilište jest.“ (Lewis, 2007, str. 18) Uz to, studenti koji proživljavaju traume kroz svoju visokoškolsku edukaciju su sve više predmet istraživanja (Evans, Bira, Gastelum i sur., 2018; Sorrel, Martinez-Huertas i Arconada, 2020). Imajući takvo stanje u vidu, izgleda da se nije mnogo promijenilo od vremena kada je Frankl radio istraživanja iste vrste na sveučilištima u SAD (Frankl, 2019a, str. 97-98). Čak, ni kroz rasprostranjene programe usredotočene svjesnosti ne uspijeva se smanjiti „kriza duha“ (Suzki i Fromm, 1973) u kojoj je današnji edukativni sistem i čovječanstvo. Na širem planu, istraživači pokazuju da su nestabilnosti u društvenim zbivanjima (Church, 2018) i štetnim ekološkim promjenama (Nasr, 1968) upravo razlozi ljudski faktori - lična i kolektivna „kriza duha“ i zaborav svetog u svemu (Nasr, 1993; Jonas, 1984). Čini se da je ovdje po srijedi potreba za autentičnom duhovnošću i „egzistencijalnom religioznošću“ (Frankl, 2019a, str. 51, 61; Frankl, 2019b, str. 149-157), „vjeri kao otkrivenom daru“ (Jonas, 1984), „vjeri kao slobodi“ Georg Wilhem Friedrich Hegela (1770-1831) (Babić, 2017, str. 230-235). Da bi se takva religioznost, duhovnost potakla kod učenika i poslije ostvarila kod čovjeka, potrebno je da edukativni proces bude prožet smislom, odnosno metodama i čimbenicima koji potiču smisao, značenje i svrhu te stoga i pozitivna psihološka stanja. Da bi se to moglo uraditi potrebno je razumjeti aspekte ljudskog bića, tjelesnog i mentalnog, te razina mentalnog. O toj potrebi psihologije za duhovnošću kao „podsvjesnoj“ i „autentičnoj religioznošću“ u najširem značenju Frankl (2019a, str. 53) bilježi: „Nijedna nauka ne može samu sebe obuhvatno da shvati niti da o sebi donese sud, ako se ne uzdigne iznad sebe“. Odnosno, „religioznost je autentična jedino onda kada je egzistencijalna, kad dakle čovjeku nije na nju bilo kako natjeran, nego se za nju odlučio“ (Frankl, 2019a, str. 61). Na

temelju ovih istraživanjima stječe se dojam da se ide prema tzv. „paradigmatskom iskoraku“ (Kuhn, 1962; Nasr, 2003) i obraćanju pozornosti na kvalitativno iz trenutnog općeg društvenog stanja koje je opisano kao „vladavina kvantiteta“ (Guénon, 2001b). Guénon (2001b) navodi da su dvije faze te vladavine, prva se odražava kao poricanje kvalitativnog, a druga priznanje kvalitativnog s potrebom da se prizna na autentičan način. Suvremena znanstvena istraživanja psihologije, naročito istraživanja vezana za neuroznanost idu u tom smjeru koji je otvaranje ponovne integracije znanosti i filozofije, odn. metafizike (usp. Goleman i Davidson, 2017; Sheldrake, 2019). Drugim riječima, potrebno je da se tradiciji, duhovnosti i religioznosti priđe na „egzistencijalni način“ (Frankl, 2019a, str. 51, 61) ili da se napravi spoj znanja, vjerovanja i djelovanja (Babić, 2017, str. 135-182; Chittick, 2019; Schuon, 2009; Schuon, 2007a). Iskorak i promjenu paradigme, kako bilježe Kuhn i Nasr (2003), potiče suočenje s svakodnevnim problemima i uočavanje pozitivnih utjecaja alternativnih znanstvenih paradigmi kao što su, između ostalih i, spomenuti primjeri iz pozitivne psihologije, biologije i fizike. O sve izvjesnijoj potrebi paradigmatškog iskoraka u prilog govore preporuke Britanske nacionalne zdravstvene službe koja sada preporučuju „meditaciju, kao duhovnu vježbu“ utemeljenu u tradiciji, osobama koje pate od blage ili umjerene depresije, jer je utvrđeno da je jednako učinkovita i jeftinija od dugotrajnog uzimanja antidepresiva (Sheldrake, 2017, str. 73). Da se promjena znanstvene paradigme odražava i na financijski aspekt pokazuje i nedavno provedeno opsežno istraživanje vezano za istraživanje meditativnih tehnika kao duhovnih vježbi. Istraživanje je poredilo tisuće ljudi koji su prošli obuku u “programu otpornosti na odgovor na opuštanje” (engl. *relaxation response resiliency program*), koji je uključivao meditaciju, s tisućama drugih ispitanika koji nisu prošli ovu obuku. Promatrani su medicinski troškovi koje su napravile jedna i druga skupina. Tijekom razdoblja od 4,2 godine, oni koji su prošli trening opuštanja imali su 43 posto manje medicinskih računa godišnje i učinak je bio statistički značajan. Također su upola manje posjećivali hitnu pomoć (Sheldrake, 2017; Stahl i sur., 2015). Rezultati ovih istraživanja podsjećaju na istraživanja Viktora Frankla (1905. – 1997.) koja su već do sada i pominjana.

Uz Abrahama Maslowa (1971) u postmodernoj znanosti psihologije Frankl je vjerojatno bio među prvim znanstvenicima koji je javno ukazao na nužnost bliskog odnosa znanosti i filozofije, znanosti i religioznosti te je tako utrta staza prema pozitivnoj psihologiji. Prema Franklu, kada čovjek ne prepoznaje smisao, kada ne prakticira ljudskost kroz savjesno djelovanje, zapada u konformizam i totalitarizam na društvenom planu, a na individualnom u dosadu, trku za „užitkom i ovisnost“ (Frankl, 2019c, str. 109-128). To može nadići jedino kada ostvaruje ljudskost svakodnevno, a „biti čovjekom“ znači uvijek biti “usmjeren na nešto ili na

nekoga” što je više od njega samog (Frankl, 2019c, str. 40; Frankl, 1987, str. 33). Istovremeno, to znači da je čovjek u potrebi za „dokolicom“, metodom i čimbenicima da pronade usmjerenje prema smislu i značenju (Frankl, 2019b, str. 105). U osnovi, nije bitno biti preokupiran time što mi očekujemo od života, već što život očekuje od nas te da se skladno tome savjesno, svjesnim izborom i prihvaćenjem preuzmemo odgovornost za osobne izbore. Prema Franklu, mogućnost za nadilaženje besmisla (njem. *Sinnlosigkeit*) je logoterapija. Logoterapija je metoda kojom se kod čovjeka budi odgovornost i izbor u suočavanju s životnim situacijama i sažeta je u tri pojma: slobodna volja, volja za smislom i smisao života. „Logoterapija naučava kako u životu postoji objektivni i opći smisao koji vraća ljudima vjeru u život i budi smisao za odgovornost“ (Puljić, 2005, str. 885). Na praktičnoj razini logoterapija se pokazuje kroz tri vida: stvarajući neko djelo, doživljavajući neku vrijednost i trpeći. Čovjek uspijeva u tome onda kada objekt smisla nadilazi njega samog, što je „samotranscendencija“. On ukazuje na značajnost religioznosti u ovom procesu jer je terapiju oblikovao prema ličnom iskustvu koje naziva „religijskim“ jer „nema psihoterapije bez teorije o čovjeku i određene filozofije života“ (Frankl, 1984, str. 126; Smith, 1965). Prilikom ulasku u koncentracioni logor tijekom zarobljeničtva u drugom svjetskom ratu oduzeti su mu svi rukopisi pri ulasku u logor, data mu je košulja u kojoj je bila ceduljica na kojoj je bila molitva Prve zapovijedi (Mk 12,28–31): „Slušaj, Izrael! Gospodin Bog naš Gospodin je jedini. Zato ljubi Gospodina Boga svojega iz svega srca svojega, i iz sve duše svoje, i iz svega uma svoga, i iz sve snage svoje!“ To je za Frankla značilo nužnost nalaska smisla i u patnji te time obavezu reći svjesno „da” životu i snazi čovjekovog izbora i odgovornosti bez obzira na rezultat. Drugim riječima, to je shvaćanje, prepustiti se ili ustrajati u stremljenju, a što je značilo i preuzeti rizik odgovornosti, u prvom redu odgovoriti na pitanje kako smisljeno i dostojanstveno preživjeti i proživjeti, odnosno „zauzeti stav prema patnji” (Frankl, 2019c, str. 37).

O istom govori i Lu Marinoff (Marinoff, 2012) s nalazima da je u osnovi za rješenje osobnih problema potrebna odgovarajuća filozofija ili svjetonazor koji može obuhvatiti problem s kojim se suočavamo. U osvrtu na zapažanje Frankla i fenomen smisla, Smith pokazuje da živuća tradicija, neopredmećena religioznost i duhovnost imaju izravnu vezu s nalaženjem smisla (Smith, 1965; usp. Taylor, 2007, str. 618-623). Autentična i živuća tradicija, odnosno egzistencijalna religioznost predstavljaju u Hadotovom pojmovlju „filozofiju kao način života“ (Hadot, 1995; Schuon, 2009). Slično bilježi i Schuon (2009):

Vjera u svom višem aspektu je ono što bismo mogli nazvati *religio cordis*: to je "unutarnja religija" koja je čovjeku nadnaravno prirodna i koja se podudara s *religio*

caeli—ili *perennis*—to jest, s univerzalnom istinom, koja je izvan kontingencije oblika i vrijeme. (str. 178)

O tome Frankl detaljno govori u djelu *Bog podsvjesti (Der Unbewusste Gott)* i bilježi:

Ma koliko za logoterapiju religija bila 'samo' predmet, ona joj ipak posebno leži na srcu, i to iz jednostavnog razloga što u logoterapiji *logos* znači smisao... Htio ili ne htio, držao ga istinitim ili ne, čovjek u neki smisao vjeruje dok diše. (Frankl, 2019a, str. 69-70)

To znači, prema Franklu „dimenzija religioznosti viša je i šira od dimenzije na kojoj se nalazi psihoterapija“ (Frankl, 2019a, str. 68; Frankl, 2019b, str. 149-156). Također, kroz ovo djelo, Frankl izlaže primjere ograničenja znanosti, potrebe za filozofijom i širim sagledavanjem religioznosti i duhovnosti. On navodi slaganje s tvrdnjama Paul Tilicha (1886. – 1965.) „Biti religiozan znači strasno tražiti smisao života“ i Einsteina „pitati za smisao znači biti religiozan“ (Frankl, 2019a, str. 71; Frankl, 2019c, str. 114-115). Slično kao i Frankl, Maslow na kraju života ukazuje da piramida potreba nije uvijek zasnovana samo na zadovoljenju osnovnih potreba, već da neki ljudi dožive „meta motivaciju“. „Meta motivacija“ je opis za poticaje koji pokreću osobe izvan njihovih osnovnih potreba, na način da istražuju i ostvaruju svoj puni ljudski potencijal kao poziv, misiju ili životnu svrhu (Goble, 1970). Iskustvo poziva, misije kao odlika smisla, svrhe i duhovnosti su osobito interesiranje suvremenih istraživanja.

Opsežno istraživanje *Glas mladih (Teen Voice)* (Scales i sur., 2009; Scales i sur., 2010), pokazuje da se kroz razvojnu i edukativnu psihologiju smisao, značenje i svrha mogu sažeti u pojmu „iskri“ koje mladi doživljavaju kao „duhovno iskustvo“ srodno religioznom iskustvu. Duhovnost je „pojam sa širim opsegom i kao takav uključuje pojam religioznosti. Kao realnost nadilazi koncept religioznosti koji je samo jedan segment duhovnosti“ (Bugari, 2012, str. 51). Kao takve, „iskre“ su vezane za duhovni razvoj koji je univerzalni proces i dio pozitivnog razvoja mladih (Benson i sur, 2012; King, 2008; Lerner i sur., 2008). Benson i sur. bilježe:

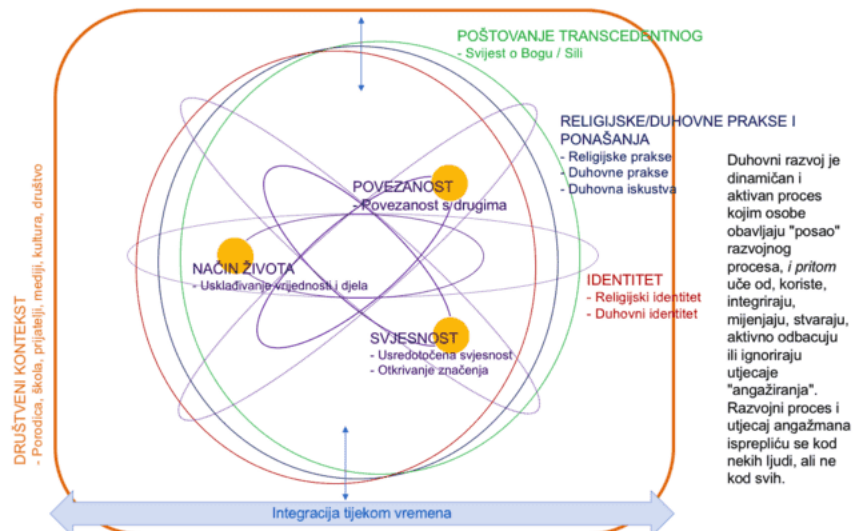
Duhovni razvoj je proces rasta intrinzične ljudske sposobnosti za samotranscendenciju, u kojoj je ja ugrađeno u nešto veće od sebe, uključujući sveto. To je razvojni „motor“ koji pokreće potragu za povezanošću, smislom, svrhom i doprinosom. Oblikuje se i unutar i izvan religijskih tradicija, uvjerenja i praksi. (Benson, Roehlkepartain i Rude, 2003, str. 205–206)

Prema tome, duhovnost je način prepoznavanja „svetosti“ (Nasr, 1993; Jonas, 1984) i „reda“ (Guénon, 2001b, str. 57; Bohm, 1980; Izutsu, 2008b, str. 123) u svemu kao što je to ranije navedeno. Prema Hillu i Pargamentu duhovnost je upravo „potraga za svetim, proces kroz koji ljudi nastoje otkriti, zadržati i, kada je potrebno, transformirati sve što drže svetim u svojim

životima“ (Hill i Pargament, 2003, str. 65). Da bi se osvijestilo priznavanje „svetosti“ u svemu, odnosno da bi se obratila pozornost na duhovnost potrebno je biti svjestan „duhovnog razvoja“ kao univerzalnog razvojnog procesa u svakodnevnom načinu života i edukativnom procesu te primjenjivati odgovarajuće čimbenike za zdrav razvoj. Prema Benson i sur. (2012b) „duhovni razvoj“ u širem okviru označava poštivanje onostranog i svijest o tome (Bog/Univerzalna sila), religijske/duhovne prakse i ponašanja i religijski/duhovni identitet u društvenom kontekstu. U užem okviru „duhovni razvoj“ predstavlja svijest o procesu osobnog razvoja. Tijekom vremena u dinamičnom životnom kontekstu obrazuje se smjer „duhovnog razvoja“.

Slika 2.4.

Prikaz duhovnog razvoja: okvir određivanja značenja pojma „duhovni razvoj“ prema Benson i sur. (2012b)



Slika 2.4. predstavlja prikaz duhovnog razvoja (Benson i sur., 2012b). Roehlkepartain, Benson, Scales, Kimball i King (2008) su pokazali da se univerzalna dinamika užeg okvira, osobnih crtica duhovnog razvoja odvija oko četiri procesa: postajanje „svjesnim vlastitog potencijala“ i mogućnosti; „svijest o zajedničkim točkama“ vlastitog života s drugima, prirodom i svemirom; „povezivanje i usklađivanje“ sebe i vlastitih potencijala s idealima i narativima; i razvijanje „životne orijentacije“ koja stvara nadu, svrhu i suosjećanje. Četiri označena procesa Benson i Roehlkepartain (2008) sažimaju u tri procesa koje nalaze prisutnim i u tradiciji: (1) svjesnost ili budnost (engl. *awareness or awakening*); (2) međusobno povezivanje i pripadanje (engl. *interconnecting and belonging*); i (3) način života (engl. *way of living*) ili svijest-znanje-bivanje. Osobnosti ova tri procesa pojedinačno su: (1) usredotočena svjesnosti i nalaženje značenja; (2) povezivanje s drugima; (3) usklađivanje vrijednosti i ponašanja. Ova tri osobna

procesa u doticaju s iskustvima transcendencije (Bog/Univerzalna sila), religioznim praksama i identitetima usmjeravaju duhovni razvoj osobe u društvenom kontekstu porodice, prijatelja, medija, kulture i društva općenito (više u Benson i sur., 2012b).

Istraživanja vezana za „duhovni razvoj“, „iskre“ i logoterapiju eksplicitno ukazuju na značaj duhovnosti, religioznosti pa time i tradicije u izvornom pojmu za potpunu edukaciju i oblikovanje karaktera, to jeste vrlina i snaga karaktera kao pozitivnih ljudskih osobina (Park i Peterson, 2008). Ipak, dešava se i to da se izdvajaju metode i poticajni čimbenici iz konteksta tradicije te se zapostavlja da oni imaju utemeljenje u istoj. Kao da se izbjegava kontekst spominjanja tradicije zbog načina kako je ona tumačena kroz novi vijek, u prvom redu misleći na opredmećenje religioznosti i promatrajući istu kao „iracionalno“ ili neki vid „fundamentalizama“ (Babić, 2017, str. 111-132, 183-186, 313-352, Nasr, 2010). U tradicionalnom pristupu znanosti i filozofiji „smisao“, odn. „značenje“ i „duhovnost“ (Nasr, 2008, str. 24) su sinonimi i povezani blisko sa značenjem i „red“ (Izutsu, 2008b, str. 123) i „sveto“ (Coomaraswamy, 2004a, str. 33; Guénon, 2001b, str. 57), pa je i suštinsko razumijevanje duhovnosti neodvojivo od tradicije. Iako ne govore izravno o tome, u spomenutim istraživanjima „duhovnog razvoja“, „iskri“ i logoterapije može se primijetiti potreba povratka tradiciji. Bliski odnos tradicije, znanosti i filozofije sredinom dvadesetog vijeka bio je jedva primjetan u općim tokovima tadašnjeg akademskog kruga u znanosti i filozofiji (Frankl, 2019b, str. 23-37; vidjeti predgovore u Izutsu, 2008a; Izutsu, 2008b; Sherrard, 2007). Ipak, izuzetni slučajevi koji se javljaju u postmoderni kroz pravce Filozofije ništavila (Heisig, 2001), Perenijalne filozofije tradicionalne škole (Lings i Minaar, 2007; Schuon, 2007b) i Orijentalne filozofije (Izutsu, 2008a; Izutsu, 2008b; Izutsu, 2008c; Izutsu, 2001) pokazali su uzajamnu vezanost pojmova tjelesnog i mentalnog, ali i razina ponad mentalnog, tj. duševnog i duhovnog. Guénon (2009a; 2001a; 2001c) i Frankl (2019a; 1984) su pokazali potrebu suvremenog doba za duhovnosti i religioznosti u znanstvenim i filozofskim istraživanjima te svakodnevnom životu jer su načini kojima se olakšava nalazak smisla i suočenje s problemima (Burckhardt, 2005d; Nasr, 1989; Zarandi, 2003). Sa stanovišta edukacije, to znači potrebu za poticanjem savjesti i odgovornosti kod učenika i cjelovit pristup učeniku, to jeste s poticajnim čimbenicima za tijelo-dušu-duh. Frankl (2019a) o tome bilježi u istraživanju *Duhovna podsvijest* unutar dijela *Bog podsvijesti: Psihoterapija i religija (Der Unbewusste Gott: Psychotherapie und Religion)*:

Time što je čovjekovo biće, kao jedinka, uvijek centrirano oko svoje ličnosti (kao duhovno-egzistencijalnog središta), time i jedino time ono se i integrira: isto tako duhovna ličnost utemeljuje jedinstvo i cjelovitost njegovog bića. Tu cjelinu ona

utemeljuje ka tjelesno-duševno-duhovnu. Pritom ne možemo dovoljno naglasiti da isto tako ta trostruka cjelina čini potpunog čovjeka. Jer nije opravdano govoriti, kao što se često govori, o čovjeku kao „duševno-tjelesnoj“ cjelini. Tijelo i duša mogu sačinjavati jedinstvo, otprilike, „jedinstvo“ psihofizičkog, ali se tim jedinstvom ne obuhvata čovjekov totalitet; njegovom totalitetu pripada još i duhovnost, i to kao njegova najautentičnija oznaka. Dok je riječ samo tijelu i duši, ne može *eo ipso* biti riječ o cjelini. (Frankl, 2019a, str. 19)

Upravo je cjeloviti pristup odlika tradicionalne psihologije – „pneumatologije“ (Coomaraswamy, 1977; Nasr, 1993, str. 10-11; Smith, 1992, str. 60), kojoj je u suvremenoj psihologiji logoterapija najbliža (Frankl, 2019a, str. 61-66; Frankl, 2019b, str. 149-157; Frankl, 2019c, str. 80) izuzimajući primjere koji se navode kroz evociranje konteksta evolucionizma (Frankl, 1987, str. 92; usp. Burckhardt, 2007a; Burckhardt, 2005d). Ono što se poznaje pod pojmom „psihološka stanja“ u suvremenoj znanosti su neka od manifestacija duševnih stanja prema pneumatologiji. Pojam „psihološki“ je tehnički termin u suvremenoj psihologiji i označava način da se opišu mentalna stanja kao npr. „psihološke potrebe“ (engl. *psychological needs*) (Ryan i Deci, 2017) i sl. Prema tome, ovaj tehnički pojam nema potpunu jednakost s pojmom „duša“ (engl. *soul*) jer suvremena istraživanja koriste naizmjenično pojmove „psiha“ i „mentalno“ da bi opisala nevidljive aspekte ljudske konstitucije. Upravo je to jedan od razloga zašto istraživači predlažu potrebu za novim pristupom, odnosno paradigmom koja razgraničava, pojašnjava, ali i u isto vrijeme uključuje na odgovarajući način ove pojmove uz tijelo i duh kao na primjer Burckhardt (2005a; 2005b; 2005f), Guénon (2001b, 227-240; 2004a, str. 50-52) i Smith (2001; 1992). Prema tome, „psihološka stanja“ pojedinca i skupine su jedan dio onoga što se podrazumijeva pod pojmom „duševna stanja“ (Guénon, 2009c; Guénon, 2001b, str. 177-190, 227-240; Nasr, 1989, str. 112-113, 157, 209). Na primjer, drugi dijelovi koji uz „psihološka stanja“ čine sastav šireg spektra promatranja „duševnih stanja“ jesu fenomeni svijesti, snova i snoviđenja, sinkroniciteta, itd. (npr. Burckhardt, 2005d, str. 53-60; Jung, 1984; Yuasa, 2008; Wagemann i Weger, 2021). U širi spektar promatranja „duševnih stanja“ također spada i kultivacija pozitivnih, odnosno oslobađanja negativnih karakternih osobina (usp. Chittick, 2008, str. 24-30). Na primjer kultivacija iskrenosti i samilosti, a oslobađanje od zavisti i pohlepe. Ova potonja tek postaju aktualna u suvremenoj znanosti kroz otkrivanje utjecaja duhovnih praksi, kao što su meditacija i molitva u vidu metoda „usredotočene svjesnosti“ (engl. *mindfulness*) (Goleman i Davidson, 2017). Otkrivaju se pozitivni utjecaji ovih metoda na tjelesno i mentalno zdravlje pri čemu se u istraživanjima stavlja naglasak na pojam „mentalno“, rjeđe na pojam „duhovno“, a vrlo rijetko ili nikako na

pojmove „psihičko“ ili „duševno“. Kao i prema Franklu (Frankl, 2019a), prema Jacobu (1961), učeniku Junga, te Guénonu (2001b), Coomaraswamyu (2004a; 2004d), Schuonu (Burckardt, 2005d), Burckhardt (2005d), Stoddart (2007), Huston Smithu (2001), Lingsu (2001), Wolfgang Smithu (2003), Nasru (2007c; 1989), Franklu (2019b; 2019c) istraživanje psiholoških stanja može biti cjelovito obuhvaćeno jedino kada se ne zanemaruje duhovna razina i kada se pridaje važnost i mjesto autentičnoj tradiciji. U kontekstu edukacije to znači da se ne negira važnost tradicije kao takve u edukativnom i razvojnem procesu osobe i znanstvenim istraživanjima, a što je vrlo često bio slučaj u modernom i postmodernom dobu (Chittick, 2023; Smith, 2001; Stoddart, 2008; Mahmutćehajić, 2017). U tom smislu može se razumjeti i bilješka Schuona (2009, str. 11) da "ne postoji znanost o duši bez metafizičke osnove i bez duhovnih lijekova koji su joj na raspolaganju". Metafizičko u najširem značenju obuhvata spoznavanje i odgovarajući odnos s *onim* što je ponad (grč. *meta*) vidljivog i materijalnog, gdje spadaju smisao i svrha, njihovo ostvarenje kroz savjestan izbor i duhovnost kao takvu (Guénon, 2009d; Guénon, 2009e; Guénon, 2009f). Manifestacija metafizičkog znanja je viđenje stvari onakvom kakva jeste i neodvojivo je od razumijevanja odnosa prema drugom, svijetu i sebi (Khan, 2012; Izutsu, 2008a, str. 51-52, 245-282). U ograničavanju duševnog na psihičko i zapostavljajući duhovno, „noetičko“, metafizičko može se tražiti i jedan od osnovnih razloga velikog broja samoubojstava kod doktora, naročito psihoterapeuta (Frankl, 2019b, str. 141-143). To znači, predmet tradicionalne psihologije, pneumatologije se odnosi se na upoznavanje smisla i svrhe kao duhovnog aspekta, duševnih pozitivnih i negativnih stanja. Ona uključuje metode i tehnike kao čimbenike kojima se tijelo i um usmjeravaju, treniraju da budu u skladu, tj. da se prepoznaju tjelesne senzacije kao odraz različitih duševnih stanja i obratno da se tjelesnom i mentalnom aktivnosti utiče na promjenu duševnih stanja. U samom nazivu „pneumatologija“ naglasak je na duhu, dahu (grč. *pneuma*) kao simbolu prisustva svijesti u sadašnjem trenutku i principu savjesti, manifestaciji slobode i odgovornosti. Kroz svijest u dahu i savjest čovjek otkriva iskrenost i stječe znanje o sebi i stvarima odgovarajućim metodama i tehnikama poznatim kao duhovne i kultivacijske vježbe. Riječ je o znanosti o duhovnosti koja obuhvata tijelo, mentalno-um, dušu i duh, „blisko je povezana s tradicionalnom metafizikom, jer sadrži sredstva s pomoću kojih duša može razumjeti vlastitu strukturu i uz pomoć odgovarajućih duhovnih disciplina preobraziti se kako bi konačno spoznao *to - Sbstvo*“ (Nasr, 1993, str. 10-11; vidjeti i Coomaraswamy, 1977).

2.7. Prema modelu *Paradigme cjelovite edukacije*

Da bi se formirao određeni model edukacije koji može doprinijeti novoj paradigmi kojom bi se riješio problem nedostatka smisla i motivacije te da bi se na odgovarajući način pristupilo mentalnom, odnosno aspektima uma, duše i duha, a što su kako smo to vidjeli, temeljne potrebe suvremenog edukativnog procesa, potrebno je kritički sagledati znanost, epistemološke kriterije kritičkom filozofijom što je do sada u značajno i urađeno, a zatim i sagledati na što ukazuju suvremena istraživanja (Kuhn, 1962; Guénon, 2009a; Guénon, 2009c; Guénon, 2001b). Sartre (1968, str. 18) bilježi: „Razumjeti znači mijenjati, premašivati sebe“, premašiti postojeća znanja k novim spoznajama.

Do sada se u istraživanju nastojalo predstaviti da pojam „filozofija“ prvobitno označava „način života“ (fr. *la philosophie comme manière de vivre*) (Hadot, 1995) što Seneka (u. 65.) sažima riječima: „Filozofija poučava kako se ponašati i djelovati, a ne kako govoriti.“ (Hadot, 1995, str. 110). Tek je sekundarno filozofija pojmljena kao akademski, „teoretski“, diskurzivni predmet mišljenja kojim se u osnovi objašnjava način života pa tako i mišljenja (Faruque, 2021, str. 197-210). Također, prema Henry David Thoreau (1817. – 1862.):

...danas ima predavača filozofije, ali ne i filozofa. ... Biti filozofom ne znači samo imati istančane misli, čak ni zasnovati školu, nego ljubiti mudrost toliko da se živi prema njezinu diktatu, život jednostavnosti, neovisnosti, velikodušnosti i uzdanja. (Thoreau, 1854, str. 17)

Naposljetku, to znači da je krajnji cilj edukativnog procesa, educirati mlade *filozofe*, odnosno potaknuti spoj riječi i dijela kod učenika. Spoj riječi i djela odražava smislenu i svrhovito ponašanje, a što se u suvremenom pojmovlju manifestira kroz pozitivna psihološka stanja. U tom smislu, zadatak je premostiti jaz između teorijskog i praktičnog, a što se odnosi i na razdvojenost tjelesnog i mentalnog. Friedrich Nietzsche (1844. – 1900.) primjećuje da ova polarizacija počinje s modernom, kao što je to ranije i navedeno, pa upućuje kritike filozofu, ali i svakome drugome, kojem ono što govori nije u riječima i djelima. Prema njemu filozofija je svedena na proučavanje filoloških, povijesnih i kulturnih aspekata, a ne kao način života koji ima praktične implikacije. Isto to se manifestira i na pristup edukaciji kako se to i vidjelo u kritici reformatorskih škola maločas. On bilježi ovu kritiku na sljedeći način:

Učenje o povijesti prošlosti nikada nije bio posao pravog filozofa, ni u Indiji ni u Grčkoj; a ako se profesor filozofije i uključi u takav posao, mora se u najboljem slučaju zadovoljiti time da se o njemu kaže: on je izvrstan klasični istraživač, antikvar, lingvist, povjesničar - ali nikad: on je filozof. (Nietzsche, 1997, , str. 186)

Hadot takvu filozofiju naziva „teoretiziranjem“ (fr. *théorique*) (Hadot, 1995, , str. 29). Također, ova kriza dualizma u modernom i postmodernom mišljenju dovodi i do relativiziranja načina spoznaje, mišljenja i pitanja jesu li, uistinu, um, odnosno, tijelo jedina stvarnost s kojom se um treba zanimati. Dolazi i do ponovnog aktualiziranja pojma nevidljivo svedenog na pojam kao um, mentalno. U propitivanju o položaju čovjeka u tom krajnjem relativizmu i vrhuncu post modernizma s Søren Kierkegaard (1813. – 1855.), a zatim i Nietzscheom (1844. – 1900.) i Martin Heidegger (1889. – 1976.) dolaze do opisivanja tjelesnog i mentalnog stanja kao stanja egzistencijalne anksioznosti (Kierkegaard, 2016), „nihilizma“ (njem. *Nihilismus*) i ukazivanjem potrebe za odvažnim „nadčovjekom“- (njem. *Übermensch*) (Solomon, 2004), te priznanja „bačenosti“ (njem. *Geworfenheit*), „novom filozofijom“ i „povratku na početak“ (Heidegger, 1995; Heidegger, 1986; Kalin, 2019, str. 48-53) te „etici Drugog“ (Babić, 2017, , str. 259-272 ; Levinas, 1992). Ovu egzistencijalnu krizu Fromm i Suzuki nazivaju „kriza duha“ (Suzuki i Fromm, 1973), a Frankl „kriza smisla“, „vapaj za smislom“, „egzistencijalni vakuum“ i „noogena neuroza“ (Frankl, 1987; Frankl, 1984). Općenito govoreći, rezignaciju novovjekovne filozofije i znanosti, ili civilizacijske misli ukratko, Babić sažima u sljedećem:

I Nietzsche, i Levinas, i Heidegger slažu se da se iza onoga što je zapadna metafizika smatrala najvišom istinom, tj. Bogom, krila volja za moću, za ubijanjem i uništavanjem života. (Babić, 2017, str. 120)

To znači da kroz postmodernu filozofiju i znanost, nakon redukcionističkog pokušaja svođenja nevidljivog na vidljivo, opredmećenja onostranog, u suštini dolazi do rezignacije, osobnog i kolektivnog očajja te iskazivanja potrebe za autentičnom filozofijom, za autentičnom tradicijom, duhovnosti pa tako i metafizikom koja iznova razmatra duhovno, intelektualno, etičko. To je sveukupno neodvojivo od osnaživanja „savjesti“ (engl. *conscience*) (Stoddart, 2008, str. 77-82; Levinas, 1992) koja znači izražavanje „slobode“, ali i preuzimanje „odgovornosti“ za istu (Coomaraswamy, 2004a, str. 28; Frankl, 2019a, str. 80). Ipak, u ostvarenju ovog pothvata, jedna razina je vraćanja tim načelima „teoretiziranjem“ (Hadot, 1995, str. 29), a druga je edukacija u tom smjeru, odnosno praktično ozbiljenje tog ideala te njegovo oblikovanje u sistem koji se može primijeniti i uspješno ponavljati. Shodno tome, vraćanjem pojmova i značenja duhovnosti i savjesti na važna mjesta u edukaciji učeniku se daje veća mogućnost da usavršava karakter i doživljava smisao. Na ovaj način učenik se vodi da prepozna savjest kao organ smisla koji je „odveć prisutan u glasu“ i dahu (Babić, 2017, str. 115). „Smisao prisutan u našem glasu“ upućuje na suštinsko značenje riječi *educare* (lat.) „izvesti“. To znači da je smisao edukacije upravo u poticanju učenika odgovarajućim čimbenicima samoozbiljenju i izražavanju onoga što već [potencijalno] zna. Ishod tog procesa jeste osobni rast, iskustvo smisla ili „novo rađanje“

(Coomaraswamy, 2004h). Heidegger ovu prisutnost tumači s pomoću njemačkih riječi *Vorstellen* i *Gestell* (Heidegger, 1986). *Vorstellen* (njem.) znači staviti nešto preda se najprije u teoretskom i praktičnom smislu, a onda to [us]postaviti (njem. *Gestell*) na svoj način (Babić, 2017, str. 115), odnosno živjeti u svakodnevnom životu. U kontekstu ovog istraživanja to bi značilo da je suština edukativnog procesa potaknuti osobni preobražaj kod učenika, da prepozna motiv, a zatim ga i ostvariti djelom. Primjećuje se potreba za primjenom odgovarajućih čimbenike da bi u tome uspjele. Da bi se oni primijenili potrebno je ih kategorizirati u skladu s aspektima kroz koje se manifestira motiv, a oni su tjelesni i mentalni, točnije, tijelo-um-duša-duh.

Ono što priječi pravljenje spoja teorije i prakse je čvrsto vezivanje za dualizam, podjelu na tjelesno i mentalno te pokušaj svođenja i reduciranja pojmova „duša“ i „duh“ u okviru ovog dualizma (Babić, 2017; Krznar, 2007; Nasr, 1989, str. 183; Nasr, 1993; Negus, 1978, str.191; Jonas, 1984; Zarandi, 2003). Edukacija utemeljena na tim postavkama ne može polučiti zadovoljavajuće rezultate. U suvremenoj znanosti i filozofiji dolazi većinom do *a priori* odbijanja i odbacivanja, pojmova „duša“ i „duh“ u njihovom izvornom značenju i vezi s autentičnom tradicijom i pravljenje duhovnosti „novog doba“ bez veze s tradicijom (Guénon, 2001b, str. 260-274). Druga strana tog problema je i opredmećenje tradicije, kao što su različiti fundamentalistički pokreti (Babić, 2017; Nasr, 2010). No, ako se vrati na srž problema suvremene akademije, a to je odbacivanje nove paradigme, nužno je primijetiti logički paradoks – nemoguće je odbaciti nešto što nije u potpunosti primljeno, što se ne posjeduje (Smith, 1992, str. 6-8). Ipak, pokazatelj pokušaja da se pronade izgubljeno je mnoštvo filozofija u novom vijeku. One ukazuju na isto na različite načine, pa i kada je nihilizam u pitanju, jer je u konačnici cilj filozofije kao takve nalaženje i ostvarenje imperativa filozofije „zajedničkog dobra“ (lat. *summum bonum*) (Chittick, 2020, str. 11). Svaka filozofija predstavlja „zaseban otok“ (Babić, 2017, str.117; Lyotard, 1986) ili „sferu“ (Sloterdijk, 1999; usp. Frankl, 2019a, str. 78-79; Frankl, 2019b, str. 59-88) pa se lako ulazi u sklonost apsolutizaciji jedne naspram drugih ili relativizaciji svih. Djeluje da je izlaz upravo u otvaranju prema drugom pogledu (Derrida, 1974; Levinas, 1992) jer se u tome dešava autentični dijalog i nadilaženje odvojenosti subjekta i objekta, dualizma. Upravo u susretu i nalaženju zajedničkog je nadilaženje problema i stvarna spoznaja, savjest i intuicija. To vodi i u određeni oblik „nove filozofije“ i nadčovječnost za koju opet treba biti pažljiv da ne postane opredmećena odnosno da ne dođe do nesrazmjera u odnosu teorije i primjene. Susretanje zahtijeva i određenu razinu prevođenja i približavanja pojmova koji se nastoje razjasniti, što se može i primijetiti kroz čitanje ovog rada navođenjem primjera pojmove i koncepata različitih svjetonazora i jezika. U današnjem

dobu prevladavajući pristup filozofiji je kroz filozofiju jezika kojom se potiče upravo kontakt s drugim, a u okvirima filozofije znanosti i ispitivanju paradigme mišljenja to znači otvaranje prema novoj mogućnosti (Guénon, 2009a; 2009c; 2001b, Kuhn, (1962). Tako se može razumjeti i Wittgensteinovo (1979) opažanje: „Sve što filozofija može učiniti jeste da razori idole. A to znači da možda u „odsutnosti jednog idola“ – ne pravi nikakvog novog idola.“ (Wittgenstein, 1979, str. 9-34). Jedina mogućnost izbjegavanja zamki apsolutizma i relativizma je ako se održe zajedno obrazovanje i odgoj (Matijević, 2016b) kroz održavanje dva činitelja osobnog razvoja odgovarajućim čimbenicima. Oni su „eksteriorizacija unutrašnjeg“ i „interioriziranje vanjskog“. Ove dvije komplementarnosti čine edukaciju u izvornom značenju te riječi (Stoddart, 2008, str. 77-82). Edukacija tako obuhvata ispoljavanja talenta i vještine kao osobnosti aspekta tijela i uma, ali i produhovljen život i manifestaciju vrijednosti kao osobnosti aspekata duše i duha. Ona obuhvata priznanja čovjeka kao nečeg višeg od svođenja tek na zadovoljenje tjelesnih i mentalnih prohtjeva. Ovaj obuhvatni pristup je temeljno polazište *Paradigme cjelovite edukacije i „cjelovitog iskustva“* kao manifestacije „eksteriorizacije unutrašnjeg“ i „interioriziranja vanjskog“ odgovarajućim čimbenicima , a o čemu je riječ u nastavku.

2.8. Paradigma cjelovitosti

Put izlaska iz „krize duha, „krize smisla“ sustavno je predstavilo nekoliko škola mišljenja u postmodernom periodu. One ukazuju na razine sebstva te implicitno i na potrebu primjene odgovarajućih metodskih postupaka za njihov razvoj. Također, one ukazuju na potrebu i važnost vraćanja tradiciji te potrebi oživljavanjem iste i nalaženju smisla (Frankl, 1987; Frankl, 1987; Smith, 2003a), a što je vezano i za opće razumijevanje pojma „sveto“ (Coomaraswamy, 2004a, str. 33; Nasr, 1993; Jonas, 1984; Schuon, 2012, str.133), u znanosti, filozofiji, edukaciji te življenju istog u svakodnevnom životu u kojem i rad ima „duhovno značenje“ (Schuon, 2012, str. 65). Čovjek nije samo tjelesno i mentalno biće, već tjelesno, umno, duševno i duhovno biće. Nazivi ovih razina mogu se razlikovati, no suština njihova značenja ostaje ista (Smith, 2001; Izutsu, 1971). U troslojnoj podjeli to su tjelesno, duševno i duhovno pri čemu je „umno sadržaj duševnog“ (Stoddart, 2008, str. 45-50, 77-82; usp. Frankl, 2019c, str. 79-80; Smith, 1992). Drugim riječima, tjelesno, umno, Umno/ne-umno (Smith, 2001, str. 224; Heisig, 2001, str. 62). Kroz filozofiju egzistencijalizma je značajnim dijelom predstavljena polazišna točka u određivanju i pozicioniranju problema s kojim se suočavaju znanost, filozofija (Heisig, 2001, str. 36-49, 191-193, 217-222), a time i pristup edukativnom procesu u suvremenom dobu. Moglo se do sada i primijetiti izvjesno priznanje da su današnji

problemi temeljno uzrokovani dualizmom kao filozofskim stavom te empirizmom i scijentizmom kao jedinim modelima epistemologije kojim se može ostvariti smisao postojanja (Frankl, 1969; Smith, 2003b; Smith, 1965; Frankl, 2019c). Posljedice toga su iskustva „besmisla“, „nihilizma“ i slično.

Kroz predstavnike egzistencijalističke filozofije ukazana je suštinska potreba suvremenog čovjeka da bi se izašlo iz ove „krize smisla“ i duha (Frankl, 2019c, str. 11-47) – potreba za neopredmećenom i autentičnom tradicijom, mirom, filozofijom bitka i odgovornost. Egzistencijalistička filozofija i znanstvene teorije i prakse psihologije ovog perioda ne nude izravan model izlaska iz krize. U ovom periodu se javljaju biblioterapija (Bašić, 2021; Nichani, 2016) i logoterapija (Frankl, 2019a, str. 9-14; Frankl, 2019c, str. 7-29; usp. Brencio, 2015). Ako se šire promatra, onda ono o čemu one govore ima utemeljenje u tradicionalnoj psihologiji, pneumatologiji. Metoda logoterapije za koju je Frankl upotrebljavao pojam *Existenzanalyse* (njem.) (Frankl, 2019c, str. 8; Frankl, 2019b, str. 59) se ograđuje od pluralizma egzistencijalizma i upućuje na integraciju znanja i vjerovanja, znanosti i vjere kao filozofije i načina života – „egzistencijalne religioznosti“ (Frankl, 2019a, str. 61). Također, u isto vrijeme kada nastaje egzistencijalna filozofija nastaju i pravci poznati kao Filozofija ništavila, Perenijalna filozofija tradicionalne škole i Orijentalna filozofija.

Filozofija ništavila je ime novijeg datuma, a u početku je to bio pokret mislilaca iz Kyota (Japan), kasnije nazvan i Kyoto škola (jap. *Kyōto-gakuha*). Oni su u kontaktu s europskom i američkom akademijom bili potaknuti promišljati o izazovima i rješenjima za pitanja modernog doba. Između ostalih je i promišljanje o egzistencijalnom iskustvu ništavila modernog doba, odnosno „nihilizmu“, „krizi duha“, „krizi smisla“. Povratak i oživljavanje autentične tradicije u modernom vremenu imaju značajno mjesto u ovim promišljanjima kao i stav da je iskustvo egzistencijalnog ništavila prethodi iskustvu *Ništavila* koje je ispunjenost, smisao, svrha i spoznaja. Glavi predstavnici Kyoto škole, filozofi ništavila su Kitarō Nishida (1870. - 1945.), Hajime Tanabe (1885. - 1962.) i Keiji Nishitani (1900. - 1990.) (Davis, 2022; Heisig, 2019; Heisig, 2001). Naglasak na praksama autentične tradicije nije izražen u mjeri kako je to kroz Perenijalnu filozofiju tradicionalne škole.

Perenijalna filozofija tradicionalne škole je nastala kao pokret mislilaca potaknutih krizom moderne civilizacije temeljene na znanstvenom redukcionizmu. Kroz radove predstavljali su da je istina jedna, ali da se manifestira na različite načine. Opisali su uzroke postojećeg stanja krize društva, ukazali na načine izlaska iz nje i ponudili obuhvatnu filozofiju znanosti. Osnovnu ulogu u povratku smisla i svrhe u život ima vraćanje autentične tradicije u svakodnevni i akademski život. Između ostalih, znak potrebe povratku autentičnoj tradiciji su

pokreti „kontra tradicije“ ili *new age* duhovnost (Guénon, 2001b). Povratak tradiciji ne znači samo teoretski i praktični rad vezan za tradiciju kao ni rezultati na ovim poljima već znači i preobražavanje čudi što je primijenjeno metafizičko znanje. Najpoznatiji predstavnici Škole su René Guénon (1886. - 1951.), Ananda K. Coomaraswamy (1877. - 1947.), Frithjof Schuon (1907. - 1998.), Titus Burckhardt (1908. - 1984.), Martin Lings (1909. - 2005.) i Seyyed H. Nasr (1933. -) (Coomaraswamy, 2007; Delibašić, 2022; Herlihy, 2009; Lings i Minaar, 2007; Pallis, 2004; Schuon, 2009; usp. Delibašić, 2022; Kadić, 2022).

Orijentalnu filozofiju oblikuje Toshihiko Izutsu (1914. - 1993.). Uz poznavanje različitih tradicijama i poznavanje preko trideset jezika bio je i u intenzivnom kontaktu s predstavnicima i suvremenicima onoga što će kasnije dobiti imena Kyoto škola i Perenijalne filozofija tradicionalne škole. Zalagao se za promicanje svjetonazora (*Weltanschauung*) u kojem je počelo jedno i da se manifestira na različite načine. Izlagao je dugi vremenski na simpoziju svjetskog akademskog kruga Eranos u Švicarskoj. Djela koja je uradio imaju osobit značaj u akademskoj zajednici, ali dalja istraživanja nisu prisutna u onolikoj mjeri kao što je to slučaj s prethodna dva pravca (Izutsu, 2008a; Izutsu, 2008b; Izutsu, 2008c; Izutsu, 2005; Izutsu, 2001; Izutsu, 1971).

Za sva tri pravca se primjećuje da kao pravci i škole nastaju tek nakon izvjesnog vremena, a da su im polazišta u osnovi vrlo slična, ako ne i jednaka, ali i različita u onolikoj mjeri koliko je *Weltanschauung* uvjetovan s vremenom i prostorom nastanka (Izutsu, 2008c, str. 16-17). Nastaju kao pravci koji u ciklusu promjene paradigme ne samo da ukazuju temeljito na probleme već nude i alternative koje mogu biti osnova „paradigmatskog iskoraka“ (engl. *paradigm shift*) (Kuhn, 1962). Predstavljaju viziju i način osobnog razvoja, izlažu jasnu teoriju i primjenjiv postupak. U širem konceptu razumijevanja, načela ovih škola mišljenja - osobito fenomen cjelovitosti koja prožima ovaj rad i važnost tradicije kao takve - mogu se prepoznati i u drugim pravcima mišljenja koji zaokupljaju veliku pažnju istraživača, kao što je Mullā Šadrā (1571/2. - 1635/40.) i Transcendentna teozofija (Kalin, 2010; Kalin, 2003; Morris, 1981; Z. Morris, 2003). Transcendentna teozofija također predstavlja integrativni pogled na filozofiju i znanost, uključujući i naglas na duhovnim vježbama i kultivaciji karaktera koje su osnova duhovnog iskustva (Šadić, 2023; Šadrā, 2018). Također, u akademiji je prisutan i interes za Šankaru (Shankara) i Advaita Vedantu (700. - 750.), Meister Eckharta (1260. - 1328.) (Kazemi, 2006), Baba Afdala (u. 1212/124.) (Chittick, 2001), Rūmīja (1207. - 1273.) (Chittick, 2005), Ibn ‘Arabīja (1165. - 1240.) (Chittick, 1998; Chittick, 1998), Suhrawardīja (1154. - 1191.) (Razavi, 1997; Suhrawardī, 2011; Suhrawardī, 2000), Averroesa - Ibn Rushda (1126-1198) (Šadić, 2023), Al-Ghazālīja (1058. - 1111.) (Bučan, 2013; Bučan, 1991), Ibn Sināa (980. -

1037.) (Šadić, 2023), Al-Fārābīja (870. - 950.) (Bučan, 2013; Bučan, 1991; Kico, 2013), Al-Kindīja (801. - 873.) (Šadić, 2023), te filozofiju i metafiziku tradicija ranokršćanstva (McGuckin, 2005), budizma (Schuon, 2018), taoizma i konfucijanstva (Guénon, 2004b; Murata, 2000; Izutsu, 2005), američkih Indijanaca (Karahodžić, 2013; Schuon, 2003) i drugih tradicija. Svaki od ovih pravaca mišljenja je na neki način zaokupio pažnju istraživača i mislilaca spomenuta tri pravca na koja smo se ograničili pa su neki od spomenutih mislilaca i tradicija uvršteni mjestimično kroz ovo istraživanje.

Spomenuta tri pravca se suočavaju s pitanjima koje postavlja egzistencijalistička filozofija jer i nastaju u istom periodu. One nude odgovore na ova pitanja uz predstavljanje metoda za suočavanje s ovim pitanjima da bi se potakao očekivani odgovor kao paradigmatički iskorak u mišljenju i djelovanju te bivanju kao takvom. Zajedničko im je obnavljanje pogleda na tradiciju i metafiziku. Kroz sva ova tri pravca mišljenja zajedničko je promatranje filozofije kao načina života, a ne filozofije kao sluge teologije ili znanosti ili kao „teoretiziranja“ (Coomaraswamy, 2004c; Hadot, 1995, str. 29; usp. Chittick, 2001; Chittick, 2000). Duhovnost i metafizika se promatraju kao stvarnost tradicije i kao oblik filozofije kada se ona promatra kao način života (Northbourne, 2007a; 2007b; 2007c; Odin, 2012; Young Kim, 2012). Naposljetku, znanost, teologija i filozofija upućuju jedni na druge (Frankl, 2019a, str. 63-65; 67-72; Frankl, 2018b, str. 149-157).

U pogledu filozofije ništavila, Tanabeov učenik, Takeuchi Yoshinori objašnjava važnost odnosa filozofije kao načina života i duhovnosti, religioznosti kao i što to priječi njihovo cjelovito razumijevanje:

Život religije uključuje filozofsku misao kao svoj pandan, neku vrstu centrifugalne sile prema vlastitim centripetalnim tendencijama. Strogo govoreći, budizam nema ništa slično onome što Sveti Pavao naziva „ludošću križa“. Ovo ga je odvelo u drugom smjeru od zapadne filozofije i religije... Filozofija je služila budizmu kao unutarnjem principu religije, a ne kao vanjskom kritičaru... Drugim riječima, filozofija u budizmu nije spekulacija ili metafizička kontemplacija, već radije *metanoa* [preobrazba] mišljenja, pretvorba unutar refleksivne misli koja signalizira povratak autentičnom jastvu – ne-jastvu (san. *anātman*). To je filozofija koja nadilazi i prevladava pretpostavke metafizike. ... Ali kako objasniti ovaj način bavljenja religioznom filozofijom i rekonstruirati ga u terminima prikladnim sadašnjem svijetu kada je sama ideja filozofije i metafizike uzurpirana od strane zapadnih modela? (Heisig, 2001, str. 14)

Frithjof Schuon bilježi slično sa stanovišta Perenijalne filozofije tradicionalne škole:

Pojam *philosophia perennis* . . . označava ukupnost primordijalnih i univerzalnih istina – a time i metafizičkih aksioma – čija formulacija ne pripada niti jednom posebnom sustavu. Moglo bi se govoriti u istom smislu o *religio perennis*, označavajući ovim izrazom bit svake religije, ovo znači bit svakog oblika štovanja, svakog oblika molitve i svakog sustava morala, baš kao što je *sophia perennis* bit svih dogmi i svih izraza mudrosti. Više volimo izraz *sophia* [mudrost] nego izraz filozofija, iz jednostavnog razloga što je drugi izraz manje izravan i zato što dodatno evocira asocijacije na ideje s potpuno profanim i prečesto zastranjenim sustavom mišljenja. Ključ vječne mudrosti (*sophia*) je čista intelekcija ili drugim riječima metafizičko razlučivanje. „Razlučiti“ znači „odvojiti“: odvojiti Stvarno i iluzorno, Apsolutno i kontingentno, Nužno i moguće, *Ātmā* i *Māyā*. Popratno razlučivanje, kao nadopuna i operativno, je koncentracija, koja ujedinjuje: to znači postati potpuno svjestan - od početne točke zemaljske i ljudske *Māyae* [prolaznosti] – *Ātme* [beskonačnosti], koja je i apsolutna i beskonačna. (Schuon 2007b, str. 243)

Ova dva pogleda ukazuju na neophodnost nadilaženja profanosti, redukcionizma i problema suvremenog zapadnog mišljenja. Također, ukazuju i na izlaz iz ove situacije kroz cjelovito sagledavanje stvarnosti i čovjeka. O cjelovitosti i višeslojnosti svijesti kao i potrebnom metodi za njihovo ozbiljenje bilježi i Izutsu (2008a; 2008b) promicatelj Orijentalne filozofije:

Glavne škole Orijentalne filozofije polaze od postavljanja višeslojne strukture svijesti. Primarna pretpostavka za njih je da postoji niz slojeva koji se međusobno razlikuju po dubini koje treba razlikovati u podsjećanju. I u takvoj perspektivi, naše uobičajeno iskustvo fizičkog svijeta kroz osjet, percepciju, a racionalno razmišljanje pripada samo površinskoj razini svijesti, svi ostali slojevi ostaju nepoznati i neotkriveni osim ako se naš um ne podvrgne posebnom, sustavnom treningu... Glavne škole Orijentalne filozofije, sve se slažu po ovom pitanju. Konfucijanska filozofija također nije iznimka u ovome. (Izutsu, 2008b, str. 4-6)

Prema do sada izloženim teoretskim postavkama, *Paradigma cjelovitosti*, s jedne strane, označava priznavanje mjesta tradicije i smisla u svim životnim oblastima uključujući znanost, filozofiju i edukaciju. S druge strane, ona označava cjeloviti metodički pristup čovjeku ne samo kroz aspekte tjelesnog i mentalnog, već kroz aspekte tijelo, um, duša i duh. *Paradigmi cjelovitosti* imanentan je model hijerarhije stvarnosti (*heiros*, grč. sveto i *arkhes*, grč. voditi, vladati) i sebstva, zajednički inače za sve tradicije, uključujući i spomenuta tri pravca mišljenja u suvremenom dobu. Hijerarhija se može prevesti doslovno kao „poredanost u svetom redu“, ali u ovom kontekstu, radi izbjegavanja dualizma, bliže značenje koje uključuje i potonje bi

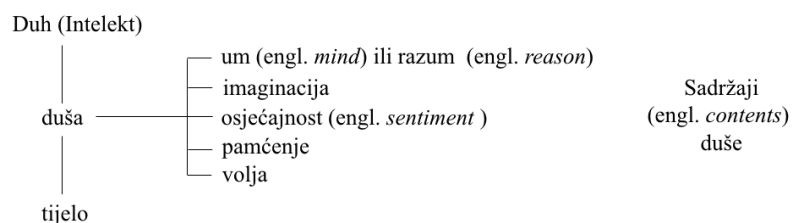
bilo „prisustvo svetosti kroz različite nivoe“ ili „obznanjivanje istog kroz različite razine postojanja“ (Izutsu, 1971; Murata, 2004; Šadrā, 2018 ;Smith, 2001, str. 226-231; W. Smith, 2019; Šadić, 2023). Burckhardt (2005f) bilježi u tom smislu:

Postoji samo jedan Bitak. Dakle, mnogostrukost izvire iz jedinstva i nikada ga ne potiskuje; jedan Bitak odražava se na više načina i, postupno, izgleda sve više fragmentirano, ograničeno i prolazno, dok ipak ostaje jedno. ...Jedan temeljni sastojak ove doktrine je hijerarhijska struktura svemira: mnoštvo u jedinstvu i jedinstvo u mnoštvu—to je zakon hijerarhije. (str. 77-78)

Slično, za jedinstvo u različitosti Frankl koristi pojam „dimenzionalne antropologije i ontologije“ (Frankl, 2019b, str. 30). Odlika svih tradicija je priznanje „svetosti“, tj. *principa* koji se obznanjuje kroz razine stvarnosti, a što se ujedno odnosi i na aspekte sebstva/jastva, „slojeve ljudske prirode“ (Burckhardt, 2005e, str. 79) – tijelo, um, duša, duh (Slika 2.5.). Kako je do sada i izloženo, razlog potrebe obnavljanja ovog gledišta je taj što je od početka novovjekovlja (cca. XV vijeka) na ovamo pitanje definiranja nevidljive stvarnosti ponad tijela, protežne materije određeno dualizmom i pozitivizmom kao „mentalno/umno“ (Branković, 2020b, str. 14). Prema navedenim istraživanjima do sada, ovaj redukcioniistički pristup je značajan, ako ne i glavni uzrok, suvremene „krize duha“ i „besmisla“.

Slika 2.5.

Prikaz tradicionalne hijerarhije ljudske konstitucije, sebstva prema Stoddart (2008, str. 46)



U ranijem istraživanju na kojem smo radili primijetili smo nedostatke ovog pristupa i pojasnili utemeljenost *Paradigme cjelovitosti*:

S jedne strane, „mentalno“ se izjednačava s „intelektualnim“⁵ [uslijed znanstvenog redukcionizma]. S druge strane, srednjovjekovni skolastičari i perenijalni filozofi

⁵ „Na hrvatskom, bosanskom i srpskom jeziku, kao i nekim drugim slavenskim jezicima pojmovi „razum“ i „um“ mogu označavati jednu te istu stvarnost i sposobnost. Međutim, etimološka diferencijacija pridonosi razlici između takozvanog „majmuskog uma“ i „kultiviranog uma“ u istočnjačkim tradicijama, posebice u budizmu. „Razum“ sadrži prefiks *raz* koji znači „podjela, razdvajanje, lomljenje i raščlanjivanje“, a uključuje i značenja „sposobnost razumijevanja, logičkog

identificirali su intelekt s Duhom (Stoddart, 2008, str. 45-50, 77; usp. Ladan, 2006, str. 799). Slično tome, u istočnjačkim tradicijama, intelekt se vidi kao razum (engl. *reason*) koji nadilazi dualnosti i postaje prazan od sumnji (san. *śūnyatā*) (Heisig, Kasulis i Maraldo, 2011, str. 51-75, 242-248; Ladan, 2006, str. 797) [točnije kao „um/srce“ (engl. *mind*)]. Potonji svjetonazori ne vide stvarnost u smislu dualizma „tijelo i um“ već u smislu trijade „tijelo-duša-duh“ (Guénon, 1991; Guénon, 2001a) ili holističkog razumijevanja odnosa „tijelo-um“ (Yuasa, 1993) (Tablica 2.1.; Slika 2.1.). Sukladno tome, duša je mjesto manifestiranja znanja, kako objektivnog tako i neobjektivnog. Neobjektivno je povezano s njegovim sadržajima, kao što su um (razum), mašta, osjećaj, pamćenje i volja (Slika 2.5.), dok su „intelekt“ i „intelektualna intuicija“ svojstva duha i, prema tome, manifestacija objektivnog znanje ili poznavanje stvari onakvima kakve jesu (Stoddart, 2008, str. 45-50; usp. Izutsu, 2008b, str. 203-204).⁶ (Branković, 2020b; usp. Heisig i sur. 2011, str. 979-892)

Tablica 2.1.

Usporedni prikaz imenovanja u tradicionalnoj hijerarhiji konstitucije ljudskog bića, sebstva

Hrvatski jezik	Engleski jezik	Latinski jezik	Grčki jezik	Kineski jezik	Arapski jezik
<i>Duh*</i>	<i>Spirit (Intellect)</i>	<i>Spiritus (Intellectus)</i>	<i>Pneuma (Nous)</i>	<i>Shén</i>	<i>Rūh ('Aql)</i>
<i>duša</i>	<i>soul</i>	<i>anima</i>	<i>psyche</i>	<i>līng</i>	<i>naḥs</i>
<i>tijelo</i>	<i>body</i>	<i>corpus</i>	<i>sōma</i>	<i>shēn/hsen</i>	<i>jism</i>

Bilješka: Prema Branković (2020b, str.15), usp. Murata (2000, str. 255-264), Smith (2001, str. 224) i Stoddart (2008, str. 45-50)

*Velika slova označavaju fakultet [aspekt]. Međutim, u svim tradicijama "duh" (malo "D") kao dah i "intelekt" kao um/razum vide se kao vanjske manifestacije nevidljive sposobnosti, posebne ili kao kontingentni duh/intelekt. Na primjer, u taoizmu, *ch'i* manifestira *li*, ili, u zapadnoj tradiciji, duh je manifestacija Duha (dosl. vitalna energija (dah) je manifestacija principa), ili u neokonfucijanskoj i budističkoj tradiciji, to je *yung* koje očituje *t'i* – funkcije koje su manifestirane u svim stvarima zapravo manifestiraju supstancu (Murata, 2000, str. 36-37).“ Pošto je u

mišljenja, zaključivanja i razlučivanja“. „Um“ doslovno znači „um, intelekt, pamet“. Sukladno tome, „razum“ može biti podložan zabludi zbog pristranosti i želje, i stoga se mora kultivirati da bi se ostvario kao „um“.“ (Branković, 2020b, str. 14)

Ovdje bismo dodali u kontekstu ovog istraživanja, u kojem se govori o edukaciji i poticajnim čimbenicima, da je ono što podrazumijevamo pod pojmom „kultivacija sebstva“ ili „kultivacija osobnog života“ (Murata, 2000, str. 38-39) spomenuto u prethodnim poglavljima, dio edukacije koja se naziva „interiorizacija vanjskog“. Ona se provodi i potiče čimbenicima koji se svrstavaju u grupu „duhovnih vježbi“ (Hadot, 2002; 1995) kao „sustavnog treninga“ (Izutsu, 2008b, str. 6). Pošto se kao aspekt navodi „um“, a ne „razum“ to znači da prvotno obuhvata potonje (vidjeti fus notu br. 6).

⁶ Prema istom istraživanju (Branković, 2020b, str. 15) upućuje se i napomena da se za usporedbu sličnih primjera koji se mogu naći u šintoističkoj, konfucijanskoj i budističkoj tradiciji vidi više u Heisig i sur. (2011, str. 979-892).

ovom radu „um/razum“ predstavljen kao zaseban aspekt, malim slovom „d“ je označen fakultet [aspekt] „Duh“ iz tablice i u manifestira se kao savjest (engl. *conscience*) (Stoddart, 2008, str. 77-82).

Važno je dodati da pojam „duh“ u perenijalnoj tradiciji ima dva vida. Jedan je neograničeni ili apsolutni, drugi je manifestirani⁷ ili obznanjeni. U sklopu ovog istraživanja, dovoljno reći da kada se govori o duhovnom aspektu, osim ako to nije drugačije naglašeno, onda se to odnosi na manifestirani, obznanjeni duh koji se pokazuje kao „savjest“ i „intelekcija“ (Frankl, 2019a, str. 29; Frankl, 2019c, str. 69-70; Stoddart, 2008, str. 77). Savjest utječe i reagira na slobodu i odgovornost volje, a „intelekcija“ je uvid u stvar i nadahnuće (Benson, 2008; Chittick, 1989, str. 269-273; Chittick, 1989, str. 127-130; Minaar, 2001, str. 17-67). Duh ili dah je također simbol prisustva ovdje i sada kao odlike usredotočene svjesnosti (Benson i Klipper, 1975; Kabat-Zinn, 2004; Kabat-Zinn, 1994; Nasr, 2007c, str. 79-81). Na taj način on upućuju na smisao, značenje i svrhu kao osobnost čovjeka da zađe u dublje razumijevanje odnosa koji se dešavaju u svakodnevnom životu u kojem su prisutne tendencije želja za zadovoljstvom i želja za priznanjem. Savjest i „intelekcija“ su odlikovanost čovjeka sposobnosti prepoznavanja, priznavanja i odgovornosti prema svetom u svemu, autentičnome *ja*, prisutnosti *nečeg* višeg u svakom trenutku (Frankl, 2019b, str. 39-57; Frankl, 2019c, str. 11-29; 69-70; Minaar, 2001, str. 17-67; Smith, 2003a; Stoddart, 2008, str. 77-82) i potiču samonadilaženje, samilost i bezuvjetnu ljubav. Prema W. Smithu (2019), Smithu (2003; 2001, str. 226-231) i Stoddartu (2007, str. 230-242) ova dva vida značenja za pojam „duh“ predstavljaju odnos čovjeka i stvarnosti spram principa te prisustvo principa na svim razinama postojanja, aspektima ljudske konstitucije.⁸

Na kraju je vrijedno pomenuti to da iako je u novovjekovnoj filozofiji i znanosti došlo do radikalne podjele na tjelesno i mentalno, pored ova tri pravca, i drugi mislioci poput K.G. Junga (1875. - 1961.), Aldous Huxleya (1894. - 1963.), Erich Fromma (1900. - 1980.), unatoč manjkavosti načina na koje su sagledavali problem dualnosti (usp. Burckhardt, 2005d; Zarandi, 2003), su nakon proučavanja tradicionalnih učenja, zagovarali nužnost razumijevanja „mentalnog“ u smislu duše i duha koji bi trebali biti u uzajamnom skladu s tijelom (Yuasa, 2008, str. 97-127) da bi se bilo mentalno zdravo. Kada se na cjeloviti način pristupa pojmu „mentalno“, onda ovaj pojam ukazuje na mnogo širu percepciju nego što je to kroz dualizam i

⁷Riječ „manifestirano“ uključuje određenu razinu protežnosti i opredmećenja pa je stoga i navedena riječ „obznaniti“, kao objavljivanje jedna razine stvarnosti drugoj, u ovom slučaju Apsolutno Neograničenog u ograničeno. Vidjeti više u Guénon (2004b) i Murata (2004).

⁸*Para-Brahman* i *Apara-Brahman* su termini u sanskrtu, odnosno *Al-Ahad* i *Al-Wahid* u arapskom jeziku, koji odgovaraju ovim značenjima. Vidjeti više u Guénon (2001d, str. 74, 79-81, 102-111) i Schuon (2009, str. 82).

redukcionizam. U nastavku ranijeg istraživanja (Branković, 2020b) na ovu temu ustanovljena je opravdanost zastupanja načela koja su temelj *Paradigme cjelovitosti*:

Prema Jungu i prema tradicionalnoj znanosti pneumatologije [tradicionalna psihologija], „mentalno“ je u biti dimenzija duše (grč. *psyche*, lat. *anima*, kin. *ling*, ar. *nafs*), kao što je ranije spomenuto (Tablica 2.1.). Duša je veza između tijela (grč. *sōma*, lat. *corpus*, kin. *shēn /hsen*, ar. *jism*) i duha (grč. *penuma*, lat. *spiritus*, kin. *shěn*, ar. *ruh ('aql)*), dok je um (grč. *diánoia/nous*, lat. *ratio*, kin. *hsin*, ar. *'aql/qalb*) dimenzija duše. Često se [um] stavlja kao četvrti, dio sustava ternarne hijerarhije, kao aspekt koji odražava objektivno znanje o intelektu – Duhu (Murata, 2000, str. 259; Smith, 2001, str. 224). Kao što je već spomenuto, tek krajem XX vijeka, s pozitivnom psihologijom i epigenetikom, priznata je hijerarhija tijelo-um-duša⁹-duh, iako još ne eksplicitno i potpuno u znanstvenim tokovima. Zajedno s religioznošću u svom perenijalnom smislu, kao sredstvom samokultiviranja (jap. *shinshino ichinyo*) i ostvarenja vrline (grč. *arête*), ona je zadobila aktualnost. (Branković, 2020b, str. 16; usp. Benson i sur., 2012b; Scales i sur., 2010; King, 2008)

2.9. Teorijski model edukacije u *Paradigmi cjelovitosti* – *Paradigma cjelovite edukacije*

Edukacija je „eksteriorizacija unutrašnjeg“ (Stoddart, 2008, str. 77), odnosno usmjerenje učenika k ostvarenju ljudskosti i osobnih potencijala. Pojam *e-ducare* znači „izvesti (iz)“, a grčki pojam *paideia* od *paideúō* „odgajati, uzdizati, poučavati [dijete/učenika]“. Prema samoj etimologiji riječi, edukacijom se pomaže ozbiljenje onoga što čovjek već zna, nosi potencijalno, a to je znanje stvari kakve jesu, čemu odgovara protoindoeuropski korijen riječi **gno-* od kojeg potječu san. *jna-* od toga je i *jñāna* (*prajñā*), slav. *znati* i *znanje*, grč. *gignōskein* i *gnōsis*, lat. *gnoscere*, i dr. (Etymonline, 2023; Izutsu, 2008a, str. 86, 105). Stoga je edukacija vid „prisjećanja“ (grč. *anamnēsis*) (Nasr, 1989, str. 225; Schuon, 2006, str. 52, 91, 175; Stoddart, 2008, str. 77-78), a što je jedan od središnjih principa Platonove filozofije, ali i drugih

⁹“U starijim jezicima poput kineskog i arapskog često se nalazi da je „srce“ (kin. *hsin*, ar. *qalb*) sinonim za „dušu“ ili „um“ (Slika 2.1.). U trijadi tijelo-duša-duh, um se vidi kao dimenzija (*sadržaj*) duše. Slično tome, u semitskim jezicima, posebno u hebrejskom i arapskom, riječi „duša“, „ja/ego“ i „dah“ potječu iz istog korijena.” (Branković, 2020b, str. 16) To upućuje da čovjek odgovarajućim metodama ima zadatak da nadiđe i oplemeni ego koji se manifestira u željama i strastima da bi se kao duševno stanje manifestirala eudemonija, a to je ujedno i doživljaj smisla i svrhe kao manifestacija u duhovnom aspektu.

tradicija (Burckhardt, 2005f, str. 256; Laude i McDonald, 2004, str. 7). U svim tradicijama tijekom povijesti, od drevne Indije, preko helenske i rimske, te kineske i napose jevrejske, kršćanske i islamske, ovo značenjsko polje znanja kao potencijala i aktualiteta je vezano za pojam „duh“ (Coomaraswamy, 2004h; Guénon, 2009i; Guénon, 2001d, str. 11, 65, 68, 79-81, 95-101, 102-111, 149, 155, 163; Guénon, 1995, str. 7, 10, 139-168; Guénon, 1991). Riječi „duh“ u ovom kontekstu je istoznačnica riječi *logos*, koji između ostalih značenja ima i značenja „um“, „pokretački princip“ i dr. (Guénon, 2001d, str. 59; Izutsu, 2008a, str. 272).

Ipak, da bi učenik, čovjek otkrio i ozbiljio svoj potencijal nije samo dovoljna „eksteriorizacija unutrašnjeg“. Ona se ostvaruje odgovarajućom edukacijom, čimbenicima koji uključuju edukativne metode kojima se potiče razvitak potencijala poput *paidea* metoda (Adler, 1982). Ona uključuje tjelovježbu, gramatiku, retoriku, muziku, matematiku, geografiju, prirodne znanosti, i filozofiju. Uz to potrebno je i „interiorizirati vanjsko“ (Stoddart, 2008, str. 77-79; Schuon, 2011, str. 209-210). To je druga strana edukacije koja ide u korak s prvom, „eksteriorizacija unutrašnjeg“ kroz sve autentične tradicije (Stoddart, 2008, str. 77-82; usp. Izutsu, 2008a, str. 137-170, 245-282; Standish i Saito, 2012). Ona znači osposobiti učenika čimbenicima, tj. metodama refleksije i meditacije koje se općenito nazivaju „duhovnim vježbama“ (engl. *spiritual exercises*) (Haddot, 1995, str. 79-144), „duhovne discipline“ (engl. *spiritual discipline*) (Izutsu, 2008a, str. 255), „duhovne prakse“ (engl. *spiritual practices*) (Shledrake, 2017) i „kultivacija osobnog života“ (engl. *cultivation of the personal life*) (Murata, 2000, str. 38-39). One su ujedno dijelovi praktične, a ne „teoretizirane“ (fr. *théorique*) filozofije (Hadot, 1995, str. 264; Guénon, 2004a, str. 50). Suprotno tome, Hadot ukazuje na potrebu *théorétique* (fr.), „čija je osobnost „život kontemplacije, život u skladu s intelektom“ (Hadot, 1995, str. 29). Hadot nastavlja tumačenje da *théorétique* riječima: „...bez sumnje, [*théorétique*] može upotrebljavati teoretski diskurs (fr. *discours théorique*), ali koji u prvom redu ostaje način života i praksa te kao takvi ostavljaju prostor za nediskurzivnu aktivnost mišljenja kada je po srijedi shvatanje nedjeljivosti objekata promatranja kao i promišljanja o Bogu kao noetičkoj intuiciji.“

To znači da duhovne vježbe, prakse i trening doprinose da spoju teorije i prakse (Chittick, 2023, str. 6-10; Chittick, 2000, str. 21-22) odnosno da nema „naivnog realizma i esencijalizma“ (Izutsu, 2008a, str. 6-71; Izutsu, 2008b, str. 1-37). Duhovne vježbe se mogu promatrati dvojako – kao zasebne metode poput meditativnih tehnika usredotočene svjesnosti, čitanja, vođenja dnevnika i molitve ili kao kontekstualne poput usredotočene svjesnosti prilikom izvođenja pokreta, aktivnosti ili sjedenja i poticanja na smisao u svemu. O obje vrste će biti više govora u nastavku ovog istraživanja, ali i predstavljen model koji je primijenjen u

izvedbi interventnog programa *Forma*. Pristup edukaciji koji uključuje duhovne vježbe u najširem smislu se i klasificira kao put od prakse, tj. primjene (grč. *praxis*), preko teorije (grč. *theōria*) kao uvida u razlike stvari do znanja (grč. *gnōsis*) (McGuckin, 2005, str. 12-15) da su manifestirane pojave u osnovi ishod našeg, odnosno, učenikovog odnosa (lat. *relatio*) prema okolini (Izutsu, 2008a, str. 97-98). Tek je u modernom dobu došlo do naglašavanja redukcionizma i odvojenosti teorije i prakse, odnosno misli (lat. *res cognitae*) i stvari (lat. *res extensa*) (Frankl, 1969; Krznar, 2007). Pojam „teorija“ (engl. *theory*) nije samo diskurzivno znanje o pojavama već vizija koja pokazuje smjer djelovanja. Hadot za pojam „teorija“ upotrebljava pojam „kontemplacija“ (Hadot, 1995, str. 29) i povezuje ga s osobom koja živi odgovorno gajeći vrijednosti pa je kao takva *philosophos*, „ljubitelj mudrosti“. U idealnim okolnostima to bi trebalo potaknuti i kod učenika edukativnim procesom (Frankl, 2019a, str. 79-80). Teorija je s jedne strane predočavanje određene stvari, ali u drugom i sam čin viđenja ili, točnije rečeno, uviđanja istine (Nasr, 2007a, str. 33, 101, 231). U tom kontekstu govore i suvremena istraživanja kod Wolf i Stoodley (2007) koja pokazuju da je, na primjer, čitanje kao oblik duhovne vježbe poticaj za „kontemplativan život“ (grč. *bios theōrētikos*), a on je prediktor zdravog razvoja pojedinca i društva pa time prisustva smisla, svrhe i pozitivnih psiholoških stanja (Bašić, 2021; Perrow, 2014; Perrow, 2008). Također, prema Baba Afdalu (u. 1213/1214.) (Chittick, 2001) teorija nikako nije odvojena od stvarnosti. Ona je vezana za „videću inteligenciju“ (per. *kherade-i-bīnā*) kao odlike duhovnosti, tj. savjesti i intuicije. Riječ *bīnesh*, odn. *dīdan* u perzijskom koju upotrebljava za teoriju je ista riječ koja se upotrebljava i za viđenje pojava u horizontima (Chittick, 2020, str. 32-36). To znači, ono što se podrazumijeva pod pojmom „teorija“ znači i viđenje stvarnog odnosa među stvarima (McGuckin, 2005, str. 12-15, 55-87; Izutsu, 2008a, 97-99). Da bi se ostvario teoretski uvid u mogućnosti, potrebno je djelovanje ili postupanje prema postojećim znanjima koje je praćeno duhovnim vježbama. U tom procesu se stječe intuitivno znanje (grč. *gnōsis*) kao uvid u odgovarajući stav i moć savjesnog izbora onoga što je bezuvjetno najbolje na osobnom i društvenom planu (Izutsu, 2005, str. 241-262; 444-466). Da diskurzivno znanje treba biti prožeto i duhovnom vježbom i disciplinom (Izutsu, 2001, str. 100-101) i odgovarajućim naukom [opa. paradigmom] da bi se iskusili smisao, svrha kao doživljaj manifestacije bitka Daniel Bučan (Šadrā, 2018) u tumačenju takvog pristupa kod Mulla Šadrāa bilježi:

Budući da se bitak može spoznati samo intuitivno, filozofiji se mora pridružiti gnostička spoznaja što može biti jedino plod duhovne discipline koja teorijski oslonac ima u nauku o duši. (Šadrā, 2018, str. 33; više u Šadić, 2023, str. 68-69; usp. Al-Ghazālī, 2006b, str. 59-63)

Na praktičnoj to znači ostvarenje „kontemplativnog života“ (grč. *bios theōrētikos*) uz nauk o cjelovitosti ljudske konstitucije edukativni proces zahtijeva odgovarajuće poticajne čimbenike za svaki od aspekata ljudske konstitucije sebstva. Kroz poticajne čimbenike se dovodi u stanje prijemčivosti za doživljaj smisla. Pošto su čimbenici utemeljeni u tradiciji kao takvi ne bi trebalo da se odvajaju od tradicije, što je na žalost običaj u suvremenoj znanosti. Na primjer duhovnost „novog doba“ (engl. *new age*) potiče sinkretizam različitih tradicija koji je opasan za osobni razvoj (Bugari 2012; Guénon, 2001b, str. 208-240, 260-266; Kheiraty i Cihak, 2012; usp. Frankl, 2019a, str. 51-59; Frankl, 2019b, str. 149-163; Frankl, 2019c, str. 129-146; Lings, 2001). Edukacija koja uključuje duhovnost i duhovne vježbe, priznajući im ishodište u tradiciji, potiče učenika da stječe znanje o stvari i sebi, točnije, svome „odnosu“ (Izutsu, 2008a, str. 97-98) spram svih stvari, pojavama, uključujući tradiciju i religioznost kao odlika „duhovnog razvoja“ (Benson i sur., 2012a). Ako se ciljano izostavlja i zapostavlja povezanost duhovnih praksi i nalaženje smisla s tradicijom, religioznosti posljedica može da bude otežano izlaženje iz negativnih psiholoških stanja, besmisla i depresije uslijed parcijalnog pristupa čovjeku i učeniku (Frankl, 2019b, str. 149-163; Frankl, 2019c, str. 114-115; Guénon, 2001b, str. 172-176). S druge strane, posljedica odgovarajućeg spoja teorije i prakse, odgovarajućeg znanja o aspektima ljudske konstituciji i čimbenicima kojima se razvijaju, rezultira u poticanju savjesti i odgovornosti u edukativnom procesu. U osvrtu na Taylorovo djelo *Sekularno doba (Secular Age)* (Taylor, 2007), Babić (2017, str. 280) bilježi da mnogi odgovori na pitanja suvremenog doba leže upravo u samom poticanju čovjeka na osobnu odgovornost kao odlike savjesti i u konačnici „egzistencijalne religioznosti“ (Frankl, 2019a, str. 61):

On [Taylor] piše kako je čovjekovo dostojanstvo umanjeno upravo prevođenjem moralnih pitanja u terapeutska, pretvaranje moralke u terapeutiku, a grijeha u bolest. Stvari koje su ranije promatrane kao plodovi grijeha (nemoć, raskol, tjeskoba, ozlojeđenost, melankolija, praznina, zlovolja i lijenost) sada su proglašene plodovima bolesti te moraju biti tretirane terapeutski. Grešan čovjek može načiniti obrat od zla prema dobru, a bolestan čovjek to prepušta svom terapeutu te postaje objektom u rukama svoga terapeuta. Bolestan je čovjek više ovisan o svome terapeutu nego grešnik o svome ispovjedniku. (Taylor, 2007, str. 618-623)

Prema Franklu slično pokazuju i istraživanja logoterapije pa prema njemu „etičko pitanje“ u konačnici „postaje religiozno pitanje“ (Frankl, 2019a, str. 43-50). Nadalje religioznost odnosno tradicija postaje ostvarena (Fesmire, 2012; Odin, 2012; Smith, 1965), autentična kada je egzistencijalna, odnosno odabrana, a prema Franklu znanost ne bi trebala da stoji na tom putu, niti obratno znanost religioznosti, već da budu zajedno sredstva k nalasku smislu, tj.

„egzistencijalnoj religioznosti“ (Frankl, 2019a, str. 61, 67-72). Živuća metafizika autentičnih tradicija s integriranom znanosti suvremenih istraživanja ima mogućnost obujmiti stvar i postaviti stvari na njihovo mjesto (Nasr, 1989; Zarandi, 2003).

2.10. Teorijsko definiranje cjelovitog iskustva u *Paradigmi cjelovite edukacije*

Suvremenom pristupu stvarima i istraživanju, temeljenom na znanstvenom redukcionizmu izmiču odgovori na pitanja o „vrijednostima, životnom smislu, značenju, svrsi i kvalitativnom“ (Smith, 1992, str. 14-16; Smith, 1965). Spoznaja da je „volja za smislom“ osnovni motiv otvara integraciju suvremene znanosti s metafizikom tradicije (Frankl, 1984; Smith, 1965; Nasr, 1968, str. 38-78 Yarnold, 1959, str. 7). Ishod integracije je spoznaja da je potrebno imati u vidu svaki aspekt ljudske konstitucije kada se govori o edukaciji. Ono što su smisao, svrha u suvremenoj psihologiji, u teologiji su to Zavjetne „vode iznad“ (Guénon, 2004a, str. 67). One su manifestacije *Nečega* (engl. *Something*) koje povezuje stvari (Izutsu, 2008a, str. 20; 26, 98-99) u cjelinu, bitak koji se manifestira u svim stvarima i stanjima na određeni način (Šadić, 2023, str. 121-137). A snaga volje je motrena kao nadnaravna intervencija ili blagoslov svemilosti (Frankl, 2019b, str. 144). Suština edukativnog procesa je potaknuti savjest kao organ smisla i volju za nadilaženjem samog sebe kroz „eksteriorizaciju unutrašnjeg“ i „interiorizaciju unutrašnjeg“ odgovarajućim poticajnim čimbenicima.

Trenutak savjesne odluke i odgovornog postupka je trenutak intelekcije i priznanje svetog u svemu bilo kroz tjelovježbu, umjetnost, znanost ili religijske prakse (Benson i sur., 2012b; Izutsu, 2008a, str. 137-169; Scales i sur., 2010). Savjest pripada oblasti duhovnog, ali se odražava i na sve druge aspekte. Edukacija koja potječe savjest, odgovornost i samonadilaženje potiče pozitivne utjecaje na ljudsko biće u cjelovitosti i u tom smislu govori se o cjelovitom iskustvu. Riječ „cjelovitost“, potječe od protoindoeuropskog **kailo-* koje znači „nepovredivo“, a od koje potječu i riječi „zdravlje“ i „sveto“ u germanskim jezicima. Na primjer u engleskom jeziku ove riječi su *health* i *holy*, a *holistic* je „cjelovito“. Kada je riječ o aspektu duše, cjelovito iskustvo se u pozitivnom smislu manifestira kroz pozitivna duševna stanja, a u negativnom smislu kroz negativna duševna stanja koja se nadilaze snagom volje i „nalaskom smisla u neuspjehu, patnji i smrti“ (Frankl, 2019c, str. 58, 66-67). Poticajnim čimbenici za svaki od aspekata se utječe pojedinačno na svaki od aspekata, ali i uzajamno cjelovito na druge aspekte jer u cjelovitom pristupu nema redukcionističkog razdvajanja na tjelesno i mentalno. Da bi se bilo u cjelovitosti, odnosno u intelekiji, tj. uvidu u stvari kakve jesu i da bi bio dovoljno snažan glas savjesti neophodno je primjenjivati odgovarajući model

edukacije i čimbenike koji potiču k smislu i svrsi. Oni treba da uključuju sve aspekta ljudske konstitucije, sebstva čime se doživljava „zacjeljenje“ kroz doživljavaj cjelovitog iskustva.

U nastavku su predstavljena tri primjera kako odgovarajući poticajni čimbenici mogu poslužiti da se doživi cjelovito iskustvo i da to iskustvo bude poticaj u daljem samoostvarenju pojedinca: primjer duhovnih vježbi; primjer umnog pregnuća; primjer tjelesne vježbe.

2.10.1. Primjer uloge duhovnih vježbi

Diskurzivno znanje kao odlika umnog aspekta ima ulogu da potakne višem značenju, intelektiji kao uvidu, savjesti i intuiciji koji su odlika duhovnog aspekta. Na primjer *kōan*¹⁰ kao sredstvo duhovne vježbe u tradiciji Zen budizma predstavlja naizgled nelogičan, zagonetan, sarkastičan aforizam ili priču. Ipak, upravo je ovaj privid nelogičnosti, zagonetnost ili sarkastičnost tu s ulogom da potakne smisao i svrhu i samonadilaženje kod slušatelja. Slično je tehnikama logoterapije - „derefleksija“ i „paradoksalnoj intencija“ (Frankl, 2019b, str. 107). Kroz *kōan* se može pokazati da se u suštini svaka stvar i pojavu treba sagledati sa šireg stanovišta koje upućuje na više značenje, smisao i svrhu. Izutsu (2008a, str. 137-169) navodi primjer *kōana* u kojem je učitelj na pitanje o uzvišenim, nevidljivim stvarima poput prosvjetljenja, božanstva i slično uvijek podizao prst bez da je išta govorio. To je primijetio jedan njegov učenik pa je počeo da imitira učitelja pri čemu je počeo da time zaokuplja pažnju drugih. Prepoznavši opasnost imitiranja, učitelj je jednog dana pitao učenika o uzvišenim stvarima na što je učenik uvijek podizao prst. Na kraju upitavši ga o prosvjetljenju, učenik je opet podigao prst na što je učitelj reagirao tako da mu je potezom mača odsjekao prst i upitao ga iznova o prosvjetljenju. Na prvi trenutak, prvo značenje *kōana* koje dolazi u razmišljanje, može se činiti kao jedan čudan i zastrašujući prizor ili paradoksalan primjer. Međutim, suština

¹⁰ *Kōan* (jap.), dosl. „izjava“ je odlika tradicije Zen budizma i predstavlja osmišljen, uglavnom kraći iskaz, koji ima zadatak da potakne kod slušatelja i osobe koja teži usavršenju ćudoređa nadilaženje i promjenu uobičajenih obrazaca mišljenja koji su priječe iskustvo punoće života u sadašnjem trenutku te doživljaj smisla i svrhe. Ove nekad naizgled apsurdne, zagonetne i duhovite jezičke konstrukcije imaju za zadatak da potaknu „intuiciju“ i „intelekt“ odnosno uvid ponad racionalnog mišljenja i diskurzivnog znanja. U tradicionalnim školama Zen budizma učenik koji bi se zaputio duhovnim putem uz vodstvo učitelja imao je zadatak za riješiti pred duhovnim učiteljem oko tisuću *kōana* (Schuon, 2018; Suzuki, 2004; Suzuki, 1960; Izutsu, 2008a, str. 123-124, 138-167, 216-242, 250). Slični oblici poticajnih čimbenika se susreću i u drugim tradicijama kroz oblik aforizama (Ibn Ata'illah, 1978; McGuckin, 2005). U suvremenoj literaturi dostupno je djelo *Izr(ij)eke za raju iz Raja* (Bugari, 2015, str. 68, 140) - „Br. 321. Svijet i moderno znanje postali su igrice za svjetsku veliku djecu koju je strah odrasti!“. Izrekom se ukazuje na strah modernog čovjeka da se suoči sa sobom pa poseže za bilo čim što će mu dati privremeni osjećaj identiteta, a znanje postaje samo sebi svrha.

svih događaja opisanih kroz *kōan* su takve naravi. Njihov cilj nije sami tekst već kontekst, cilj je da pobude maštu, dovedu do granice diskurzivno znanje i potaknu tjelesne senzacije da bi se nadišlo prividno značenje i otvorilo višem značenju, smislu i svrsi je to cjelovito iskustvo. Od uvida kao duhovnog aspekta, prenosi na dušu, razumijevanje stanja duše, um odgovarajuću odluku i postupak koji se odražava na tijelu. Onoliko koliko se osnažuje uvid odgovarajućim metodama toliko traje i cjelovito iskustvo. U slučaju spomenutog *kōan* primjera, značenje je na ukazivanje opasnosti od slijepog slijedenja i potrebe za spoznajom koja je iskustvena, kroz spoj teorije i prakse. Prema tome, primjer *kōana* kao forme duhovne vježbe ima za cilj nadahnuća i izdizanja s jedne razine značenja na drugu, višu razinu što je duhovno znanje odnosno znanje uvida kao intelekције, intuicije, savjesti.

Slično *kōanu* kao metodi poticanja smislu, svrsi i višem značenju Hadot (1995) bilježi slično o ulozi Aristotelove, Platonove i Plotinove, tj. neoplatoničarske filozofske metode. Naime, filozofska sistematizacija je u osnovi bila vrsta inicijacijskog kazivanja ili teorija, dosl. viđenje onog što se doživljava kada se izdigne ponad razine diskurzivnog znanja ili usmjerenje (lat. *cursus*) što predstoji na putu samospoznaje. Također, diskurzivno znanje je i ovdje sredstvo koje dovodi do granica nakon kojih vjera, uvid, smisao i svrha počinju i postaju uvjerenje.

Aristotel nije imao namjeru postavljanja potpunog sistema stvarnosti. Radije, on je želio poučiti učenike tehnici ispravnog korištenja metoda u logici [diskurzivnom, spekulativnom znanju], prirodnim naukama i etici. ... nakon detaljnijeg razmatranja, uviđamo da, u svakom komentaru, egzegetska metoda i doktrinarni sadržaj funkcionira na duhovnom nivou publike kojoj je komentar upućen. Razlog za to je što je postojao *cursus* filozofske pouke, zasnovan na duhovnom napretku. Nisu se čitali isti tekstovi početnicima, onima koji su u toku i onima koji su već postigli savršenstvo, a koncepti koji se pojavljuju u komentarima su i funkcije duhovnih kapaciteta onih kojima su upućeni. (Hadot, 1995, str. 106-107; usp. Opić i Matijević, 2016, str. 37-38)

2.10.2. Primjer uloge umnog pregnuća

Univerzalnost cjelovitog iskustva kroz različite načine je jedan od istraživačkih fenomena koji pokazuje na potrebu nadilaženja paradigme dualnosti i redukcionizma (Fesmire, 2012; Kazashi, 2012; Nasr, 1993; Odin, 2012; Smith, 1992; Standish, 2012; Standish i Saito, 2012; Izutsu, 2008a; Izutsu, 2008b; Young Kim, 2012). Smith (1992) pokazuje sličnost između znanstvenog i duhovnog otkrića pa zaključuje da je potrebno naučiti i prakticirati „interiorizaciju spoljašnjeg“ odgovarajućim metodama i čimbenicima da bi se potakao i ponavljao taj doživljaj koji je jednak za oboje, za znanstveno i duhovno otkrića, a koje Zen

budizam imenuje „osvjetljenje“ (Jap. *kenshō*), dosl. „viđenje“ ili „viđenje stvarne [osobne] prirode. Smith bilježi:

Posvećenost u znanosti parira predanosti svetaca i ljubavnika, kada je posvećenost probuđena, ona čini asketizam lakim i prirodnim. Je li Ernest Rutherford (1871-1937) bio taj koji je, upitan kako je otkrio sastav zračenja koje emitiraju radioaktivne tvari, odgovorio: „Mislim da nisam ni o čemu drugom razmišljao sedam godina?...“ Na prvi pogled moglo bi se činiti da mistično znanje ne pretpostavlja ovu vrstu discipline i obuke, jer do teofanija može doći netraženo i nepripremljeno. Majstor Zena se usudio reći da gotovo svatko u nekom trenutku svog života doživi barem lagani *kenshō* [prosvjetljenje]...Razlika između znanosti i religije po ovom pitanju je stvarna, ali s religijske strane moramo razlikovati pojedince koji doživljavaju bljeskove uvida i druge koji stabiliziraju te bljeskove i pretvaraju ih u trajnu svjetlost...Ali da bi vizija mistika postala konačna, stvari moraju biti učinjene - isto toliko koliko i znanstvenik mora učiniti napora u svojoj oblasti. Nema smisla ovdje pokretati pitanje djelovanja naspram milosti, jer iako naglasak može pasti na jednu ili drugu stranu, ne postoji potraga koja ne uključuje oboje. Čak i u Zenu milost je ta koja učeniku daje odlučnost da sjedne; čak i u *Shin* budizmu molitelj mora sam izgovarati *nambutsu* [formula prisjećanja kao religijska praksa]. Sve je dar, ali ništa nije besplatno. „Vjetar Božje milosti uvijek puše“, govorio je Swami Vivekanda (1863. – 1902.), „ali morate podići svoje jedro.“ „Spoznaja Boga se ne može postići traženjem, ali samo oni koji je traže nalaze je“ (Bāyazīd Bisṭāmī, u. između 874. god. i 848. god.). (Smith, 1992, str. 113-114)

2.10.3. Primjer uloge tjelesne vježbe

O cjelovitom iskustvu u tjelovježbi kroz sport Viktor Frankl zapaža slično kao Smith, ali i Sheldrake (2019) koji je o tjelovježbi i sportu istraživao sa stanovišta neuroznanosti. Prema Franklu (1987), sport odnosno tjelovježba u najširem smislu te riječi je metoda suvremene askeze, a što je prema Hadotu (1995, str. 128) način „duhovnog vježbanja“, usmjeravanja „misli i volje“. Odgovarajući pristup tijelu pa time i tjelovježbi i sportu postaju načini kroz koje se može iskusiti cjelovitost, prepoznati volja kao samonadilaženje, a tako i osnažiti savjest jer je ona preuzimanje odgovornosti za izbore (Guénon, 2001c, str. 92-93; Nasr, 2007d). Ujedno odgovarajući pristup tijelu pa time i tjelovježbi rezultira intelekcijom, uvidom u stvari i sebe (Nasr, 2007c; 2007d). Frankl (1987) u eseju povodom Olimpijskih igara u Minhenu 1972. god. pod naslovom *Sport – asketizam današnjice* bilježi:

Sport čovjeku daje mogućnost da stvara stanja opasnosti. Čovjek tada od sebe zahtijeva podvige koji nisu neophodni — daje izlišne žrtve. Usred mora obilja [u kojima živi u

svakodnevnom životu] izranjaju otoci asketizma! Zapravo, sport smatram modernim svjetovnim oblikom asketizma. (Frankl, 1987, str. 92)

2.11. Poticajni čimbenici u modelu *Paradigme cjelovite edukacije*

Poticajni čimbenici su sredstvo cjelovite edukacije kojima se učenik stavlja u stanje da je prijemčiv za doživljaj smisla i svrhe što se manifestira i kroz pozitivna psihološka stanja tijekom edukativnog procesa. Povijesno govoreći, između ostalih pristupa (Adler, 1982; Izutsu, 2008a, str. 1-74, 245-282) ovaj pristup se može naći i u metodama koje Hadot (1995) predstavlja dijelom edukacije i načina života istinskih predstavnika filozofa (grč. *philosophos*). On uključuje davanje prava svim aspektima bića ljudske konstitucije, sebstva. Taj pristup razvoju ljudskih potencijala je osoban i za zapadnu i za istočnu tradiciju i označava osmišljen pristup načinu života i ostvarenju osobnih potencijala (Coomaraswamy, 2004f; Coomaraswamy, 2004g). Zapadna tradicija je poznata kroz grčkorimsku i kršćansku tradiciju dok je istočna poznata kroz hinduizam, budizam, daoizam, jevrejsku i islamsku tradiciju. Jevrejska i islamska također često se promatraju jednako zapadnim i istočnim (Kalin, 2019, str. 29-30; Levi-Strauss u Filipović, 2005, str. 442-443). Kada je riječ o klasifikaciji čimbenika, onda je riječ o poticajnim čimbenici za tjelesni i mentalni aspekt, točnije, poticajnim čimbenicima za tijelo, um, dušu, duh.

U grčkoj, rimskoj, ali i jevrejskoj, kršćanskoj i islamskoj tradiciji govori se poticajnim čimbenicima za tijelo i duhovni aspekt koji uključuje pasivni i aktivni princip, tj. dušu i duh, a pri čemu je um kao i tijelo medij kroz koje se potiču (Adler, 1982; Hadot, 1995; Nasr, 2007c, str. 79-81). U nastavku kada bude riječ o svakom aspektu posebno, navest će se i uzajamni odnosi s drugim aspektima jer su oni cjelovitom međuodnosu. U istočnjačkim tradicijama se govori češće u smislu poticajnih čimbenika za „tijelo i um“ (Izutsu, 2008a, str. 100-101) pri čemu je um istoznačnica za pojam „srce“ i „duh“ što je sasvim drugačije od racionalističkog gledišta koje novovjekovnog datuma (Heisig i sur., 2011, str. 1257; Izutsu, 2008a, str. 108, 122, 135, 285, Izutsu, 2008b, str. 147; Murata, 2000, str. 38; Nasr, 2007c, str. 81). Također, i pojmu tijelo se pristupa višeslojno, kao što je ranije predstavljeno (Nagatomo, 1992a; Nasr, 2007d; Yuasa, 2008; Yuasa, 1993; usp. Bergson, 2010; Marelu-Ponty, 1962) pa se o tijelu govori kao odrazu stanja uma i srca ili mediju kojim se kultivira um i duhovno srce.

Što se tiče grčkorimske tradicije, odnosno kršćanstva kao tradicije koja nasljeđuje oblasti u kojima su bile ove tradicije, Hadot (Hadot, 2002; Hadot, 1995; usp. Adler, 1982) je značajno doprinio predstavljanju ovog naslijeđa. On je predstavio metode i načine edukacije da

bi se pojedinac ostvario kao *philosophos*, a to je pojedinac koji živi smisao, značenje i ideju u kojoj je svjestan da je njegov život stalno usavršavanje.

U svakom slučaju, za sve njih, filozofski život će biti napor da žive i razmišljaju u skladu s normom mudrosti, to će biti kretanje, napredovanje, iako beskrajno, ka ovom transcendentnom stanju [filozofskog života]. (Hadot, 1995, str. 59)

Slično kao i Hadot, Zajonc (2016) je kroz suvremena znanstvena istraživanja, o kojima će biti detaljnije poslije, kreirao programe s poticajnim čimbenicima pa bilježi svoja iskustva u vezi istih: „...moramo razumjeti da je osnovna svrha filozofije edukacija ili oblikovanje ljudskog bića kroz *askēsis*. To znači kroz vježbu i trening, a ne samo teoretska promišljanja o nejasnim temama“ (Zajonc, 2016, str. 17). Hadotovim riječima to bi bilo da:

Moramo razlučiti temeljnu namjeru filozofa, koja nije bila razviti diskurs koji je imao cilj sam po sebi, već djelovati na duše... Poanta je uvijek i iznad svega bila ne komunicirati s njima [čitateljima ili slušateljima/prisutnima] neko spremno, već oblikovano znanje već ih na mjestu oblikovati. Drugim riječima, cilj je bio naučiti određenu vrstu znanja; razviti habitus ili novu sposobnost prosuđivanja i kritiziranja; i preobraziti to jest, promijeniti ljudski način života i viđenja svijeta. (Hadot, 1995, str. 274)

Prateći istraživanja Hadota može se doći i do opisa poticajnih metoda koje se nazivaju *askēsis* kao „unutarnje aktivnosti mišljenja i [usmjeravanja] volje“ (Hadot, 1995, str. 128) kako kroz grčkorimsku tradiciju te skolasticizam, samostane srednjeg vijeka od Ignacio de Loylae (1491. – 1556.) i djela *Duhovnih vježbi* (*Exercitia spiritualia*), Michele de Montaigneovih (1533. – 1592.) *Eseja* (*Essais*) do René Decartesovih (1596. – 1650.) *Meditacija* (*Méditations Métaphysiques*) (Beglerović, 2022; Zajonc, 2016). Također, tu su i istraživanja J. W. Ghetea (1749. – 1832.), A. N. Whiteheada (1861. – 1947.), Michel Foucalta (1926. – 1984.), itd., koja su na izvjesne načine problematizirali i istraživali odnos fenomena vježbanja (Zajonc, 2016), bilo unutrašnjeg ili vanjskog aspekta bića, uma, duše i duha ili tijela, ali i mnoga druga istraživanja koja se tiču duhovnosti kao fenomena s obzirom na to da ona kao nevidljivi aspekt bića nužno uključuje odnos i kultivaciju tjelesnog aspekta, jer sa stanovišta tradicionalne znanosti, ali kako smo to vidjeli i suvremene, oni su uzajamno vezani (Coomaraswamy, 2004a; Nasr, 1993; Nagatomo, 1992b; Yuasa, 1993; Yuasa, 1987).

Što se tiče tradicija istoka, pojmovi kao što su „igra“, „viteštvo“, „borilačke vještine“ te metode i čimbenici kroz koje se ozbiljuju značenja ovih pojmova su čest predmet suvremenih istraživanja (Borge, 2015; Girginov i Parry, 2004; Ilundain-Agurruza i Hata; 2015; McNamee

i Morgan, 2015; Parry i sur., 2007; Ronkainen i Nesti, 2018; Twietmeyer, 2015). U svim tradicijama detaljno su pojašnjene metode kojima se potiču aspekti čovjekova bića, i svaka tradicija pojedinačno sadrži sredstva kojima čovjek može preobraziti pogled na život. Također, one baštine i metode koje opisuju odnose tjelesnog i mentalnog te duševnog i duhovnog kao što su prakse akupunkture, *yoga*, *tai chi* itd. One su izvorno motreći sredstva procesa osobne preobrazbe koji uključuje vanjsko i unutrašnje zdravlje (Guénon, 2009g; Guénon, 2001d, str. 31-38; Heisig, i sur., 2011, str. 1255 ; Murata, 2000, str. 31; 36; Izutsu, 2008a, str. 255), ali sredstva od pomoći tijekom potrage za smislom u stanjima suočenja s patnjom, gubitkom ili smrću. One izvorno imaju i tjelesnu, ali i mentalnu dimenziju u smislu duhovne vježbe kao *askēsis* i *paideia* (Adler, 1982; Hadot, 1995, str. 102). U značenju pojma *askēsis*, može se reći, kako je i malo čas spomenuto, da označava usmjeravanje na misao, volju i savjest (Hadot, 1995, str. 102, 128), tj. poticanje smislu i svrsi iznutra kroz aspekt umnog, duševnog i duhovnog. Pojmom *paideia* uključuje poticanje smislu i svrsi metodološki kroz sve aspekte, ali s posebnim naglaskom na značaj tjelesnog aspekta i tjelovježbe (Adler, 1988; Adler, 1982; Hadot, 1995, str. 128; Jaeger, 1973). Tjelovježba se koristi kao čimbenik kojim se prilazi usavršavanju karaktera i drugih aspektima, slično dalekoistočnim tradicijama (Murata, 2000, str. 38; Nagatomo, 1992b; Yuasa, 1993; Yuasa, 1987). Kao što je navedeno djelomično u prethodnim poglavljima kroz primjere Junga, Nishide, Nishitania, Guénona, Yuase, Izutsua, Schuona, Smitha, Nasra brojni su istraživači koji ukazuju da bi današnja zapadna civilizacija, koja je u suvremenom mišljenju i istraživanju utemeljena na novovjekovnom dualizmu i znanstvenom redukcionizmu, mogla i trebala u dijalogu s tzv. „orijentalnom“ tradicijom da oživi prakse koje su bile prisutne u zapadnoj civilizaciji prije nego je dualizam postao opći svjetonazor u filozofiji, a znanstveni redukcionizam osnova znanosti, a što se sveukupno odrazilo i na edukativni proces (Frankl, 1969; Guénon, 2009a; Nasr, 2003; Smith, 1965). Pojam „orijent“, istok ne bi trebalo razumijevati isključivo kao geografsku odrednicu niti znanstveno-tehnološkoj superiornosti koji uključuje i „orijentalizam“, a koji je prema Edward Saidu (1935. – 2003.) način vladanja i oblik mišljenja utemeljen na političkoj i spoznajnoj razdjelnici moći između istoka i zapada (Hrvatska enciklopedija, 2021; Said, 1979). Ovdje se misli na traženje očuvanosti metafizičkih principa u svakodnevnom životu. Prema istraživanjima, Zapad je otrgnut prosvjetiteljstvom od svoje tradicije i u potrazi za sobom kroz *new age* duhovnost, a Istok radi na očuvanju tradicije, ali je u kolebanju zbog utjecaja „vesternizacije“ (Kalin, 2019, str. 460). Guénon postavlja pitanje u tom kontekstu: „Hoće li Istok, kao rezultat savremenih

utjecaja, doživjeti prolaznu i površnu krizu, ili će Zapad u svoju propast uvući cijeli svijet?“ (Guénon, 2001c, str. 99). Također vidjeti i Guénon (2004c) i Coomaraswamy (2004d; 2004e).

Kako je to često predstavljeno do sada, jedan od najpoznatijih primjera u današnjem dobu koji je proistekao iz dijaloga tradicija je metoda „usredotočene svjesnosti“ (engl. *mindfulness*). Na zapadnim istraživačkim i sveučilišnim centrima prvobitno je istraživana kroz prakse duhovnih vježbi tradicija hinduizma i budizma, a kasnije i drugih tradicija. Ovim metodama u kršćanskoj tradiciji odgovaraju metode obreda i duhovnih vježbi hesihazam, filokalija i *lecito divina* te obredi i duhovne vježbe koje uključuju metode sjećanje i spominjanje u tradicijama konfucijanstva, taoizma, jevrejstva i islama (Hadot, 1995, str. 84, 131; Nasr, 2007a; Schuon, 2011; Schuon, 2008; Schuon, 2006; Young, 2016, str. 41).

Kroz *Paradigmu cjelovite edukacije* ova načela se nastoje primijeniti na odgovarajući način u edukativnom procesu primjenom odgovarajućih čimbenike koji imaju teoretsku i praktičnu utemeljenost. S obzirom na to da su određeni poticajni čimbenici utemeljeni u tradiciji, odgovarajući oblici se upotrebljavaju u edukativnom procesu i pri tome se ne negira da su kao takvi utemeljeni u tradiciji. Na ovaj način se nastoji upotpuniti potreba za edukacijom koja je prožeta poticanjem učenika na doživljaj i nalazak smisla i svrhe kao odlika duhovnosti i „duhovnog razvoja“ (Benson i sur., 2012a; Benson i sur., 2012b). Drugim riječima, kroz poticajne čimbenike se nastoji ostvariti „eksteriorizacija unutrašnjeg“ i „interiorizacija vanjskog“.

Današnji edukativni proces usmjeren je djelomično na „eksteriorizaciju unutrašnjeg“. Primjenjuju se metode prva dva aspekta, za tjelesni i umni, ali ne s naglaskom da se potakne učenika da „promjeni sebe na bolje što je neophodno za nove uvide“ (Zajnoc, 2016), doživljaj „smisla“ (Frankl, 2021; Smith, 1965), „savjesti“ (Stoddart, 2008, str. 77-78) i „svrhe“ (Branković i Badrić, 2021; usp. Benson i sur., 2012b; Scales i sur., 2010). Ummom se osobito prilazi kroz kognitivne i diskurzivne osobnosti, a malo ili gotovo nikako kroz osobnosti metakognicije, a što su svakako više razine o kojima će biti više u nastavku. Riječima Foucaulta, današnji učenik je usmjeren na „dokaz“, odnosno pamćenje činjenica, izvedbu vježbe, performans, umjesto na *askēsis* (Hadot, 1995, str. 128) kao kontemplativnu, spoznajnu, duhovnu vježbu usmjeravanja misli i volje prema smislu i svrsi, a što se manifestira u pozitivnim psihološkim stanjima. Foucault bilježi:

Prije Descartesa, subjekt je mogao imati pristup istini samo ako je prethodno izvršio određeni rad na sebi koji ga je učinio osjetljivim na spoznaju istine... [Ali sada] je dokaz zamijenjen za *askēsis*. (Foucault citiran u Hadot, 2002, str. 263–264)

Prema suvremenim istraživanjima u psihologiji, današnji učenik je usmjeren na ishod i cilj umjesto na proces, tijekom učenja (Adler, 1988; Adler, 1982; Benson i sur., 2012b; Scales i sur., 2010; Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi, 1975a; Csikszentmihalyi, 1975b; Dweck, 2017a; Elliot i Dweck, 2005; Mayers, 1978). Međutim, problem je u tome što učenik nije podučan kako da bude usmjeren na proces (Adler, 1982; Dweck, 2017a), a tim je i veći jer to ni nastavnicima nije poznato pa tome ne mogu ni poučiti učenike. Adler bilježi:

Kvaliteta poučavanja, ukratko, presudno ovisi o tome kako učitelj shvaća svoju ulogu u procesu učenja, a to mora biti pomoć učenikovom procesu otkrivanja... Ideal – neizvediv ideal – bio bi tražiti učitelje koji su i sami istinski obrazovana ljudska bića. Ali istinski obrazovana ljudska bića su prerijetka. Čak i kad bismo mogli regrutirati sve koji su sada živi, još uvijek bi ih bilo premalo za osoblje u našim školama. Pa, što onda možemo tražiti? Potražite učitelje koji su aktivno uključeni u proces *postajanja* (engl. *becoming*), obrazovanja ljudska bića i koji su duboko motivirani za razvoj vlastitog uma. (Adler, 1982, str. 26-27)

„Interiorizacija unutrašnjeg“ je proces „postajanja“ o kojem Adler govori prema opisu je umnogome sličan opisu „postajanja“ kod Nishide (Heisig, 2001, str. 53-56; vidjeti Kazashi, 2012; Nishida, 2012; Odin, 2012) uz napomenu da je potonji značajno dublje vezan za proces filozofije tretirane kao način života. Heisig u osvrtu na Nishidino djelo u ovom kontekstu bilježi:

Nishida govori o svijesti kao jedinoj stvarnosti - ideja o *postajanju stvari*, koja je godinama bila uspavana, uskrsava u općenitijoj upotrebi u smislu da osoba poznaje određene stvari svijeta i djeluje na njih. To je bilo ono što je Nishida stalno nazivao „misliti nešto [o nečemu] postajući to - činiti nešto *postajući to*“. (Heisig, 2001, str. 56)

U svakom slučaju oboje, moglo bi se reći da postajanje kod Adlera i Nishide, uključuje ne samo diskurzivno, spekulativno znanje već i intelektiju kao uvid koja je oblast dubljih razina od umnog aspekta (Adler, 1988; Odin, 2012; Young Kim, 2012). Ovaj pristup je zapostavljen značajno u suvremenom edukativnom procesu.

Metode „interiorizacije spoljašnjeg“ kroz koje se stječe uvid su vezane za čimbenike koji potiču aspekte duše i duha. Zajonc ih imenuje pojmom „kontemplativne edukacije“ (engl. *contemplative education*) (Zajonc, 2016), a podrazumijeva edukaciju koja sadrži između ostalih i čimbenike vezane za koncept „usredotočene svjesnosti“. Radi podsjećanja o značaju primjene ove vrste poticajnih čimbenika u edukativnom procesu vrijedno je iznova spomenuti istraživanje koje je radila Sara Lazar i sur. (2005) (Tablica 2.2.). Rezultati istraživanja su

pokazali da dolazi do pozitivnog zadebljanja u korteksu mozga uslijed prakticanja umjerenih kontemplativnih vježbi usredotočene svjesnosti. Rezultati pokazuju da osam tjedana treninga ima pozitivan utjecaj na promjenu sive mase koja je povezana s učenjem i pamćenjem, emocionalnom regulacijom, procesom samoreferencije i oblikovanjem životne perspektive. Sheldrake, (2017) je pokazao da se ove duhovne prakse, vježbe mogu svrstati u kategorije: meditacija, kultivacija zahvalnosti, boravak u prirodi, uzgajanje biljaka, individualni i kolektivni obredi i molitve, sakralno pjevanje i obredno recitiranje, hodočašće (Bernardi i sur., 2001; Stanley, 2009). Sheldrake (2019) je sa stanovišta neuroznanosti također pokazao da se na sedam načina mogu doživjeti duhovna iskustva: tjelovježba i sport, učenje promatrajući i kontemplirajući kako životinje nešto rade, postom, psihodelične supstance i duhovna otkrivenja, molitva, sveti dani i festivali, kultivacija dobrih navika i ljubaznosti kroz oslobađanje ružnih navika. Potonje je kroz suvremena istraživanja, također, prisutno u istraživanjima vezanim za duhovne, meditativne, kontemplativne tehnike usredotočene svjesnosti (Goleman i Davidson, 2017; McCraty i Zayas, 2014). Također, uz ove čimbenike, interesiranje suvremenih istraživanja, a koji su također utemeljeni u tradiciji, usmjereno je i na aktivnosti čitanja i pisanja, govorenja i slušanja te umjetnosti (Adler, 1997; Jensen, 2009, str. 34-37; Pennebaker i Chung, 2007; Šimunović, 2001; Škrbina, 2013; Wolf i Stoodley; 2018). Kroz povijest se opisuje njihovo posebno mjesto u životu čovjeka i osobnoj spoznaji pa time i kulturu i edukaciju na najširem smislu značenja, a u današnjem kontekstu znanosti ove aktivnosti navode se i u kontekstu terapijskog učinka (Bugari, 2012; Kheriaty i Cihak, 2012).

Rezultati ovih istraživanja su usklađeni s onim što tradicijska učenja kazuju o ulozi duhovnih vježbi i obreda te s onim što Hadot navodi kao opisom filozofije opisane ranije kao „način života“ (fr. *la philosophie comme manière de vivre*) (Hadot, 1995) ili kako to Seneka (u. 65.) ukazuje u vezi s pojmom filozofija - da je uputa za djelovanje, a ne govorenje (Hadot, 1995, str. 110):

[Filozofija] je u biti nastojanje da postanemo svjesni sebe, svog bivanja-u-svijetu i našeg bivanja-s-drugima. To je također, kako je govorio Maurice Merleau-Ponty, napor da se „ponovno nauči vidjeti svijet“ i postigne univerzalna vizija, zahvaljujući kojoj se možemo staviti na mjesto drugih i transcendirati vlastitu pristranost. (Hadot, 2002, str. 276)

Kako je i spomenuto ranije, no sada se možda i bolje razumije, nakon detaljnog pojašnjenja načela na kojoj se temelji *Paradigme cjelovite edukacije*, ovaj cjeloviti pristup ili moglo bi se reći filozofija edukacije kao imena koje uključuje teoretski smjer i primjenjive postupke za

ostvarenjem „svjesnosti sebe“ Hadot naziva *théorétique* „kontemplacija“ (engl. *contemplation*). „Kontemplacija“ znači dosl. (lat.) „označiti prostor za opservaciju“. Prema Zajonc (2016) ovim pojmom se podrazumijeva: „obilježen prostor, koji je često je imao vjerski značaj kao mjesto određeno za filozofske ili duhovne prakse“ ne bi li se došlo do „usavršavana ljudskog bića“ (Zajonc, 2016, str. 17).

U pogledu poticajnih čimbenika *Paradigme cjelovite edukacije* važno mjesto ima edukator. On jedino osobnim primjerom može da potakne učenike doživljaju i nalaženju smisla i svrhe (Adler, 1982; Frankl, 2019c, str. 84-85; Matijević, 2016e; Watkins, 2014, str. 77-140). Na pitanje poučavanja vrijednostima Huston Smitha, Viktor Frankl je odgovorio:

Vrijednosti ne mogu da se nauče nego moraju da se žive. Kao što ni smisao ne može da bude dat, jer ono što učitelj može da da svojim učenicima nije smisao već primjer, primjer vlastite posvećenosti istraživanju, istini i nauci. (Frankl, 2019b, str. 94-95)

Na drugom mjestu Frankl kaže da je poticanje smislu „jednadžba s dvije nepoznate“ (Frankl, 2019b, str. 117-118). Prema tome, jedna je učenik druga je edukator. To znači da i od stava i primjere edukatora ovisi doživljaj smisla i volja za osobnim nadilaženjem kod učenika. Potvrda tome su i suvremena istraživanja u neuroznanosti koja pokazuju da je minimum osam tjedana potrebno da bi se iskusio i kultivirao doživljaj cjelovitog načina edukacije koji se manifestira kroz pozitivna psihološka stanja, osobito kroz usredotočenu svjesnost (Tablica 2.2.; Zeidan, 2015; usp. Goleman i Davidson, 2017). To ne znači da pojedinačna primjena određenih poticajnih čimbenika u kontekstu ili zasebno neće donijeti rezultat već pojedinačna primjena poticajnih čimbenika može donijeti privremeno pozitivan rezultat, ali njegova trajnost ovisi koliko su čimbenici za duševni i duhovni aspekt, ali i čimbenici za tijelo i um, primijenjeni u edukaciji i svakodnevnom načinu života (Slika, 4.2.; Tablica 4.3.). Drugim riječima, redovna primjena, odn. prakticiranje poticajnih čimbenika ne daje smisao i svrhu samo po sebi već stavlja osobu u odgovarajuće, izrazimo se danas aktualnim laičkim pojmom, „tjelesno i mentalno stanje“, da postane prijemčiv i pripravan za smisao i svrhu, a što se i pokazuje kroz pozitivna psihološka stanja kao što su usredotočenje svjesnosti, samoodređenje, zadovoljenje psiholoških potreba, motivacija za aktivnosti i doživljaj svrhovitosti, a koja su konkretno obrađena u ovom istraživanju.

U dolazećim poglavljima, moći će se primijetiti da je ono što razlikuje *Paradigmu cjelovite edukacije* od aktualne dualističke paradigme, poučavanje načinu izvedbe i usmjeravanje, kontekstu vježbanja i edukacije, usredotočenje svijesti kroz određeni obrazac pokreta tjelovježbe i poticanje aspekata ljudske konstitucije različitim čimbenicima. Drugim

riječima, kroz primjenu *Paradigme* sa stanovišta teorije i prakse, ne usmjerava se samo pažnja na to *što se radi* se radi već *kako* i *zašto* se radi. Ovo upućuje ne samo na ostvarenje uspješnog obrasca pokreta, vještine, pobjede u igri i takmičenju već i na doživljaj i cjelovitog iskustvo tijekom nastavnog sata koje nosi važnu životnu lekciju, spoznaju, pouku i tako potiče smislu i svrsi. Nakon detaljnog pregleda pojedinačnih poticajnih čimbenika za aspekte ljudske konstitucije, sebstva u dosadašnjim istraživanja bit će predstavljani interventni programi. U njima će se moći primijetiti težnja za idealom edukacije *la philosophie comme manière de vivre*, odnosno, filozofija u istinskom značenju načina života. Prema kriteriju kojim se vodilo ovo istraživanje, a to je određivanje, nalaženje i odabir poticajnih čimbenika koji se mogu pristupačno primijeniti skladno kontekstu *Paradigme* tijekom nastave tjelesne i zdravstvene kulture, u nastavku je predstavljena teoretska utemeljenost za svaku od četiri skupine čimbenika, osobito za one koji su primijenjeni u ovom istraživanju:

- tjelesni aspekt (svjesno usmjerena tjelovježba);
- umni aspekt (retorika kao aktivno slušanje i svrhovito govorništvo, čitanje velikih knjiga, kreativno pisanje);
- duševni aspekt (ekspresivno pisanje, metode rastućeg razmišljanja);
- duhovni aspekt (kontemplativno pisanje, usredotočena svjesnost i molitva).

Tablica 2.2.

Opis trajanja efekata intervencija i redovite primjene duhovnih vježbi usredotočene svjesnosti i njihovi tjelesni i mentalni utjecaji prema Zeidan (2015, str. 173)

Bilješka: „Trenutno razumijevanje neurobiologije meditacije usredotočene svjesnosti (engl. *mindfulness meditation*). *Prvi red:* Svojstvo pozornosti povezano je s kognitivnim procesima preispitivanja i interoceptivnom sviješću. Neuralni korelati ovih ishoda ponašanja odražavaju se u smanjenoj regulaciji amigdale od strane prefrontalnog korteksa (PFC), kao i smanjenoj mrežnoj aktivaciji općeg načina rada. *Drugi red:* Meditacija nakon kratkog treninga meditacije uključuje moždane mehanizme koji podržavaju smanjeno lutanje uma (mreža općeg načina rada) i aktivaciju amigdale (emocionalna obrada) te veću aktivaciju u regijama mozga uključenim u obradu nagrada (orbitofrontalni korteks [OFC]), kognitivnu kontrolu i regulaciju emocija (OFC, rostralni prednji cingularni korteks [rACC], perigenualni ACC [pgACC]), senzorna evaluacija (sekundarni somatosenzorni korteks [S2]) i interoceptivna svijest (desna prednja insula). *Treći red:* Nakon treninga u *Programima smanjenja stresa temeljenog na svjesnosti (MBSR)*, meditacija proizvodi aktivaciju mozga u PFC (kognitivnoj kontroli), desnoj prednjoj inzuli (interoceptivna svijest) i S2 (senzorna procjena). Stabilizirani učinci slični svojstvima povezanim s MBSR (*četvrti red*) povezani su sa smanjenjem strukturne gustoće sive tvari u amigdali (emocionalna obrada) i povećanjem gustoće sive tvari u hipokampusu (radna memorija), temporoparijetalnom spoju (TPJ) i oblasti stražnji cingularni korteks (PCC), područja mozga koja su povezana samoreferentnim procesima. Vješti meditanti pokazuju aktivaciju u rACC-u, desnoj prednjoj inzuli, putamenu i PFC-u tijekom meditacije (*peti red*) i deaktivaciju u zadanoj mreži mozga. dugoročne promjene kod stručnjaka za meditaciju (*šesti red*) odražavaju se povećanjem sive tvari i regionalnih krvnih signala u regijama mozga za senzornu obradu (S2, talamus, stražnja insula) i smanjenom aktivacijom u evaluativnim neuralnim regijama višeg reda (PFC) i mreža općeg načina rada.“

	Mehanizmi ponašanja (Bihevioralni mehanizmi)	Moždani mehanizmi
Svojstvo pozornosti (engl. <i>trait mindfulness</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Označavanje emocija kad se pojave • Kognitivna ponovna procjena • Smanjeno lutanje uma 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑PFC→↓Amygdala • ↓ Mreža u zadanom (općem) načinu rada
Kratki trening meditacije (<1 tjedan)	<ul style="list-style-type: none"> • Kognitivna ponovna procjena • Smanjeno lutanje uma • Interoceptivna svijest • Obrada procesa iskustva nagrađivanja 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ OFC, rACC, pgACC, desna prednja insula, S2, SI što odgovara disanju • ↓ Talamus, mreža zadanog načina rada, amigdala
MBSR (8 tjedana): Učinci stanja (engl. <i>state effects</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Interoceptivna svijest • Senzorska procjena • Kognitivna kontrola 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ PFC, desna prednja insula, S2
MBSR (8 tjedana): Učinci svojstva (engl. <i>trait effects</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Interoceptivna svijest • Radna memorija • Kognitivna kontrola emocija 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ Siva tvar u hipokampusu, PCC, TPJ • ↓ Siva tvar u amigdali
Iskusni meditanti (>1000 sati treninga meditacije)	<ul style="list-style-type: none"> • Interoceptivna svijest • Kognitivna kontrola emocija • Senzorska procjena • Obrada nagrada • Smanjeno lutanje uma 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ rACC, PFC, putamen, prednja insula • ↓ Mreža u zadanom načinu rada
Stručni meditanti (>1000 sati treninga meditacije): Učinci svojstva (engl. <i>trait effects</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Viša senzorna obrada • Smanjeno vrednovanje/procjene • Smanjeno lutanje uma • Interoceptivna svijest 	<ul style="list-style-type: none"> • ↑ Talamus, S2, stražnja insula • ↑ Siva tvar u S2, stražnja insula, desno prednja insula • ↓PFC • ↓ Mreža u zadanom načinu rada

2.11.1. Poticajni čimbenici za tjelesni aspekt

Poticajni čimbenici za tjelesni aspekt u *Paradigmi cjelovite edukacije* odnose se na tjelesno vježbanje u kojem je tjelovježba sredstvo da se potakne i održi zdrav tjelesni razvoj i da se tjelesnim vježbanjem potakne volja za samonadilaženjem i pozitivna psihološka stanja koja su manifestacija doživljaja smisla i svrhe (Scales i sur., 2009; Scales i sur., 2010; Kretchmar, 2007; Roychowdhury, 2019). U širem razumijevanju poticajnih čimbenika za tjelesni aspekt, pored tjelesnog vježbanja u kineziološkoj edukaciji jednako važno mjesto zauzima odgovarajući odmor kroz odgovarajuće metode oporavka i san te zdravu ishranu (Bonacin, 2015; Grantov i Sporiš, 2015; Tomljanović, 2015; Vlahović, Bahtijarević i Čebedžija, 2015). S obzirom na to da je u ovom istraživanju osnova istraživanja bila primjena poticajnih čimbenika kroz provedbu sata Tjelesne i zdravstvene kulture, nastojala se što više upotrijebiti i unaprijediti postojeća struktura procesa kineziološke edukacije uz minimalne intervencije. Osnovni poticajni čimbenici za tjelesni aspekt su tjelovježba s usredotočenom pozornosti na pokret, kontrola disanja prilikom tjelovježbe kao način usredotočenja svijesti i pozornosti i kontekstualno poticanje na snagu volje za samonadilaženjem tijekom edukativnog procesa. Kao takvi, ovi čimbenici imaju znakovit utjecaj na sve druge aspekte (Mulhearn i sur., 2017)

Tjelovježba kao takva ima opći pozitivan utjecaj na tjelesno i mentalno stanje i upotrebljava se kao sredstvo da se njome osnaži pozornost i usmjeri prema značenju, smislu i svrsi vježbanja pored iskustva opuštenosti u smislu igre i razonode. U suvremenoj kineziološkoj edukaciji kao poticajni čimbenik koji svojom strukturom može doprinijeti cjelovitom pristupu je model *Procjene funkcionalnih obrazaca kretanja (Functional Movement Screeing, FMS)* (Tomljanović, 2015). On strukturom kretnih obrazaca podsjeća na metode i principe sličnih tradicionalnim vještinama kao što su *tai chi*¹¹ i *yoga*¹², ali bez teorije osobnog razvoja kao u

¹¹ *Qi* ili *ch'i* (kin.) u osnovi označava „dah“, „životnu energiju“, „tok“ koji prožima postojanje (Britannica, 2023). Prema Izutsuu (2008a, str. 272-273) „*ch'i* je princip koji upravlja tijelima svijetom. To je sveobuhvatna eterična tvar od koje se sastoje sve materijalna stvarnost. U isto vrijeme to je neposredni izvor vitalne energije koja prolazi kroz fizički svijet. *Ch'i* se manifestira u obliku kozmičke napetosti i interakcije između yin i yang [pasivnog i aktivnog principa]“. *Tai chi* kao tradicionalna vještina u kojoj tjelovježba ima glavu ulogu u prvom redu potiče pokretom i kontrolom daha (*qi; ch'i*) usredotočenje svijesti u sadašnjem trenutku da bi se time stekao napravili preduvjeti za uvid i intuiciju, a što za posljedicu ima i regulaciju duševnih stanja. Upravo kroz prisustvo u dahu stječe se prisutnost o sveprožimajućoj energiji, iskušava i svjedoči „jedinstvo i jednoća“ (Guénon 2004b; Guénon, 2001a; Guénon, 1991).

¹² *Yoga* (san.) u osnovi znači „jedinstvo“ (Guénon, 2009g; Guénon, 2001d, str. 31-38). Osnovni putevi kojima se ostvaruje jedinstvo ili spoznaja o sebi ili stvarima prema Bhagavad-gītāi jesu djelovanje/postupanje (san. *karma*), ljubav (san. *bhakti*) i znanje (san. *jñāna*) koji su prožeti promišljanjem i podsjećanjem na izvorno stanje mira, sebstva (san. *dhyāna*). *Yoga* kao vid

ovim vještinama. Može se upotrijebiti svaka aktivnost kada je prožeta kontekstom *Paradigme*, a to znači da se kroz nju potiče usredotočena svjesnost, savjest i volja kao odlike duhovnosti (Charles, 2001; Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005; Lu i sur., 2009; Mulhearn i sur., 2017; Roychowdhury, 2019). To znači da se tjelesno vježbanje upotrebljavaju da učenik doživljava osobnu preobrazbu i osnažuje volju kroz edukaciju koja je u ovoj *Paradigmi* koja je opisana kao vid „eksteriorizacije unutrašnjeg“ i „interiorizacije spoljašnjeg“ (Stoddart, 2008, str. 77-82). Kroz prvi vid, učenici stječu motorička znanja, poučavaju se odgovarajućim obrascima pokreta i vježbama za tjelesni i umni aspekt, a kroz drugo duhovnim vježbama kojima usavršava osobnost i ćudoređe, odnosno vrlina i snaga karaktera kao pozitivnih ljudskih osobina (Hadot, 2002; Hadot, 1995; usp. Park i Peterson, 2008; Park i sur., 2004). Ono što razlikuje današnji, prevladajući pristup tjelesnom vježbanju od tjelesnog vježbanja u *Paradigmi cjelovite edukacije* jeste da se u potonjem stavlja naglasak na kontekst i proces vježbanja i edukacije umjesto na cilj i ishode (Adler, 1982; Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi, 1975a; Csikszentmihalyi, 1975b; Dweck, 2017a; Elliot i Dweck, 2005; Mayers, 1978).

Odlika tjelesnog vježbanja u današnjem dobu je utemeljena na paradigmi tjelesne aktivnosti viktorijanskog doba, a odnosi se na tjelesno vježbanje i sportsku aktivnost, u prvom planu, kao „razonodu“ i „užitak“ što određuje pojam *desporter* (McNamee i Morgan, 2015). U *Paradigmi cjelovite edukacije* tjelesno vježbanje, kineziološka aktivnost i sport u konačnici kao krajnji model usavršavanja određene strukture i obrazaca pokreta u suvremenim kontekstima sportske igre (Jurko i sur., 2015a; Jurko i sur., 2015b; usp. Izutsu, 2008a, str. 101) promatraju se kao sredstvo da se dokuči do viših razina od „mentalnog“ (umnog), do duhovnog (Kretchmar, 2005; Lu i sur., 2009; Nagatomo, 1992b; Sheldrake, 2019; Roychowdhury, 2019; Yuasa, 2008; Yuasa, 1993; Yuasa, 1987). Tako se potiče, kako to Zajonc (2016), primjećuje „promjena sebe na bolje“ u smislu samokontrole emocije i poticanja pozitivnih psiholoških stanja pojedinca i zajednice. Neuroznanstvenik Scheldrake (2018) i psiholog Frankl (1987) navode da su sport i posvećena tjelovježba jedan od osnovnih suvremenih načina kako čovjek može doživjeti druge razine svjesnosti (jap. *kenshō*). Odlika svih tradicionalnih pristupa da u

tjelovježbe poznate u suvremenom dobu ima utemeljenje u metodi *hatha yoga* koja se postepeno razvijala od pozicija (san. *āsana*) sjedenja do pokreta (usp. Izutsu, 2008a, str. 262-269). Suština metode je potaknuti usklađivanje daha, pokreta i misli da bi se iskusio unutrašnji mir i spoznajni proces. *Yoga* u suvremenom vremenu obilježava većinom zanimanje za tjelesni aspekt kroz *new age* pristup koji je odvojen od tradiciji. Takav pristup može dati određene pozitivne rezultate, ali u isto vrijeme ne i ponuditi konačna rješenja po pitanju spoznajnog procesa i nadilaženja osjećaja „nihilizma“ i „praznine“ jer zapostavlja tradiciju kao takvu, a ona je usredotočena na usavršavanje ćudoređa čemu u općem kontekstu odgovara nalaženje smisla i svrhe. Prema Franklu (2019b, str. 149-163) nalazak smisla može biti s teološke strane promatrano kao doživljaja Božjeg blagoslova.

kretnji (grč. *kinēsis*) vide važan čimbenik koji ima potencijal i snagu da dopre do suštine čovjekova bića (Izutsu, 2008a, str. 100-121). Sa stanovišta etimologije grčke riječi *kinēsis*, u vezi s predmetom istraživanja u ovom radu, može se primijetiti da riječ *kinēsis* potječe od proto indoeuropskog korijena **keie-* „staviti u pokret“. On je u prvom redu vezan za korijenska značenja *cyavate* „pomiješati sebe“ u sanskrtu i *kinein* „(po)krenuti, (po)mjeriti; promijeniti, pomiješati“ u grčkom, *haitan* „zovnuti, biti pozvan“ u gotskom, *hatan* „zapovjediti, pozvati“ u staroengleskom jeziku (Etymonline, 2023). Kroz etimologiju riječi može se, također, steći jasnija predodžba i uvid zašto kretnja ima značajnu ulogu u svim tradicijama. Kroz kretnju se ima prilika upoznati s najdubljim pokretačima, simbolički iskazano glasom kao onome što je često nazivano kroz sve tradicije na ovaj ili onaj način smjesom različitih poticaja. Time kretnja vodi upoznavanju aspekata tijela, uma, duše i duha. Odnosno, tjelesnih mogućnosti, umnih ili mentalnih obrazaca, duševnih potreba i stanja od kojih su psihološka stanja jedan dio te smisla, svrhe, savjesti i intelekije kao odlika duhovnog aspekta. U konačnici, može se reći da je cilj ostvariti i simbolički prepoznati *onaj* poticaj koji vodi u trajno dobro, na što se odnosi i pojam *eudaimonia* (grč.), eudemonija (Ryan i sur., 2008).

Hadot (2002; 1995) opisuje važnost tjelovježbe u primjeru grčkorimske filozofije pri čemu se dotiče i Platona kao filozofa i istaknutog hrvača koji je i sam sudjelovao na antičkim Olimpijskim igrama. Uzimajući važnost tjelesnog vježbanja u obzir, za primjer, Platon navodi da edukacija čovjeka koja čovjeka priprema za službu zajednici obuhvata tjelesni trening, edukaciju u muzici, poeziji, zatim opet tjelovježbi kroz dvije do tri godine vojnog treninga, deset godina znanosti matematike, pet godina proučavanja dijalektike i petnaest godina praktičnog rada u politici (Opić i Matijević, 2016; Plato, 2013). Sličan pogled na tjelesno vježbanje kao sredstvo za poticanje u ispravnom smjeru razvoja ne samo tjelesnog aspekta već i drugih aspekata primjećuje se i „školama mišljenja“ indijske tradicije, *darshana* (san.), a koje su osnova tumačenja hinduizma i budizma i čemu odgovara u izvornom značenju pojma filozofija. Ove škole mišljenja nude odgovore na pitanja kako da čovjek ostvari ozbiljenje (Coomaraswamy, 2005i), tj. *moksha* (san.), srodno ranije spomenutom pojmu *kenshō* (jap.) po značenju, kroz različite metode uključujući i pokret i tjelesnu vježbu. One uključuju ne samo razvoj tjelesne vještine, zdravlja svih aspekata ljudske konstitucije već i simboličko razumijevanje pokreta i igre što je oblast umnog aspekta (Izutsu, 2008b, str. 39-82). Huizinga, poznat po terminu *Homo Ludens*, bilježi o tome: “Sve što možemo reći o ovim časnim tekstovima je da u njima nalazimo rođenje filozofije ... u svetoj igri” (Huizinga, 1955, str. 107). Ilundain-Agurruza i Hata (2015) u pojašnjenju ove tvrdnje bilježe da je „razigrana, ali sveta

zagonetka je metodološki alat za soteriološko znanje – naučeni put do spasenja.“ (Ilundain-Agurruza i Hata, 2015, str. 99)

Kroz različite škole mišljenja i pristupe tjelesnom vježbanju i promatranje tjelesnog aspekta, implicira se da se kroz tjelesnu disciplinu može doživjeti i naći smisao i svrha pa je stoga upravo tjelovježba jedan od najbržih način da se disciplinira mentalno - um, zatim uvide stanja duše te usmjeri duh k smislu i svrsi. Drugim riječima, tjelovježba i dovođenje tijela do određenih granica kao što to pokazuje i struktura obreda u tradicijama je „neophodna“ (Frankl, 1987, str. 89; Nasr, 2007d; Izutsu, 2008a, str. 101; Sharma, Madaan i Petty, 2006) da se ostvari oslobođenje od svega što čovjeka sputava da prebiva iskustvu mira, što se pokazuje kao doživljaj smisla, svrhe i iskustva pozitivnih psiholoških stanja. Na ovaj način se tjelovježba promatra se kao spoj prakse i teorije (Izutsu, 2008a, str. 100-101; Sheldrake, 2019; Yuasa, 1993). Svaka aktivnost pa i tjelovježba nužno je da bude produhovljena da bi čovjek ostvario pozitivna psihološka stanja, nalazio smisao i svrhu (Coomaraswamy, 2004a, str. 33; Guénon, 2001b, str. 57) odnosno da bi nadišao negativna psihološka stanja i „alijenaciju“ (Fromm, 1961). Produhovljenost se postiže primjenom odgovarajuće teorije i prakse, to jest, znanja konteksta vježbanja i poticajnih čimbenika.

Na spomenutom primjeru kod pustinjaških otaca ranog kršćanstva, u edukaciji kao ličnom razvoju, naglasak se stavlja naglasak na moralno postupanje i posvećen život poput isticanja pokreta i tjelovježbe u tradicijama dalekog istoka. Razlog za to u oba slučaja je poticanje promjene obrasca mišljenja kroz tjelesnu aktivnost koja kao takva utječe na um, dušu i duh (Sheldrake, 2019). Na ovaj način put edukacije u tradicijskim okvirima i započinje kroz postupke, zatim, viđenje odnosa, i intelekciju kao uvid u ono što je pravo i odlučivanje, odnosno, *praxis, theōria, gnōsis* (McGuckin, 2005, str. 12-15; Minaar, 2001, str. 17-67). Staal (1993) navodi da su se tjelesne vježbe koje su zahtijevale disciplinu, poput obreda, recitiranja, plesa i borilačkih vještina kao što je *kalaripayattu* koristile kao sredstva samospoznaje (Staal, 1993, str. 73-74). Izutsu (2008a) bilježi o vezi među aspektima ljudske konstitucije, sebstva kroz Orijentalnu filozofiju kroz teoriju i praksu Zen tradicije.

Kroz Zen se pokazuje da je tjelesno-psihološko držanje (engl. *somato-psychological posture*) apsolutna nužnost za ostvarenje istinskog sebstva. ...Stoga što istinsko sebstvo nikako nije dosegljivo samim mentalnim procesom, bilo da su to predstave, mašta ili razmišljanja. To je zato što istinsko sebstvo [tj. priroda tog iskustva] nije samo slučaj kognicije. (str. 101)

„Kognicija“ se ovdje odnosi na spomenuti opis „diskurzivnog, spekulativnog znanja“ (Guénon, 2004a, str. 50-52). Kroz odgovarajuću tjelovježbu koja je prožeta metodama usredotočene

svjesnosti i kontekstualnim poticanjem na smisao u cjelovitom pristupu pozornost se usmjerava na kontrolu pokreta, dah i kontrolu disanja. U suvremenom značenju, kontrola frekvencije disanja je u osnovi metoda kojom se ostvaruje koherencija elektromagnetnog polja između mozga i srca što se manifestira u višim razinama svijesti koja se opisuju kao duhovna iskustva, iskustvo doživljaja smisla i svrhe, odnosno pozitivnih psiholoških stanja (McCarty i Zayas, 2014). Riječ *ātman* (san.) znači „dah“ istog je korijena kao i riječ „sebstvo“, *ātman*. To znači da kada se potiče usredotočenje na dah kroz vježbu potiče se iskustvo suočenje s voljom, odnosno „slobodom i odgovornosti“ (Frankl, 2019c, str. 69-70; Sheldrake, 2017). U tom smislu je i pojam *ātman* vezan za pojam *brahman*, a koji još bliže opisuju istinsko sebstvo, tj. sebstvo koje je ponad pobjede i poraza vezan za ponašanje koje se klasificira mudrim (Guénon, 2007, str. 21-38). Ono što učenik kroz tjelovježbu kojoj se pristupa na ovaj način otkriva je *karma*, *bhakti* i *jñāna*, odnosno, djelovanje/postupanje, ljubav i znanje. To znači da se kroz svaku vještinu i vježbu ima mogućnost prvo iskusiti aktivnost kao djelo pri čemu se doživljava usmjerenje volje, zatim se suočava s različitim stanjima svijesti koja opisuju ta djelovanja kao uspjeh i neuspjeh, dosadu, strah, srdžbu, ljutnju, strast dok ne dođe do ljubavi i bezuvjetnog činjenja te vježbe, oslobođen od vezanosti za ishode, a što ga u konačnici vodi i daljim spoznajama vezanim kroz tu aktivnost što je smisao i svrha te vježbe kroz zdrav i smislen način života. To znači da se kroz ovakav pristup tjelesnom vježbanju ne samo da oblikuje zdravo tijelo već i uči kako razumjeti i kontrolirati različite elemente osobnosti, kako tjelesnih tako i psihičkih, duševnih.

Univerzalnost tjelovježbe, discipliniranje tijela kao poticajnog čimbenika uz kojeg se mogu uspješno kombinirati i drugi poticajni čimbenici (Nasr, 2007d; Sheldrake, 2019) može se otkriti i dubljom analizom pojmova kao što su *tai chi* (kin.), *yoga* (san.) kao što je maločas predstavljeno te analizom pojma *kung fu* (kin.). Oni uključuju različite vještine i discipline kao što su discipline i vještine Šaolin ratnika, *hatha yoga* i dr. koje su temeljene na izloženom tradicionalnom principu cjelovitosti kao i *Paradigma*. Primjenom odgovarajućih čimbenika može se doživjeti i ostvariti sklad unutrašnjeg i vanjskog, tijela i uma, odnosno tijela uma, duše i duha bez obzira o kojoj aktivnosti je riječ. Pojam *kung fu* je poznat kao pojam koji označava borilačku vještinu. Ipak, u osnovi značenje ove riječi se odnosi na bilo koju vještinu koja se stječe učenjem ili vježbom (kin. *gōng* "rad"; „dostignuće“; „zasluga“). Prema tome, kineziološka edukacija može i treba biti prožeta, produhovljena odgovarajućim poticajnim čimbenicima koji potiču smislu kroz poticanje odgovornosti i moći samonadilaženja. To je u osnovi početak ostvarenja duhovnog razvoja i prema tradicionalnim okvirima. Za primjer se mogu uzeti primjeri *hata yoga*, *noah* drama, streličarstvo te umjetnost kao takva i većina

predmodernih vještina dalekog istoka. Oni su primjeri kako tjelovježba i aktivnost mogu biti produhovljena tako što su prožeti principima tradicije i potrebom nadilaženja samog sebe. Uz tjelovježbu kao sredstvu „eksteriorizacije unutrašnjeg“ upotrebljavaju se čimbenici „interiorizacije vanjskog“ ili se upućuje na kontekst tjelovježbe usmjeravanjem pozornosti na pokret i disanje da bi se potaklo cjelovito iskustvo. U sekularnom edukativnom procesu ove metode se mogu koristiti kao sredstvo poticanje prepoznavanja snage volje i savjesti kao temeljnih manifestacija duhovnog aspekta (Frankl, 2019a, str. 79-80), a za duhovni razvoj u okvirima tradicije potrebni su autentični učitelji.

Na primjer *hatha yoga* kao jedan od oblika *yogae* osobena je po tome što uključuje tjelesnu vježbu kroz različite pokrete i posture (san. *āsana*) te usklađivanje disanja u tim posturama. Kao sistem tjelovježbi nastajala je postupno iz osnovnog meditativnog stava sjedenja, a od XV vijeka na ovamo broj stavova narastao je na preko pet stotina. U modernom dobu postala je način tjelovježbe kojim se potiču pozitivna psihološka stanja i dio programa je kojima se potiče smislu i svrsi (Lazar i sur., 2005). Odgovarajuće posture i usklađivanje disanja doprinose da praktikant ulazi u koherentno stanje elektromagnetnog polja srca i mozga što rezultira u umirivanju umnih procesa, uvidu u duševna stanja i duhovnom iskustvo smisla i svrhe te priznanju unutrašnje potrebe za ostvarenjem metafizičkog znanja koje je u autentičnim tradicijama prisutno. U Bhagavad-gītāi (1855, str. 43) stoji: “Onaj tko obavlja zadatak koji nalaže dužnost, ne mareći ništa za plod djelovanja, je onaj koji je ispražnjen (san. *sūnyatā*) [od uznemirenosti] i on je posvećeni (san. *yogi*).” Slično se navodi i u islamskoj tradiciji, u sufizmu kao „velikim učenjem“ ili unutrašnjoj dimenziji tradicije (Chittick, 2023, str. 10; Schuon, 2006), gdje se stjecanjem, formalnih znanja i predan napor tijela i uma kroz kanonsku molitvu, post, bdjenje, osamu i susprezanje od viška govora imaju zadatak ozbiljiti osobine duše i stremljenje duha - što se naziva „duhovno viteštvo“ (ar. *futuwwah*) (Al-Sulamī, 1983; Hafizović, 2015; Ibn ‘Arabī, 2011, str. 151-155; Suhrawardī u Ridgeon, 2011) - do stupnja da kanonsku molitvu doživljava kao uspon višim i dubljim razinama svjesnosti i stvarnosti (Al-Tirmidhī u Al-Sulamī i Al-Tirmidhī, 2003; Suhrawardī, 1982). Pri tome svaki postupak treba da bude prožet bezuvjetno dobrim i lijepim osobnim stavom (ar. *iḥsān*). Takvim se posvećenim pristupom zadobiva uvid, stječe intuicija, „diže veo“ ograničenja diskurzivnog znanja te svjedoči jedinstvo i jednoća kao iskustvo ljepote (ar. *ḥusn*) (Chittick, 2008, str. 187-187).

Na primjeru Noah drame, utemeljitelj Zaemi Motokiyoa (1363. – 1443.) opisuje da didaktika ove vještine ide nizom od podučavanja vježbi i pokretu te stalnim dijalogom s učenikom o stanjima koja doživljava kroz vježbu (Nishihira, 2012). Kroz to učenik prolazi niz stanja: učenja kretnje, tj. forme pokreta; zatim automatizacije forme i pokreta; preko

nadilaženja automatizacije i stjecanje mogućnosti promatranja sebstva odvojeno od pokreta. Prva faza se imenuje „faza vještine“, druga faza „identifikacija s ulogom“ (jap. *mushin*), a treća faza „dvostrukog vida“. Pri potonjoj dostiže se svijest u isto vrijeme o samoj aktivnosti, ali i odvojenosti od nje. To znači da se stječe takva sposobnost motrenja da se može mijenjati doživljaj uloge prilikom izvedbe vježbe – da se ima doživljaj da je on izvodi kao ulogu ili da se distancira od vezanosti za izvođenje pri čemu ima uvid u duševna stanja koja mu se dešavaju. Pošto je opis stanja koje vježbač prolazi suptilan kroz izvođenje vježbanja, poučavanje koje se odvija „ne može biti izvedeno izravno“ već se nakon osnovnih uputa od strane učitelja sam učenik mora ostvariti u iskustvu vježbanja, a pri čemu mu je učitelj stalna podrška dok to ne doživi (Matijević, 2016e). Prema Zaemiju, ono do čega učenik dođe jeste „cvijet Noh“ odnosno spoznaja kao „intelekcija“, odnosno, buđenje savjesti i volja za samonadilaženjem (Nishihira, 2012; Minaar, 2001, str. 17-67, 128-147). Druga i treća faza koje su spomenute su dinamičke prirode, a rast u novoj spoznaji i pažnji koju se zove *soku* (jap.) (Izutsu i Izutsu, 1981). Dinamička priroda znači da se uvijek sa jedne razine spoznaje ide višoj razini spoznaje, slično kao što Frankl govori o različitim vrstama smisla i „nadsmislu“ (Frankl, 2019a, str. 67-72; Frankl, 2019b, str. 149-163) ili svrsi kao objedinjujućoj kategoriji (Branković i Badrić, 2020). Nishihira to pojašnjava:

Trebamo prvobitno uvesti djecu detaljno u vještine i tehnike u prvobitnoj fazi podučavanja. Nakon ovladavanja vještina onda dolazi faza samo-poučavanja, ona vrste pouke koja nikada ne može biti podučena od strane drugog. Vještine i tehnike bi u konačnici trebale da se rastoče u „miris cvijeta“. Kako god, ne bismo se smjeli zaustaviti čak ni na ovoj razini. Trebali bismo ići dalje i nastaviti istraživati viša, savršenija i naprednija stanja dvostrukog vida...Kada vježbač mora, iznova, priskrbiti stanje *mushin* da bi se izdigao na novu razinu. (Nishihira, 2012, str. 155)

Slična metodologija u izvođenju tjelesne vježbe i vještine predstavljena je i u djelu *Zen u umjetnosti streličarstva* (*Zen in the Art of Archery*) (Herrigel, 1953) u kojem se opisuje poučavanje vještini streličarstva kroz cjeloviti pristup tjelovježbi. Naime, u djelu se opisuje da svaka tjelovježba i aktivnost može biti sredstvo spoznaje. Tako one mogu biti i poticajni čimbenik ako se pristupi cjelovito procesu. Herrigel opisuje da ga je nakon šest godina traženja smisla i značenja kroz tjelesne vježbe učitelj Kenzo usmjerio i upoznao s principom usmjeravanja daha, slično usredotočenoj svjesnosti (Benson i Klipper, 1975; Kabat-Zinn, 1994; Kabat-Zinn, 1994; McCraty i Zayas, 2014), kao sredstvom da se usklade tjelesni pokret s unutrašnjom dimenzijom, a kojoj odgovaraju um, duša i duh: „Ako u početku zaboraviš usredotočiti se na dah, lahko ćeš izgubiti koncentraciju. Uvijek drži dah u svom središtu”

(Stevens, 2007, str. 41). Upravo je usredotočenost na proces (Dweck, 2017a; Elliot i Dweck, 2005) i dah kao pomoćno sredstvo u tom procesu teža stvar u procesu nakon formalnog uvježbavanja obrasca pokreta u tjelovježbi jer vježbač u većini slučajeva ostaje zaustavljen na vještini umjesto da otkriva suštinu pokreta, početak pokreta u dahu. Također, otežavajuća je i okolnost da je prevladajuća filozofija i epistemologija zapadne civilizacije vezna za „činjenicu“ (grč. *nooúmena*), cilj i ishod, a ne na odnos (lat. *relatio*) i iskustvo procesa (Izutsu, 2008a, str. 6-24, 71; 87) pa je vježbač usmjeren na cilj a ne tijek. Kroz vraćanje na usredotočenost na dah i sadašnji trenutak u vježbama Herrigel je poučen da je “Prava umjetnost je *bez svrhe*, *besciljna!*” (Herrigel 1989, str. 31; vidjeti i Frankl, 2019b, str. 134-136). Ili, “samo radi radi rada [pri tome] želja za plodovima rada nikada ne smije biti tvoj poticaj, motiv.” (Bhagavad-gītā, 1855, str. 16). To ne znači ne ostvariti cilj, već, kako Suzuki navodi, kao *satori* koji je kraj „umnih konstrukcija“ o cilju i svrsi, a što odgovara ranije spomenutim pojmovima *samadhi*, *moksha* i tok ili prema kazivanju mudraca u *kōan* metodi „tko ne želi pobijediti ne može izgubiti“. Ili To je stalno “napredovati u proučavanju Puta (kin. *tao*)” (Suzuki 1993, str. 132) jer u konačnici što treba biti nadiđeno jeste ego (Suzuki 1993, str. 134). Yuasa kratko opisuje ovu usmjerenost na tijek i proces kao osobnost čovjeka „koji nije pod utjecajem svojih emocija i može ih kontrolirati” (Yuasa 1993, str. 33).

Sličan koncept tjelovježbe kao stalnom i pažljivom djelovanju nalazimo i u tradicijama konfucijanstva i taoizma (Izutsu, 2008a; Izutsu, 2008b). Prema tradiciji konfucijanstva uključenost u aktivnost je najvažnija za spoznaju kao što govori i naredni naputak: “Reci mi zaboravit ću, pokaži mi zapamtit ću, uključi me spoznat ću.“ Ovaj naputak nismo uspjeli pronaći dostupnim izvorima u zvaničnoj literaturi, već smo ga čuli kao usmenu predaju prilikom edukativnih programa na kojima smo sudjelovali. On se u ovom kontekstu može pronaći detaljno opisan kroz pojam „postajanja“ u Filozofiji ništavila (Heisig, 2001, str. 53-56; Ilundain-Agurruza i Hata; 2015, str. 101-102), a i može se također predajom koju prenosi Xunzi (310. – 220. p. n. e.) od Konfucija (u. V vijek p. n. e.) :

Ne čuti nešto nije tako dobro kao čuti;

čuti to nije tako dobro kao vidjeti;

vidjeti to nije tako dobro kao znati;

znati to nije tako dobro kao primijeniti to u praksi. (Guo Yuxian, 2017)

Prema Lao Tzuu (u. VI vijek p.n.e.) to također znači, kada učenik uspije da nadiđe pobjedu i poraz, on ne gubi niti pobjeđuje već je stalno na Putu (kin. *tao*) kojem odgovara ozbiljenje svijesti o počelu, *archē* (grč.). Međutim, prema učenjima Konfucija (u. VI vijek p.n.e.) i Lao Tzua temelj ostvarenja Puta je „vrlina“ (kin. *de*) odnosno „kultivacija čudoređa“ (Murata, 2000,

str. 38-39) koje mora biti usporedno primjenjivano s tjelovježbom određenog oblika (Izutsu, 2008a, str. 101, Sharma i sur., 2006). Ovaj spoj tjelovježbe prožete s kontemplativnosti u osnovi podrazumijeva osvještenje ostvarenje osobina „ljudskosti“ (kin. *ren*), „pravednosti“ (kin. *yi*) i „vlasništva, izvršavanja iskreno obreda“, (kin. *li*) (Izutsu, 2008a, str. 1-74). Naredni primjer koji dolazi iz okrilja ovih tradicija na odgovarajući način predstavlja važnost da tjelovježba, sportska vještina ili umjetnost, trebaju biti oplemenjene i prožete svjesnim i savjesnim pristupom vježbanju. To znači da se kontekstualno i čimbenicima potiče nalasku smisla i svrhe, da bi se doživjelo „samonadilaženje“ i posljedično time potakla pozitivna psihološka stanja (Coomaraswamy, 2004f; Frankl, 1987, str. 89-97; Kretchmar, 2007; Roychowdhury, 2019). Priča o kojoj će biti riječ se općenito može predstaviti učenicima kao teorija, smjer na putu i sredstvo nadahnuća, slično kao *kōan* da bi ustrajali u aktivnostima u kojima su angažirani, ali i da bi mogli doživjeti dublja značenja koja se vezuju za aspekte uma, duše i duha, slično kako je ranije navedeno u Noah drami u odnosu učitelja i učenika tijekom edukativnog procesa. Važno naglasiti da je u svim tradicijama svaka aktivnost sveta i sredstvo za iskustvo smisla i svrhe onoliko koliko postoji svjesnost o procesu bilo da je to tjelovježba ili izrada umjetničkog djela. Prema tome, oni su sredstva kroz koja je moguće iskusiti smisao i svrhu. O ulozi tjelovježbe i umjetnosti u suvremenim istraživanjima, a koja su potvrda do sada rečenog nalazi se i u do sada spominjanim znanstvenim istraživanjima (Jensen, 2005; Jensen, 2001; Scales i sur., 2010; Scales i sur., 2009). Priča o kojoj je riječ u skladu s temom ovog poglavlja i dolazećih, govori o umjetniku koji je pravio stalke za zvona, a koji je svojom aktivnosti, radom i djelom izazivao divljenje ljudi. Pripovijeda se da je taj umjetnik na sljedeći način odgovorio prisutnima o načinu kako on uspijeva da napravi tako izvrsna djela:

Ja sam jedan običan umjetnik, nema tu nekih čuda. Ipak, ima jedna stvar. Kada se pripremam da napravim stalak, vodim računa da mi ne izmakne *ch'i* [svjesni dah] na bilo koji način. Tako da postim da umirim um. Kada završim post od tri dana, ne brinem više o čestitkama, priznanjima, poziciji niti novčanim nagradama. Kada završim post od pet dana, nisam više zabrinut o hvali i pokudi, hoću li dobro pokazati vještinu ili ću biti smotan u izvođenju. A kada završim post od sedam dana potpuno sam odvojen od četiri uda i tijela. Tada za mene nema ni gospodara ni publike. Moja vještina je potpuno usredotočena i vanjske smetnje tada nestaju. Tek kada sam ovako pripravan, odem u šumu i istražujem drveće onakvo kakvo jeste. Ako nađem savršen oblik i vidim već zvono u njemu dam se na posao. Ako ne, to je to. Samo spajam nebesa s nebesima, spojim potencijal s koncentracijom, tj. objekt s usredotočenim duhom [oslobođenim ovih gore etiketa]. (Merton, 1965)

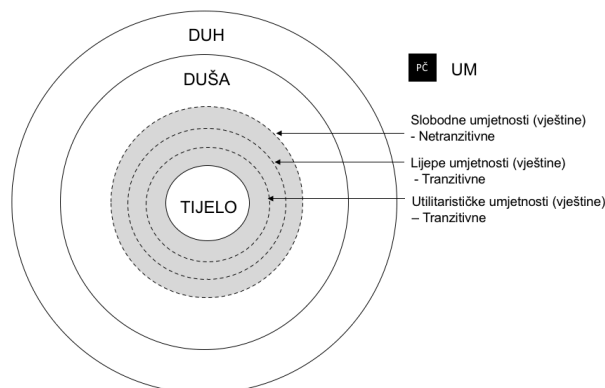
2.11.2. Poticajni čimbenici za umni aspekt

Poticajni čimbenici za umni aspekt u *Paradigmi cjelovite edukacije* odnose se na poučavanje procesu oblikovanja i izražavanja mišljenja. Poticajni čimbenici za umni aspekt mogu se sažeti pod vidom oblasti poučavanja metoda koja vezane za sokratovski način poučavanja kroz vještine čitanje, logika, retorika i koje se primjenjuju u liberalnog edukaciji, edukacija vještinama slobode (lat. *liberal artes*, dosl. prijevod „umjetnosti slobode“) (Nasr, 1989, str. 24-25, 51; Nasr, 1968, str. 104;). Miram Joseph (2002) to iskazuje riječima:

U pravoj liberalnoj edukaciji... bitna aktivnost učenika je povezati naučene činjenice u jedinstvenu, organsku cjelinu, usvojiti ih kao što... ruža usvaja hranu iz tla i povećava se u veličini, vitalnosti i ljepoti. (str. 7)

Slika 2.6.

Prikaz tri vrste poticajnih čimbenika (PČ) za aspekt uma



Bilješka: Moderna i post moderna edukacija kroz posljedicu pozitivizma i znanstvenog redukcionizma je u osnovi usmjerena na dvije tranzitivne vrste čimbenika, diskurzivnog znanja i vještina za ova umijeća – za lijepe i utilitarističke umjetnosti. *Paradigma cjelovite edukacije* je usmjerena na netranzitivni oblik umijeća, procese diskurzivnog znanja i vještina za ovo umijeće – za slobodne (liberalne) umjetnosti ili umjetnosti slobode. Prilagođeno prema Joseph (2002, str. 4) i Nasr (1989, str. 24-25, 51; 1968, str. 104)

Poticajni čimbenici za umni aspekt, u pogledu tradicije koja je osnova *Paradigme cjelovite edukacije*, u osnovi su i poticajni čimbenici i za aspekt duše jer je umni aspekt u osnovi sadržaj duševnog (Slika 2.5.; Tablica 2.1.). Tako je i sedam vještina liberalne edukacije o kojima će biti riječi u nastavku izvorno promatrano kao kultivacija uma da bi se potakla kultivacija duše (Nasr, 1989, str. 24-25, 51; Nasr, 1968, str. 104) te tako potaklo cjelovito iskustvo, tj. „intelekcija“, intuicija, savjest kao manifestacije intelekta, tj. duha (Stoddart, 2008, str. 77-82). Vještine liberalne edukacije (slobodne umjetnosti – Slika 2.6.) su korištene uz kultivacijske čimbenike koje se ovdje u istraživanju navode pod čimbenicima za aspekt duše. Razlog

razdvajanja, poticajnih čimbenika koji su suštinski vezani za oblast duše jeste taj što u današnjoj znanosti prevladava pojam uma, mentalnog. U nastavku su predstavljene osnovne metode i čimbenici utemeljeni u vještinama liberalne edukacija da bi se ukazalo na što i kakve procese treba potaknuti kada se govori o aspektu uma. To nije prikupljanje novih informacija niti proces rječitosti već proces razvoja diskurzivnog znanja tako da se temeljito pristupa pitanjima koja se tiču sebstva, odnosa s drugim i stvarima. Kada se to postigne, onda se izravno otvara potreba za izgradnjom osobnog stava prema tim pojavama, a to je oblast kontroliranja sebe i razvoja vrline koju Schuon opisuju „kao odzvanjanje Vrhovnog Dobra“ (Schuon, 2012, str. 134) što je opisano kroz poticajne čimbenike za aspekt duše. Kako je to i pomenuto ranije, u današnjoj aktualnoj paradigmi, a koja je s počecima u novom vijeku, razumijevanje umnog aspekta vezano samo za prikupljanje znanja o činjenicama, to jeste pristupanja vještinama liberalne edukacije kao svrhama samim sebi. To se manifestira u podjeli znanosti na oblasti, bez suštinskog ispitivanja njihovog utjecaja na pojedinca i društvo.

To znači i da je današnji edukativni proces uglavnom usredotočen na znanje o činjenicama, ali ne i o procesu saznavanja, odnosima među različitim oblastima, izražavanju i komunikaciji stečenih spoznaja (Adler, 1988; Adler, 1982; Joseph, 2002; usp. Benson i sur., 2012b; Scales i sur., 2010). Kao što je i navedeno u poglavlju *Poticajni čimbenici u modelu Paradigme cjelovite edukacije*, Foucault pokazuje da je posljedica dualizma i znanstvenog redukcionizma utjecala na akademiju, a time i edukaciju (Jensen, 2005; Smith, 1965) tako da je ona postala usredotočena na „činjenice“ i „dokaze“ umjesto na sam „proces“ (Hadot, 2002, str. 263–264). Način edukacije koji je usmjeren više na odnose, a manje na činjenice, Zajonc (2016) naziva „kontemplativna edukacija“, a vezan je za „duhovne vježbe“ (Hadot, 1995, str. 79-144) i „kultivaciju osobnog života“ (Murata, 2000, str. 38-39). Ovaj vid edukacije eksplicitno uključuje određivanje poticajnih čimbenika za umni, te duševni i duhovni aspekt pod atributom „kontemplativno“, a što se može prevesti u praktičnom smislu kao predočavanje stvari kakva jeste te usmjeravanje pažnje i volje u odgovarajućem smjeru. U pojmovlju suvremene edukativne psihologije tome bi donekle odgovarao pojam „metakognicije“ u kojem se stječe znanje kako da se ima uvid u misaoni proces (Woolfolk, 2016, str. 270-271). Woolfolk u sažetku istraživanja u vezi metakognicije bilježi:

Donald Meichenbaum i suradnici metakogniciju opisuju kao „svijest o njihovoj vlastitoj kognitivnoj mašineriji i tome kako ta mašinerija radi!“ (Meichenbaum, Burland, Gurson i Cameron, 1985, str. 5) Metakognicija doslovce znači spoznaja o spoznaji – ili znanje o znanju i učenju. Ona je kognicija višeg reda koja se koristi za

kontroliranje i reguliranje kognitivnih procesa poput rasuđivanja, shvaćanja, rješavanja problema itd. (Metcalf i Shimamura, 1994). (Woolfolk, 2016, str. 271)

U pogledu nastave i tjelesne i zdravstvene kulture to znači da se usmena metoda za podučavanje u edukaciji ne koristi samo za upute u izvedbu kinezioloških zadataka. Komunikacija se koristi s ciljem poticanja reakcije učenika na izražavanje iskustva tijekom vježbanja u procesu kineziološke edukacije (Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005; Ronkainen i Nesti, 2018). Kao što je u poglavlju čimbenika za tjelesni aspekt ukazano, u *Paradigmi cjelovite edukacije* poticajni čimbenici za tjelesni aspekt su praćeni i čimbenicima za druge aspekte. Prema tome, u smislu poticajnih čimbenika za umni aspekt, to se ogleda u podučavanju učenika vještinama iskazivanja osobnih stanja u procesu učenja i vježbanja te argumentiranja osobnih stavova i prijedloga. Kroz filozofije različitih tradicija čimbenici i sredstva za umni aspekt su različito imenovani. Kao što je navedeno na početku, oni se svode na razvoj tri osnovne sposobnosti: prikupljanja i kategorizacije činjenica, povezivanja u širi kontekst i njihovo izražavanje. Upriličene su u modelu „trivijuma“ kojeg tradicionalno sačinjavaju: gramatika, logika i retorika (Joseph, 2002; Yusuf, 2018). Osnovne metode, razvoja ovih sposobnosti, odnosno poticajni čimbenici jesu čitanje i pisanje (Adler i Van Doren, 2014; Bašić, 2021; Buzan, 1976) te govorenje i slušanje (Adler, 1997; Velički, 2013) pri čemu dijalog (Benson, 2009; Bohm, 1996) ima značajno mjesto kao metodički oblik pripreme i izvedbe ovih zadataka koji uključuju ova četiri čimbenika (Adler, 1988; Adler, 1982; Joseph, 2002). Ove metode i čimbenici doprinose razvoju kreativnosti i rješavanju problema, kritičkom mišljenju (Woolfolk, 2016, str. 278-303), socijalnim vještinama (Budak i Cvijanović, 2015), kreativnosti (Škrbina, 2013) i „samoregulaciji“ (Šimunović, 2001; Woolfolk, 2016, str. 358-373). Kroz njih učenik ima zadatak da stječe znanje o odnosima i činjenicama, da ih povezuje u cjeline i izražava, ali iznad svega da kroz taj proces stječe spoznaju, odnosno, da doživljava smislenost i svrhu u svemu tome što radi i o čemu uči, čime implicitno odgovara na pitanje „Na koji način mi koriste ova znanja?“ i dobiva motivaciju za daljim učenjem (Bašić, 2021; Woolfolk, 2016, str. 374-415). Ovo je naročito važno u kontekstu kineziološke edukacije jer se kroz potrebu tijela za tjelesnim zdravljem, upoznaju i unutrašnje potrebe drugih aspekata kao što su mentalno, duševno zdravlje i doživljaj smisla i svrhe. Stoga, kroz upoznavanje s važnostima tjelovježbe, teorijski i praktično te tako i s poticanjem diskurzivnog znanja, učenik se potiče prepoznavanju odgovornosti, slobodne volje i savjesti. Upravo je to razlog što se u svim tradicijama govori o dvije vrste uma, parcijalni um i potpuni um koje su aktivne tijekom edukacije. U grčkom jeziku to su *diánoia* i *nous* (Matheson, 2003, str. 184), „razum“/“um“ i „intelekt“ ili „um“ ako se razumije „um“ razumijeva kao potpuni um kako je to ranije opisano. Naime, kroz razum/um kao *diánoia*

učenik stječe znanje o činjenicama, a *nous*, intelekt je savjest, znanje o stvari kakva jeste, znanje koje razumijeva simbole, odnose s dubljim uzrocima i posljedicama određenih pojava, te znanje o tome kako postojeće stanje primijeniti za više dobro i pokazuje se kao volja za samonadilaženjem. To znači da kroz poticanje razuma da pravi poveznice i obuhvata predmete istraživanja stječe se i znanje o činjenicama, ali i doživljavaju uvidi o odnosima prema predmetu istraživanja što je uvid, odnosno oblast intelekcije (Smith, 1992, str. 113-14; vidjeti detaljan opis u Izutsu, 2008a, str. 75-136). Ili, ako je predmet istraživanja usmjeren na odgojnu oblast poput morala, etike (Fesmire, 2012) ili izgradnje zdravih životnih navika poput higijene, odmora, ishrane i slično, što je najčešće slučaj u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture, onda diskurzivnim znanjem kroz upotrebu razuma dolazi do savjesti (Stoddart, 2007, str. 77-82) i intuicije (Izutsu, 2008a, str. 45-47), što su oblasti intelekcije. Ovdje je bitno podsjetiti se na ono što je već ranije bilo rečeno u vezi poticajnih čimbenika – to jest, da se oni mogu promatrati zasebno i u kontekstu. U slučaju poticajnih čimbenika za umni aspekt primjeri čimbenika koji su osobnost liberalne edukacije mogli bi se u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture upotrebljavati, također, zasebno i u kontekstu. Na primjer, ako je u kontekstu samog sata onda se odgovarajuća literatura može dati učenicima po završetku sata i temu literature prožeti kroz provedbu sata. Ili, ako se zasebno upotrebljava neki od čimbenika, onda ga primijeniti u zasebnom satu, npr. sat Razredne nastave (Bašić, 2021; Centre for Healthy Minds, 2022; Fons Vitae, 2022). Oba ova vida su korištena u interventnom programu i bit će kao takvi predstavljeni na kraju dosadašnjih istraživanja i primjera interventnih programa.

Posebna vrsta literature koja se koristi liberalnoj edukaciji kao sredstvo za spomenute poticajne čimbenike jeste literatura koja je usmjerena na razvoj „snage volje i izvrsnosti“ (grč. *arete*) (Adler, 1988; Adler, 1982; Bašić, 2021; Joseph, 2002; usp. Wolf i Stoodley, 2018, str. 132). Kroz čitanja ove vrste literature, otvara se mogućnost različitih tema za provedbu drugih poticajnih čimbenika – govorenja, slušanja, pisanja. Kako to i Wolf i Stoodley (2018) pokazuju kroz neuroznanstvena istraživanja, čitanjem učenik se potiče na oblikovanje vizije i ideala s kojima se može poistovjetiti, usporediti i kroz te primjere prepoznati osobne postupke. Model poučavanja liberalne edukacije nalazi se na određeni način i kroz edukativni model *paideia* u kojem tjelovježba ima značajnu ulogu. Upravo kroz cjeloviti pristup, a koji je ovdje nazvan *Paradigma cjelovite edukacije*, učenik se potiče smislu i svrsi kroz tjelesni i mentalni aspekt, odnosno, aspekte tijelo-um-duša-duh. Istraživanja „biblioterapije“ (engl. *bibliotherapy*) koju u suvremenom dobu među prvima pominje Samuel Crothers (1857. - 1927.) (Nichani, 2016) pokazuju da se kroz postupak biblioterapije pojedinac može osvijestiti potisnute, neiskazane i neosvijestene emocije, a to se događa kroz procese identifikacije - poistovjećivanja, projekciju,

katarzu i uvid (Antulov, 2019; Bašić, 2021; Maich i Kean, 2004; Perrow, 2014; Perrow, 2008). Isto tako, suvremena istraživanja u neuroznanosti (Wolf i Stoodley, 2018; Wolf i Stoodley, 2007; Jensen, 2009; Jensen, 2005) pokazuju da kroz tjelovježbu i čitanje, kontaktom s nadahnjujućom vrstom literature dolazi do nagle promjene biokemijskih reakcija u centralnom nervnom sistemu pri čemu se ulazi u stanje svijesti koje je odlikuju većinom alfa moždani valovi i tako opisuju stanje u kojem se dešavaju uvidi, odnosno vizije mašte (imaginacije). Vizija koja se dobiva je teorija i smjer na putu koji se može i treba primjeni na svom osobnom kao jedinstvenom primjeru. To znači da se diskurzivno znanje koristi kao osnova za poticanje novim spoznajnim uvidima, savjesti i intuiciji, a što su oblasti ili manifestacije intelekta, duha (Guénon, 2009d; Nasr, 2003; Izutsu, 2008b, str. 115-131). U prethodnom dijelu, kada je bilo riječi o poticajnim čimbenicima za tijelo, to se moglo vidjeti na primjeru prolaska kroz faze *mushin* i „duplog vida“ u školi Noa drame. Isto važi i za razinu *theōria* kod pustinjaških otaca ranog kršćanstva. Pri tom procesu, učenik vođen od strane učitelja kroz dijalog izražava stanja u procesu učenja i otvara se prema poznavanju dubljih razina od mentalnog kao što su aspekti duše i duha koji su vezani za psihološka stanja, simboličko značenje, određivanja smisla i svrhe (Bohm, 1996; usp. Izutsu, 2008a, str. 148-149). Upravo je o tome govori i spoznaja J.W. von Goethea (1749.-1832.) kada kaže: „Svaki objekt koji je dobro kontempliran otvara novi organ u nama“ (Goethe, 1988, str. 39). Slično tome, za nadilaženje negativnih psiholoških stanja kroz metode biblioterapije (Antulov, 2019), logoterapije (Frankl, 2019c, str. 11-29; Frankl, 1984) i filozofske terapijske metode (Marinoff, 2012) kao i za edukaciju koja potiče smislu i svrsi sa stanovišta perenijalne filozofije (Stoddart, 2008, str. 77-82), najčešće koriste dijalog i čitanje kao sredstva za angažiranje diskurzivnog znanja i buđenja savjesti, svijesti o izboru i odgovornosti. Svi ovi pristupi pokazuju da se kroz ove čimbenike može potaknuti uvid, „organ smisla“ koji se zove „savjest“ (Antulov, 2019; Bašić, 2021; Frankl, 2019c, str. 67-70; usp. Bohm, 1996; Stoddart, 2008, str. 77) jer se doživljaj smisla i svrhe manifestira i kroz pozitivna psihološka stanja (Branković i Badrić, 2020; Frankl, 2019c, str. 49-52). Prema tome edukacija koja uključuje poticajne čimbenike za umni aspekt, ali i čimbenike za druge aspekte ima za zadatak da ostvari značenje riječi edukacija u njem. jeziku koje je vezano za pojmove „oblikovati“ *Bildung* i „ukazivanje“ *Erziehung*.

U suvremenom dobu reformatori edukacije koji su doprinijeli značajno povratku ovih poticajnih čimbenika u edukativni proces su Adler (1997; 1988; 1982), Van Doren (Adler i Van Doren, 2014) i Joseph (2002). Naročito se ističe rad Adlera koji je oblikovao edukativni proces koji uključuje poticajne čimbenike za tijelo i um kojim se potiče edukacije k smislu i svrsi kroz jedinstveni program *Paideia prijedlog (Paideia proposal)*. Prema imenu programa može se

zaključiti da je riječ o programu koji uključuje tjelovježbu uz vještine liberalne edukacije – trivijum (gramatika, logika, retorika) i kvadrivijum (aritmika, geometrija, astronomija i glazba). Riječ *ars* u latinskom imenu ove metode znači „vještina“, „umjetnost“, „sposobnost“, „sredstvo“ što sa pojmom *liberalis* (lat.), dosl. „slobodan“ upućuje na to da edukacijom na ovaj način, učenik podučava vještinama i sredstvima slobode da bi mogao stalno izvojevati tu pobjedu koja se odvija u njemu samom za nalazak smisla, značenja i svrhe. Ovdje se može navesti i pristupačan komentar da bi se pojasnio odgovor na pitanje od čega to učenik može i treba zadobiti slobodu da bi ostvario smisao i svrhu. Od ega koji se prema Frommu manifestira u kolektivitetu na „jedan od tri načina“ (Babić, 2017, str. 273-284; From, 2011). Prema Frommu „bjekstvo od slobode“ (*Die Angst vor der Freiheit*) su iracionalna nastojanja i pokušaji da se izbjegne ili umanji nepodnošljivo osjećanje usamljenosti suvremenog čovjeka kojem na drugom mjestu pokazuje da je uzrok „kriza duha“ (Suzki i Fromm, 1973). Ovi pokušaji su u stvari samo još više pojačavaju ovo stanje. Prema Frommu, tri su mehanizma bjekstva koje pojedinac odabire kao prožimajući model ponašanja: autoritarnost, destruktivnost, konformizam. Prva dva mehanizma su osobnost totalitarnih, a treće suvremenog demokratskog društva. Fromm kroz rad kao i drugi istraživači ukazuje na potrebu ozbiljnog uzimanja u razmatranje fenomena „slobode“ (Babić, 2017, str. 199-352; usp. Frankl, 2019c, str. 109-128). Sloboda je neodvojiva od odgovornosti jer su ova dva pojma, sloboda i odgovornost, lice i naličje jedna stvari. To znači da u edukativnom procesu značajnu, ako ne i presudnu ulogu ima poticanje slobodi – odgovornosti, a da bi se odabralo potrebno je s jedne strane educirati ne samo činjenicama već odnosima, ali i procesu, tehničkim i motoričkim znanjima, umjetnosti, ali i ćudoređu. Upravo je to i cilj određivanja poticajnih čimbenika – sredstva kojima se potiče pozitivnim stanjima kao prediktorima doživljaja smisla i svrhe što se tradicionalno može uvrstiti u značenje pojma eudemonije kao osobnog i kolektivnog dobra.

Prema tome, da bi se prikazala razlika između ranog usavršavanja u drugim oblastima poput oblasti umjetnosti i utilitarističkih oblasti Joseph (2002; usp. Yusuf, 2018) bilježi da liberalna edukacija poučava učenika da doživi uvid u stvar, da izgradi stav prema pojavama i odnosima na odgovarajući način proničući u mudrost svih pojava:

Sedam slobodnih umjetnosti bitno se razlikuju od mnogih utilitarnih umjetnosti (kao što su stolarstvo, zidarstvo, vodoinstalaterstvo, prodaja, tiskanje, uređivanje, bankarstvo, pravo, medicina ili briga za duše) i od sedam lijepih umjetnosti (arhitektura, instrumentalna glazba, kiparstvo, slikarstvo, književnost, drama i ples), jer su i utilitarne umjetnosti i likovne umjetnosti tranzitivne djelatnosti, dok je bitna karakteristika slobodnih umjetnosti da su imanentne ili intranzitivne djelatnosti.

Utilitaristički umjetnik proizvodi alate koji služe potrebama čovječanstva; likovni umjetnik, ako je najvišeg ranga, stvara djelo koje je “stvar ljepote i vječne radosti” i koje ima moć uzdignuti ljudski duh. U primjeni i utilitarnih i likovnih umjetnosti, iako radnja počinje u agensu, ona izlazi iz agensa i završava u proizvedenom predmetu i obično ima komercijalnu vrijednost; i stoga je umjetnik plaćen za rad.

U vršenju slobodnih umijeća [liberalne edukacije], međutim, radnja počinje u činitelju i završava u činitelju, koji je usavršen djelovanjem; posljedično, slobodni umjetnik, daleko od toga da je plaćen za svoj naporan rad, od kojeg on prima jedinu i punu korist, obično plaća učitelja da mu da potrebne upute i vodstvo u praksi slobodnih umjetnosti. (str. 4)

Ovome u prilog govore i opsežna znanstvena istraživanja u oblasti neuroznanosti Jensena sažeta u djelu *Poučavanje s siromaštvom na umu (Teaching with Poverty in Mind)* (Jensen, 2009; usp. Jensen, 2005) koje pokazuje da su prediktori akademskog uspjeha (usp. Scales, Benson, Moore, Lippman, Brown, i Zaff, 2008; Scales, Benson, Leffert i Blyth, 2000), kasnijeg uspjeha i doživljaja pozitivnih psiholoških stanja tijekom života, razgovor u ranoj dobi djetinjstva, zatim sposobnost čitanja i razvijenost oblasti mozga čija se aktivnost naročito stimulira kroz metode čitanja i dijaloga (Bohm, 1996). Ovdje ne bi trebalo napraviti zabunu i umni aspekt povezati isključivo s organom mozga kao što su težnje određenih pokreta redukcionizma u neuroznanosti (Nasr, 2003; Smith, 2003a; Smith, 2003b; Smith, 1992). Naime, suvremena neuroznanost pokazuje da je umni aspekt kao što su to i duševni i duhovni nelokalni iako se na tijelu i fiziološkim procesima manifestiraju njihova stanja. Također, istraživanja pokazuju da se stanje uma mijenja, a što se manifestira na tijelu, osobito mozgu i srcu, kada dolazi do sinkronizacije elektromagnetnog polja srca i mozga kroz disanje čime se može govoriti o višim razinama umu, svijesi ili pak o dubljim duševnim stanjima ili duhovnim iskustvima. Kao i u pogledu Jensenovih istraživanja, Joseph (2002) napominje da kroz svaku aktivnost može i treba biti primijenjen pristup liberalne edukacije navodeći primjer jednog od američkih učilišta:

Slobodne umjetnosti, nasuprot tome, uče kako živjeti; one treniraju sposobnosti i dovode ih do savršenstva; one omogućuju osobi da se uzdigne iznad svog materijalnog okruženja kako bi živjela intelektualnim, racionalnim i stoga slobodnim životom u stjecanju istine. Isus je rekao: „Upoznat ćete istinu i istina će vas osloboditi“ (Ivan 8:32).

Novi moto koledža Saint John's, Annapolis, Maryland, naglašava svrhu koledža za slobodne umjetnosti zanimljivom igrom etimologije liberala: „*Facio liberos ex*

liberis libris libraque“ (Od djece stvaram slobodne odrasle osobe s pomoću knjiga i uravnoteženosti/vage.) (Joseph, 2002, str. 5)

Prema spomenutim autorima, promicateljima liberalne edukacije u proteklom vijeku poseban naglasak se stavlja na trivijum jer trivijum usmjeren na oblikovanje umnog prema smislu, a kvadrivijum na oblikovanje materijalne stvarnosti tako da se odražava smisao. Trivijum je temelj kojem je kvadrivijum moguća i poželjna nadgradnja. Trivijum je usmjeren na jasno izražavanje ideje, a kvadrivijum na predstavljanje te ideje u materijalnom obliku. Ovdje je vrijedno spomenuti da ne bi trebalo napraviti zabunu i poistovjetiti kvadrivijum sa suvremenom matematikom, fizikom i muzičkom kulturom (Nasr, 1968, str. 81-113) iako se mogu napraviti poveznice ako postoji prožetost ovih predmeta čimbenicima liberalne edukacije kao što se to potencira kroz tjelesno vježbanje u procesu kineziološke edukacije nastave tjelesne i zdravstvene kulture u ovom istraživanju. Ono što je osobnost kvadrivijuma, kao i trivijuma, je upravo poučavanje učenika upotrebi diskurzivnog znanja prema kontemplativnosti što uključuje upoznavanje i s poticajnim čimbenicima za aspekt duše i duha, odnosno, „kontemplativnom edukacijom“ (Zajonc, 2016), „duhovnim vježbama“ (Hadot, 1995; Sheldrake, 2019; Sheldrake, 2017), „kultivacijom osobnog života“ (Murata, 2000, str. 38-39) kao odlikama metafizičkog znanja (Guénon, 2009c; Guénon, 2009e). To znači da kroz kvadrivijum učenik primjenjuje znanja stečena kroz edukaciju vještina trivijuma pa teži da prikaže povezanost, svetost i cjelovitost koju je izražavao mentalno i u tjelesnom, materijalnom svijetu. Miriam Joseph bilježi:

Trivijum uključuje one aspekte slobodnih umjetnosti koji se odnose na um, a kvadrivijum, one aspekte slobodnih umjetnosti koji se odnose na materiju. Logika, gramatika i retorika čine trivijum; a aritmetika, glazba, geometrija i astronomija čine kvadrivijum. Logika je umijeće mišljenja; gramatika, umijeće osmišljavanja simbola i njihovog kombiniranja za izražavanje misli; i retorika, umijeće prenošenja misli iz jednog uma u drugi, prilagodba jezika okolnostima. Aritmetika, teorija brojeva, i glazba, primjena teorije brojeva (mjerenje diskretnih veličina u kretanju), umjetnosti su diskretne količine ili broja. Geometrija, teorija prostora, i astronomija, primjena teorije prostora, umjetnosti su kontinuirane količine ili ekstenzije. (Joseph, 2002, str. 3)

To je osnovni razlog zašto je u promatranju predmoderne arhitekture i umjetnosti moguće i laiku prepoznati sklad, jedinstvo, cjelovitost, svetost, geometrijski i simbolički odnos građevina i predmeta za svakodnevnu upotrebu. Uviđa se skladan, svet i cjelovit odnos višeg i nižeg, gornjeg i donjeg jer su prožeti promišljanjem o skladu nebesa i zemlje bilo da se prošeta starim gradom Tuluza (Toulouse) s trgovima i katedralama te posjete objekti svakodnevnog i

religioznog načina života, kada se posjete bašte Zen budizma u Japanu, hramovi u Indiji, ili kada se posjeti kompleks džamije Alhambra u Granadi (Burckhardt, 2001b; Stoddart, 2005a, str. 87-157; Izutsu, 2008a, str. 171-244; Izutsu, 2008b, str. 115-150). Prema tome, trivijum, slobodnim prijevodom predstavlja skup vještina kojim se poučava kako da se kontrolira i usmjeri umni proces tako da se može steći uvid u dublje razine kao što su duša i duh, otkrivati smisao i svrha.

Iz do sada rečenog u vezi s poticajnim čimbenicima za umni aspekt, vidi se da se uz poticajne čimbenike za tjelesni aspekt, pod čime se misli na tjelovježbu prvom redu, poticajni čimbenici za umni aspekt koriste također kao sredstvo da se može ostvariti „eksteriorizacija unutrašnjeg“ i „interiorizacija vanjskog“ što je suštinski edukacija. Kako je maločas spomenuto, Adler (1982) u programu *Paideia* navodi da uz tjelesno vježbanje i druge nastavne predmete učenik treba biti upoznat s „Velikim knjigama“ (*Great books*) koje su okosnica primjene vještina trivijuma. Kada Adler govori o Velikim knjigama onda govori o velikim djelima na kojima je utemeljena ljudska civilizacija. S obzirom na to da se suočavao s pitanjem reforme edukacije u zapadnoj civilizaciji koja je kao takva problematizirana (Gatto, 2017; Gatto, 2009; Gatto, 2005), a koja je vezana i za krizu znanstvene paradigme i filozofiju novog vijeka, Adler navodi da su to djela koja uključuju svete spise, zatim djela Aristotela, Platona, neoplatonista, Stoika, ruskih klasika, ali novovjekovnih filozofa, itd. (vidjeti listu u Adler i Van Doren, 2014, str. 347-362). U širem sagledavanju, s obzirom na potrebu pluralnih društava u suvremenom svijetu, ova lista se može proširiti i djelima tzv. orijentalne tradicije te djelima mističke zapadne tradicije koja nisu navedena kod Adlera s obzirom na to da govore o istom, odnosno, cjelovitosti i intelektiji (Yusuf, 2018). Prema tome, tu se mogu uvrstiti ovisno o kontekstu edukacije i djela svetih spisa tradicija hinduizma, budizma, jevrejstva, kršćanstva, islama te djela Lao Tzua (u. V vijek p.n.e.), Konfucija (u. V vijek p.n.e.), otaca ranog kršćanstva, Shankare (700. - 750.), Rūmīja (1207. - 1273.), Sa'adija (1210. - 1291.), Eckharta (1260.-1328.), Hafeza (~1325. - ~1390.), i dr.. (Kazemi, 2006; Laude, 2006). Yusuf Hanson u eseju *Liberalne umjetnosti u neliberalnom svijetu (Liberal Arts in Iliberal World)* bilježi:

Pojedinačna najuspješnija metodologija obrazovanja u ljudskoj povijesti zahtijevala je duboko razumijevanje ovih umjetnosti, od kojih svih sedam ima temelje u židovskoj, kršćanskoj i islamskoj civilizaciji, kao i pandane u indijskim i azijskim kulturama. U svom djelu *O kršćanskom nauku*, sveti Augustin zagovara nužnost poznavanja umjetnosti za razumijevanje objave. (Yusuf, 2018)

U skladu s istraživanjem Jensena (2005) vrijedno je spomenuti da su suvremene škole liderstva u naprednim zapadnim društvima upravo zadržale koliko toliko humanistički karakter

edukacije pa se detaljnije izučavaju vještine trivijuma u suvremenom kontekstu, a koje su osnova i liderskih edukativnih programa u ovim društvima (Yusuf, 2018). Ipak bitno je naglasiti da razvoj u ovom aspektu, tj. umnom kroz metodičku edukaciju može izazvati kontra efekte ako nije obraćena pozornost na dublje aspekte od mentalnog, tj. dušu i duh jer je suština edukacije razvoj ljudskosti (Coomaraswamy, 2004b; Frankl, 2019a, str. 79-80). O značaju primjene ovih vještina, tj. poticajnih čimbenika za aspekt uma da ne postanu svrhom sama sebi, Yusuf bilježi u podnaslovu *Vježbanje uma za proučavanje materije i duha* svog spomenutog eseja (Yusuf, 2018):

Ne može se precijeniti važnost metafizike i njezina odnosa prema slobodnim umjetnostima [trivijum i kvadrivijum liberalne edukacije]. U prošlosti je primarna svrha ovih umjetnosti bila omogućiti ljudima da traže istinu s odgovarajućim alatima učenja. Naime, prema svim tradicijama umno znanje ako je odvojeno od vrline, a vrlina od iskrenosti opasnost je za nositelja tog znanja, ali i za zajednicu, društvo. Schuon u tom kontekstu bilježi da „Vrlina odijeljena od Boga postaje ponos, baš kao što ljepota odijeljena od Boga postaje idol.“ (Schuon, 2011, str. 162) To važi i za umne poticajne čimbenike. Stoga, ako se u edukaciji i školama liderstva učenici i studenti poučavaju ovim umnim tehnikama liberalne edukacije, a da se pri tome zapostavlja etička primjena, vrijednost i savjest kao oblasti aspekata duše i duha, onda se ne ostvaruje osnovni cilj edukacije - osobna preobrazba i život u skladu s smislom i svrhom (Coomaraswamy, 2004a; Smith, 2001, str. 7-134; Smith, 1992, str. 118-145; Smith, 1965). Kontra teza toga, odnosno ukaz potrebe da se na ovaj način pristupi edukaciji, je da studenti pri upisu na sveučilišta prije svega tragaju za smislom (Astin i sur., 2011; Frankl, 2019a, str. 89-108). Stoga bi bila i obaveza poučiti učenike sredstvima i metodama odnosno čimbenicima da u tome ustraju. Učenici i studenti su u potrebi za edukacijom koja će ih staviti u poziciju da budu prijemčivi za smisao kojeg si sami moraju odrediti i naći i svrhom koja će im dati dovoljno razloga da istraju na svom životnom putu i nalaženju smisla. Isto kao što tjelovježba može postati sama sebi svrha, a što nije poželjno, jednako tako mogu i čimbenici, vještine predstavljeni kroz liberalnu edukaciju, ali i čimbenici za duševni i duhovni aspekt. Yusuf Hanson bilježi:

Ne bismo smjeli zamijeniti sredstva za ciljeve: ove su umjetnosti, iako proučavane zbog vlastite intrinzične vrijednosti, ipak alati za opažanje stvarnosti; oslobađanje naših umova; i discipliniranje naših intelekata, volje i apetita. (Yusuf, 2018)

Baštinici edukativnog procesa u svim tradicijama predstavljeni kroz tri filozofska pravca, ali i mnogi drugi koji su neovisno spomenuti kroz ovo istraživanje, a koji su obuhvaćeni kroz *Paradigmu cjelovite edukacije* znali su da je nužno metodičkim putem istrenirati um da bi

se doživljavao smisao na što ukazuje i aktualna metoda „kognitivnog reprogramiranja“ u suvremenoj psihologiji kao terapije u nalaženju smisla (Izutsu, 2008a, str. 11-13, 148-149; Szabo, Long, Villatte i Hayes, 2015; van Vugt, 2015). Toshiko Izutsu bilježi sa stanovišta tradicije o svrsi diskurzivnog znanja pri osnaživanju potencijala „razjašnjavajuće kognicije“:

Osjetilni utisci prenose samo vanjske oblike i kvalitete stvari. Ne daju nam do znanja „što su te stvari“. Što neka stvar jest, shvaća se samo „razjašnjavajućom kognicijom“ (engl. *clarifying cognition*). A potonje je u osnovi „klasificirajuća“ aktivnost uma, koju Hsün-tze objašnjava kao „upućivanje onoga što su osjetila upravo primijetila na ono što je um shvatio u svojim prethodnim iskustvima.“ Pet osjetila mogu zamijetiti forme i oblike, ali ih ne mogu klasificirati. Samo kroz klasificirajuću aktivnost uma različiti dojmovi se dovode u jedinstvo stvari. Drugim riječima, „razjašnjavajuća kognicija“ je aktivnost ljudskog uma kojom dolazi do spoznaje stvari u terminima „ono što ona stvarno jest“, odnosno u terminima njezinih „suština“. „Bit“ koja definira stvar na ovaj način naziva Hsün-tze *shih*, tj. stvarnost ili djelovanje. (Izutsu, 2008a, str. 11-13)

Na primjer u skolastičkom periodu, učenici su prvo prolazili kroz fazu *lectio*, a to je značilo opsežno čitanje literature i slušanje učitelja bez da je preporučeno, moguće postavljanje pitanja (Zajonc, 2016, str. 18). Suština ovog procesa bila je stjecanje uvida u misaoni proces i načine na koji um reagira na pojave i reakcije drugih kako kod samog učenika tako i u odnosu među drugima. Drugi dio procesa bio je *disputatio* odnosno dijalektička rasprava u kojem je učenik postavljan u afirmativnu ili negativnu poziciju s obavezom logičke argumentacije tvrdnji. A potonjem je svakako prethodila edukacija, što znači logički, a što faličan argument. Naposljetku, u tijeku ovog procesa bio je prisutan i dodatni poticajni čimbenik pored čitanja i dijaloga kroz „duhovne vježbe“ (Hadot, 1995; Sheldrake, 2017), na primjer, *lectio divina* (Zajonc, 2016, str. 18) za „kultivaciju osobnog života“ o čemu je riječ u naredna dva poglavlja. Ovdje je bitno navesti da je u općim osobnostima ova metoda liberalne edukacije i duhovnih vježbi i dalje prisutna, naročito u zajednicama koje su očuvale vezanost s autentičnom tradicijom bez obzira o kojoj tradiciji da je riječ. Na primjer, ova je praksa i dalje aktivna među tibetanskim monasima koji su između ostalih ispitanika proteklih dvadeset godina bili subjekti istraživanja suvremene neuroznanosti u vezi s proučavanju mozga, srca i uma, a o čemu detaljno govori istraživanje Goleman i Davidson (2017). Za kraj, može se navesti i primjer Al-Ghazālīja (Al-Ghazālī, 2006a, str. 47) u vezi sažimanja cilja učenikovog zadatka da ostvari „razjašnjavajuću kogniciju“ koje vodi znanju kao intelekiji i sposobnosti djelovanja odgovorno i pozivanja drugih, u skladu s savjesti. On čimbenike klasificira čak kao zasebne „znanosti“ jer ukazuje da je potrebno ne samo formalno iste primjenjivati već je potrebno steći

mudrost što to oni nose sa sobom, a to je jedino moguće ako je prisutna i duhovna vježba. Prema njemu znanje, kao aktivni princip i djelovanje kojim se može pozitivno utjecati na osobni razvoj i tokove u zajednici se ostvaruje kroz pet znanosti: šutnja, slušanje, pamćenje, postupanje po zapamćenom, govorenje i prenošenje. To znači, u kontekstu ovog istraživanja, prvi i temeljni uvjet je da se kroz edukaciju kroz poticajne čimbenike discipliniraju tijelo i um te pri tome da se počnu primjećivati duševna i duhovna stanja (Razavi, 1997, str. 39-41). Jedna od metoda koja tome doprinosi je i duhovna vježba usredotočenje svijesti, prakticiranje šutnje i kontrole daha kako je to pojašnjeno u prethodnom poglavlju u slučaju učitelja Krishna i Kenza (Bhagavad-gītā, 1855, str. 16, 43; Herrigel, 1953; Stevens, 2007, str. 41). Nakon toga moći će da se primi i sluša intuitivna poruka u vidu teorije koja nije diskurzivno znanje već glas savjesti i viđenje „razjašnjavajuće kognicije“ (Izutsu, 2008a, str. 148), odnosno razumijevanja poticaja koji se javljaju unutar osobe u kontaktu sa sredinom. Zatim, kako šutnja i slušanje vanjskih i unutarnjih poticaja postaju snažniji pozornost osnažuje i onda se stječe mogućnost da se poučna iskustva prepoznaju, zapamte i primjene u datoj situaciji. To je već znanje iz iskustva, odnosno, znanje „postajanja“, „čistog iskustva“ kako to bilježi Nishida (Heisig, 2001, str. 53-56; Kazashi, 2012; Nishida, 2012; Odin, 2012). Zatim, stječe se sposobnost da se to i prenese, odnosno, izrazi na odgovarajući način pri čemu se drži moralnog kriterija savjesti. Ipak, najduži put u ovom unutrašnjem putu, u kojem se ovladava odgovarajućim poticajnim metodama za sve aspekte, jesu šutnja i slušanje. Šutnja se određuje kroz razvoj otvorenosti prema svemu (ar. *hilm*), praćenja ideja i pokreta (ar. *khadhar*), duboke analize čutog [kako se odnosi prema meni/drugom] (ar. *taqdīr*), kontemplacije (ar. *tafakkur*) (*hadīth* u Valjevac, 2023, str. 116; Nasr, 2007c, str. 81-82) koja vodi slušanju. Oni su prema svim tradicijama neodvojivi od poticajnih čimbenika za tjelesni aspekt potpomognutih čimbenicima za druge aspekte jer kroz tijelo se u osnovi oblikuju navike (Nasr, 2007d). Ovaj put nije statičan proces koji na žalost danas prevladava u predavačkom didaktičkom modelu već je poput puta opisanog u Noah dramu u prethodnom poglavlju. On uključuje druge poticajne čimbenike koji su u *Paradigmi cjelovite edukacije* određeni kao poticajni čimbenici za duševni i duhovni aspekt. O šutnji i slušanju, koje je cilj potaknuti poticajnim čimbenicima za umni aspekt poput čitanja i govorenja, ali i drugim poticajnim čimbenicima Izutsu kroz Orijentalnu filozofiju bilježi kao „pročišćavanju uma“ (engl. *purifying mind*):

Pročišćavanje uma sastoji se, ukratko, u uklanjanju ega koji, nudi prirodnu i najozbiljniju prepreku na putu ljudskog uma da se okrene iz centrifugalnog u centripetalni smjer. Sam Chuang Tzu daje izvrsno objašnjenje procesa mentalnog pročišćavanja u sljedećem odlomku:

Morate, prije svega, ujediniti pokrete svog uma. Ne slušajte ušima, već slušajte umom [dakle ujedinenim i usredotočenim]. [Zatim nastavite dalje i] prestanite slušati umom. Slušajte čistim duhom. Uho [ili, općenitije, percepcija] je ograničeno na slušanje, [tj. svako osjetilo shvaća samo određenu vrstu fizičke kvalitete]. Sredina je ograničena na [formiranje] slika koje odgovaraju njihovim vanjskim objektima.

Čisti duh je, naprotiv, sam po sebi „ništavan“ [nema vlastitih pravih objekata] i nastavlja se bezgranično transformirati u skladu s [univerzalnom Transmutacijom] stvari. I *Put* u svojoj cijelosti dolazi u tu „prazninu“.

Učiniti um „prazninom“ [na ovaj način] je ono što mislim pod „pročišćenjem uma“. (Izutsu, 2008a, str. 47-48)

2.11.3. Poticajni čimbenici za duševni aspekt

Poticajni čimbenici za duševni, psihološki aspekt u *Paradigmi cjelovite edukacije* odnose se u užem smislu na poučavanje prepoznavanja emocionalnih i psiholoških stanja i njihove kontrole (Dweck, 2017a; Goleman, 2006; Goleman, 1995). U širem smislu oni se odnose na poučavanje metodama prepoznavanja i poučavanju psiholoških stanja koja su vezana za emocionalna stanja (Dweck, 2017a; Maich i Kean, 2004; Watkins, 2014, str. 77-140), psihološka stanja kakva su poznata u suvremenoj psihologiji poput usredotočene svjesnosti, samoodređenja, motivacije, zadovoljenja psiholoških potreba, i dr., ali i druga duševna stanja poput pozitivnih kao što su zahvalnost i samilost (Goleman i Davidson, 2017) i negativnih kao što su „oholost, zavist i pohlepa“ (Smith, 2003a, str. 777-807) te „namjere“ zbog čega se nešto radi (McTaggart, 2008). Jensen (2009, str. 18) pokazuje da se „poniznost, empatija, samilost, stid, izdržljivost, saradnja, oprost i poniznost“ moraju naučiti u suprotnom ovladava smjena tuge i sreće, mrzovolja, prezir i strah. Kroz povijest, poticajni čimbenici za dušu i duh vrlo često su svrstavani zajedno kao što to na primjer opisuju Hadot (1995) i Sheldrake (2017) kroz „duhovne vježbe“. Također, s obzirom na to da je odvajanje na sekularno i religijsko proizvod novovjekovne misli, do novovjekovne filozofije i znanosti, a time i edukacije, umni, duševni i duhovni aspekt predstavljeni su zajedno kao na primjer kroz spomenute vještine liberalne edukacije i kultivaciju ćudoređa i karaktera (Nasr, 2007d; Nasr, 1989, str. 24-25; 51; Nasr, 1968, str. 104; Yusuf, 2018). U prilog klasifikaciji predstavljenoj u poglavlju *Paradigma cjelovite edukacije* mogu se navesti i dodatna pojašnjenja da bi se jasnije razumjela razlika među pojmovima „duša“ i „duh“. Pojam „duša“ (grč. *psyche*) tiče se „primateljske“ naravi, a duh (grč. *pneuma*) „darivateljske“ naravi, odnosno, pasivnog i aktivnog principa (Burckardt, 2001a). To znači da se za pojam „duša“ vezuju ustaljeni obrasci koji utječu na, može se reći,

informiraju ponašanje, a kroz pojam „duh“ kao vodećeg principa smisla i svrhe potencijal i volja da se ponašanje i promijeni. Tu je jedan i od razloga da je trilateralni korijen riječi „duša“, *nfs*, u semitskim jezicima kao što su hebrejski i arapski, isti za riječ „ego“ (Nasr, 1993, str. 9-11; usp. Guénon, 2001d, str. 21-30). Znači, ako se duša ne oplemeni ego prevladava, ako se oplemeni onda duh prevladava. Besmisao s jedne i smisao s druge strane. Također, hrvatska riječ „duša“ je vezana i za riječ „dah“ (Ladan, 2006, str. 773-802) koji je nadalje vezan za pojam „duh“. To znači da duša ima potencijal da se u ostvari ili simbolički kazano ogleda (Burckhardt, 2001a) kao „duh“ odnosno „intelekt“, a put koji vodi tome je putem daha kao simbola i sredstva prisustva putem „duhovnih vježbi“ (Hadot, 1995; Sheldrake, 2017; usp. Zajonc, 2016) i „kultivacije osobnog života“ (Murata, 2000, str. 38-39). Isto važi i za sanskrt, pojam *prāṇa* opisuje značenje „daha koji protječe kroz čovjeka kao mudrosti“, pojam *ātman* „svjesni dah koji se identificira sa *brahmanom* kao aktivnim metafizičkim principom, tj. dahom koji je u potpunosti usmjeren prema svrsi u svakom trenutku. Također, za značenje pojma *ātman* se koristi i pojam *anātman* u budizmu, da se upravo ukaže na potrebu oslobađanja, prefiks *an-* od svega što konstruira ego (Izutsu, 2008a, str. 75-170; Kazemi, 2010; Schuon, 2018).

U tom smislu se može i razumjeti kada Hadot i Izutsu za duhovne vježbe upotrebljavaju pojmove kao što su „misaone vježbe“ (engl. *thought exercises*) (Hadot, 1995, str. 81-82) ili „kontrola uma“ (engl. *control of mind*) (Izutsu, 2008a, str. 258; 261) pri čemu se ipak ne bi trebalo zaboraviti da um u predmoderno doba je imao drugačije značenje – ne kao apsolutni subjekt kao u novom vijeku s racionalizmom, već kao odraz intelekta o čemu je više rečeno u poglavlju *Paradigma cjelovitosti*. Ipak, pojam „misaone vježbe“ se može donekle upotrijebiti za opis poticajnih čimbenika za umni aspekt u prethodnom dijelu jer one u konačnici vode „duhovnim vježbama“ kao što su osobna refleksija i usredotočena svjesnost (vidjeti popis vježbi u Hadot, 1995, str. 84). Potonje imaju osnovni zadatak ranije spomenuti *askēsis* kao „unutarnju aktivnost mišljenja i [usmjeravanja] volje“ (Hadot, 1995, str. 128), što je vezano i za najučinkovitija sredstva koja doprinose „transformaciji pogleda na svijet i metamorfozu osobnosti“ (Hadot, 1995, str. 82). Tako se doseže do „perspektive cjelovitosti nadilaženjem sebe“ (Hadot, 1995, str. 82). To znači, kada se dosegne određena razina sposobnosti u ovladavanju „metakognicijom“ (Woolfolk, 2016, str. 270), stekne uvid tijekom misaonog procesa kroz poticajne čimbenike za umni aspekt, onda se postepeno stječe uvid u namjere, *ono što* izaziva određene emocije, bilo u pozitivnom ili negativnom smislu, bilo da je to bezuvjetno dobro oslobođeno interesa ili želja za dokazivanjem. Pošto je umni aspekt sa stanovišta *Paradigme cjelovite edukacije* sadržaj duševnog aspekta (Slika 2.1.; Slika 2.2.) to znači i da se usmjeravanjem određenim čimbenicima poput refleksije o pročitanom um „umiruje“ (Goleman

i Davidson, 2017; Izutsu, 2008a, str. 255-261), a onda i otvara za primjećivanje dubljih duševnih stanja uključujući i psihološka stanja kao na primjer stanja koja su istraživana u ovom radu – usredotočena svjesnost, motivacija samoodređenja, zadovoljenje psiholoških potreba i doživljaj svrhe. Stoga se govori o motrenju i opažanju, a ne više o mišljenju, tj. skidanju vela prividnih uzroka pojava i prepoznavanje osobnog odnosa prema onome o čemu se razmatra, da bi se u konačnici ispitalo i primijetilo s kakvim namjerama su potaknuti osobni postupci i kakve emocije se doživljavaju.

Kada je riječ o onome što se primjećuje, onda je važno reći da u tradiciji ne postoji istoznačnica za lat. *emovere*, „emocija“ (Faruque, 2021, str. 187; usp. Woolfolk, 2016, str. 396-399). Na primjer u antičkoj grčkoj uopće postojao je samo pojam *páthos* (gr.) što znači doslovno „to što se dešava osobi ili stvari“ (Faruque, 2021, str. 187) pa je stoga točnije govoriti o emocijama kao „psihofiziološkim stanjima ili procesima“ (Faruque, 2021, str. 187) koje su potaknute određenim osobnim odnosima prema nekome ili nečemu što za posljedicu ima da se na emociju gleda kao „psihofiziološko stanje ili proces“. Slično tumačenje je prisutno i suvremenom kontekstu sa stanovišta neuroznanosti, pojam emocija je obično određena kao „energija koja je stavljena u pokret“ (Watkins, 2014, str. 93). To znači da postoji potencijal i sposobnost da se odabire vrsta energije koja se želi aktivirati, odnosno, da se prihvati ili odbije određeni poticaj. Shodno tome, postoji mogućnost poticanja psiholoških stanja s obzirom na vanjske poticajne čimbenike ili unutrašnjim usmjerenjem, izborom. U *Paradigmi cjelovite edukacije*, cilj je pružiti odgovarajuće poticajne čimbenike u edukativnom procesu i ostvariti takvu edukaciju da su učenici svjesni i mogućnosti unutrašnjeg usmjeravanja, izbora. Potonje može da ima dugoročne dobrobiti s obzirom na to da je primjenjivo za svaku životnu situaciju. Time se može i zaključiti da je upravo svjesni ili nesvjesni misaoni proces taj koji prethodi manifestaciji emocija. Iz tog razloga je u svim tradicijama temeljni zadatak pored stjecanja formalnog znanja za određeni predmet potrebno iskustvo kultiviranje vrline, tj. poimanje ideje vrijednosti i njezina primjena u ponašanju. Upravo je ranije spomenuti pojam *theōria* koji Hadot (1995) prevodi pojmom „kontemplacija“ opisuje i stanje umnog aspekta na dubljoj razini, ponad diskurzivnog znanja, koje opisujemo aspektom duše. U tom momentu se primjećuju negativne i pozitivne osobine te osobni odnosi prema vanjskom svijetu i unutrašnjim stavovima prema svemu, a zatim se stječe i mogućnost svjesnog odabira odgovornih i mudrih postupaka jer je mudrost, prema vrlinama, između znanja i neznanja. Da bi se uspjelo u ovom procesu prepoznavanja vrlina učenik koristi metode osobne analize i sinteze uz pomoć učitelja i primjenjuje odgovarajuće metode koje uključuju poticajne čimbenike osobne refleksije. U suvremenim istraživanjima su istraženi čimbenici kao što su vođenje dnevnika, refleksivnog

pisanja eseja ili pisanja tematskih eseja na određenu temu nakon čitanja određenog teksta, obavljenog dijaloga po određenom pitanju koji se tiče osobnog razvoja, ili po okončanju procesa vježbanja i svakodnevnih aktivnosti (Benson, 2009; Bohm, 1996; Brankovic, Hendrie, Baird i Khanna, 2023; DiMenichi, Ceceli, Bhanji i Tricomi, 2019; The Guardian, 2009; Karns, Moore i Mayr, 2017; Schorder, Moran i Moser, 2017). Da bi se dodatno približilo ono što se prepoznaje kroz primjenu čimbenika za aspekt duše i duševna stanja, u nastavku će biti navedeni i opisi pojmova: *eudemonia*, Platonov opis snaga duše i *skandha* (san.) stanja koja se identificiraju s sebstvom te određene metode i čimbenici koje se primjenjuju u tradiciji za aspekt duše.

Kroz ove metode stječe se mogućnost uočavanja ideala, odnosa i primjera što je u suštinskom značenju riječi *theōria*, zatim se i stječe snaga u osobnom suočenju tako da se mogu nadvladati psihološka stanja koja sputavanju, potiče se zahvalnost (Karns, Moore i Mayr, 2017) i stječe se snaga da se ponaša u skladu s ponašanjima koja doprinose dobru što je eudemonija kojoj su u suvremenoj psihologiji oznake, također, pozitivna psihološka stanja (Ryan i sur., 2008). Slično tom uzajamnom odnosu ličnog i zajedničkog kroz pojam eudemonije može se razumjeti i Kantovo ukazivanje na značaj pojma „autonomije“ u periodu novovjekovne filozofije. Prema Kantu, autonomija se stječe kroz odgovaranje na pitanja tzv. „čistog uma“, „praktičnog uma“, „snage suda“ da bi se došlo osobnog moralnog imperativa i odgovora na pitanje „Što je čovjek?“ – tj. „Što mogu znati?“; „Što trebam činiti?“ „Čemu se mogu nadati?“ (Höffe, 2012; Babić, 2017, str. 247-248). Ipak, pojam *eudamonia* nosi dublje značenje, kao i svaki pojam tradicije. Od istog korijena riječi *eudamonia* je i riječ *daimon* od koje je i riječ „demon“, a znači dosl. „manje dobro, idol, duh koji vodi“ (Etymonline, 2023). To znači, da se ima zadatak kroz edukaciju i poticajne čimbenike osnažiti „organ smisla, savjest“ (Frankl, 2019a, str. 25-31; Stoddart, 2008, str. 77) da se time nadiđe sve ono čime naginje prema manjem dobru. Pošto je edukacija put poučavanja stjecanju materijalnih, umjetničkih i karakternih dobara (Joseph, 2002, str. 4), cilj edukativnog procesa, pa time i zadatak učitelja, je da potakne, pomaže i osposobi učenika vještinama da bude istrajan u ovom procesu usavršavanja i osobne preobrazbe i „samonadilaženju“ (Matijević, 2016e; Frankl 2019c, str. 67). U konačnici, kroz edukativni proces učenika bi trebalo dovesti do uvida da ima izbor biti u stanju eudemonije, odn. smisla i svrhe, tj. pozitivnih psiholoških stanja ili rastrzanosti koje se označava s pojmom *daimon*. Od iste riječi potječe i riječ „demon“. Taj trenutak odgovara „egzistencijalnoj religioznosti“ (Frankl, 2019a, str. 61), što je otkrivanje i odabir uvijek višeg dobra s uvjerenjem da tim izborom i otkrivanjem rješenja po savjesti, u najmanju ruku, ne šteti niti sebi niti drugima. Tome se može dodati i vrlina *alētheia* (grč.) koja nije odvojiva od pojma eudemonija

kao niti bilo koja druga vrlina, kako u tradiciji antičke Grčke tako ni bilo koje druge tradicije. Ona znači „istina, istinoljubivost“, dosl. „ne zastrtost“, „nezaboravnost“, a koja je protoindoeuropskog korijena **ladh-* „biti skriveno“. Upravo je znanje kao otkrivanje skrivenog, i prisjećanje potencijalnog ono što označava pojam *anamnēsis*, sa početka ovog poglavlja, kao suštine edukativnog procesa, odn. „eksteriorizacije unutrašnjeg“ i „interiorizacije vanjskog“ u onome što je dobro za pojedinca i zajednicu. U tom smislu Shihadeh (2006) u knjizi *Teleološka etika Fakhr al-Dīn al-Rāzīja (The Theological Ethics of Fakhr al-Dīn al-Rāzī)* detaljno opisuje teoriju motivacije prema Al-Rāziju i pokazuje da je upravo potreba za znanjem o sebi, tj. smislu i svrsi, znanju koje je oslobođeno od naslijeđenih uvjerenja i pretpostavki, glavni i najučinkovitiji poticaj. Upravo je to stanje vezano za aspekt duše kada se nadilazi diskurzivno znanje i preispituje namjera i odnos prema svemu da bi se kroz čimbenike za duhovni aspekt produbile spoznaje, pronašli smisao i svrha i postupalo skladno tom uvidu. Shihadeh (2006) bilježi:

Znanje je, smatra Al-Rāzī, jači motiv od uvjerenja (engl. *belief*), budući da će ono, bez obzira koliko čvrsto bilo, uvijek ostati podložno sumnji. Iako će uvjerenje na temelju nekritičkog oponašanja (ar. *taqlid*) često predstavljati snažniju motivaciju kod nekih osoba nego znanje kod drugih, to je zbog uplitanja drugih motiva, kao što je navika, društveni običaj i osobno očekivanje pohvale ili koristi kao posljedice urađenih djela. Također, svaki od ova tri tipa kognitivnih stanja (znanje, uvjerenje i pretpostavka) uključuje motive koji jako variraju u snazi; stoga, pretpostavka koja se oslanja na iskaz jednog doušnika o događaju općenito predstavlja slabiji motiv od one koja se oslanja na višestruke izvještaje, što zauzvrat predstavlja slabiji motiv od samog svjedočenja događaja. (str. 26-27)

Upravo ego predstavljen u obliku usvojenih uvjerenja i običaja koji se nasljeđuju i primjećuju u zajednici je ono što suvremena neuroznanost predstavlja pod značenjem velike aktivnosti opće neuralne mreže što uzrokuje i manjak odlučnosti, što Al-Rāzī naziva „oklijevanjem među nizom sukobljenih motiva (ar. *mutaraddid al-dawa'i ila l-fi'l wa-l-tark*).“ Pri tome Al-Rāzī dodaje da je „oklijevanje [u odlučivanju] posljedica složenosti mentalnih procesa.“ (Shihadeh, 2006, str. 28).

Razmatrajući pojmove *eudemonia* i *daimon*, u etimološkom i simboličkom značenju vezano za aspekt duše proistječe da se u oblasti duševnog odvija suočenje i borba sa *sobom* (Faruque, 2021; McGuckin, 2005, str. 7-16). Poticajni čimbenici za duševni aspekt imaju za osnovni zadatak osnaživanje za suočenje sa sobom, odnosno ono što se čini kao autentično ja, a to je ego (Coomaraswamy, 2004h; Coomaraswamy, 2004i) na što upućuje i zajednički korijen

za pojmove „duša“ i „ego“ u semitskim jezicima. Također, i prema Platonu, značenje ove unutrašnje suprotnosti ili tendencija u pojma duša (grč. *psyche*) je ta da se duševno u najosnovnijem vidu manifestira u težnji ili aspiraciji za priznanjem, *thymos* (grč.) i tjelesnom užitku, *epithumia* (grč.) kao odlikama ega. Snaga koja može da kultivira ove dvije težnje on opisuje kao *nous*, intelekt, duh kroz koji duša ostvaruje svoj puni potencijal kultiviranjem ove dvije tendencije. Kako je u prethodnim poglavljima i pojašnjeno *nous* je viša razina od *diánoia* (Matheson, 2003, str. 184), tj. razum koji ne samo da sagleda površinske uzročno posljedične odnose, već postavlja i pitanja kojim se razumijevaju dublji uzročno posljedični odnosi i pri čemu se oni sagledavaju u odnosu prema *summum bonum*, Vrhovnim dobrom. U kršćanskoj teologiji tom odnosu odgovara fenomen „ljubavi“ (Cutsinger, 2004; Guénon, 2001g, str. 33-69; Schuon, 2011; Schuon, 2008), u hinduizmu, budizmu, judaizmu i islamu kao fenomen božanskog, „sveobuhvatne milosti“ (san. *karuṇā*, ar. *rahmah*), a svi zajedno oni opisuju značenje moći praštanja i nadilaženja (Kazemi, 2010, str. 92-109; Izutsu, 2008c, str. 254-258; Schuon, 2018; Schuon, 2008). Prema stoičkoj školi, „ljudi su sputani od istinskog [smisaonog] života jer njima vladaju/dominiraju brige [ego vezanosti].“ (Hadot, 1995, str. 83), a njihov uzrok su „neregulirane težnje, želje“ (Hadot, 1995, str. 83), jednako kako i glasi druga istina načela Budizma – uzrok patnje *skandha* (pal.), „želja“ [prema priznanju ili užitku] *taṇhā* (pal.). Škole poput stoičke, pravaca u budizmu, ali i svih drugih tradicija (Al-Ghazālī, 2010, str. 12-19; Heisig, 2019; Heisig, 2001; Izutsu, 2008a, str. 51-53; Lings i Minaar, 2007) ukazuju da je potreba naučiti stremiti visoko, raditi što se može u tom trenutku najbolje te izbjevati i nadilaziti situacije koje su vođene nekultiviranim tendencijama koje se mogu javiti kroz *thymos* ili *epithumia*, stremljenje za priznanjem i putenosti koji su dio ljudske prirode. Također, na primjer kroz Filozofiju ništavila, a koja se direktno sučeljava s pitanjem egzistencijalne zbunjenosti i nihilizma novovjekovnog mišljenja, jasno se ukazuje da jedino izravnim suočenjem sa zbunjenosti i nihilizmom kao temeljnih istina čovjekove egzistencije čovjek može napraviti iskorak prema Ništavilu za koje bi se fenomenološki moglo govoriti kao i o Vrhovnom dobru (Heisig, 2019; Nishida, 2012; Odin, 2012; Young Kim, 2012). Iako je Filozofija ništavila utemeljena u tradiciji Budizma, spomenuto stanje zbunjenosti i nihilizma opisano kroz taj pravac može se dovesti u vezu s značenjem pojma *daimon*. To znači da se ima zadatak upoznati, tj. biti svjestan kako se to *daimon* može manifestirati u onome što se kao ja, odnosno ego ispostavlja na putu u različitim oblicima, a što potiče takva duševna stanja koja se manifestiraju u negativnim psihološkim stanjima i emocijama. Kada je učenik sa stanovišta teorije svjestan što to može da se dešava kao prepreka u njegovom ostvarenju ciljeva, zdravom odnosu prema drugima kroz manifestacije njegovog ega ili ega drugih čemu u san. odgovara pojmu „agregat“

(san. *skandha*), onda može da bude kvalitetnije usmjeren na proces i izgradnju zdravih odnosa. Suprotno tome, ako nema te svijesti onda će pažnju i nekultiviranu emocionalnu inteligenciju (Goleman, 1995) i stanja uma (Dweck, 2017a) vezati za negativna psihološka stanja, moguće negativne ishode, poticati negativne emocije i postupke koji na kraju mogu da ga i sputaju u procesu ostvarenja ciljeva i zdravih odnosa. U ranijem istraživanju (Branković, 2020b) zabilježili smo sažeto detaljan opis ovih varijanti mogućih manifestacija ega kroz agregate (san. *skandha*) kako to stoji u *Enciklopediji Budizma (Encyclopedia of Buddhism)* (Buswell, 2004, str. 779):

Prema budističkoj tradiciji, cijeli je svemir sastavljen od različitih pojava (san. *dharma*). Ono što „osobu“ čini osobom u budističkoj tradiciji je poznavati i spoznati „pet agregata“ (san. *skandha*), što je slično izvornom značenju riječi *persona* (lat.), doslovno „maska“, a što podrazumijeva različite slojeve i lica jednog iskonskog entiteta ili jastva. Dakle, čovjeka čine: fizičko tijelo, materija (san. *rūpa*); osjet, emocija ili osjećaj (san. *vedanā*); prepoznavanje ili opažanje (san. *saṃjñā*); karmička aktivnost [rezultati djela koje činimo], formacija, sila ili impuls (san. *saṃskāra*); i svijesti (san. *viññāna*). Od svih pet agregata samo je prvi, *rūpa*, vidljiv, a ostala četiri su poznata kao *nāma*, „ime“ (san.). Dakle, sve promjene u ostala četiri očituju se na njemu i obrnuto, preko njega se može utjecati na ostala četiri. (Branković, 2020b, str. 12)

Spomenuta riječ *dharma* znači i „pojava“, „zakon“, „red“ ali i „istina“, pa bi se u skladu s tim značenjima na kraju ovog poglavlja, u kojem se opisuje na što se odnose poticajni čimbenici za aspekt duše, moglo ustanoviti da kroz edukativni proces učenik ima zadatak da bude upoznat s načinom kako da kontrolira emocionalna i psihološka stanja jer i ona imaju svoje zakonitosti, pojave i red. To podrazumijeva i osnovno razumijevanje načela duševnih stanja u kojem su osobine poput „oholosti, zavisti i pohlepe“ osnova svih negativnih stanja duše, a osobine poput „zahvalnosti i samilosti“ pozitivnih stanja duše (Al-Ghazālī, 2010, str. 13-15; Al-Ghazālī, 2006b, str. 33-39, 103-130; Goleman i Davidson, 2017). Prvotne se manifestiraju u onome što suvremena psihologija imenuje negativnim psihološkim stanjima poput besmisla, neusredotočenosti, nedostatka motivacije i samoodređenja te nezadovoljenja psiholoških potreba i koja su vezana za negativna emocionalna stanja. A potonje pozitivnim psihološkim stanjima kao što su usredotočena svjesnost, motivacija samoodređenja, zadovoljenja psiholoških potreba i koja su vezana za pozitivna psihološka stanja. Shodno tome, Gethin (2015, str. 13) spomenuta stanja, agregate sažima u suvremenom kontekstu na pojmove: „tijelo (motrenje daha, držanja tijela, svijesti prilikom izvršavanja tjelesnih aktivnosti), osjećanja (ugodno, neugodno, neutralno), mentalna stanja (strast/želja, odbojnost, opčinjenost),

mentalne kvalitete (potreba za objektima iz okoline zbog dosade, dosada, pospanost, uzbuđenost, depresivnost, sumnja, zadovoljstvo, usredotočenost, smirenost) i emocije (ljubav, srdžba)“. Slično tome, u kršćanskoj tradiciji stanja kojima se treba ovladati su predstavljeni kroz sedam smrtnih grijeha: oholost, pohlepa, gnjev, zavist, požuda, proždrljivost i lijenost (Yusuf, 2023; Yusuf, 2008) od kojih je potonja, lijenost (grč. *akēdia*), a kojoj odgovaraju i nihilizam, depresija, egzistencijalni vakuum koji se pokazuje kao „dosada“, a sve uslijed nedostatka smisla što je posebno prisutno u suvremenom dobu (Frankl, 2019b, str. 91-106; Frankl, 2019c, str. 89, 109-128; Kheriaty i Cihak, 2012). O metodama da se opaze različita duševna, odnosno psihološka i emocionalna stanja, kroz na početku poglavlja spomenute poticajne čimbenike za aspekt duše govori i primjer Marka Aurelija (Marcus Aurelius) (121. – 180.) i njegovog redovitog „pisanja dnevnika“ (Hadot, 1995, str. 282). Hadot (1995, str. 170-180) navodi da su u osnovi pisana djela koja su poznata kao klasična djela Marka Aurelija, u stvari, njegovi osobni dnevnički koje je vodio, obiluju osobnom refleksijom i uvidima u duševna stanja uvijek s ciljem nadvladavanja nižih poriva. Oni se mogu dovesti u vezu s istraženim pojmovima *daimon*, nekultiviranim *thymos* i *epithumia* te njihovim pokazivanjima kroz pohlepu, zavist, oholost i nekultiviranom putenosti prema hrani, seksualnosti, stvarima – materijalizam, s jedna strane te *eudaimon* kao zahvalnost, bezuvjetnu ljubav, samilost i kultiviranost ćudoređa s druge strane. U suvremenoj psihologiji „potrebom za moći“ i „potrebom za zadovoljstvom“ naspram „volje za smislom“ (Frankl, 2019c, str. 49-63). O značaju samorefleksije kroz metodu pisanja dnevnika osobnih duševnih stanja Hadot navodi kazivanje Georgesa Friedmana (1902. – 1977.): “Svakodnevna duhovna vježba bilo nasamo ili u društvu s ciljem ličnog unapređenja...[To znači] Odvojiti se od pitana koliko traje...[Naći] I odgovoriti kako se osloboditi [nekultiviranih] strasti“ Hadot (1995, str. 282).

Također, Al-Ghazālī (Al-Ghazālī, 2010, str. 10-19; Al-Ghazālī, 2009c, str. 5-168) kada govori o metodama kojima čovjek može unaprijediti uvid u duševna stanja pa time biti usmjeren prema smislu i svrsi navodi primjer metode „svođenje računa sa samim sobom“ kao i Hadot (1995, str. 85, 130-133) i Izutsu (2008a, str. 148). Prilikom motrenja osobnih stanja i odnosa kao *theōria*, kontemplaciju kroz poput vođenja dnevnika, refleksivnog pisanja eseja ili pisanja tematskih eseja na određenu temu nakon čitanja određenog teksta, obavljenog dijaloga po određenom pitanju koji se tiče osobnog razvoja (Benson, 2009; Bohm, 1996), ili po okončanju procesa vježbanja i svakodnevnih aktivnosti (DiMenichi i sur., 2019; The Guardian, 2009; Karns, Moore i Mayr, 2017; Schorder i sur., 2017) otvara se uvid u stanje svijesti prije nego se jave emocionalna stanja i stanja koja su poznata kao psihološka stanja u suvremenoj psihologiji.

Tako dolazi do izražaja savjest kao manifestacija intelekta, duha čime se otvara prostor za primjenu poticajnih čimbenika za aspekt duha bilo u kontekstu bilo kroz određene poticajne čimbenike da bi se usmjerio postupak prema smislu i svrsi. Opisujući takvo stanje osobe koja istražuje stanje svijesti da bi sebe, svoje postupke, ali i postupke drugih bolje razumjela Izutsu (2008a) navodi primjer osobe iz tradicije Konfucijanizma u kojem osoba istražuje stanje svijesti prije nego se manifestiraju emocije, a zatim proniče dublje u način kako da postupi na odgovarajući način u skladu s smislom i svrhom:

... istraživao bi stanja svijesti prije (kin. *wei-fa*) rađanja emocija vezanih za zadovoljstvo i ugodnost, ljutnju, tugu i sreću, u potrazi za onim što je poznato kao stajanje ravnoteže (kin. *chung*). (Izutsu, 2008a, str. 263)

Wei-fa je u konfucijanskoj tradiciji se izvodi u tjelesnom položaju „mirnog sjedenja“ (kin. *ching tso*) i predstavlja prvu fazu duhovnog treninga. Zatim, u drugoj fazi dolazi do:

...strogo kritičko ispitivanje svega što se nalazi u vremenskoj dimenziji stvarnosti. Budući da su u vremenskoj dimenziji, one su u stalnom stanju toku promijene. Ove promjenjive stvari moraju se ispitivati jedna za drugom kako bi se mogle pronaći njihove „esencije“, tj. vječno nepromjenjivi arhetipovi ispod površine neprestanih promjena i transformacija. Inače, drugi stupanj duhovnog treninga sastoji se u pokušaju pronalazjenja metafizičkog *wei-fa* [izvornog stanja] usred *i-fa* [stanje promjena]. .. Kada se pomak stvarno dogodi, to je trenutak prosvjetljenja u konfucijanskom smislu, tj. „iznenadni proboj“ (kin. *t'o jan kuan t'ung*). (Izutsu, 2008a, str. 261)

2.11.4. Poticajni čimbenici za duhovni aspekt

Poticajni čimbenici za duhovni aspekt u *Paradigmi cjelovite edukacije* odnose se poučavanje metodama za usredotočenje pozornosti i prepoznavanja snage volje u skladu s spoznajama stečenim kroz primjenu čimbenika za ostale aspekte. Kada se ovi poticajni čimbenici primjenjuju u kontekstu edukativnog procesa s drugim poticajnim čimbenicima onda se oni odnose se na prisjećanje i poticanje važnosti smisla i svrhe tog procesa. A kada se primjenjuju zasebno, kao određene metode onda se oni odnose na „duhovne vježbe“ (Hadot, 2002; Hadot, 1995; Sheldrake, 2017) kao što su meditativne tehnike, molitva, obred, promišljanje i refleksija o određenom sadržaju poput tekstualnog sadržaja koji je nadahnjujući. Oni u najširem značenju uključuju i sve ono što spada u širi okvir religijskih obreda (Sheldrake, 2019), a primjena nekih od ovih metoda i čimbenika u ovom istraživanju kroz interventni program *Forma* predstavljena je u posebnom poglavlju u opisu interventnog programa. Primjena ovih metoda u suvremenom, sekularnom okviru edukativnog procesa je predstavljena

kroz dosadašnja istraživanja interventnih programa. U nastavku ovog poglavlja predstavljena su, kao i za ostale poticajne čimbenike, stanovišta koja se odnose na njihovu utemeljenost u teoriji i primjeni kao i određeni primjeri čimbenika.

U pravilu, poticajni čimbenici za tijelo i um su osnova da čovjek počne stjecati svijest o motivima koji se javljaju (Nasr, 2007d; Yuasa, 1993). Zatim, kroz poticajne čimbenike za aspekt duše prepoznaju se različita psihološka stanja i u biva se u stanju kategorizirati ih, a kroz poticajne čimbenike za duhovni aspekt stječe se snaga volje da se psihološka, emocionalna i duševna stanja koja ne koriste nadiđu, a ona koja doprinose dobru za pojedinca i zajednicu primijene. Stječe se snaga da se kultivira u karakter tako što se odabiru postupci s smislom i svrhom, a takvi čine pojedinca slobodnog i sredinu slobodnom od njega, to jeste oslobađa se „straha od slobode“ (Babić, 2017, str. 273-284; Frankl, 2019c, str. 58, 67; Fromm, 2011). To je razlog zašto se ove tehnike u tradiciji zovu i „kultivacijske“ (Murata, 2000, str. 38-39), „duhovne vježbe“ (Hadot, 2002; 1995; Sheldrake, 2017) i „meditativne vježbe“ (Zajonc, 2016). To znači da, u pravilu, kroz prethodne čimbenike učenik stvara osnovu da bi mogao pristupiti čimbenicima kroz koje doživljava savjest, kao „organ smisla“ (Frankl, 2019a, str. 77-80) i odraz intelekta (Stoddart, 2008, str. 77) kao usmjerenja prema smislu i svrsi. Zatim, dolazi u stanje u kojem doživljava mogućnost i snagu za „samonadilaženje“, odluku i ono što je dobro za njega i zajednicu, a što se opisuje kao „eudemonija“ (Frankl, 2019c, str. 57-58; Ryan i sur., 2008) i što se pokazuje kroz pozitivna psihološka stanja u suvremenoj psihologiji, kao što su usredotočena svjesnost, samoodređenje, motivacija i zadovoljenje psiholoških potreba i doživljaj svrhovitosti. U prethodnom poglavlju, u poticajnim čimbenicima za duševni aspekt, pojašnjena je bliska veza aspekta duše i duha te uma kao sadržaja duševnog. Pokazano je da duša ima potencijal da se ostvari ili simbolički kazano ogleda (Burckardt, 2005e) kao „duh“ odnosno „intelekt“ tako što se oslobađa od negativnih osobina, a kultivira pozitivnim, što se u konačnici manifestira kroz pozitivna emocionalna i psihološka stanja. Pokazano je i to da je ovo put duhovne vježbe, osobne kultivacije kroz sve tradicije vezan za pojam „daha“. Dah je, ujedno i, simbol, ali i sredstvo uspostavljanja odnosa između ideje i pojave, teorije i primjene, misli i stvari, misli i tijela te kao medija oko kojeg se zasnivaju sve metode „duhovnih vježbi“ (Hadot, 1995; Sheldrake, 2017; usp. Zajonc, 2016) i „kultivacije osobnog života“ (Murata, 2000, str. 38-39). Upravo kroz poticajne čimbenike za aspekt duše kao što je osobni obračun ili dnevnik zahvalnosti potiče se višoj razini svijesti koja zahtijeva i dodatne metode da bi se upotpunio proces započet čimbenicima za aspekt duše. To su duhovne vježbe poput

kontemplacije¹³, meditacije¹⁴ i molitve kao što se moglo vidjeti s kraja prethodnog poglavlja koji navodi Izutsu (2008a, str. 261, 263).

Kao što je u to i pokazano, kontrola daha i usmjeravanje misli na odgovarajući način, a naročito kroz duhovne vježbe i osviještenu molitvu, doprinosi se usklađivanju magnetnog polja srca i mozga što se odražava na uravnoteženje svih fizioloških funkcija organizma i poticaj frekvencije moždanih talasa koje su odraz pozitivnih psiholoških i emocionalnih stanja (Bernardi i sur., 2001; McCraty i Zayas, 2014; Stanley, 2009). Poticajni čimbenici za duševni i duhovni aspekt simbolički rečeno zaustavljaju čovjeka u uobičajenom mentalnom procesu, koje suvremena znanost identificira s beta valovima i tzv. „lutajućim umom“ (Church, 2019, str. 96-103). Kroz poticajne čimbenike za duševni i duhovni aspekt stječe se znanje kako da se usmjeri pozornost da bi se potakla ova fiziološka stanja i to se u suvremenoj znanosti zove „usredotočena svjesnost“. Ukratko, ovi poticajni čimbenici su usmjereni na to kako potaknuti svjesnost prema višoj razini svjesnosti od tzv. „lutajućeg uma“ (Church, 2019, str. 96-103). Osobnost ponašanja koja govore o tom stanju ponad „lutajućeg uma“ se odražava na ličnom planu kao potreba za načinom života u kojem se izdvaja vrijeme za primjenu poticajnih čimbenika za duševni i duhovni aspekt toliko da se kroz njih usklađuju svakodnevne obaveze sa smislom i svrhom (Goleman i Davidson, 2017, str. 129; Jacobs i sur., 2011). Na društvenom planu, osobnost takvog ponašanja je da se stječe snaga da se razumiju razlozi ponašanja drugih bezuvjetno s empatijom i samilosti (Goleman i Davidson, 2017). Kroz primjenu ovih poticajnih čimbenika, dolazi do shvaćanja da su ponašanja drugih većinom reaktivna, odnosno da nisu

¹³Pojam „kontemplacija“ kao *theōria* je pojašnjen u prethodnim dijelovima.

¹⁴Pojam „meditacija“ (lat. *meditatio*, grč. *melete*) doslovno označava proces u kojem retoričar internalizira ideju i odabire način kako će je ispoljiti u predavanju (Hadot, 1995, str. 112). U kontekstu duhovne vježbe to znači usvajanje određenog načela ili pouke „pri ruci“ (grč. *procheiron*) vezane za određeni princip ili potaknut poukom nakon čitanja određenog poučnog teksta. Iz tog razloga se kaže za meditaciju da je *cottidiana meditatio* „svakodnevna vježba“ (Hadot, 1995, str. 112), odnosno, „meditacija je vježba i vježba je meditacija“ (Hadot, 1995, str. 112). Seneka u tom smislu bilježi:

Ovo su stvari za koje moj prijatelj Demetrije kaže da ih početnik u filozofiji mora uhvatiti objema rukama, to su zapovijedi koje nikada ne smiju ispustiti. Umjesto toga, mora se čvrsto držati njih i učiniti ih dijelom sebe, te svakodnevnom meditacijom doći do točke u kojoj mu se spasonosne maksime pojavljuju same od sebe. (Hadot, 1995, str. 112).

U školi Stoika pojam *meditatio* je značio i *praemeditatio malorum*, dosl. „pre-meditacija nesreće“ odnosno, spremnost unaprijed za buduće događaje, naročito one koji su tragični. Slično, poput vježbe vizualizacije u suvremenoj psihologiji. U tom procesu učenik je imao zadatak da internalizira određena načela kako se ponašati u određenim situacijama kao što su bolest, smrt, i dr. pri čemu je cilj biti svjestan prolaznosti da bi se sadašnji trenutak iskoristio na najbolji mogući način. Marko Aurelije (Marcus Aurelius) (121. – 180.) u tom smislu bilježi: "Ujutro, kada imate problema s ustajanjem, imajte „pri ruci“ [*procheiron*] ovu misao, načelo: „Ustajem da radim svojski odgovoran posao.“ (Hadot, 1995, str. 112).

usklađena s razinom usredotočene svjesnosti i izborom kao voljom, a kojima je osobnost prepoznavanje smisla i svrhe ili u najmanju ruku svijest o njihovom traženju. Primjenom poticajnih čimbenika za duhovni aspekt učenik stječe, snagu za samonadilaženjem, snagu bezuvjetnog oprosta i snagu bezuvjetnog pomaganja drugome, pri čemu može da razvije stav da ne doživljava potrebu za zahvalom bilo u materijalnom (grč. *epithumia*) ili nematerijalnom obliku (grč. *thymos*). Kada se u suvremenoj transakcijskoj analizi govori o većini odnosa među ljudima, onda govori da su ponašanja većinom temeljena na obrascu da čovjek ima potrebu da dominira, tj. da zahtijeva ili da bude u potrebi (Stewart i Joines, 2016; usp. Fromm, 2011), što je stav potrebe za potvrđivanjem kroz *thymos* ili *epithumia*. Prema ovom suvremenom pristupu u psihologiji rijetko kada je čovjek u razmjeni vrijednosti tako da niti jedna strana neće ispaštati ili crpiti dodatnu snagu na osnovu druge (Stewart i Joines, 2016). Duhovnim čimbenicima se to nadilazi. Poticajni čimbenici koji su zastupljeni u duhovnom aspektu bitno određuju pravac učenikovog djelovanja koji se odražava na sve ostale razine, tj. dušu, um i tijelo (Goleman i Davidson, 2017; Sheldrake, 2017). Primjena poticajnih čimbenika iz ove skupine odražava se na duševni aspekt tako što se kroz njih stječe snaga razlučivanja psiholoških stanja kao i drugih duševnih stanja uključujući osnovne osobine - negativne i pozitivne: „oholost, zavist, pohlepu te zahvalnost, bezuvjetnu ljubav i samilost“ (Al-Ghazālī, 2006b, str. 10-19; Goleman i Davidson, 2017). Zatim, na umnoj razini stječe se mogućnost opisa i konceptualizacije tih stanja te izražavanje. Potom na tjelesnoj razini u procesu vježbanja i svakodnevnih aktivnosti stječe se redovnost u izvođenju tjelovježbe i aktivnosti, bez mentalnih sputavanja jer je jasan cilj čemu doprinosi tjelovježba i aktivnost. Kada se kultivira svijest značaju, smislu i svrsi u kontekstu i kroz poticajne čimbenike i poticajnih čimbenika za aspekt duha su, kako je na početku spomenuto, općenito imenovani kao „duhovne vježbe“ (Hadot, 2002; Hadot, 1995; Sheldrake, 2017), uključuju meditativne tehnike, molitvu, promišljanje i refleksiju o određenom sadržaju poput tekstualnog sadržaja koji je nadahnjujući. U novovjekovnom, sekularnom dobu ovi čimbenici se većinom odnose na usredotočenu svjesnost (Benson i Klipper, 1975; Kabat-Zinn, 1994; Kabat-Zinn, 1990) dok su kroz tradiciju poznate metode kao što su *lectio divina* (lat.) iz XII vijeka (Zajonc, 2016, str. 18). *Lectio divina*, dosl. božansko čitanje, je metoda duhovne vježbe koja se počela primjenjivati oko XII vijek. Postoji nekoliko oblika kako se primjenjivala, ali najpoznatiji je podjela na četiri metode koje sve zajedno čine *lectio divina*. One su *lectio* (čitanje), *meditatio* (promišljanje), *oratio* (molitva), *contemplatio* (uviđanje) (Zajonc, 2016, str. 18). Korištena je kao nadopuna usavršavanju procesa diskurzivnog mišljenja kojim se stjecalo diskurzivno znanje. Da bi znanje bilo utjecajno ono je moralo da bude temeljeno na etičnom ćudoređu, a koje se jedino moglo potaknuti vježbama

usmjerenim na ovladavanje sobom, tj. egom u čemu je *lectio divina* jedan od načina ili čimbenika koji se uvrštava u duhovne vježbe. Kao takva ona uključuje čimbenike za aspekt duše i duha, odn. čimbenike za poticaj na osobnu analizu ponašanja i namjera te čimbenike koji potiču smislu i svrsi. Pri tome, kao što je i kroz poglavlja poticajnih čimbenika za aspekt duše i duha navedeno, ovi čimbenici su u dinamičkom i uzajamnom odnosu. Ona je i oblik metode držanja „pri ruci“ *procheiron* (grč.) uvijek na umu i u pozornosti princip kojim se vodi (grč. *kanon*) (Hadot, 1995, str. 112). Prema svojstvima izvedbe vezane su za metode kao što su *dhyāna* (san.), *hesychia* (grč.), *dhikr* (ar.), *recollectio* (lat.), *kavana*, *devekut* (hebr.), *shouyi* (kin.) (Laude, 2006; Young, 2016, str. 41). Sve one se odnose se na metodičko izgovaranje određenih svetih imena ili načine održavanja određenih svetih imena ili životnih principa u svijesti, s ciljem uravnoteženja aspekata ljudske konstitucije, sebstva odnosno „slojeva ljudske prirode“ (Burckhardt, 2005e, str. 79). One doprinose osobnom spoznavanju, a što znači spoznaji duševnih stanja u najširem značenju ili u suvremenoj psihologiji, osobnih i kolektivnih psiholoških i emocionalnih stanja. Prema učenjima autentičnih tradicionalnih škola, pozitivni utjecaji ovih metoda, kao određenih oblika religijskih obreda, se odnose i na tjelesne dobrobiti te poboljšanje fizioloških procesa u organizmu. Suvremena integrativna istraživanja su to i potvrdila jer su upravo ova doktrinarna načela i bila jedan od poticaja da se ove metode istražuju sa stanovišta suvremene znanstvene metodologije, osobito neuroznanosti (Goleman i Davidson, 2017; McCraty i Zayas, 2014; Sheldrake, 2019). Zajedničko za sve ove metode jeste poticanje pozornosti i to većinom kroz određenu metodu koja uključuje i odgovarajuće tjelesno držanje, objekt mišljenja i dah kao sredstava da se usredotoči svijest te da se tako može primijeniti na odgovarajući način meditacija i kontemplacija. Ovisno od škole i metode koja se primjenjuje, redosljed što je prvo, a što drugo, meditacija ili kontemplacija, može biti različit s tim da se suština ne mijenja, a to je uviđanje odnosa prema drugima, stvarima, samome sebi što potpomaže nalaženje smisla i spoznaja svrhe (Izutsu, 2008a, str. 261-265).

U osnovi, uzimajući u razmatranje rezultate suvremenih istraživanja na polju neuroznanosti u vezi s usredotočenom svjesnosti i učenja autentičnih tradicionalnih škola, uviđa se da se kroz metode duhovnih vježbi (Young, 2016) u skladu sa spomenutim agregatima, olakšava uvid, nalaženje smisla i svrhe kroz nadilaženje vezanosti za pet agregata koji se opažaju na razini duševnog aspekta: tijelo, odnos prema materiji (san. *rūpa*); osjet, emocija ili osjećaj (san. *vedanā*); prepoznavanje ili opažanje (san. *saṃjñā*); karmička aktivnost [rezultati djela koje činimo], formacija, sila ili impuls (san. *saṃskāra*); i svijesti (san. *viññāna*) (Branković, 2020b, str. 12). Također, važno je navesti i to da su današnje tehnike usredotočene svjesnosti, koje se upotrebljavaju u znanstvenim istraživanjima, kao što su medicinske tehnike

usredotočene svjesnosti (Benson i Klipper, 1975; Kabat-Zinn, 1994; Kabat-Zinn, 1990; Nasr, 2007c; Young, 2016) i tehnike u sekularnoj edukaciji (Schonert – Reichl i Roeser, 2016), početni dijelovi ili indikacije cjelovitih metoda koje se upotrebljavaju u tradicijama iz kojih ove sekularne metode izvorno crpe motivaciju i formulaciju. Na primjer Ansari (2013) čije djelo je priručnik „vertikalnog“ (Watkins, 2014, str. 25-33, 153-179), duhovnog sazrijevanja predstavlja proces osobne kultivacije, kultivacije duše sa stanovišta tradicije (Nasr, 2007c). On navodi da je prva postaja koja je potrebna u tom procesu da se primijeni u ponašanju „pozornost“ ili „budnost“ (ar. *yaqazāt*) – slično kako je predstavljeno i kroz stoičku školu i pojam *procheiron*. Shodno tome, istraživanja usredotočene svjesnosti u sekularnom kontekstu i njihovi značajni pozitivni rezultati u polju primjene i rezultata predstavljaju i relevantan pokazatelj važnosti povratka duhovnosti kroz autentičnu tradiciju. Također, duhovnost ima značajnu ulogu za pozitivan razvoj mladih i općenito zdrav cjeloživotni razvoj (Benson i sur., 2012a; Benson, Scales, Hamilton i Sesma, 2006; King, 2008; Lerner i sur., 2008). Povrh svega, saznanja koja su predstavljena kroz ovo istraživanje ukazuju na nužnost uključivanja duhovnosti i metafizike kao fenomena u suvremenu znanost na odgovarajući način da bi se nadišli problemi s kojima se suočava aktualna paradigma modernizma i postmodernizma utemeljena na isključivanju duhovnosti, metafizike i tradicije. To se prije svega misli na nadilaženje problema prevlasti „krize duha“ (Suzki i Fromm, 1973), „nihilizma“ (Frankl, 1969; Heisig, 2001, str. 191-193), besmisla (Frankl, 2021), a čije su druge strana pretilost, slaba tjelesna mobilnost i funkcionalnost. Nažalost, ovo su sveprisutne osobnosti suvremenog društva, a koje nažalost sve snažnije ulaze i u edukativni sustav i kineziološku edukaciju (Badrić i Ravlić, 2017; Badrić, Prskalo i Kvesić, 2011; Badrić i sur., 2021) i s kojima se nužno odvažno suočiti kroz odgovarajuća obuhvatna znanja te primjenjive i utemeljene prakse (Findak i sur., 2018; Kretchmar, 2007).

2.11.5. Napomena o poticajnim čimbenicima Paradigme cjelovite edukacije

Osnovni cilj primjene poticajnih čimbenika jeste pomoći učenicima da dožive smisao i svrhu kroz edukativni proces što se manifestira kroz pozitivna psihološka stanja i stjecanje uvida u važnost čimbenika koji se primjenjuju u tom procesu da bi ih mogli primijeniti i u svakodnevnom životu. Pristup kojim su opisani poticajni čimbenici u ovom istraživanju predstavljen je u okvirima kojima se mogu oni predstaviti suvremenoj akademiji i edukativnom procesu na pristupačan način u dva vida. Prvo, predstavljeni su poticajni čimbenici u *Paradigmi cjelovite edukacije* prema načelima edukacije utemeljenim u načelima tradicije. Drugo, pojedinačno pojašnjenje poticajnih čimbenika kao metodskih postupaka opisano je kroz

različite škole mišljenja. Prikazana je i teoretska osnova primjene nekih od čimbenika na sve aspekte koji čine konstituciju čovjeka, sebstva-tijelo, um, duša i duh.

Kada se kod učenika potiče odgovorno ponašanje, a pozitivna psihološka stanja usredotočene svjesnosti, samoodređenje, zadovoljenja psiholoških potreba, motivacije i doživljaja svrhe su izvjestan prediktor takvog ponašanja, onda, dolazi i do poticanja egzistencijalnog „izbora“ slobodne volje (Frankl, 2019c, str. 58; 67). Na ovaj način učenik je stalno u procesu osobnog razvoja i osnaživanja savjesti. Važno je uvijek imati na umu da je održavanje ovog procesa dugoročno nužno jer se trajni i značajan utjecaj može očekivati tek nakon više od cca. 1.000 sati primjene duhovnih vježbi, cca. svaki dan po jedan sat nešto više od tri godine, ali da je i nakon toga potrebno nastaviti stalno vježbanje (Zeidan, 2015).

Istraživanjem poticajnih čimbenika kroz *Paradigmu cjelovite edukacije* zapaža se da postoji poticaj, motivacija koja je usmjerena prema objektu ili određenom cilju, ishodu te motivacija koja je usmjerena na proces (Csikszentmihalyi 2014; Dweck, 2017b). Osobnost prve jeste da se poticaj, motivacija prema objektu ispunjava i okončava dolaskom do cilja, a njezina sredstva su uvjeti koji je potiču (objekti, instrumenti, ljudi, itd.). Osobnost druge jeste da se poticaj, motivacija ne završava, to znači da je čovjek kroz primjenu poticajnih čimbenika svakodnevno motiviran u životu i takav vid motivacije i poticaja se opisuje kao doživljaj smisla i svrha. Potonje je takvo, stoga što se kroz primjenu poticajnih čimbenika, prepoznaje osobno trenutno stanje, tijela-uma-duše-duha, i odatle uvijek ima mogućnost da napreduje prema boljem stanju. U procesu usavršavanja, kod učenika se potiče savjest i uvid da ima izbor za ono što čini pa stoga ima i odgovornost hoće li primijeniti ili ne spoznaje ostvarene u procesu primjene poticajnih čimbenika. Svakako, učenik nije sam u ovom procesu, u prvom redu potreban je učitelj koji će ga uvesti u teoriju i prakse poticajnih čimbenika i pomoći na tom putu (Adler, 1982; Matijević, 2016e). Zatim poučen tim čimbenicima, prepoznavanjem njihove vrijednosti i primjenom uz dalje osobno traganje i usavršavanje u ćudoređu to bi moglo i voditi „egzistencijalnoj religioznosti“ (Frankl, 2019a, str. 61) te daljem osobnom i duhovnom putu koji je odlika tradicije kao takve (Burckhardt, 2007b; Chittick, 2023, str. 5-11; Chittick, 1989, str. 263; Coomaraswamy, 2004h; Guénon, 2009j; Guénon, 2009k; Guénon, 2001e; Nasr, 1989, str. 256-270; Nasr, 2007a, str. 103-162).

Pošto je poticanje smislu i svrsi u suvremenom dobu važno u svim oblastima, ono predstavlja „dušebrižništvo“ (Frankl, 2019a, str. 73-76; Frankl, 2019c, str. 125-148). Osobito je važno u društvenim i humanističkim oblastima, ali i medicini. Prema tome, obveza edukatora poput terapeuta je u prvom redu da radi na sebi jer osobni primjer donosi potrebni autoritet (Delp, 2017; Frankl, 2019b, str. 125-148; Kretchmar, 2007).

Autoritet ne proistječe izravno iz njegove profesionalne djelatnosti i profesionalnog morala, jer to su samo naučene i usvojene norme i pravila ponašanja. Čak ni njegova filantropska aktivnost, niti „dobro srce“ nisu kadri pribaviti oreol koji privlači, ... Zračenje koje podaruje autoritet plod je razumom zasvođene duhovnosti, proistekle iz „dijaloga“ duhovne komponente sa psiho-somatskom u dugotrajnom odgajanju vlastitog bića. (Bugari, 2018, str. 36)

Suvremena neuroznanstvena istraživanja pokazuju da otprilike osam tjedana intenzivne primjene ovih čimbenika pravi značajne promjene kod čovjeka (Zeidan, 2015; Goleman i Davidson, 2017) u smislu da se iskusi tjelesno i mentalno, psiho-fizičko stanje koje bi trebalo stalno kultivirati. To znači da bi edukatori u nastavom procesu i sami trebali proći minimalno kroz ovaj proces poučavanju poticajnih čimbenika prije nego započnu primjenu istih, iako rezultati pokazuju to i da pojedinačna primjena spomenutih čimbenika daje pozitivne učinke kod onih koji ih primjenjuju (Slika 4.2.; Tablica 2.2; Tablica 4.3.). Promjene koje se dešavaju, pokazuju se u fiziološkim procesima i na svim „razinama ljudske konstitucije“, tj. „slojevima ljudske prirode“ – tijelo, um, duša, duh. To znači da je ovo približno potrebno vrijeme da bi se iskusilo i moglo ukazati drugome na značaj ovih čimbenika učinkovito, a što ne znači implicitno i voditi daljim spoznajnim putem.

Sa stanovišta teorije poticajni čimbenici potiču pozitivna psihološka stanja i stanje samoregulacije da se uvide i urade potrebni životni koraci k smislu i svrsi, što je, ujedno, i nužni teoretski i didaktički imperativ danas prema suvremenoj filozofiji edukacije i napose kineziološke edukacije (Kretchmar, 2007; Roychowdhury, 2019), ali i psihologiji (Csikszentmihalyi, 2014; Dweck, 2017b; Frankl, 2019a, str. 79-80). Kroz *Paradigmju cjelovite edukacije* istražen i predstavljen model poticajnih čimbenika utemeljenih u tradiciji i suvremenim istraživanjima koji se može prilagoditi suvremenom edukativnom procesu u kontekstu sekularne edukacije pri tome ne zapostavljajući tradicijsko načelo, a to je kultivacija svijesti o vezi s *nečim višim*. S aspekta teologije to je božansko prisustvo ili *viša sila* (Benson i sur., 2012b; Scales i sur., 2010; Branković i Badrić, 2021; King, Carr i Boitor, 2011; Smith, 2003a; Sheldrake, 2019; Sheldrake, 2017).

Inače, pojam „sekularno“, koji u suvremenom razumijevanju znači odvajanje religijskog i svjetovnog, ne postoji u tradicionalnim jezicima koji su zadržali višeznačnost i simboličku prirodu kao što su kineski, sanskrt, japanski, hebrejski, arapski, a uključujući shodno sanskrtu grčki i latinski. Tradicije vezane za ove jezike su ujedno i temelji filozofskih pravaca koji su osnova za ovo istraživanje – Filozofija ništavila, Perenijalna filozofija tradicionalne škole i Orijentalna filozofija. Naime, sami pojmovi „religija“ i „sekularno“ su

novovjekovnog datuma, tj. iz vremena razdvajanja tjelesnog i umnog na što je naročito skrenuta pažnja u poglavlju *Poticajni čimbenici za umni aspekt*. Tradicionalni svjetonazor koji je očuvan u svim unutrašnjim učenjima, često nazvanim i ezoterijska učenja (Schuon, 2011), svetih tradicija - a koji važi za autentičnog nositelja tradicije kao takve, kao što su različite škole brahmanske škole, škole taoizma i budizma, naročito *mahayana* i zen, kabale, hesihazma i sufizma (Nasr, 2021; Nasr, 2002; usp. Young, 2016) - ukazuje na neprekinutu povezanost tjelesnog i mentalnog, vanjskog i unutrašnjeg, ali koji se nikada ne mogu svesti jedno na drugo jer kao takvi čine egzistenciju i „slojeve ljudske prirode“ (Burckhardt, 2005e, str. 79). Kultivacija svijesti o „svetom“, „cjelovitom“ (Guénon, 2001b, str. 55-61; Nasr, 2003; Nasr, 1993; Jonas, 1984) uz tjelesnu aktivnost kroz različite oblike bilo kroz tjelovježbu, obred, umjetnost ili zanate je dio svake tradicije i moguće primjene u svakodnevnom životu. To znači da je isto moguće i danas u edukativnom procesu, ponajviše zato što se sekularnim, novovjekovnim filozofijama te suvremenim znanstvenim istraživanjima vezanim za edukativni proces priznaje ova potreba kao što je to i predstavljeno kroz ovaj rad. U tom smislu Hadot (1995) kad ovaj put naziva *Filozofija kao put*. Tu je opis drevne filozofije kao umjetnost, stil ili način života (Hadot, 1995, str. 206), a pri tome se odvija kultivacija sebe. Faruque (2021) u komentaru „osobne kultivacije“ kao odlike filozofije koja nije teoretiziranje već način života u opsežnoj studiji bilježi:

Filozofi bi prakticirali osobno kultiviranje kroz propisane režime duhovnih vježbi kako bi neutralizirali strastvene elemente u svom karakteru. Takve vježbe su „duhovne“ utoliko što pomažu preusmjeriti sebe prema višem načinu postojanja. Te bi vježbe uključivale meditativne, kognitivne ili čak somatske (npr. dijetetske) prakse koje bi se izvodile na tijelu i umu kako bi se dovelo do postupno transformiranog stanja. Drugim riječima, različite duhovne vježbe, poput samoispitivanja ili meditacije, imaju za cilj preusmjeriti subjekt prema jasnijem razumijevanju njegove prave prirode u suprotnosti s njegovim slabostima, kao što su lijenost, ljutnja, pohlepa, zavist, ponos, i predrasude. (str. 198-199)

U istraživanju primijenjene su poticajne tehnike i metode kao čimbenici za koje su se pokazani pozitivni učinci u suvremenoj znanstvenoj praksi, na zdravlje, tjelesno i mentalno, tj. za sve slojeve, aspekte ljudske prirode, a da su isto vrijeme utemeljeni i u tradiciji te koji su preporučljivi da budu primijenjeni svakodnevno kako u edukaciji tako i čovjekovoj svakodnevici radi održavanja procesa nalaženja i održavanja svijesti o smislu, značenja i svrhe. Na praktičnoj razini to znači da se na tjelesno i mentalno zdravlje može utjecati kroz sistematičnu primjenu tjelovježbe, čitanja velikih knjiga, pisanje dnevnika i primjenu određenih

tehnika usredotočene svjesnosti i molitve kao i drugih obreda. Kako je to ranije navedeno, njihova primjena u edukaciji i svakodnevnom životu, bilo sekularnom ili manje sekularnom ambijentu, određena je vrsta pripreme za dalji cjeloviti razvoj uključujući i duhovni razvoj kroz autentičnu tradiciju (Chittick, 2023, str. 5-11; Benson i sur., 2012b; King i sur., 2011, Guénon, 2001e; Guénon, 2001j; Nasr, 2007a, str. 103-162; Smith, 2003a; Smith, 2001).

Neophodno je naglasiti da svrha istraživanja poticajnih čimbenika i njihova primjena u edukaciji sekularnom kontekstu nema za cilj formiranje određene pseudo-doktrine koja bi bila zamjena za proces duhovnog puta jer „se mora primijetiti da je pseudo-doktrina, rođena samo ljudskim inoviranjem [opa. novotarija], jedan od najmoćnijih uzroka lutanja“ (Stoddart, 2007, str. 238).

3. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Potreba za cjelovitim pristupom kineziološkoj edukaciji i tjelovježbi

U teoretskom dijelu su do sada navedena istraživanja koja govore o potrebi za cjelovitim pristupom u edukaciji te određivanju poticajnih čimbenika uz poseban naglasak na istraživanja prilika i potreba vezanih za kineziološku edukaciju i tjelovježbu (Findak i sur., 2018; Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005; Prskalo i sur., 2016). U nastavku su navedena istraživanja koja također ukazuju na potrebu za cjelovitim pristupom pored onih koja su izravno korištena za određivanje *Paradigme cjelovite edukacije*. Neka od predstavljenih istraživanja uzimaju izravno kontekst kineziološke edukacije i tjelovježbe da odrede potrebu suvremene znanosti za cjelovitim pristupom edukaciji i tjelovježbi. Istraživanja koja su na navedena razvrstana su u dvije skupine. Prvu skupinu istraživanja sačinjavaju istraživanja koja govore o potrebi cjelovitosti, pristupu sebstvu i poticajnim čimbenicima. Ona u mnogome odgovaraju općim teoretskim utemeljenjima izloženim do sada i mjestimično su kao reference navođena jer se kroz neka od njih govori izravnije o odnosu cjelovitog pristupa s tjelovježbom. Drugu skupinu predstavlja istraživanje „iskri“ kao manifestacije smisla i svrhe na koje se također obraćala pozornost u određivanju *Paradigme*. „Iskre“ su vrsta pozitivnog psihološkog stanja i vezana su za konstrukte koji su u ovom istraživanju upotrijebljeni da bi se istražio utjecaj interventnog programa Forma temeljenog na *Paradigmi cjelovite edukacije*, a što je kasnije također opisano.

Roychowdhury (2019) predstavlja da istraživanja i prakse psihologije sporta i vježbanja kako su u suvremenom dobu primijenjene ne daju zadovoljavajuće rezultate. Istraživanja bi trebala bi doći do cjelovitog (holističkog) razumijevanja duhovnog blagostanja u kontekstu sporta i vježbanja. Identificirao je niz ključnih područja za istraživanje i praksu: (a) razumijevanje onoga što čini duhovno blagostanje za pojedince, (b) ispitivanje uloge duhovnog blagostanja u sportskoj izvedbi i izvrsnosti, i (c) uključivanje praksi duhovne dobrobiti u postojeće modele treninga mentalnih vještina u sportu i psihološko savjetovanje pri vježbanju. Osobito je važnost u tome da se buduća istraživanja usredotoče „na ispitivanje odnosa između duhovnog blagostanja i psiholoških konstrukata kako bi se izmjerio njihov utjecaj na izvedbu u sportu i vježbanju.“ (Roychowdhury, 2019, str. 4; usp. Hill i Pargament, 2003; Park i Peterson, 2006a; Ravizza, 2002)

Watson i Nesti (2005) su ranije slično predložili četiri područja za buduća istraživanja u širem opsegu kineziologije: (a) uvrštavanje duhovnosti u pristupu i razvoju sportaša, (b) uključivanje duhovnih praksi u treningu (poučavanju) psiholoških vještina, (c) istraživanje

povezanosti između duhovnosti i psiholoških konstrukata, i (d) ispitivanje učinkovitosti duhovnosti u savjetovanju sportske psihologije.

Kao usporedbu do sada predstavljenoj teoretskoj osnovi *Paradigme cjelovitosti*, slično kao Kretchmar (2007; 2005), David Bohm (Bohm, 2005c) govori o novom pojmu „soma-značenje“, odns. dosl. tjelesno-mentalno (engl. *soma-significance*). Pojam „soma-značenje“ implicira da *soma*, tjelesno (engl. *body*) i značenje, koje je Bohm povezuje s pojmom mentalno/um (engl. *meaning/mind*) ni u kojem smislu ne postoje zasebno, već su dva aspekta jedne sveobuhvatne stvarnosti. Nadalje, poimanje stvarnosti na ovakav način prema Bohmu donosi drugačiju, skladniju stvarnost. Bohm na nekoliko mjesta pominje pojam „evolucije“ koji može da ima zbunjujuće konotacije kada se tomu prilazi s pozicije znanstvenog redukcionizma (Bakar, 2003; Burckhardt, 2007a; Burckhardt, 2005c; Smith, 2003b; Smith, 1992, str. 118-145).

Yuasa (2008; 1993), Nagatomo (1992b), Kretchmar (2007; 2005), kroz koncepte koje izlažu ukazuju da stvarnost i sebstvo imaju određene razine. Također, uz to oni opisuju načine kako određene metode, čimbenici koji su prisutni kroz tradiciju odnose na tjelesno i mentalno i druge razine. Zajedničko u ovim istraživanjima je da se doticanjem izravno fenomena tjelovježbe ukazuje na to da tjelesno ne može biti promatrano odvojeno od mentalnog, niti obratno, odnosno, filozofije od znanosti, teorija od prakse, već da su one u suštini jedno te da je potrebno obratiti pozornost i na aspekte mentalnog, odnosno na ono što taj pojam u temelju označava.

Na primjer, Nagatomo (1992a; 1992b), slično kao i Kretchmar (2007; 2005), govoreći o tjelovježbi, sportu, odnosno kineziološkoj edukaciji kao preduvjetu za sportsku aktivnost ističe da su pogledi na tjelovježbu zapadnog svijeta utemeljenog na pozitivizmu, empirizmu, materijalizmu tj. razdvajanju tijela i uma, dok orijentalni utemeljen na vezi uma i tijela različiti. Prema „zapadnjačkom“ svjetonazoru, usavršavanje u tjelovježbi je odvojeno od mentalnog usavršavanja dok je prema tradicionalnom, orijentalnom nemoguće i čak što više neprihvatljivo stjecati bili koji oblik vještine ako ta vještina nije praćena u isto vrijeme kultivacijom mentalnog aspekta. Shodno tome, stjecanje bilo koje vještine prema tradicionalnom svjetonazoru mora biti istovremeno sa kultivacijom uma, duše, duha jednom riječi karaktera.

Yuasa (1993) u djelu *Tijelo (The Body)* opisuje štetu i pokazuje nepoželjnost stjecanje novih znanja i sposobnosti, bilo tjelesnih, umnih, srčanih ili duhovnih ako one nisu prvobitno upotrebljene za spoznaju sebe i dobrobiti za zajednicu, tj. u širenje dobra. Nagatomo (1992a) u komentarima na djelo Yuase vidi osnovni razlog zašto su sportaši zapadnog ili onoga što postaje globalni trend modernog sporta sve više u mentalnim problemima. Pošto je kineziološka edukacija značajno određena modelom sporta kao grane kineziologije prema kojoj se vrši

prilagodba edukativnih sadržaja (Branković, 2019) onda bi svakako trebalo imati na umu ova opažanja Yuase i Nagatamo i u procesu kineziološke edukacije. Prema Yuasi (2008; 1993) odnos tjelesnog i mentalnog, odnosno tijela kao kapije za pristup mentalnom i dubljim razinama te tijela kao razine na kojoj se manifestira mentalna stanja i dublja stanja je blizak onome što se određuje u ovom radu kao *Paradigma cjelovite edukacije*. Prema shemi tijela koju predstavlja Yuasa, tijelo se sastoji od četiri višeslojna informacijska kruga (Yuasa, 1993; Nagatomo, 1992a). Oni su organizirani oko: senzorno-motorne svijesti; kinestetička svijest; automatskog živčanog sustava, i nesvjesnog kvazi-tijela. Nagatomo (1992a) to pojašnjava: Prvi krug, tj. senzorno-motorna svijest, opisuje aktivnost osjetnih živaca koji pasivno primaju podražaje iz vanjskog ambijenta i aktivnost motoričkih živaca koji na njih aktivno reagiraju. Drugi krug, tj. kinestetička svijest, se bavi aparatom koji se nosi s vanjskim svijetom u sprezi sa sviješću o unutarnjim uvjetima tijela. Kao takav, predstavlja svijest o vlastitom tijelu. Posljednja dva kruga najveći su doprinos teoriji o tijelu kod Yuase. Treći krug, tj. automatski živčani sustav kao krug emocija-instinkt, upravlja autonomnim živcima i temeljan je za održavanje života organizma. Četvrti krug, tj. nesvjesni krug kvazi-tijela, nevidljiv je krug koji ostaje nesvjestan za većinu ljudi, a ipak postaje dostupan tijekom samokultiviranja. Samokultiviranje opisuju metode i tehnike poticanja više svijesti i doživljaja smisla. Prema Yuasi, kroz metode samokultiviranja od kojih je su najpoznatije meditativne tehnike kontrole daha i molitve, usklađuje se „*qi (ch'i, kin.)* energija“ koja teče u živom ljudskom tijelu i na kojem istočnjačka medicina temelji svoju kliničku praksu, a što je i predmetom zanimanja i suvremene znanosti o čemu će biti riječi kada se razmatraju poticajni čimbenici posebno. Prema Nagatomu (1992a; 1996b) cilj Yuasine teorije je pokušaj da se shvati ljudsko biće kao fenomen koji je intimno povezan s velikom, kreativnom, živom prirodom, dok rezonira s njezinom aktivnošću. U osvrtu na analize koje pokušavaju povezati tradicije prisutne u Japanu s onima prisutnim u Europi i SAD tijekom XX vijeku Schuon (Burckhardt, 2005e, str. 63) ukazuje na opreznost kada je riječ o pokušajima usklađivanja koncepata sebstva prisutnih u suvremenoj psihologiji s onima u tradicionalnoj psihologiji, pneumatogiji zbog neodgovarajuće kategorizacije pojmova tijelo, um, duša, duh u suvremenoj psihologiji o čemu je bilo detaljno govora u teoretskom utemeljenju ovog istraživanja.

Rothman (2021) pokazuje da je u suvremenim istraživanjima sebstva potrebno obnoviti cjeloviti pogled na čovjeka i da se samo tako mogu nadići problemi mentalnog zdravlja suvremenog društva. On predlaže model duše koji čine ego, srce, um i duh prema postavkama i pojmovlju uglavnom preuzetih od Al-Ghazālī (2006a, str. 5-16) i koja je kao takva u vezi s tijelom. Ukazuje na važnost da se duševno zdravlje ostvaruje, a zatim da se smisao nalazi i

svrha ostvaruje onda kada se duša ostvaruje u punom smislu te riječi, a to znači kada se smanjuje prevlast težnji ega, osnažuje u prevlast pohvalnog i bezuvjetnog ćudoređa kao odlika srca, kontrolom razuma tako da se usmjerava na ponašanja prema uvijek višem dobru, a sve u dosluhu sa savjesti što je odlika duha. On predstavlja osnovne konture tog procesa kroz pojam „čišćenje duše“ (ar. *tazkiyat al-nafs*) i „usavršavanje ćudoređa“ (ar. *tahdhīb al-akhlāq*). Istraživanjem pokazuje da je potrebno ovladati metodama i tehnikama održavanja mentalnog, točnije duševnog zdravlja, odnosno naučiti prebivati u pozitivnim psihološkim stanjima, a potom se usmjeriti i ustrajati u osobnom spoznajnom putu. Primijenjena znanost i primijenjena religioznost imaju značajnu ulogu u tim procesima (usp. Ajmal, 2008).

Faruque (2021) govori o povezanosti tjelesnog i mentalnog kroz „duhovne vježbe“ i njihovim utjecajem na „samotransformaciju“ što je bitna odrednica dosad predstavljenih teoretskih utemeljenja i onoga što je poslije predstavljeno kroz interventne programe i poticajne čimbenike koji se upotrebljavaju u njima. Njegovo zapažanje u vezi „duhovnih vježbi“ je njihova povezanost za značenje „samotransformacije“. On bilježi:

... budući da „duhovne vježbe“ ponekad mogu biti nejasan pojam, moramo se prisjetiti da je „samotransformacija“ ključni element duhovnosti. To jest, duhovne prakse moraju biti u stanju reformirati, preoblikovati i preobraziti uobičajenog, empirijskog sebe kako bi dovele do trajnog stanja unutarnjeg mira i spokoja. (Faruque, 2021, str. 240)

Faruque naziva ovaj proces naziva „oblikovanja sebstva“ (engl. *sculpting the self*) pri čemu je „oblikovanje“ u suštini pothvat u kojem „treba odrezati sve što je pretjerano (tj. negativne emocije i karakterne osobine), ispraviti ono što je krivo i osvjetliti sve što je zamagljeno.“ (Faruque, 2021, str. 221). On u svom istraživanju ovaj proces opisuje kroz tradicije od Kine do Antičke Grčke te novovjekovne filozofije i nudi detaljan opis metoda „duhovnih vježbi“ u primjeru opisa istih kod Ashraf Ali Thanavija, sufijskog mislioca XX vijek (u. 1943. god.) te opis odnosa tjelesnog i mentalnog u djelima Šah Wali Allaha, sufijskog mislioca XVIII vijek (u. 1762). Šah Wali Allaha također ukazuje na važnost svijesti o razinama mentalnog (Faruque, 2021, str. 54-58, 80-85, 239-278) te shodno tome i upućuje na kultivaciju odgovarajućim metodama i čimbenicima koji uključuju tjelesni aspekt i razine mentalnog aspekta. Slično kako je to izloženo i određivanju teoretskom određivanju *Paradigme cjelovite edukacije*, prema Faruque, teško bi bilo predstaviti sveobuhvatnu teoriju o sebstvu, tj. odnosu tjelesnog i mentalnog, ali je od velike važnosti produbiti znanja kroz filozofsku refleksiju i duhovnost o mjestu ovih pojmova u filozofiji i znanosti, teoriji i praksi. On bilježi:

Cilj nije osmisliti teoriju koja će pružiti sveobuhvatnu viziju sebstva za sve ljude na zemaljskoj kugli, budući da bi to bilo vrlo nepraktično. Naprotiv, cilj mi je otvoriti

prostor za daljnje razgovore i rasprave o poželjnom modelu samoizgradnje, koji se temelji na filozofskoj refleksiji i duhovnosti. (Faruque, 2021, str. 239).

Kao što to pokazuje Faruque (2021) u općem smislu u pristupu čovjeku, također Cynarski i sur., (2015), Cynarski i sur. (2014), Lu i sur. (2009), Mulhearn i sur. (2017), kao i mnogi drugi istraživači kada je riječ konkretno o kineziološkoj edukaciji, pokazuju da nužno primijeniti duhovni, kontemplativni pristup kineziološkoj edukaciji iako ova istraživanja stavljaju duhovnost više u sekularni kontekst. Značajan dio ovih istraživanja naveden je u posebnoj poglavlju u nastavku, a tiče se interventnih programa. Ipak, to znači da u kineziološkoj edukaciji postoji potreba da se nađe pristup učeniku kao "objektu", a umjesto toga, da bude u smislu „tijelo-um“, odnosno tijelo-um-duša-duh, tj. da edukaciji motoričkih znanja bude komplementarno i upoznavanje sebe, tj. „subjektivno znanje“ (Lu i sur., 2009: 353).

Mulhearn i sur. (2017) u ogledima suvremene edukativne psihologije predstavljaju da ovakav pristup kineziološkoj edukaciji vodi: „(1) poboljšanom ponašanju učenika, uključujući rješavanje problema, suočavanje sa sobom, drugima i komunikacijske vještine u razredu; (2) poboljšanom upravljanju stresom; (3) poboljšanoj samospoznaji i samoprihvatanju; i (4) poboljšanju kognitivne izvedbe“ (Mulhearn i sur., 2017, str. 45).

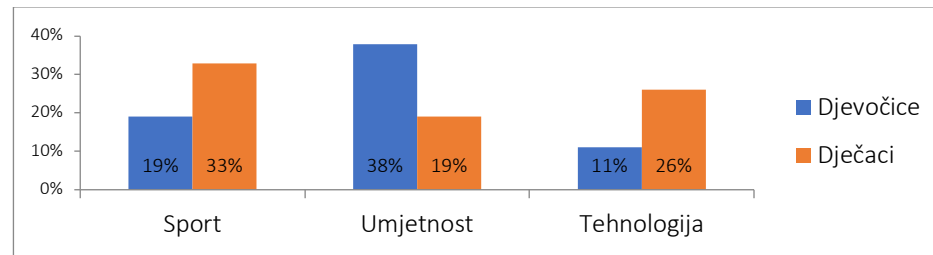
Lu i sur. (2009) pokazuju „da model tjelesnog odgoja i zdravlja, bez kultivacije usredotočene svjesnosti, zapada u proturječja koja su destruktivna za osobu te je umjesto toga potrebno poticati na holistički pristup. Prema njima, „holizam je gledište da su ljudska bića višedimenzionalna (fizička, mentalna, duhovna). Holizam nadalje tvrdi da su te mnoge dimenzije u biti međusobno povezane: nijedna se dimenzija ne može odvojiti od drugih“ (Lu i sur., 2009, str. 366-367; usp. Kretchmar 2005, 6. poglavlje).

O važnosti primjene odgovarajućih poticajnih čimbenika u edukaciji i kineziološkoj edukaciji jeste to da tjelovježba ima značajnu ulogu u poticanju mladih da prepoznaju smisao i svrhu kao odlike duhovnosti te time i pozitivna psihološka stanja. Ujedno ova činjenica predstavlja i izvjestan zadatak za edukatore jer je tjelovježbi potrebno prići kao sredstvu kojim se može potaknuti smisao i svrha kod mladih te duhovni razvoj (King i Roeser, 2009) kao „prioritetnost u razvoju mladih“ (Benson i Roehlkepartain, 2008).

Prema istraživanju *Glas mladih (Teens Voice)* (Scales i sur., 2010; Scales i sur., 2009) koje je uključivalo više od 3.500 mladih i više od 2.000 roditelja došlo se do saznanja da adolescenti najviše doživljavaju „najdublju ličnu svrhu“, koju ovo istraživanje naziva „iskre“ (engl. *sparks*), kroz sport, tjelovježbu i umjetnost te tehnologiju (Slika 3.1.).

Slika 3.1.

Razlika među spolovima u najčešćim „iskrama“ (engl. sparks) (Scales i sur., 2010)



Prema istraživačima, „iskre su srodne ljudskom duhu“, te kao takve autori, dalje, navode da one „prenose koncept daha u svijet koji je [manifestiran] s jedrinom i hrabrošću. Iskra, duh (engl. *spirit*), dah. Sama je suština čovjeka“ (Benson, 2008, str. 17). Da bi se još približilo značenje „iskri“, u drugoj definiciji, autori bilježe: „njihovi individualni talenti, strasti ili darovi koji su duboko u njima i daju im energiju, motivaciju, fokus i radost. Dakle, počinjemo sa stvarima koje su mladim ljudima doista važne“ (Scales i sur., 2010, str. 8). S obzirom na to da je ostvarenje „iskri“ uvjetovano i od okruženja u kojem se pojedinac nalazi, autori istraživanja *Glas Mladih* pokazuju da su tu uz koncept „iskri“ prisutna i dva dodatna koncepta, a to su „glas“ (engl. *voice*) i „odnosi s drugima“ (engl. *relationships*): „Glas“ se odnosi na to da li mladi vjeruju da imaju glas u svojim obiteljima, školama, organizacijama i zajednicama te mogu li stvarno promijeniti stvari koje su im važne. „Odnosi s drugima“ opisuju da li mladi imaju odnose koje opisuje podrška i kvalitetne prilike koje potiču njihove iskre i daju im alate za uspjeh i doprinos (Scales i sur., 2010, str. 9). Ovi koncepti su na određeni način slični konceptu duševnih potreba za kompetencijom, autonomijom, i zdravim odnosima i razlog njihovog ne zadovoljenja je da ih je tek nešto više od 5 % (Scales i sur., 2009) koji dožive kontinuirano ostvarenje i upotpunjenje tog najdubljeg ličnog interesiranja kao „iskri“. Ova saznanja upućuju na pitanje da li se ispravno pristupa sportu, tjelovježbi i edukaciji općenito ako se zna da oni zauzimaju značajno mjesto u poticanju i razvoju „iskri“ (Slika 3.1).

Također, rezultati istraživanja su pokazali da učenici koji su osjetili „iskru“ i bivaju podržavani u održavanju te motivacije su zdraviji, otvoreniji su da pomažu drugima, imaju izraženije društvene kompetencije, doživljavaju svrhu, imaju bolje ocjene u školi i izbjegavaju nasilno ponašanje. „Iskre“ kao odlika duhovnog aspekta manifestiraju se u duševnoj sposobnosti kontrole psihičkih stanja, umne usredotočenosti i tjelesne angažiranosti što je srodno opisu doživljaja zanesenosti, toka (Csikszentmihalyi, 2014):

- Dobivamo energiju i užitek. Iščekujemo dodatno istraživanje.

- Kada se izraze osjećamo se životnim, korisnim, osjećamo smisao života kroz osjećaj davanja najboljeg potencijala.
- Kada smo u iskra modu, gubimo osjećaj za vrijeme. Prisutni smo u trenutku.
- Iskra potiče iznutra. Nije nametnuta iz vana.
- Iskra može biti vještina, talent, zanimanje. Samo bivanje, izvedba dovoljno je.
- Neki ljudi misle o iskri kao o «razlogu zašto sam u svijetu»
- Iskra nije vezana za stvari koje nam se sviđaju nego one su mnogo dublje od toga. One su primarni izvor značenja, usmjerenog djelovanja, svrhe u životu.
- Jako je važno da iskra čini ili ima u potencijalu da čini svijet boljim za druge.

Istraživanje zaključuje da je učenicima potrebno „ponuditi cjeloviti, uravnoteženi pristup u radnim aktivnostima“ (Scales i sur., 2009, str. 30) tako da kroz njih mogu točnije odrediti polja interesiranja, a „jedino će se moći posvetiti interesiranju kada su unutrašnje motivirani“. To znači da je razlog sudjelovanja u aktivnosti radi same aktivnosti i smisla koji doživljaju kroz njezino izvođenje. Prema istraživanju *Glas mladih* potreban je cjeloviti edukativni pristup općenito u edukaciji, što znači i u kineziološkoj edukaciji kojim će se potaknuti i održati „iskre“ kao duhovni aspekt kroz koji se ispoljava smisao, značenje i svrha kod učenika.

3.2. Psihološka stanja kao manifestacije smisla i svrhe u edukaciji

Da bi se na odgovarajući način pristupilo poticanju „iskri“ (Scales i sur., 2009, str. 8-9) kao manifestacijama doživljaja smisla i svrhe, a što je dio *Paradigme cjelovite edukacije*, potrebno je ukazati i na znanstvena istraživanja koja govore o psihološkim stanjima koja opisuju doživljaj „iskri“ koja su mjerodavna i mjerena (Roychowdhury, 2019) u ovom istraživanju. Kroz ova istraživanja se približavaju i integriraju teoretske postavke *Paradigme* u znanstveni okvir. To su zadovoljenje psiholoških potreba i samoodređenje (Deci i Ryan, 2000; Ryan i Deci, 2000) te usredotočena svjesnost i cjelovito iskustvo motivacije . Oni su ujedno i prediktori zanesenosti (Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi, 1975a) i rastućeg razmišljanja (Dweck, 2017a; usp. Dweck, 2017b). U nastavku su predstavljena temeljna istraživanja vezana za spomenute konstrukte s ciljem predstavljanja njihovog mjesta u odnosu na potrebu određivanja poticajnih čimbenika u edukaciji i mjerenje njihovog utjecaja, napose na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture te na potrebu za cjelovitim pristupom učeniku kako je to ranije određeno.

3.2.1. Temeljne psihološke potrebe

Na temeljima Whiteova otkrića o motivaciji (White, 1959), koja pokazuje da je potreba za kompetencijom (engl. *competence*) i utjecajnošću (engl. *effectance*) osnovni temelj motivacije, a koju je nadopunio deCharms (1968) potrebom da doživljavamo izražaj kroz određenu radnju, tj. potreba autonomije (engl. *autonomy*), Deci i Ryan konstruiraju teoriju samoodređenja (*Self Determination Theory*) (Deci i Ryan, 2000; Ryan i Deci, 2000). Teorija samoodređenja integrira različite konstrukte motivacije i pokazuje da su ponašanja motivirana na odgovarajući način onda kada su samoodređena, tj. u skladu s ličnim vrijednostima i unutrašnjim izborima pojedinca. „Na samoodređenost utječe zadovoljene duševnih potreba“ (Deci i Ryan, 2000, str. 233), a što u konačnici vodi samoostvarenju (Ryan i sur., 2008), intrinzičnoj motivaciji odnosno autoteličnoj aktivnosti. Prema autorima teorije samoodređenja uzajaman odnos stanja pojedinca i skupina, tj. okruženja utječe na zadovoljenje potreba i na motivaciju. Deci i Ryan bilježe:

Društveni konteksti i individualne razlike koje podupiru zadovoljenje osnovnih potreba olakšavaju prirodne procese rasta uključujući intrinzično motivirano ponašanje i integraciju vanjskih motivacija, dok su one koje sprječavaju autonomiju, kompetenciju ili povezanost povezane s lošijom motivacijom, učinkom i blagostanjem. (Deci i Ryan, 2000, str. 227).

Potreba za kompetencijom – sposobnosti odnosi se na potrebu da se osjećamo uspješni, dosl. efikasni, utjecajni i da imamo kontrolu u odnosu na okolinu (Deci i Ryan, 2000; Bratko i Sabol, 2006). Ona je osnovni preduvjet za ostvarenje samopoštovanja i samopouzdanja. U suprotnome, osjećaj da ponašanje ne dovodi do željenih ishoda može voditi osjećaju bespomoćnosti i beznadnosti s brojnim negativnim posljedicama“ (Bratko i Sabol, 2006, str. 697). Potreba za autonomijom je prvotno definirana od strane deCharmesa (1968) za „osjećajem uzročnika u odnosu na vlastite postupke“ (Deci i Ryan, 2000, str. 233) a zatim su je teoretski oblikovali Deci i Ryan (Deci i Ryan, 2000). Ona odražava nastojanje „da voljno i samostalno podržavamo svoje aktivnost“ (Bratko i Sabol, 2006, str. 697; Deci i Ryan, 2000). Nedovoljnoj autonomiji suprotnost je velika vanjska kontrola što se pokazalo štetnim po motivaciju (Deci i Ryan, 2000, str. 240). Iako su kompetencija i autonomija glavni prediktori intrinzične motivacija, potreba za povezanosti ima ulogu u održavanju unutrašnje motivacije. Također, istraživanja govore da su osobe koje imaju zadovoljavajuće odnose s drugima žive duže te da imaju bolje tjelesno i mentalno zdravlje (Reis, Collins i Berscheid, 2000). Teorija samoodređenja kroz psihološke potrebe je pokušaj određivanja pojma „bezuovjetne sreće“,

eudemonije (grč. *eudaimonia*) u kontekstu suvremene psihologije. Prema ovim istraživačima eudemonija se u suvremenom kontekstu može razumjeti na osnovu četiri koncepta koji imaju pozitivan utjecaj na psihološko i tjelesno zdravlje jer potiču zadovoljenje psiholoških potreba. Ova četiri koncepta su: „(1) slijedenje intrinzičnih ciljeva i vrijednosti radi njih samih, uključujući osobni rast, odnose, zajednicu i zdravlje, umjesto vanjskih ciljeva i vrijednosti, kao što su bogatstvo, slava, imidž i moć; (2) ponašati se na autonomno, voljno ili konsenzualn način, a ne na heteronoman ili kontroliran načine; (3) biti svjestan i djelovati s osjećajem svjesnosti; i (4) ponašati se na načine koji zadovoljavaju osnovne psihološke potrebe za kompetencijom, povezanošću i autonomijom“ (Ryan i sur., 2008, str. 139). Autori pokazuju da ovi koncepti vrlo lahko mogu biti zamijenjeni za prenaglašeni hedonizam koji je suprotan stanju eudemonije (Hadot, 1995, str. 208), a time i teoretski samoodređenom ponašanju u kontekstu ove teorije.

Obzirom da na zadovoljenje potreba utječe i odnos s drugim, tj. sredinom, teorija samoodređenja predlaže da odnos sredine prema pojedincu može biti takav da ne daje odgovarajući poticaj pojedincu što se kreće u rasponu od amotivacije, eksterne regulacija, introjektivne regulacije. Odgovarajući poticaj se pokazuje kao integrativna regulacija i intrinzična motiviranost. Identifikovana regulacija je prelazna razina između negativnog i pozitivnog poticaja. Amotivacija je odgovara stanju besmisla (Frankl, 2019b, str. 59-88). Nakon nje je eksterna regulacija koja je većinom sažetak za biheviorističke teorije Skinnera (Deci i Ryan, 2000, str. 236; Skinner, 1953). Ovdje je ponašanje kontrolirano specifičnim vanjskim nepredviđenim okolnostima i moraju se postići željeni ishodi kao što su opipljive nagrade ili izbjeci zapriječena kazna. Introjektivna regulacija djelomično internalizirana eksterna regulacija i očituje kao uplitanje ega (Ryan, 1982), javna samosvijest (Plant i Ryan, 1985) ili lažno pripisivanje sebi (Kuhl i Kazen, 1994). U fazi identifikovane regulacije dolazi prepoznavanja i prihvaćanja vrijednosti određenog ponašanja. Na primjer, kada se ljudi identificiraju s važnošću redovitog vježbanja za vlastito zdravlje i dobrobit, vježbaju više voljno, ali je i dalje instrumentalno jer nije nešto u čemu u potpunosti doživljavaju ispunjenje kao odlike intrinzične motivacije, odn. autotelične aktivnosti čiji je prototip „zanesenost“, „tok“ (engl. *flow*). Integrativna regulacija je najkompletniji vid integracije vrijednosti kao lične. Ona znači prihvaćanje i dovođenje u sklad ili koherentnost s drugim aspektima svojih vrijednosti i identiteta (Pelletier, Tuson i Haddad, 1997; Ryan, 1995). Unutrašnja, autonomna motivacija nastaje onda kada dolazi do spoznaje vrijednosti postupka i ličnog doživljaja zanesenosti (Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi, 1975a; Csikszentmihalyi, 1975b) kroz tu aktivnosti.

Slika 3.2.

Kontinuum samoodređenja prikazuje vrste motivacije, regulacije i percipirano mjesto uzročnosti kao osnova ponašanja prema Deci i Ryan (2000, str. 237)

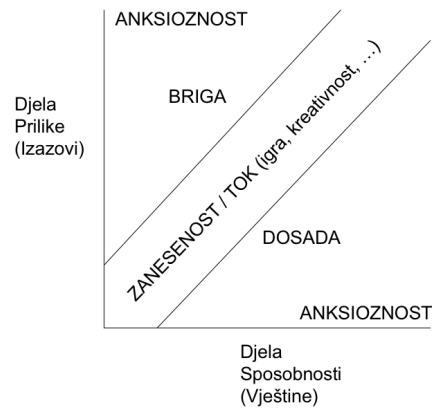
PONAŠANJE	Nesamoodređeno (engl. <i>nonself-determined</i>)				Samoodređeno (engl. <i>self-determined</i>)	
VRSTA MOTIVACIJE	Amotivacija	Ekstrinzična/Vanjska motivacija			Intrinzična/Unutrašnja motivacija	
VRSTA REGULACIJE	Nesamoregulirana	Vanjska regulacija	Introjektovana regulacija	Identifikovana regulacija	Integrirana regulacija	Intrinzična/Unutrašnja regulacija
MJESTO UZROČNOSTI	Bezlično	Vanjsko	Djelomično vanjsko	Djelomično unutrašnje	Unutrašnje	Unutrašnje

3.2.2. Zanesenost

Prema prikazu na Slici 3.2. predstavljen je kontinuum samoodređenja od amotivacije do intrinzične motivacije. U ovom procesu osoba prolazi različite vrste unutrašnjih konflikata dok ne dođe do stupnja unutrašnje motivacije, autotelične aktivnosti i doživljaja zanesenosti. Ovi konflikti određeni su i usmjereni u pozitivnom ili negativnom smjeru uslijed razina zadovoljenja potreba duše. Važno je naglasiti da doživljaj zanesenosti nije nemoguće ostvariti. Naime, potrebno je da izazovi s kojima se suočava osoba i razina vještine budu u skladnom odnosu (Slika 3.3.; Slika 3.4.) da bi se bilo u stanju zanesenosti.

Slika 3.3.

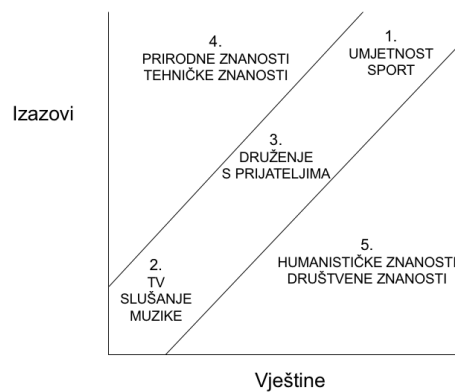
Model stanja toka u ovisnosti od sposobnosti (vještine) i prilika (izazova) prema Csikszentmihalyi, (2014)



Bilješka: Kada se prilike za djelovanje doživljavaju da nadmašuju osobne sposobnosti, rezultirajući stres se doživljava kao anksioznost, tjeskoba. Kada je percepcija sposobnosti manja od razine izazova, iskustvo je zabrinutost. Stanje zanesenosti, toka se doživljava kada su prilike za djelovanje, izazov u ravnoteži s percepcijom sposobnosti. Tada je iskustvo autotelično. Kada su vještine veće od prilika za njihovo korištenje, dolazi do stanja dosade, koja opet blijedi u tjeskobu kada omjer postane prevelik. (Csikszentmihalyi, 1975a, Csikszentmihalyi, 1975b)

Slika 3.4.

Kako srednjoškolci ocjenjuju svoje omiljene aktivnosti (br. 1, 2, 3) i školske satove (br. 4 i 5) u smislu izazova i vještina prema Csikszentmihalyi (2014, str. 213) i Mayers (1978)



Ako su zahtjevi veliki, a sposobnosti niske dolazi do anksioznosti i dominacije emocije straha. Ako je sposobnost viša od zahtjeva onda dolazi do dosade. Također, u vezi s prikazom na Slici 3.2. važno je primijetiti da okomita linija između integrirane regulacije i intrinzične motivacije ima za cilj naglašavanje da potpuno internalizirana ekstrinzična motivacija obično ne postaje intrinzična motivacija. Ostaje vanjska motivacija jer je, iako potpuno voljna, instrumentalna, a

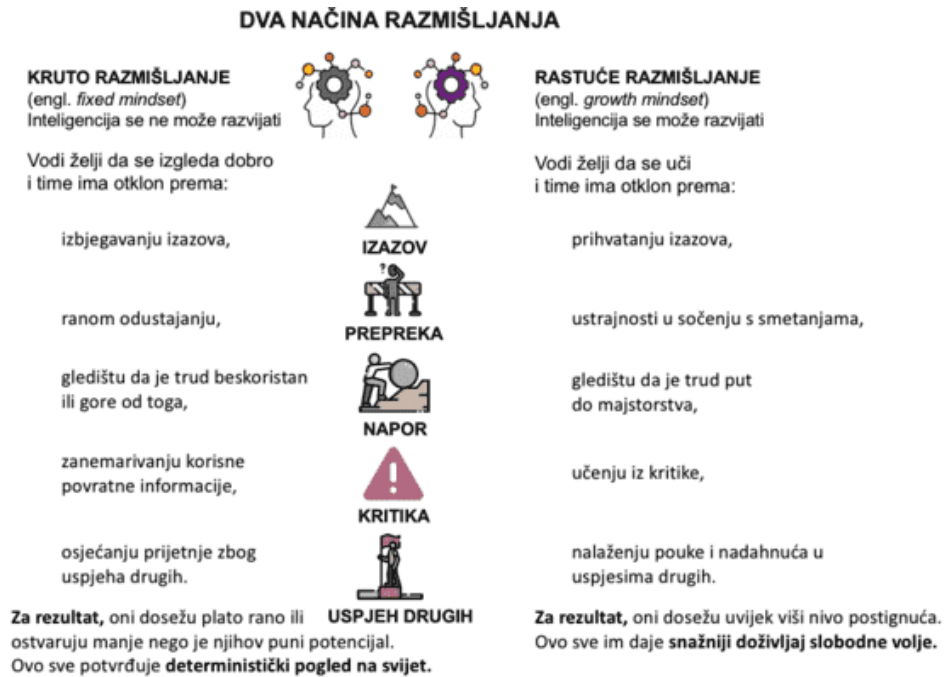
ne ono što je Csikszentmihalyi (1975a; 1975b) nazvao „autotelichno“ iskustvo (Csikszentmihalyi, 2014; Deci i Ryan, 2000, str. 260). Autotelichno iskustvo je ono u kojem se doživljava „uronjenost“ u proces izvedbe pa se jastvo identificira sa činom izvedbe što Csikszentmihalyi podrazumijeva pod pojmom „zanesenost“, dosl. „tok“ (eng. *flow*). „Uronjenost“ može biti i opis iskustva mentalnog, psihološka stanja pojedinca dok igra video igre, upotrebljava društvene mreže (Greenfield, 2014), koristi psihoaktivne supstance (Smith, 1992, str. 155-173) ili zadovoljava seksualni podražaj (Frankl, 2019a, str. 80). Sa stanovišta neuroznanosti ove aktivnosti, uistinu, pobuđuju alfa valne frekvencije (Bakaoukas, Coadă i Liarakapis, 2016) te potiču lučenje tzv. hormone zadovoljstva i sreće, dopamin i serotonin, a koji su markeri ovih mentalnih, psiholoških stanja, ali posljedice koje ostavljaju na tjelesno i mentalno zdravlje kratkoročno, a naročito dugoročno su izrazito negativne (Greenfield, 2014; Patridge, 2022b). Zato je važno sagledati mentalno s aspekta tradicije kao razina uma, duše i duha jer unutar svake autentične tradicije nevidljiva dimenzija koja odvlači čovjeka od duševnog stanja dobiti, osobne i društvene, je detaljno opisana kroz fenomen „imaginacije“ (lat. *mundus imaginalis*) (Chittick, 1989, str. 331-370; Chittick, 1989, str. 263; Patridge, 2022a; Izutsu, 2008b, str. 122-150) i razmatranje pojma *daimon* o čemu je bilo ranije govora. Delp (2017) pokazuje da je stoga važno biti pozoran u onome što primamo spolja jer se to odražava unutra, a što znači i razviti te primjenjivati mehanizme uklanjanja nepoželjnih tragova koji se nađu u ćudi i ponašanju. Upravo iz tog razloga interventni program se osvrće na poticajne čimbenike za koje se u tradiciji, a koji su i predmet interesiranja suvremene znanosti, zna da potiču na pozitivna psihološka stanja kao manifestacija usmjerenosti prema smislu, značenju i svrsi, a što implicitno podrazumijeva i razvoj kritičkog mišljenja i samoregulacije (usp. Dweck, 2017a). Na ovaj način, kroz primjenu poticajnih čimbenika koji usmjeravaju smislu, značenju i svrsi učenik osnažuje da bude stalno ili koliko je to više moguće usmjeren prema tome, a onda se kroz to manifestiraju, ovladavaju i pozitivna psihološka stanja poput samoodređenja, zadovoljenja duševnih potreba, motivacije i usredotočene svjesnosti. Općenito govoreći, nadilaženje negativnih strana psiholoških i duševnih stanja najefikasnije je u izvornom spoju psihologije s metafizikom autentične tradicije. To podrazumijeva i poučavanje načinu spoznaje i nošenja s nevidljivom, nematerijalnom stranom stvarnosti gdje spadaju i negativne dimenzije psiholoških i duševnih stanja (Bugari, 2012; Burckhardt, 2005d; Guénon, 2009e; Guénon, 2001b, str. 180-195, 260-274; Kheriaty i Cihak, 2012; Nasr, 1989, str. 102-103, 112-113; Sherrard, 2003), ali i nalaženje smisla i svrhe (Chittick, 2023, str. 6-11; Frankl, 1984).

Dweck (2017a) pokazuje da postoji regulativni proces da se održi skladan razvoj temeljnih psiholoških potreba i da se na odgovarajući način internaliziraju vrijednosti te da se

bude u zanesenosti. U isto vrijeme, zanesenost je i marker ostvarenja usklađenosti u vanjskom unutrašnjem i aspektu, odn. okruženju, tjelesnom i mentalnom, a upravo je usklađenost vanjskih i unutarnjih aspekata uvjet da se manifestiraju „iskre“ (Scales i sur., 2009, str. 8-9). Prema Elliot i Dweck procesi samoregulacije „mogu se promatrati kao sredstva putem kojih ljudi teže i postižu kompetencije, a mogu se također promatrati kao kompetencije same po sebi“ (Elliot i Dweck, 2005, str. 9). Oni ove procese razvrstavaju u: „samoregulirano učenje, suočavanje, kognitivne strategije i socijalna usporedba“ (Elliot i Dweck, 2005, str. 509-647 poglavlje *Samoregulacioni procesi*; Woolfolk, 2016, str. 356-373). Suštinski cilj samoregulacionih procesa je postati usmjeren na proces aktivnosti koja se obavlja, a ne na njezin ishod. Potonje, odn. usmjerenost na ishod je uveliko odlika zapadne civilizacije, tj. osobito dualističkog svjetonazora koji je potisnuo metafiziku i unutarnju dimenziju aktivnosti kao odgoja i razvoja sebstva što je inače odlika prisustva tradicije u edukativnom procesu. Točnije, prvotno, usmjerenost na proces je odlika uključenosti unutarnje dimenzije prisutne u svakoj tradiciji, a koja je usmjerena na razvoj vrlina u edukativnom procesu (Odin, 2012). Ovaj pristup edukaciji je općenito govoreći odlika metodologije koja se i danas može pronaći aktivnom u različitim školama i svakodnevnom načinu života istočnih tradicija (Chittick, 2023, str. 5-11; Guénon, 2001c; Lu i sur., 2009; Nasr, 2021; Standish i Saito, 2012). One su sačuvale aktivnom i živom ovu dimenziju, usprkos globalizaciji i pozapadnjavanju autohtonih kultura, naglasak je na procesu, a ne na ishodu. Jedan od procesa samoregulacije koji se pokazao djelotvornim u edukaciji i općenito u suočavanju s procesima i ciljevima, a koji predstavlja sliku ova dva oblika usmjerenja svijesti, tj. na proces ili na ishod, jesu „rastuće razmišljanje“ (engl. *growth mindset*) i „kruto razmišljanje“ (engl. *fixed mindset*) (Dweck, 2017a). Odlika „rastućeg razmišljanja“ je u gledištu da se inteligencija može razvijati, a „krutog razmišljanja“ da je ona statične prirode (Woolfolk, 2016, str. 387-392). Prvotna prihvata izazove, prepreke, trud, kritiku, uspjeh drugih kao poticaj za dalje lično usavršavanje dok potonja na isto to gleda kao prepreku i udarac na jastvo, ego (Slika 3.5.). Postupanje po mentalnim, umnim obrascima utječe na doživljaja pozitivnih ili negativnih psiholoških stanja odnosno razine doživljaja smisla i svrhe čija su manifestacija ova psihološka stanja (Dweck, 2017a). Shodno tome, važno je da svi sudionici edukativnog procesa, osobito nastavnici i učenici budu upoznati s ova dva načina razmišljanja te metodama i čimbenicima kojima mogu kultivirati „rastuća razmišljanja“ te doživljavati pozitivna psihološka stanja te naći smisao i svrhu kroz edukativni proces što se također naziva doživljaj i ostvarenje „iskri“ (Benson, 2008, str. 17; Scales i sur., 2009, str. 8-9).

Slika 3.5.

Prikaz dva načina razmišljanja, „kruto“ naspram „rastućeg razmišljanja“ prema Dweck (2017a)



Bilješka: Razmišljanje usmjereno na ishod odlika je „krutog razmišljanja“ dok je razmišljanje usmjereno na proces odlika „rastućeg razmišljanja“. Kroz proces samoregulacije učenja osoba stječe uvid u mentalne, umne obrasce koji je javljaju u mišljenju kao npr. „To ne mogu uraditi“, „Važan je ishod.“ i sl., a zatim usmjerava misli te djela prema „To ne mogu uradi, još.“, „Važno je da uradim postupke koji vode do ishoda na odgovarajući način i da postavim realne ciljeve“.

3.2.3. Usredotočena svjesnost

U prilog regulativnim procesima usmjerenja temeljnih psiholoških potreba, samoodređenju kao motivaciji i doživljaju zanesenosti kao kategorijama, odn. psihološkim stanjima koja se mogu kultivirati govore i istraživanja koja komparativno ili integralno istražuju odnos teorije samoodređenja i konstrukata usredotočene svjesnosti, ali i odnos usredotočene svjesnosti s zanesenosti (Catchart, McGregor i Groundwater, 2014; Sheldon, Prentice i Halusic, 2015) i rastućim razmišljanjem (Samuel i Warner, 2021). Pošto je predmet ovog istraživanja teorija samoodređenja koja je u vezi s „iskrama“, smislom i svrhom te zanesenosti kako je u prethodnom poglavlju predstavljeno, ovdje će više biti govora odnosu samoodređenja kao motivacije i usredotočene svjesnosti. Cilj je ukazati kako dosadašnja istraživanja iz ove oblasti ukazuju na utemeljenje *Paradigme cjelovite edukacije* i poticajnih čimbenika. Naime, Deci i sur. (2015) pokazuju da je autotelicna aktivnost kao prototip intrinzične motivacije vezana za usredotočenu svjesnost. Kada smo „usredotočeno svjesni (engl. *mindful*) i činimo „voljne odabire“ (engl. *interest taking*) (Ryan i Deci, 2008; Weinstein, Przybylski i Ryan, 2012) onda

postoji veća mogućnost da ćemo biti autonomno motivirani“ (Deci i sur., 2015, str. 113). Skladno tome, u edukativnom procesu kineziološke edukacije važno je dozvoliti učenicima da imaju izbor jer tako internaliziraju taj izbor i on im postaje značajan, smislen i svrhovit. Alderman, Beighle i Pangrazi (2006) u istraživanju *Obogaćivanje Motivacije u kineziološkoj edukaciji (Enhancing Motivation in Physical Education)* daju detaljan prikaz metodskih postupaka kao sredstva poticaja, motiva u kineziološkoj edukaciji koji uključuju strategije i praktične primjere vezane za intrinzičnu motivaciju i percepciju sposobnosti. Nadalje, meta analiza preko stotinu eksperimenata je pokazala da bilo kakvo nagrađivanje za aktivnost koja je opisana kao unutrašnje motivirana doprinosi urušavanju intrinzične motivacije, a slično se dešava i s „postavljenim rokovima, evaluacijama, kompetitivnim pritiskom te negativan povratni komentar“ (Alderman i sur., 2006; Woolfolk, 2016, str. 374-382). S druge strane, ako osoba voljno napravi izbore, priznaje mišljenje i osjećaj drugog onda to doprinosi unutrašnjoj motivaciji i posvećenosti u radu (Patall, Cooper i Robinson, 2008; Koestner, Ryan, Bernieri i Holt, 1984). Također, autonomna samo-regulacija u zadovoljstvu osnovnih duševnih potreba je u korelaciji s usredotočenom svjesnosti (Brown i Ryan, 2003) jer ona potiče na oslobađanje od vanjskih i negativno usmjerenih unutrašnjih kontrolirajućih sila (Brown, Ryan i Creswell, 2007). To potvrđuju i istraživanja koja pokazuju da je usredotočena svjesnost povezana s jačim usredotočenjem na unutrašnje aspiracije kao što su postavljanje ličnih životnih ciljeva te postupanje u skladu s njima (Barnes, Brown, Krusemark, Campbell i Rogge, 2007) i emocionalnu regulaciju koja doprinosi nadilaženju prepreka na putu ostvarenja. Deci i sur. (2015) zaključuju o odnosu usredotočene svjesnosti i duševnih potreba kao odlika samoodređenosti:

Ljudi koji su svjesniji ovih načina [izbor na osnovu usredotočene svjesnosti i izbor na osnovu voljnog odabira] također će se vjerojatnije orijentirati prema unutarnjim težnjama kao što su osobni rast, intimni odnosi i doprinos zajednici nego prema vanjskim ciljevima stjecanja bogatstva, slave i povoljnog imidža. (str. 216)

Nakon usmjeravanja znanstvenih istraživanja u smjeru pozitivne psihologije koja za predmet istraživanja uzimaju i duhovnost te tradiciju, kroz istraživanja usredotočene svjesnosti ova praksa je pojačana tako da je danas jedno od najaktualnijih oblasti istraživanja odnos i utjecaj duhovnih, kontemplativnih, meditativnih vježbi na tjelesno i mentalno zdravlje. Pojmovi „duhovne vježbe“, „kontemplativne“ i „meditativne“ metode u suvremenoj psihologiji se obično koriste u istom kontekstu (Bernardi i sur., 2001; McCraty i Zayas, 2014; Stanley, 2009), a to je primjena određenih metoda iz tradicije, religije u svakodnevnom načinu života ili

u interventnim programima s ciljem unapređenja tjelesnog i mentalnog zdravlja (Sheldrake, 2017, str. 97) te unapređenja razine uspješnosti u edukaciji (Schonert-Reichl i Roeser, 2016), sportu (Mulhearn i sur., 2017), poslovnosti (Watkins, 2014). Pojam „duhovne vježbe“ upotrebljava se u smislu poticanja duhovnog aspekta kojem pripada suptilni „organ smisla“ koji se naziva „savjest“ (Frankl, 2019a, str. 29; Frankl, 2019c, str. 69-70). Pojam „kontemplativne vježbe“ vezan je za izdvajanje vremena i prostora za introspekciju (Zajonc, 2016, str. 17), tj. za osnaživanje duha za uvid u psihološka, duševna stanja jastva čime jača duh, odn. savjest kao odgovornost i intelektciju kao uvida u stvar kakva jeste. A pojam meditacije, ima osnovno značenje „prisustvovati (nečemu)“ i vezan je za značenja „baviti se refleksijom o (nekome/nečemu)“ ili „sebe usmjeriti (k) nekome/nečemu“ (Partridge, 1966, str. 393). Ovi pojmovi u suvremenoj znanosti se najčešće upotrebljavaju u kontekstu „sekularnih“ meditativnih metoda poznatih kroz pojam „usredotočena svjesnost“ (engl. *mindfulness*). Usredotočena svjesnost kao pozitivno psihološko stanje i metoda kultivacije svijesti postala je predmet istraživanja suvremene znanosti kroz radove kardiologa medicinske škole s Harvarda, Herbert Bensona krajem 1960. god. koji je svoja istraživanja o sažeo u utjecajnoj knjizi *Odgovor opuštanja (The Relaxation Response)* (Benson i Klipper, 1975) i Jon Kabat-Zinna, istraživača medicinske škole Sveučilišta Massachusetts po prilagođavanju tradicionalnih metoda meditacije u opći, tzv. sekularni kontekst (Kabat-Zinn, 1994; Kabat-Zinn, 1990). Bensonov tim istraživača je istraživao niz tehnika za izazivanje reakcije opuštanja, uključujući meditaciju, vježbe disanja, jogu, hipnozu i opuštanje mišića. Bensonova preporučena tehnika proizlazi iz hinduističke tradicije meditacije temeljene na *mantri*¹⁵, koja je metoda usmjerene pozornosti (Sheldrake, 2017, str. 91-92). Kroz istraživanje, Benson preporučuje korištenje fokusne riječi ili *mantra*. To jest, savjetovao je ljudima da koriste riječ, frazu ili kratku molitvu koja je za njih osobno značajna, ovisno o pripadnosti religijskoj tradiciji. Također, potaknuo je sekularne ili ljude koji ne prakticiraju religioznost da se usredotoče na “riječi, fraze ili zvukove koji su im bili uvjerljivi, kao što su riječi „ljubav“, „mir“ ili „smirenost“ (Sheldrake, 2017, str. 91). Kabat-Zinnova metoda je smanjenja stresa i opuštanja koju je predstavio 1979. god. i

¹⁵*Mantra* (pal.) je objavljeno ime, formula koja nosi duhovni utjecaj (Britannica, 2023). Pojam je vezan za tradicije hinduizma i budizma, ali i u svakoj drugoj tradiciji pod odgovarajućim imenima kao što su *niānfó* (kin.), *nembutsu* (jap.) „zazivanje svetog ime [Bude]“ u tradicijama budizma u Kini i Japanu, hesihazam (grč. *hesihia*), „tihovanje“ u kršćanskoj ili *dhikr* (ar.), dosl. „prisjećanje“ u islamskoj tradiciji. Mantra se koristi kao sredstvo na metodički tradicijom utemeljen način da se usredotoči lutajući um nakon čega slijedi stanje mogućnosti uviđanja duševnog stanja i prisjećanje i prepoznavanje svrhe doživljenih iskustava te nalaženje smisla tijekom procesa primjene (Guénon, 2001d, str. 108-111; Laude, 2006).

razvio u medicinsku praksu koju je nazvao „Smanjenje stresa temeljeno na svjesnosti“ (*Mindfulness-Based Stress Reduction - MBSR*), a koja se proširila širom svijeta (Kabat-Zinn, 2011; Kabat-Zinn, 1994; Kabat-Zinn, 1990; Young, 2016). Metoda na kojoj je osnovao ovu tehniku zasnovana je na tradicionalnim metodama meditacije i kontemplacije u Budizmu (Gethin, 2015). Kabat-Zinnov postupak svjesnosti ponekad se naziva meditacija otvorenog praćenja, jer uključuje nereaktivno praćenje iskustva iz trenutka u trenutak ili „usredotočenje na dah“, tj. proces disanja (Gethin, 2015, str. 31). Kabat-Zinn (1996, str. 161-162) navodi da su najdetaljniji opisi temelja ove metode navedeni u kanonskim tekstovima Budizma i to u *Anapanasatisutta* i *Mahāsatipatṭhāna-sutta* (Davis i Thompson, 2015, str. 44). Prema tome, Bensonova metoda uključuje *mantr*e dok Kabat-Zinnov ne. Zajedničko objema vrstama meditacije je da usmjeravaju pozornost na sadašnji trenutak. Kroz ove tehnike se stvara alternativno središte pozornosti u obliku *mantrae* ili svjesnosti tjelesnih senzacija, što ima distancirajući učinak na misli, osjećaje, razmišljanja, fantazije i brige. Dva najupotrebljivija opisa usredotočene svjesnosti u znanstvenim istraživanjima su opis Kabat-Zinna (1994) i opis Bishopa i sur. (2004) (Gethin, 2015, str. 31). Prema Kabat-Zinnu „Usredotočena svjesnost znači obraćanje pažnje na određeni način: svrhom usmjereno, u sadašnjem trenutku i bez osuđivanja“ (Kabat-Zinn, 1994, str. 4). Prema Bishopu i sur. (2004, str. 232) ona je "neka vrsta nepojašnjavajuće, neosuđujuće, svjesnosti usmjerene na sadašnjost u kojoj se svaka misao, osjećaj ili senzacija koja se pojavi u polju pozornosti priznaje i prihvaća onakva kakva jest [tj. bez davanje osobite pozornosti traženja uzroka zašto je tako]". Također, Goleman i Davidson, 2017 su istraživali još i metodu tzv. budističke tehnike *mettā*, gdje se osoba koja meditira usredotočuje na razvijanje suosjećanja ili osjećaja brige za živa bića. U sekulariziranom obliku ova metoda je nazvana metoda meditacije „pune ljubavi“ (engl. *loving-kindness*). Ono što je važno naglasiti za metode meditativne tehnike, tj. usredotočene svjesnosti jeste da one „potiču na pozitivna psihološka stanja“ (Davis i Thompson, 2015, str. 44) te time i na doživljaj smisla, značenja i svrhe. U djelu iz petog vijeka, *Abhidharmadīpa* (*Svjetlo na Abhidharmu*) „usredotočena svjesnost“ je kao „vrstu funkcije uma; to je podsjećanje, zazivanje svrhe uma; ima osobenost ne usmjeravanja pozornosti za ono što je urađeno, treba da se uradi ili se radi“ (Gethin, 2015, str. 21). Također, kako je to i predstavljeno metode usredotočene svjesnosti u sekularnom obliku su dio oblasti duhovnih, kontemplativnih i meditativnih metoda koji se primjenjuju kroz tradiciju i znanost pneumatologije. Čak i engleski pojam „mindfulness“ koji se odnosi na mentalni, umni aspekt i koji se koristi da opiše pojam *satti* (san. *smrti*) u Pali jeziku je tek jedna razina značenja (Gethin, 2015, str. 10-15; Goleman i Davidson, 2017). Druga razina

značenja je vezana za kontekst značenja da je *satti*, vid duhovne vježbe, ali i molitve (Laude 2006, str. 104) i ako takav neodvojiv od sedam prethodnih uvjeta osmostruke staze Budizma. Tim značenjem, jedino u skladnom odnosu i primjerna s ostalih sedam uvjeta Staze moguća je cjelovita dobit iz primjene ovih metoda. Osmostruka staza budizma (pali *ariyo aṭṭhaṅgiko maggo*, san. *ārya 'ṣṭāṅga mārgaḥ*, kin. *bāzhèngdào*, jap. *hasshōdō*) podijeljena je u tri dijela: „A) Mudrost (pali *paññā* san. *prajñā*): (1) ispravno razumijevanje; (2) ispravna namjera; B) Moralno i etičko postupanje (pali *sīla* san.: *sīla*): (3) ispravan govor; (4) ispravno djelovanje; (5) ispravno življenje [zarada]; C) usavršavanje uma (pali i san. *samādhi*): (6) ispravna namjera (napor); (7) ispravna svjesnost; (8) ispravna koncentracija“ (Buswel, 2004, str. 295-298; Schuon, 2018). Svakako, ovdje je kao primjer navedena tradicija Budizma jer je na osnovu te tradicije, kao i Hinduizma u slučaju Bersona, oblikovana tzv. sekularna metode usredotočene svjesnosti u znanstvenoj teoriji i primjeni, odnosno interventnim programima. Inače, važno je naglasiti da su u svakoj tradiciji prisutne ove metode (Bernardi i sur., 2001; McCraty i Zayas, 2014; Sheldrake, 2017; Stanley, 2009) i najefikasnije je primjenjivati ih u okvirima tradicije pri čemu znanstvena istraživanja koja govore o njihovom značaju mogu služiti kao način približavanja njihovog pozitivnog utjecaja ovih tradicionalnih praksi (Guénon, 2009g). U izvornom smislu, metode meditacije, tj. usredotočene svjesnosti konkretno u slučaju Budizma, odn. Hinduizma o kojima je ovdje bilo riječi, ali i u svim drugim religijskim tradicijama su sredstvo kojima se uz predanu primjenu ostalih dijelova duhovnog puta ovih tradicija dolazi do oslobođenja od utjecaja ega (san. *moksha*), osobnog preobražaja ili prosvjetljenja (san. *bodhi*) (Gethin, 2015, str. 15-24; Guénon, 2009g; Davis i Thompson, 2015, str. 42) što je viđenje i poznavanje stvari kakve jesu“ (pali *yathābhūtañāṇadassana*) (Davis i Thompson, 2015, str. 56) kroz bivanje pozornim. William James (1980) je također prepoznao da je potreba novovjekovne edukacije upravo „poučiti pozornosti“ učenika. Suvremena istraživanja pokazuju da voljno usmjerena pozornost, odnosno s usredotočenjem pozornosti, koje zahtijeva i mentalni napor, ali i tjelesnu disciplinu, igra važnu ulogu u regulaciji emocija koje podržavaju dobrobit i samoregulirano ponašanje (Baumeister i Heatherton, 1996; Kirschenbaum, 1987; Thayer, Friedman i Borkovec, 1996). Prema tome, istraživanja usredotočene svjesnosti s izravnom povezanosti sa zadovoljenjem temeljnih psiholoških potreba i samoodređenjem kao motivacijom u suvremenom kontekstu znanosti ukazuju na potrebu primjene ove metode u edukaciji, ali i svakodnevnom životu. Također, ona ukazuju i na promjenu paradigme u kojoj su tjelesni i mentalni aspekt razdvojeni u njihovu cjelovitost te na potrebu razumijevanja razina ponad mentalnog aspekta.

3.2.4. Cjelovito iskustvo motivacije i poticajni čimbenici u kontekstu kineziološke edukacije

Kroz pozitivna psihološka stanja kao što su zadovoljenje temeljnih psiholoških potreba, samoodređenje, usredotočena svjesnost i druga pozitivna psihološka stanja pojedinca i zajednice pozitivna psihologija opisuje načine i oblike manifestiranja života kojeg opisuje smisao, značenje i svrhovitost (Csikszentmihalyi, 2014; Seligman i Csikszentmihalyi, 2014) odnosno briga o tjelesnom i mentalnom zdravlju kao cjelovitosti. Ona ima za cilj da potakne razvoj i procvat pojedinca i zajednice. O tome Seligman i Csikszentmihalyi (2014) bilježe:

Znanost o pozitivnom subjektivnom iskustvu, pozitivnim individualnim osobinama i pozitivnim institucijama obećava poboljšanje kvalitete života i sprečavanje patologija koje nastaju kada je život jalov i besmislen. Isključivi fokus na patologiju koji je dominirao velikim dijelom naše discipline rezultira modelom ljudskog bića kojem nedostaju pozitivne osobine koje život čine vrijednim življenja. Nada, mudrost, kreativnost, usmjerenost na budućnost, hrabrost, duhovnost, odgovornost i ustrajnost zanemaruju se ili objašnjavaju kao transformacije autentičnijih negativnih impulsa.

U sklopu ovih istraživanja Edward Diener je pokazao da subjektivna dobrobit, tj. ono što ljudi misle i kako se osjećaju u vezi svojih života, ima više znanstvene utemeljenosti nego ono na što ljudi misle kada teoretski govore o sreći (Diener, 2000). Seligman i Csikszentmihalyi (2014) u komentaru ovog zaključka navode povezanost ove znanstvene spoznaje s filozofijom Demokrita (460. – 370. p.n.e) i Epitektusa (50. – 135.) koji „tvrde da ono što se ljudima događa ne određuje koliko su sretni, već kako tumače ono što se događa.“ (Seligman i Csikszentmihalyi, 2014, str. 288). Ovo znanstvena spoznaja slična je spoznaji Frankla u vezi s logoterapijom i Hadotovom konceptu „filozofije kao načina života“ izloženih u teoretskoj osnovi ovog istraživanja. Kako je to i predstavljeno, za Frankla je ključno potaknuti odgovornost i izbor u suočavanju s životnim situacijama uključujući „neuspjeh, patnju i smrt“ (Frankl, 2019c, str. 58), a taj proces poznat kao logoterapija, sažet je u „tri pojma: slobodna volja, volja za smislom i smisao života“ (Frankl, 2019c, str. 11-29). Logoterapija, kako je to pokazano implicira i duhovnost ili „egzistencijalnu religioznost“ (Frankl, 2019a, str. 51; 61). Robert White (1959) također zalazi dublje u istraživanje poticaja, motiva i dolazi do zaključka da kroz primjere učenja i igre čovjek doživljava svijest o utjecajnosti (engl. *effectance*). Prema Whiteu „to je želja za istraživanjem i bivanje sposobnim u okolini, koja se odražava u prirodnoj sklonosti djeteta prema znatiželji i istraživačkoj igri“ (Elliot i Dweck, 2005, str. 7). Kasnije je ovaj pojam promijenjen u „sposobnost“ (engl. *competence*). Osnova ove spoznaje je da se

značajno razlikuje od teorija nagona ljudskog ponašanja i od „psihoanalitičke teorije instinkta“ koju je predložio i popularizirao Freud (Deci i Moller, 2005, str. 580-581). White sugerira da kompetencija nije samo rezultat zadatka, već pokretački čimbenik u takvom ponašanju. Whiteovim otkrićem je oblikovan novi smjer u određivanju pozitivnih psiholoških stanja pojedinca i skupina kroz pozitivnu psihologiju. Ako se pozitivna psihološka stanja motre u okvirima predloženih razina jastva koja su u prethodnom dijelu navedena, tj. tijelo-um-duša-duh, onda ona pripadaju aspektu duševnog koje se izražava kroz umni aspekt. Naime, svaki od konstrukata u pozitivnoj psihologiji se izražava lingvistički, tj. tvrdnjama na način da svaki konstrukt opisuje određeno psihološko stanje. U suvremenoj znanosti psihološka stanja se istražuju i kroz neuroznanost te ta istraživanja pokazuju na koji način kroz jezik, tj. racionalno oblikovanje, „imenovanje osjećaja“ (Watkins, 2014, str. 73). Ovo dovodi i u vezu i nalaze lingvistike i univerzalne gramatike, odnosno da je čovjek predisponiran za značenje koje izražava na različite načine (Izutsu, 2008c, str. 16-17; Kico, 2013, str. 128-129; Salus, 1969; Sapir, 1921; Wittgenstein, 1979; usp. Al-Fārābī, 1999). Dakle, postoji jasna mogućnost izražavanja psiholoških stanja, ali i na ukazivanje povezanosti među psihološkim stanjima i konstruktima koji ih opisuju (Dweck, 2017b; Frankl, 2019c, str. 49-63). U tom smislu tumačenja rezultata istraživanja „iskri“, konstrukata teorije samoodređenja i psiholoških potreba, motivacije prema teoriji samoodređenja, zanesenosti, rastućeg razmišljanja te usredotočene svjesnosti istraživanja Branković i Badrić (2021) i Branković i Badrić (2020) ukazuju na „cjelovito iskustvo motivacije“ i pokazuju da je osnovno polazište konstruktima koji opisuju motivaciju i pozitivna psihološka stanja temeljna „potreba za svrhom“, slično kako to Frankl (2019c, str. 18-24) određuje kroz „volju za smislom“ u teoriji logoterapije. Frankl pokazuje da su psihološka stanja, npr. motivacija u osnovi manifestacija „volje za smislom“ (Frankl, 2019c, str. 49-63) čemu odgovara potreba za svrhom (Branković i Badrić, 2021; i Branković i Badrić, 2020). Drugim riječima, doživljajem smisla i svrhe doživljava se motiviranost, samoodređenje, itd. Također, određeni konstrukti koji predstavljaju i metode kao usredotočena svjesnost i odgovarajući čimbenici mogu staviti osobu u stanje da je doživljava zadovoljenje psiholoških potreba te se tako približava nalasku smisla i doživljaju svrhe. Upravo su teoretsko predočavanje i određivanje čimbenika praktične primjene zadatak ovog rada.

Kroz pojedinačne osvrtne na spomenute konstrukte može se uvidjeti da oni ukazuju na potrebu za smislom i duhovnosti. U tom kontekstu se govori i o „cjelovitom iskustvu motivacije“ (Branković i Badrić, 2021; Branković i Badrić, 2020) u kojem je osnovna potreba u motivaciji „potreba za svrhom“, a sličnu potrebu za ujedinjenjem znanstvenih teorija

motivacija prepoznaje i Dweck (2017b) kada govori o „potrebi za osobnom usklađenosti“ (engl. *the need for self-coherence*) (Dweck, 2017b, str. 695). Ovaj konstrukt ukazuje da su različita pozitivna psihološka stanja manifestacija jednog iskustva – ispunjenja potrebe za smislom i svrhom. Smisao je nalaženje vrijednosti i razloga za izbore, a svrha nalaženje konačnog smisla za određene izbore. Na primjer, smisao je pronaći vrijednost i razloge, te na određeni način opravdati, određenu, naročito tešku, situaciju. Svrha je pronaći krajnji cilj vrijednosti prolaska kroz tu situaciju u širem životnom pogledu (Marinoff, 2012). Uzimajući ova istraživanja u razmatranje, moglo bi se reći da je pojam „potrebe za svrhom“ kroz koju se pokazuje cjelovito iskustvo motivacije koje obuhvata različita pozitivna psihološka stanja kontekstualno u značenju srodan pojmu „nadsmisla“. Frankl o tome bilježi:

Može se reći da se logoterapija, koja je kao psihoterapija podređena psihijatriji i medicini, mjerodavno bavi ne samo voljom za smislom nego i voljom za *posljednjim smislom*, za *nadsmislom*: a religiozna vjera je konačno vjera u *nadsmisao*, pouzdanje u *nadsmisao*. (Frankl, 2019a, str. 71)

Na praktičnoj razini u kontekstu kineziološke edukacije, odgovarajućom izvedbom sata Tjelesne i zdravstvene kulture potiču se pozitivna psihološka stanja kod učenika. Današnja istraživanja pokazuju da su određene zemlje prema tzv. indeks sreće konstrukta pozitivne psihologije na visokom mjestu, ali da je u isto vrijeme konzumacija antidepresiva jako visoka (Euronews, 2023). Kada se govori o indeksu sreće, ali i drugim konstruktima pozitivne psihologije važno je znati da ih je najbolje sagledavati u kontekstima i da ovise od konteksta u kojem se istražuju. Shodno tome, ovo istraživanje se vezuje za kontekst kineziološke edukacije i nastavu tjelesne i zdravstvene kulture. Istraživanje se bavi proučavanjem određenih psiholoških stanja, a koja su manifestacija smisla i svrhe (*Glas Mladih* (Scales i sur., 2009). U isto vrijeme to ne znači nalaženje smisla i ostvarenje svrhe već smjer da se kroz predloženi edukativni proces ima mogućnost poticati učenik prema smislu i svrsi, a što se manifestira na pozitivna psihološka stanja. Prema tome, ona se manifestiraju kod učenika tako da bude smisao kod učenika vježbanja i „nadsmisao“, odnosno svrhu kroz koju učenik stječe spoznaje o životu, u prvom redu o vrijednostima kao takvim i etičkom ponašanju. Prema rezultatima istraživanja na kojem smo učestvovali u preliminarnim istraživanju utjecaja interventnog programa na različita psihološka stanja došli smo do spoznaje:

Danas, prema konceptu *Pozitivnog razvoja mladih*, djeca i adolescenti doživljavaju nadilaženje svojih potreba kao iskre (Benson, 2008), dok mladi i odrasli to doživljavaju kroz pojmove „svrha i smisao“ (Frankl, 1984; Mariano i Damon, 2008), univerzalnost

identiteta (usp. Woolfolk, 2016, str 86)¹⁶, „Bog“ (Benson i sur., 2012b, str. 464) i „transcendencija i imanencija“ (Piaget, 1928). To su razlozi zašto smatramo prikladnim nazvati suštinsku ljudsku motivacijsku potrebu: potreba za svrhom/smislom, kao što je Frankl također evocirao. Osim toga, globalna studija koju su proveli Benson i sur. (2012b, str. 454 - 455, 464) pokazuju je da pojam „duhovno“ označava „[uvijek neko] više značenje“ i da je neophodan za *Pozitivan razvoj mladih*, te da se uglavnom definira kao „vjerovanje da život ima svrhu“ i „vjerovanje u Boga“. (Branković i Badrić, 2021, str. 25).

Slično kako to pokazuje Dweck (2017b) i ove spoznaje ukazuju na potrebu integracije suvremenih znanstvenih metoda i otkrića te znanosti prisutne kroz autentične tradicije da bi se nadišli problemi s tjelesni i mentalni problemi i bolesti s kojima se suočava suvremena znanost, osobito zbog pristupa duhovnosti kao odvojenom entitetu od tradicije i u poistovjećivanju s pojmovima „mentalno“ i „psihičko“ (Frankl, 2019c, str. 79-80; Guénon, 2004a, str. 50-52). Ako se uzme u razmatranje osvrt koji je dat kroz dosadašnja istraživanja i teoretsko utemeljenje, može se jasno vidjeti mjesto *Paradigmom cjelovite edukacije*. U takvom pristupu se odgovarajućim poticajnim čimbenicima obraća pozornost na svaki od aspekata ljudske konstitucije, sebstva ali i djeluje uzajamno svakim od njih na ostale aspekte. Odgovarajućim poticajnim čimbenicima se potiče na pozitivna psihološka stanja, ali i na tjelesni aspekt u značenju zdravog razvoja te doživljaj smisla i svrhe u duhovnom aspektu.

Istraživanja koja su vezana za kontekst edukacije i napose kineziološke edukacije (Branković, 2019; Branković, 2020a) u proučavanju spomenutih pozitivnih psiholoških stanja u pozitivnoj psihologiji ukazuju da nastavnici kineziološke edukacije mogu poticati tjelesnu aktivnost u slobodno vrijeme učenika tako što potiču motivaciju kroz samoodređenje, odnosno pristupom učenicima tako da osobne duševne potrebe učenika budu zadovoljene (Cox, Smith i Williams, 2008). Zauzvrat, ovaj pristup može potaknuti veći užitak i razine aktivnosti tijekom nastave jer je tjelesna aktivnost učenika u slobodno vrijeme povezana je s motivacijskim iskustvima na satu Tjelesne i zdravstvene kulture (Cox i sur., 2008). Ako se uzmu spoznaje kroz istraživanja o „iskrama“, teoriji zanesenosti i rastućeg razmišljanja, usredotočene svjesnosti, to znači da nastavnici imaju zadatak stvoriti okruženje za učenje koje potiče učenike da edukaciju doživljavaju kao neprijeteću i dovoljno izazovnu. Istraživanja iz ovih oblasti upućuju i na obavezu edukativnog procesa i napose edukaciju nastavnika da upućuju na smisao, značenje i svrhu koje su iznad instrumentalnih ciljeva (ocjene, uspjeha, zdravlja kao

¹⁶ U istraživanju Branković je greškom napisano „universal idea (Woolfolk, 2012, p. 286)“.

hedonističkog cilja) (Deci i Ryan, 2000; Ryan i Deci, 2000) i da sami to primjenjuju jer se oni jedino mogu potaknuti od strane onih koji to primjenjuju u osobnom životu (Watkins, 2014, str. 153-179). To znači, također, da bi nastavnici trebali nastojati pružiti pozitivne opće povratne informacije učenicima kako bi stvorili poticajnije okruženje za učenje. Percipiranje povratnih informacija od strane nastavnika i poticajnog okruženja je prediktor intrinzične motivacije u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture (Koka i Hein, 2003). Da bi nastavnici, ali edukativni proces općenito, u tome uspio, u suvremenom kontekstu se nameće pitanje poticajnih čimbenika kojima se može napraviti odgovarajuća edukativna atmosfera koja potiče na pozitivna duševna stanja, tj. „iskre“, samoodređenje i zadovoljenje duševnih potreba, usredotočenu svjesnost te u konačnici i stanje motiviranosti. Također, kako je to i izloženo do sada, suvremena neuroznanstvena istraživanja govore o utjecaju tjelovježbe i kognitivne vježbe (Jensen, 2009; Jensen, 2005) na tjelesno i mentalno zdravlje, ali i o utjecaju tradicionalnih duhovnih vježbi (Schonert-Reichl i Roeser, 2016; Goleman i Davidson, 2017) različitih tradicija, religija na tjelesno i mentalno zdravlje. Također, ona govore i o pozitivnim psihološkim stanjima i ukazuju na potrebu stavljanja naglaska na njih (Goleman i Davidson, 2017; Sheldrake 2017) te na vrijednosti kao karakterne crte (Park i Peterson, 2006b) jednako kao i suvremena pozitivna psihologija (Goleman, 1995; Seligman i Csikzentmihalyi, 2014; Seligman i sur., 2005). Uzimajući u obzir do sada predstavljeno stanje u znanosti stječe se dojam da postoje preduvjeti za istraživanjem i određivanjem poticajnih čimbenika u kontekstu cjelovite paradigme koji bi poticali pozitivna psihološka stanja te time smislu, značenju i svrsi kao potrebama edukacije i kineziološke edukacije napose (Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005; Ronkainen i Nesti, 2018; Roychowdhury, 2019). U nastavku su predstavljena dosadašnja znanstvena istraživanja koja koriste različite vrste intervencija i do sada spomenute i opisane poticajne čimbenike s ciljem poticanja pozitivnih psiholoških stanja, a zatim i interventni program *Forma* s poticajnim čimbenicima koji je upotrijebljen u ovom istraživanju.

4. INTERVENTNI PROGRAMI

Radi praktičnog uvida u primjenu načela dosadašnjih istraživanja koja se zanimaju za potrebom za cjelovitim pristupom kao i mjerama koje opisuju iskustvo duhovnosti i smisla u edukativnom procesu u ovom poglavlju su predstavljeni interventni programi kojima se nastoje ostvariti ove dvije težnje suvremenih istraživanja. Predstavljeni su primjeri interventnih programa i poticajnih čimbenika izloženih u teoretskom dijelu kao i opis interventnog programa Forma koji je upotrijebljen u istraživanju.

4.1. Primjeri interventnih programa i poticajnih čimbenika

Razvojem neuroznanstvenih istraživanja u XX vijeku pokazana je potreba za integracijom kognitivnih zadataka, usredotočenje svjesnosti, kultivacije moralnog ponašanja i tjelovježbe u cjeloviti kurikulum i u svakodnevni život radi zdravijeg i sretnijeg života pojedinca i zdravijeg razvoja zajednice (Jensen, 2009; King i Roeser, 2009; Seligman i sur., 2005). Kurikulum i način života koji je nažalost i danas u većini škola u svijetu prisutan je organiziran prema podjeli na tjelovježbu naspram kognicije dok je fenomen edukacije emocionalnosti malo ili gotovo pa nikako zastupljen u edukaciji (Jensen, 2005, str. 68-80) i svakodnevnom životu (Goleman, 2006; Goleman, 1995). Stoga se i može pretpostaviti da nedostatak emocionalne inteligencije (Goleman, 1995), kultivacije vrlina i snaga karaktera u ponašanju (Park i Peterson, 2008; Park i Peterson, 2006a) te duhovne zrelosti (Zohar i Marshal, 2000) prethode općoj demotiviranosti prema tjelovježbi i doživljaju unutrašnje praznine. To može uzrokovati i ne prakticiranje tjelovježbe u slobodno vrijeme (Badrić i sur., 2015) uz probleme kao što su i neadekvatno metodičko tehničko poznavanje vođenja edukativnog procesa od strane edukatora kineziološke edukacije (Badrić i Prskalo, 2011; Findak i sur., 2018), ali i neznanje društvene sredine općenito o razvojnim potrebama (Benson i sur., 2006; Benson i sur., 1998). Kroz sve interventne programe, uz sve druge poticajne čimbenike, značajno mjesto zauzima tjelovježba. To je stoga što tjelovježba utječe direktno na promjenu tzv. „psiho - fizičkih stanja“ (Jensen, 2005, str. 79) što za posljedicu ima promjenu kognitivnih stanja koja nadalje utječu na mogućnost voljne kontrolu psihičkih stanja (Jensen, 2005, str. 107-108), emocionalnu inteligenciju (Goleman, 1995) i naposljetku kroz to doživljavati smisao i svrhu (Branković i Badrić, 2021; Frankl, 2019b, str. 107-148; Zohar i Marshal, 2000). Dostupnost i primjena ovih modela često je nekoliko godina u kašnjenju zbog potrebe za institucionalnom integracijom naučnih saznanja kroz različite nivoe donošenja odluka o

dizajniranju akcionog plana. S upoznavanjem prijedloga međunarodnih organizacija, praktičnim radom te poznavanjem istraživanja iz pojedinačnih naučnih disciplina i oblasti poput edukativne psihologije, razvojne psihologije, neuroznanosti, filozofije edukacije i kineziološke edukacije djeluje kao najpristupačniji način usavršavanja edukatora u kreiranju sintetiziranog kurikulumu za određenu grupu, razred, tim. U nastavku su predstavljene intervencije i poticajni čimbenici.

Interventni programi međunarodnih organizacija poput Međunarodnog olimpijskog odbora (MOO) (IOC, 2018) i UNESCO-a (UNESCO, 2018) utemeljeni su na interdisciplinarnom pristupu i predstavljaju modele kurikulumu kako se sport, edukacija i kultura mogu povezati u nastavnim procesima, ali i kroz zasebne interventne programe. Ovi programi su kreirani s ciljem shvaćanja uloge kineziološke edukacije za cjeloviti razvoj ličnosti, odnosno dobrobiti po tjelesno i mentalno zdravlje. Kroz kurikulum značajan naglasak se stavlja na kultivaciju vrijednosti poput poštovanja, izvrsnosti i prijateljstva kroz različite strukturirane radionice kroz programe sporta, edukacije i kulture.

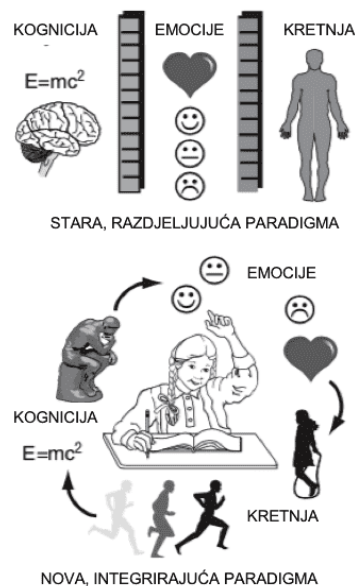
Frankl (2019a; 2019b; 2019c) predstavlja da čimbenici kontemplacije, meditacije i sporta (tjelovježbe) trebaju biti uključeni u edukativni proces s ciljem poticanja smisla svrhe kod učenika bez obzira na dob odgovarajućom didaktičkom metodom (Frankl, 2019b, str. 49, 105). Logoterapija je univerzalna metoda kojom se potiče čovjeka na suočenje sa sobom i kao takva je primjenjiva u edukativnom procesu (Frankl, 2019b, str. 165-176). Kroz razgovor i čitanje logoterapijom se mogu ostvariti metode „derefleksije i paradoksalne intencije“ kroz koje se doživljava „samonadilaženje i samodistanciranje“ (Frankl, 2019b, str. 107). U suvremenom dobu konformizma i totalizma, edukativni proces mora imati odgovarajuće sadržaje i čimbenike kroz koje se doživljava smisao i one moraju biti voljno prihvaćene. Edukator je obavezan biti svjestan da je proces poticanja smislu proces s jednakostima s dvije nepoznate. To znači da osobni stav edukatora doprinosi učeniku u doživljaju i nalasku smisla te da mora raditi na sebi. Poticanjem ovim metodama i kontekstom na smisao osobnim primjerom kod učenika se osnažuju učenikove osobne vrijednosti kao ideal vrijedan stremljenja i žrtve, volja za preuzimanjem inicijative i savjest kao odgovornost za preuzete izbore. U edukativnom procesu je potrebno biti otvoren i religioznom iskustvu kao osobnom izboru jer ono nadilazi oblast znanosti, ali joj i doprinosi (Frankl, 2019b, str. 149-163). Kroz metode logoterapije učenik se suočava s odgovorima kako pronaći smisao u svakodnevnom životu i u situacijama neuspjeha, boli i smrti. Kroz metode i čimbenike logoterapije cilj je potaknuti učenika spoznati da tjelesno zadovoljstvo i moć nisu ciljevi po sebi već ishod odnosno sredstvo smislenih izbora i postupaka. Ako nije tako, potrebe za psihoaktivnim supstancama, tzv. slobodnom seksualnošću, agresijom

i negativnim karakternim osobinama dolaze do izražaja da bi se privremeno ugasio doživljaj unutrašnje praznine, „egzistencijalnog vakuuma“ kao „noološke“ (duhovne) krize. Sport ima značajnu ulogu u suvremenom dobu za doživljajem smisla i svrhe jer potiče samonadilaženje i oblik je ima potencijal da se promatra kao duhovna vježba, *askēsis* (Frankl, 1987, str. 89).

Jensen (2005; 2009) temelji interventni program na neuroznanstvenim istraživanjima koja pokazuju da integrirana paradigma u koju su ciklično uključeni tjelesni, umni/kognitivni, duševni i duhovni aspekti doprinosi tome da učenik bude u procesu saznavanja, spoznavanja i da pri tome doživljava pozitivna psihološka stanja (Slika 4.1.).

Slika 4.1.

Staro i novo razumijevanje odnosa tijelo-um i nova i integrirajuća paradigma prema Jensenu (2005, str. 65) u kojoj aspekti sebstva nisu odvojeno promatrani u edukaciji



On detaljno pokazuje kako se pozitivna psihološka i emocionalna stanja odražavaju na tijelo, odnosno kroz biološke i fiziološke pokazatelje. Jensenova integrirana neuroznanstvena istraživanja u edukativnom procesu potvrđuju stav podijeljene edukacije na tjelesno i mentalno posljedica je pozitivističke filozofije koja je u konačnici rezultirala zapostavljanjem emocionalnosti i duhovnosti, iako potonju izravno ne određuje, odnosno, potiskivanju osjećanja i gubljenje smisla aktivnosti bilo da je ona umna ili tjelesna (Jensen, 2005; Scales i sur., 2010; Scales i sur., 2009). Kada govori o poticajnim čimbenicima, Jensen govori opsežno kroz primjere neuroznanstvenih istraživanjima o pozitivnim utjecajima o tjelovježbe (Anderson, Eckburg i Relucio, 2002; Desmond, Gabrielli, Wagner, Ginier i Glover , 1997; Dwyer, Blizzard i Dean, 1996; Dwyer, Sallis, Blizzard, Lazarus i Dean, 2001; Chaoulhoff, 1989; Courchesne i

Allen, 1997; Flanagan, Vetter, Johansson i Wolpert, 2003; Fordyce i Wehner, 1993; Ivry, 1997; Kessler, Patrick, So, Cotman i Gomez-Pinilla, 1998; Kim, Ugirbil i Strick, 1994; Shulman i sur., 1997), govorenja i slušanja (Bornstein, Haynes i Painter, 1998; Gottfried, Gottfried, Bathurst, Guerin i Parramore, 2003; Hoff, 2003; Noble, Norman i Farah, 2005; Sowel i sur., 2003), umjetnosti poput slikanja, kiparstva i pisanja (Gazzaniga, Asbury i Rick, 2008) kao važnim sredstvima da se potaknu pozitivne promjene na tjelesnoj i mentalnoj razini, odnosno na razini tijela, uma, duše i duha. Jensen stavlja poseban naglasak na tjelovježbu koja je prožima svakodnevni dan u nastavnom procesu. Također, on ukazuje na važnost stavljanja suvremene informacijske tehnologije u službu kvalitetnog i zdravog obrazovanja s ciljem poticanja pozitivnih promjena na tjelesnoj i mentalnoj razini (Kerns i sur., 2005; Westerberg i Klingberg, 2007).

Interventni program *Paideia prijedlog (Paideia proposal)* koji je predstavio Adler (1988) predstavlja naglašavanje značaja tjelesnog vježbanja i čitanja „Velikih knjiga“ (engl. *great books*) s ciljem poticanja cjelovitog razvoja mladih (vidjeti listu u Adler i Van Doren, 2014, str. 347-362). Pojam „Velike knjige“ određuje žanr knjiga na kojima je utemeljena suvremena civilizacija poput djela antičke filozofije Platona (u. V p.n.e.), Aristotela (u. IV p.n.e.) te klasika srednjeg i novog vijeka. Tu se u širem obzoru mogu dodati djela i Lao Tzua (u. VI vijek p.n.e.) Konfucija (VI vijek p.n.e.), ranokršćanskih i srednjovjekovnih kršćanskih mistika, Šankare (Shankara) (700. - 750.), Rūmīja (1207. - 1273.), Sa'adija (1210. - 1291.), Meister Eckharta (1260.-1328.), Hafeza (~1325. - ~1390.), itd. (Good Reads H. Yusuf Hanson, 2023; usp. Kazemi, 2006). On je pokazao da učenici koji prolaze kroz ovaj program stječu kritičko mišljenje i više doživljavaju smisao i svrhu. Ovaj program također uključuje i vježbanja govorenja i pisanja, odnosno aktivnog slušanja. Rezultati koje je Adler postigao sasvim su u skladu s neuroznanstvenim istraživanjima koje je provela Wolf (Wolf i Stoodley, 2018), a koji kazuju o značaju čitanja, a posebno „dubokog čitanja“ odnosno, čitanja „velikih knjiga“ o kojima Adler govori. Adlerov program se temelji na primjeni liberalnoj edukaciji, odnosno razvoju vještina gramatike, logike i retorike u suvremenom kontekstu, s obzirom da su se ove metode koristile za razvoj sposobnosti osobne analize i kritičkog mišljenja u prije modernog doba, o čemu Adler detaljno govori. Sveučilište Zaytuna u SAD je pokrenuo *Klub knjige prve zapovijesti (First Command Book Club)* koji intenzivno izučava žanr Velikih knjiga uživo i online za užu i širu publiku s dostupnom redovito ažuriranom listom knjiga te pristup tečajevima i snimcima zajedničkih čitanja (Book Club Zaytuna, 2023). Wolf i Stoodley (2018) i Greenfield (2014) pokazuju da upravo ovi čimbenici mogu da doprinesu osnaživanju pozornosti i usredotočenu svjesnost, osobito kod mladih, a što se izravno odražava na zdravlje

i doživljaj pozitivnih psiholoških stanja. U osnovi, kroz ova istraživanja se pokazuju i pozitivni učinci biblioterapije (Antulov, 2019) kao sredstvu osobnog upoznavanja, a što se odražava pozitivno na duševna stanja (Bašić, 2021; Budak i Cvijanović, 2015; Maich i Kean, 2004; Perrow, 2014; Škrbina, 2013).

O vezi čimbenika koji doprinose boljem shvaćanju sebe i svijeta te time i poticaju pozitivnih psiholoških stanja, Zajonc (2016) govori kroz primjer interventnog programa *Kontemplativne edukacije (Contemplative education)*. Ovi programi teoretski imaju zajedničko polazište kao i Adlerova istraživanja, ali i tome dodaje i tehnike usredotočene svjesnosti za osnaživanje pozornosti. Potonje se kod Adlera mogu pronaći navedene kontekstualno navedene kroz poticanja na smisao i svrhu kao duhovnosti ili na molitvu u religioznosti. Kontemplativna edukacija je prema opisu srodna i teoretski opisanom modelu „duhovnih vježbi“ (Hadot, 1995; usp. Bernardi i sur., 2001; McCraty i Zayas, 2014; Stanley, 2009). Zajonc (2016) pokazuje da „kontemplativna edukacija“ kroz upotrebu odgovarajućih čimbenika dovodi do uvida, odnosno intelekije kako je to navedeno u teoretskom dijelu te navodi komparativna istraživanja povijesti edukacije. Pod kontemplativnim vježbama u kojima sudjeluju nastavnici i učenici Zajonc (2016, str. 23) navodi: 1. Vježbe usredotočene svjesnosti različitih vrsta, na primjer, svjesnost disanja, svjesno hodanje, svjesno čitanje, svjesno slušanje i svjesno gledanje. Njima je zajednička primjena trenutne svijesti bez osuđivanja (vidi druga poglavlja u Priručniku); 2. MBSR (*Mindfulness-based Stress Reduction*) vježbe (Kabat-Zinn, 1990); 3. Vježbe koncentracije; 4. Vježbe za njegovanje emocionalne ravnoteže (CEB); 5. Promatranje i promišljanje umjetničkog djela; 6. Vizualizacija. Nadalje, on ih svrstava u tri osnovne kategorije:

„Prva kategorija - Vježbe izgradnje osobnog kapaciteta (engl. *capacity-building exercises*), koje nastoje kultivirati:

- (a) Vježbe za umirenost, smanjenje stresa ili emocionalnu ravnotežu
- (b) Vježbe za koncentraciju, pozornost i pažljivo promatranje
- (c) Vježbe za pamćenje i točnu senzornu vizualizaciju
- (d) Vježbe za razlučivanje i rasuđivanje
- (e) Vježbe za volju i disciplinu

Druga kategorija - Vježbe vezane za sadržaj (engl. *content-related skills*), u kojima se gradivu koje se proučava (poezija, ekonomija, umjetnost ili nauka) pristupa kroz kontemplativnu metodu.

Treća kategorija – Metode razvoja suosjećanja i osjećaja za zajednicu (engl. *compassion and community*), u kojima se kultivira empatija, suosjećajnost, briga i altruizma te jača etička

kvaliteta pojedinca i produbljuje brižan odnos s drugima.“ (Zajonc, 2016, str. 23). Kroz ovo istraživanje i druga istraživanja koja je proveo Zajonc pokazuje da je potrebno razviti „kontemplativnu pedagogiju“ (Zajonc, 2016, str. 26) jer je osnovna potreba učenika u nastavnom procesu, volja za smislom, potreba za svrhom i nalaskom sebe, a što znači ne samo doživljaj pozitivnih psiholoških stanja već i njihovo spoznavanje.

Dweck (2017a) je kroz višedecenijsko istraživanje načina razmišljanja oblikovala interventni program koji doprinosi „rastućem razmišljanju“ (engl. *growth mindset*) o kojem je ranije bilo više govora. Ukratko, rastuće razmišljanje je prediktor motivacije, ali i drugih pozitivnih psiholoških stanja. Njezina istraživanja pokazuju da već učenje o „rastućem razmišljanju“ dovodi do većeg doživljaja pozitivnih psiholoških stanja pri čemu opisuje i metode poučavanja. Zatim, predstavlja i vrste radionice koje se mogu kao interventni program primjenjivati u sklopu svakodnevne nastave ili kao zasebne radionice. Radionica u trajanju od osam sati kroz koju su učenici eksperimentalne skupine poučavani „rastućem razmišljanju“ uz redovno izvođenje nastave utjecala je pozitivno na rast doživljaja pozitivnih psiholoških stanja i akademski uspjeh iz matematike, dok je kod kontrolne skupine koja je pohađala dodatne sate nastave matematike zabilježena stagnacija ili nazadak u pogledu doživljaja pozitivnih psiholoških stanja i akademskog uspjeha. Slična istraživanja su proveli i Heslin, Latham i Vandewalle (2005), odnosno Heslin, Vandewalle i Latham(2006) u kojima su ispitanici poučavani odgovarajućim psihološkim principima. Razlika je ta što su Hesline i Klehe proveli istraživanja za ciljanu skupinu odraslih i u poslovnom ambijentu, u okviru programa za osobni razvoj. Na osnovu ovog istraživanja je predstavljen i interventni program *Mozgologija (Brainology)* kroz koji su predstavljena teoretska osnova „rastućeg razmišljanja“ i odgovarajuće vježbe. Također, predstavljeni su i drugi čimbenici poput kvalitetne ishrane i kvalitetnog sna koji utječu na način razmišljanja. Ova intervencija ne samo da je pozitivno utjecala na pozitivna psihološka stanja učenika već i nastavnika. Radionice koje koriste teoriju i primjenu „rastućeg razmišljanja“ su nadopunama vježbama teorije temeljene na kogniciji (engl. *cognitive based theory*) su srodne i komplementarne metodama usredotočene svjesnosti (Watkins, 2014, str. 64-76).

Priručnik usredotočene svijesti u edukaciji (Handbook of Mindfulness in Education) (Schonert–Reichl i Roeser, 2016) predstavlja niz interventnih programa s poticajnim čimbenikom metoda i tehnika usredotočene svjesnosti u nastavnom procesu s ciljem poticanja pozitivnih psiholoških i emocionalnih stanja u nastavnom procesu kroz različite vrste interventnih programa.

Lavelle Heineberg (2016) predstavlja tri skupine interventnih programa koji se provode kao treninzi, a koji mogu biti uvršteni u nastavni proces u sklopu čimbenika kojima pripadaju metode i tehnike usredotočene svjesnosti. *Program brige – kontemplativni trening zasnovan na svjesnosti i suošćanju za nastavnike i učenike (Caring program – mindfulness and compassion- based contemplative training for educators and students* je zajednički naziv metode i tehnike kojima se potiču pozitivne razine svjesnosti i vrline kroz čimbenik usredotočene svjesnosti, a koje se odražavaju kao pozitivna psihološka stanja. Tri skupine ovih interventnih programa su: metoda „Smanjenje stresa temeljeno na svjesnosti“ (*Mindfulness-Based Stress Reduction - MBSR*); metoda “Kognitivno utemeljen trening samilosti” (*Cognitively Based Compassion Training - CBCT*) i metoda “Trening održive samilosti” (*Sustainable Compassion Training - SCT*). Intervencija *Program unutrašnja djeca (Inner Kids Program)* (Galla, Kaiser-Greenland i Black, 2016) predstavlja metode i tehnike kojima se poučava djecu i mlade osobnoj regulaciji umnih, psiholoških i emocionalnih stanja kao što je usmjeravanje pozornosti na disanje tijekom hodanja, čekanja, sjedenja, jela, odnosno u svakodnevnom načinu života. Tu su i posebne intervencije kao što su programi za uzraste od četiri do devet godina u trajanju sesija po 30 minuta dva puta nedjeljno tijekom 8 tjedana. Za starije uzraste, intervencija je primjenjivana jednom sedmično u trajanja sesije u periodu od 45 do 60 minuta, 10–12 sedmica. Svaka sesija Programa podijeljena je na tri glavna dijela. Početni i završni dio uključuju vježbe osobnog uviđanja i samopromatranja u sjedećem i ležećem položaju redom za uvodni i završni dio. Drugi dio uključuje aktivnosti usmjerene ka cilju, relacijske aktivnosti i igre usmjerene ka specifičnom cilju učenja. Na početku programa, prvi i treći odjeljci su relativno kratki, ali tijekom provedbe programa u trajanju od 8 do 12 sedmica, ovi dijelovi se postepeno proširuju kako se učenici razvijaju sposobnost uključivanja u introspektivne prakse za duži period. Tehnike koje se koriste u Programu su: Mjerač pozornosti kojim mladi opisuju razinu određenog iskustva kroz psihološkog ili emocionalnog stanja, brojanje daha, slušanje i oslušivanje i vizualiziranje zagrljaja (Galla i sur., 2016, str. 305-307). Sve ove metode imaju svoja utemeljenja u neuroznanstvenim istraživanjima koja zaokupljaju izrazitu pozornost istraživača protekla dva desetljeća (Goleman i Davidson, 2017).

Davidson (Centre for Healthy Minds, 2022) kroz priručnik *Kurikuluma samilosti (Compassion curricula)* pokazuje interventni program u kojem se upotrebljavaju elementi metoda kultiviranja samilosti kao jedne od tehnika usredotočene svjesnosti moraju biti uključeni u kurikulum kroz svaki ili posebni predmet zato što samo tako učenik može ostvariti svijest o vezi osjećanja, misli, radnji i odnosa s drugim odnosno osvijestiti vezu uma i tijela kroz vježbe disanja, čitanje poučnih tekstova, govorenje i aktivno slušanje, vođenje brige o

cvijeću, oslušivanje tišine i tjelovježbu. Slično primjenjuje i program *Ghazali dječji projekat (Ghazali Children's Project)* u sklopu izdavačke kuće Fons Vitae (2022) koji nastoji da educira djecu s duhovnog stanovišta i da tako usavrše karakter tako što će se upoznati s duhovnim značenjem ponad vanjskih oznaka religioznosti. Preko 500 škola diljem svijeta provodi Program. Program se temelji na poticanju osobnog promatranja i ispravljanja u vidu poticanja samoregulacije kroz interaktivne sadržaje i metode koje uključuju čitanje, razgovor, slikanje, tjelesno vježbanje, glumu, rad u većim i manjim grupama te online dijeljenje učećih sadržaja i zadataka. Kurikulum je temeljen na djelima Al-Ghazālīja (2010; 2006a; 2009b) koja potiču osnaživanje plemenitih i oslobađanje od pokuđenih osobina duhovnog srca kao simbola stjecišta duhovnog i duševnog aspekta, a što se ukupno odražava na ponašanje, odnosno na tijelu. Programi se koristi većinom u vidu zasebnih nastavnih sati i ima ciljeve da kod učenika potakne: sposobnosti da prepoznaju i očuvaju svoje urođeno ljudsko dostojanstvo; ostvarenje plemenitosti karaktera kroz oponašanje pohvalnih kvaliteta ostvarenih razumijevanjem, ljubav za lijepim djelima i obredima i nadići slijepo oponašanje; osvijestiti istinsko ja, a nadići niže ja, ego; poučiti samopromatranju i samoispravljanju; poučiti poniznom životu i služenju zajednici (Fons Vitae, 2022).

Intervencijom *Program podizanje uma (The MindUP program)* (Maloney i sur., 2016) primjenjuju se tehnike usredotočene svjesnosti koje se provode na 15 sesija koje se postepeno nadopunjuju. Polaze od usmjeravanja pozornosti na vanjske podražaje poput mirisa, zvuka, okusa, oblika, a završavaju u opažanju umnih stanja kao što je manjak usredotočene svjesnosti, emocija, psiholoških stanja kao što je motivacija te duhovnih stanja kao što je zahvalnost i samilost. Zatim, u konačnici program potiče mlade da ove duhovne osobine primjenjuje u uzajamnom ophođenju i društvenoj sredini. Program je podijeljen u četiri veće jedinice, prva je „postajanje usredotočeno svjesnim“, druga je „izoštavanje čula“, treća je „sve je u osobnom stavu“ i četvrta je „usredotočeno svjesno djelovanje“ (Maloney i sur., 2016, str. 316-318). Rezultati istraživanja su pokazali da sudionici pokazuju unapređenje u društvenoj i emocionalnoj kompetentnosti.

Sa stanovišta metoda i tehnika usredotočene svjesnosti slične metode se koriste i u intervenciji programa *Ovladaj umom i trenutkom (Master Mind and Moment)* (Parker i Kupersmidt, 2016). Rezultati Programa su pokazali značajno unapređenje kognitivnih funkcija kod eksperimentalne skupine, povećanu osobnu kontrolu kod učenika te smanjenje agresije, društvenih problema i uznemirenosti kod učenika.

Interventni program usredotočene svijesti nazvan *Naučiti disati (L2B-Learning to Breath)* (Broderick, 2013) pojašnjava funkciju djelovanja ovih programa na čovjeka, tj.

promjenu čovjekova ponašanja k pozitivnom i produktivnom ponašanju kroz čimbenike i tehnike kojima se potiče svijest o sebi i drugima. On obuhvata primjenu čimbenika za: B (*body*) svijest o tijelu, R (*reflections*) razumijevanje i usmjeravanje misli, E (*emotions*) razumijevanje i usmjeravanje emocija, A (*attention*) integriranje prisutnosti misli, osjećanja i tjelesnih osjećanja, T (*tenderness/take it as it is*) smanjivanje štetnih sudova o sebi i povećavanje prihvaćanja sebe i drugih i H (*healthy habits of mind*) kultivacija pozitivnih emocija i integracija usredotočene svijesti u svakodnevnu praksu. Na kraju E (*empowerment*) pojašnjava osnovni cilj *BREATHE* programa, a to je kultivacija emocionalnog balansa i unutrašnje osnaživanje radi osvještavanja unutrašnje snage svakog čovjeka (Broderick i Metz, 2016, str. 362).

U kontekstu današnjeg primjene čimbenika usredotočene svjesnosti kroz različite metode i tehnike u kineziološkoj edukaciji značajna pozornost istraživača je usmjerna u tom smjeru u proteklim godinama. Tome u prilog ide i činjenica da načelu usredotočena svjesnost u temelju neodvojiva od tjelovježbe kako je to i predstavljeno detaljno u teoretskom dijelu istraživanja. Ipak, suvremena istraživanja daju novi uvid u ovu povezanost tijela i uma, odnosno duše i duha. Istraživanje Broderick i Metz (2016) daje detaljni pregled edukativnih programa koji uključuju razvoj stalne svijesti među kojima su i istraživanja koji uključuju tjelovježbu kao dio ovog procesa poput Beets i Mitchell (2010), Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt i Cope, (2013) te Khalsa, Hickey-Schultz, Cohen, Steiner i Cope, (2012). Ovi integrirani programi usredotočene svjesnosti i tjelovježbe kroz kineziološku edukaciju joge pokazali su pozitivne rezultate na skalama za mjerenje stresa, kvaliteta življenja, pozitivna raspoloženja, pozitivne psihološke stavove i anksioznosti. Slično tome, Blair Kennedy i Resnick (2015) pokazuju da poticanje tehnika i čimbenika usredotočene svjesnosti tijekom izvedbe kineziološke edukacije i programa tjelovježbe, koje ne impliciraju usredotočenu svjesnost kao što su *tai chi* i *yoga*, značajno se odražavaju na tjelesne i mentalne aspekte. Pozitivni utjecaji se odnose na unapređenje kvaliteta disanja (frekvencije i dubine), otkucaje srca i parasimpatičku aktivnost s tjelesnog aspekta te poticaj i unapređenje doživljaja samoeфикаsnosti u kontinuitetu vježbanja s mentalnog aspekta.

Interventni program temeljen na usredotočenoj svjesnosti u kineziološkoj edukaciji u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture kod Mulhearn i sur. (2017, str. 47) primjenjuje sedam stavova kao stupova u praksi usredotočene svjesnosti (neosuđivanje, strpljenje, početnički um, povjerenje, odsustvo pohlepe, prihvaćanje i otpuštanje) koje predložio promicatelj usredotočene svjesnosti Kabat-Zinn (2003) u sekularnom kontekstu. Istraživanje predlaže (Tablica 4.1.) primjenu ovih stupova kroz jednostavne tehnike usredotočene svjesnosti koje se

mogu primijeniti tijekom kineziološke edukacije, nastavne tjelesne i zdravstvene kulture (Tablica 4.2.).

Tablica 4.1.

Primjena postulata usredotočene svjesnosti (Kabat-Zinn, 2004; Kabat-Zinn, 2003) u kineziološkoj edukaciji u sklopu nastave tjelesne i zdravstvene kulture prema Mulhearn i sur. (2017)

Podržavanje usredotočeno svjesnih stavova u razredu	
Stav	Kratak opis
Neosuđivanje	Ne postoji "dobro" ili "loše", "ispravno" ili "pogrešno". Podsjetite učenike da jednostavno promatraju što se upravo sada događa u njihovim mislima. Npr.: Objektivno navedite činjenice o tome kako su nešto izveli.
Strpljenje	Dajte učenicima vremena da iskuse proces učenja vještina. Učenici moraju znati da je u redu da oduzmu neko vrijeme kako bi obratili pozornost na dah ili pravilno bacanje. Primjer: Razgovarajte o tome koliko su sati vježbanja imali profesionalni sportaši. Ljudi se ne rađaju s vještinama, moraju učiti, griješiti i vježbati kako bi se poboljšali.
Početnički um	Gledajte stvari budno. Ako je to vještina koju ste mnogo puta radili, onda danas neka pokušaju uočiti nešto novo. Tako se poboljšavamo s aspekta usavršavanja vještina. Ovo je i način na koji možemo ostati prisutni. Neka stvari i dalje budu nove, svježije i uzbudljive. Npr.: Neka učenici urade vještinu zadnji dan sa svojom nedominantnom stranom.
Povjerenje	Učenici trebaju naučiti vjerovati sebi: svojoj intuiciji, svojim osjećajima, povratnim informacijama svog tijela. Ovo je ključno za izbjegavanje ozljeda i tempo u disciplinama izdržljivosti. Primjer: Pomozite učenicima da razmisle o tome što je dobro prošlo. Koje su reflekse imali koji su im radili u vještini? Vodite ih u prepoznavanju i potvrđivanju njihovih intuitivnih pokušaja i odgovora.
Netežnja	Uz svjesne tehnike, ne postoji ništa što bi učenici trebali osjećati da moraju iskusiti ili postići. Promatranje sebe zapravo je praksa. Npr.: Predstavite novu vještinu i jednostavno neka je učenici istražuju nekoliko minuta. Nemojte zadati cilj šutiranja određenog broja puta ili skupljanja krugova. Jednostavno doživite akciju.
Prihvatanje	Budite ljubazni prema sebi i drugima. Pomozite učenicima da nauče strategije suočavanja ističući da ne trebamo uvijek željeti da su stvari drugačije, savršene ili idealne. Podsjetite učenike da mogu prihvatiti nesavršenosti i dalje ići naprijed te imati dobar ishod — to se može odnositi na vrijeme, raspored, pravila itd. Primjer: Dopustite pogreške. Potaknite učenike da prepoznaju da rastu iz tih pogrešaka, što omogućuje više samopouzdanja pri isprobavanju novih vještina.
Puštanje	Svi smo skloni držati se pozitivnih stvari kao što su pobjeda, biti najbolji, pa čak i omiljeni tereni, lopte ili suigrači. Poticanje učenika da se oslobode etiketa i da isprobaju nove stvari ne samo da podupire stav svjesnosti, već ih i izlaže novim vještinama koje možda nisu koristili u svojoj zoni udobnosti. Primjer: Round Robin igre s rotirajućim terenima, timovima ili opremom.

Tablica 4.2.

Primjena tehnika usredotočene svjesnosti u kontekstu kineziološke edukacije u sklopu nastave tjelesne i zdravstvene kulture prema Mulhearn i sur. (2017)

Jednostavne tehnike usredotočene svjesnosti				
Tehnika	Opis	Verbalne upute	Kada koristiti	Svrha
Vizualizacija vještina	Učenici nekoliko puta udahnu, osluškuju tijelo i vizualiziraju sebe kako izvode vještinu.	Gdje osjećate svoj dah? Možete li se zamisliti kako pravilno izvodite vještinu?	Prije isprobavanja nove vještine.	Odredite namjeru za nastavu. Smanjite pretjerani uzbuđenje. Smiraj za anksiozne učenike.
Refleksija aktivnosti	Učenici sjede ili leže i primjećuju kako im se tijelo osjeća nakon vježbanja.	Kako se vaše tijelo sada osjeća? Kako vam se doima današnje dan? Kako se sada osjećate?	Nakon aktivnosti ili na samom kraju sata.	Vrijeme refleksije. Naučiti svjesnost o tijelu. Prepoznajte emocije povezane s događajima.
Svijest o disanju	Učenici udobno sjede ili leže i počinju primjećivati svoj dah.	Primijetite gdje osjećate dah (nos, trbuh, prsa). Dišete li brzo ili sporo?	Bilo kada. Ova se praksa može koristiti u bilo koje doba dana ili tijekom aktivnosti.	Obratite pažnju na vezu disanja i tijela. Ovo je važno za praćenje intenziteta vježbanja, kao i za pojavu tjeskobe i ljutnje.
Skeniranje tijela	Učenici leže. Prođite kroz svaki dio tijela i primijetite kakav je zapravo osjećaj. Mogu čak nakratko stegnuti mišiće u tom području prije nego što se potpuno opuste.	Kada udišete, osjetite postoji li napetost u ovom dijelu tijela; kada izdahnate, provjerite možete li se opustiti i pustiti da osjetite da vas pod drži.	Kad god poželite da se učenici sjete usredotočiti na fizičko tijelo. Ovo je izvrstan način da primijete kako vježbanje koristi njihovim mišićima.	Svijest o tijelu. Učenici trebaju uočiti razliku između napetih i opuštenih mišića. Ranije prepoznavanje izvora svoje napetosti/bijesa.
Pozdrav suncu	<i>Yoga</i> tehnika.	Pokreti neka budu spori i ujednačeni, baš kao i udisaji.	Na početku nastave. Kad god vam je potrebna pauza za kretanje.	Povezivanje daha s pokretom

Istraživačkim postupkom meta analize, Schneider, Malinowski, Watson i Lattimore (2018) su predstavili 40 istraživanja. Ona je imala za cilj da odredi jasnije ulogu usredotočene svjesnosti u kineziološkoj aktivnosti i tjelovježbi. Rezultati analize su pokazali da je preko 20 istraživanja utvrdili pozitivnu povezanost usredotočene svjesnosti i tjelovježbe te da viša usredotočena svjesnost potiče na tjelovježbu. Pet istraživanja je pokazalo da zajedno odnos usredotočene svjesnosti i tjelovježbe s ciljem poticanja prema tjelesnom vježbanju ovisi od razine stresa, psihološke fleksibilnosti, doživljaja srama i općeg stanja usredotočene svjesnosti. U istraživanju je također pokazano 20 intervencija sa sadržajima (metodama i poticajnim čimbenicima) usredotočene svjesnosti i tjelovježbe i pokazano je da ako je jasno određena vezanost za tjelovježbu i za psihološke čimbenike. Kroz analizu ovih istraživanja autori prepoznaju da se značajno ukazuje na potrebu opsežnijeg i dubljeg istraživanja da bi se utvrdili

utjecaji usredotočene svjesnosti na kineziološku edukaciju i tjelovježbu i da bi se identificirali potencijalni mehanizmi uključeni u pouzdan odnos između usredotočene svjesnosti i kineziološke edukacije i tjelovježbe. Prema Yangu i Conroyu (2020), koji su također sistematski analizirali fenomen usredotočene svjesnosti i tjelesne aktivnosti, velika je potreba za razvojem eksperimentalnih i longitudinalnih istraživanja te kreiranje intervencija na osnovu postojećih dokaza kojima bi se promovirala tjelovježba i unaprijedilo opće zdravlje kod ljudi.

Interventni program u istraživanjima Branković i Hadžikadunić (2017), Branković i Badrić (2021) i Branković i Badrić (2020) u tom smislu predlaže program i sistematsku klasifikaciju čimbenika da bi se učenik tijekom procesa poticao prema pozitivnim psihološkim stanjima i nalazio smisao, značenje i svrhu. Ova istraživanja nadopunjuju teoretskim i praktičnim osnovama istraživanje edukativnog modela kineziološke edukacije u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture koji uključuje primjenu kineziološke edukacije za razvoj životnih vještina i pozitivnih psiholoških stanja. Također je je pokazao da program u kojem su integrirani kineziološka edukacija - tjelovježba, suvremena sredstva u metodici poučavanja (npr. muzika) te metode skolastičke, kontemplativne edukacije (Zajonc, 2016) koje uključuju poznati antički „trivijum“ - čitanje, logiku i pisanje/retoriku, te tehnike disanja pokazuju pozitivne utjecaje na duševnu potrebu teorije samoodređenja percipiranje kompetencije (engl. *competence*) te motivaciju prema nastavi tjelesne i zdravstvene kulture (Branković i sur., 2017). Također, metodologijom kvalitativnog istraživanja i promatranjem tehnika disanja kao karakterističnog metoda usredotočene svjesnosti ova intervencija (Branković i Badrić, 2020) je pokazala pozitivan utjecaja na pozitivna psihološka stanja kao što su zanesenost, usredotočena svjesnost, iskre, rastuće razmišljanje i samoodređenje. Pokazano je da postoje utemeljene teoretske osnove da su različita pozitivna psihološka stanja u osnovi različite manifestacije doživljaja svrhe (Branković i Badrić, 2020). Doživljaj svrhe je povezan s duhovnim razvojem kao dijelom Pozitivnog razvoja mladih (Benson i sur., 2012a; King i sur., 2011; Lerner i sur., 2008) koji uključuje praktičnu duhovnost i religioznost. Rezultati opsežnih istraživanja pokazuju da je duhovni razvoj povezan s „iskrama“ (King i sur., 2011; Lerner i sur., 2011; Warren i sur., 2012), o kojima je riječ bilo u prethodnom poglavlju, te bi prema ovim istraživanjima u kontekstu edukacije i kineziološke edukacije napose trebalo obratiti pozornost na poticanje učenika ne samo o tjelesnim i mentalnim procesima i reakcijama kroz usredotočenu svjesnost već poticati i na svijest o višem značenju i svrsi, a što je ujedno i načelo tradicionalnog pristupa stvarima (Coomaraswamy, 2004g).

Lau (2006) također govori o interventnim programima koji potiču duhovnost, a Ebstynne King i Furrow (2008, str. 34) o „razvoju mladih temeljen na vjeri (engl. *faith-based youth*

development)“ jer duhovnost i religioznost potiču pozitivan razvoj mladih (King i sur., 2011, str. 163). Kao takve, iskustvo duhovne, božanske transcendencije i imanencije daje učeniku doživljaj značaja i služe za motiviranje u doprinosu dobrobiti svijeta ponad njih samih (King i sur., 2011, str. 171). Duhovnost potiče tjelesno zdravlje, suočavanje s životnim izazovima i situacijama, mentalno zdravlje, akademska postignuća, društvenu uključenost i moralni razvoj, razvoj identiteta, doživljaj značenja i svrhe, te preventivno djeluju u pogledu rizičnih ponašanja poput delinkvencije, upotrebe opojnih supstanci, seksualnih aktivnosti prije braka, rizike samoubojstva (King i sur., 2011, str. 179-184; Yusuf, 2008).

Uzimajući u obzir da metode usredotočene svjesnosti zaokupljaju sve više pozornosti suvremenih istraživanja, od velike važnosti je uzeti u razmatranje i suvremena neuroznanstvena istraživanja čiji rezultati pokazuju utjecaje interventnih programa koji sadržavaju poticajne čimbenike koji pripadaju metodama usredotočene svjesnosti kroz odgovarajuće tehnike. U suvremenim istraživanjima usredotočene vježbe se nazivaju i duhovne vježbe, odnosno meditativne, kontemplativne tehnike (Zajnoc, 2016; Young, 2016) koje su u suštini oblik molitvene metode (Gethin, 2015; Laude, 2006, str. 104 ; Schuon, 2005b; Sheldrake, 2019; Sheldrake, 2017). Zanimanje suvremene znanosti zaokupljaju metode usredotočene svjesnosti koje se primjenjuju i oblikuju kroz sekularni karakter, kao što su metode Hansona i Kabat Zinna opisane su ranije, te druge metode zasnovane na istom principu – poticanja pozornosti (Schonert – Reichl i Roeser, 2016), ali i izvorne molitvene i meditativne metode koje se primjenjuju kroz autentične tradicije, religije (Goleman i Davidson, 2017). U osnovi, nadahnuće za oblikovanjem navedenih sekularnih metoda je u izvornim, tradicionalnim metodama meditativne i kontemplativne osobnosti (Young, 2016, str. 41). Prema tome, za opće spoznaje utjecaja ovih duhovnih vježbi sagledati kontekst sekularnih metoda, ali za cjelovito sagledavanje pojma „duhovne prakse, vježbe“, kao takve, svrhovito je sagledati kontekst autentične tradicije u cjelovitosti što uključuje i filozofije i metafiziku autentičnih tradicija u vezi s ovim praksama što je urađeno kroz teoretski dio istraživanja. Vrlo često ova interdisciplinarna istraživanja uključuju i tjelesno vježbanje te druge poticajne čimbenike pa je stoga vrijedno spomenuti neka od najznačajnijih da bi se dodatno predstavila opravdanost i utemeljenost istraživanja poticajnih čimbenika u kineziološkoj edukaciji.

Suzuki i Fitzpatrick (2016) pokazuju da najbolje transformacijske učinke u ponašanju imaju oni programi koji pored redovnog kurikulumu naučne discipline uključuju tjelovježbu i prakticiranje usredotočene svijesti. Istraživanje pokazuje da prakticiranje usredotočene svijesti

polučuje bolje rezultate od tjelovježbe u poticanja smislu i značenju, ali isto tako da prakticiranje stalne svijesti daje bolje rezultate ako je uključena i tjelovježba.

Davidson je s timom pokazao da interventni program i redovite prakse usredotočene svjesnosti ne samo da mijenjaju način razmišljanja, mozak, tijelo i fiziološke procese već vode i osobnoj transformaciji (Goleman i Davidson, 2017). Na osnovu toga je nastalo istraživanje koje na temeljit način pristupa duhovnim vježbama usredotočene svjesnosti *Izmijenjeni tragovi: Znanost otkriva kako meditacija mijenja vaš um, mozak i tijelo (Altered Traits: Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Brain, and Body)*. U eksperimentalnim istraživanjima utjecaja dužine primjene duhovnih vježbi i promjena u visini frekvencije gama valova, koji su pokazatelji asocijativnog uma i meditativnih stanja, početnici u meditaciji pokazali su samo neznatno povećanje aktivnosti gama valova tijekom meditacije dok je kod nekih od redovnika aktivnost gama valova bila snažnija od bilo koje prethodno opažene kod zdravih ljudi (Goleman i Davidson, 2017, str. 495-532; Lutz, Greischar, Rawlings, Ricard i Davidson, 2004; Sheldrake, 2017, str. 114). Velike razine gama aktivnosti kod redovnih vježbača i sinkroniziranost gama oscilacija u raširenim regijama mozga sugeriraju njihovu svjesnost u sadašnjem trenutku. Ova stanja ukazuju da nisu zaglavljani u iščekivanju budućnosti niti razmišljaju o prošlosti. Također, pokazuju neuralne dokaze koncentracije bez napora. Potreban im je gotovo trenutak da usmjere svoju pozornost na odabrani objekt, i malo ili nimalo truda da ga tamo zadrže.

Posebno interesiranje u istraživanju Davidsona je bio i poseban tehnika duhovne vježbe usredotočene svjesnosti koji se odnosi na kultivaciju „bezuovjetne ljubavi“, „samilosti“, „sveopćeg milosrđa“ (engl. *loving kindness*), dosl. *mettā* (pali), *agápē* (grč.), *rahmah* (ar.) (Salzberg, 2002). Kroz ovu metodu usredotočenja svijesti osobe koje meditiraju poučavaju se kako da kultiviraju u istovremeno emocije ljubavi i tuge što doprinosi empatiji, a što također potvrđuje i tradicionalno klasificiranje suvremenog pojma „emocija“ kao *páthos*, dosl. „nešto što se dešava“. Goleman i Davidson (2017, str. 241) zapažaju da smo „biološki pripremljeni za dobro“ (Goleman i Davidson, 2017.), ali da tu osobinu treba i kultivirati:

Ove različite metode vježbanja uma [napomena: vježbanje uma usredotočenom svijesti vodi u duševni aspekt i psihološka stanja te u duhovni kao doživljaj smisla i svrhe] pokreću mozak na različite načine. Tijekom prakse suosjećanja, amigdala je okrenuta prema gore, dok je u fokusiranoj pažnji na nešto poput daha, amigdala okrenuta prema dolje. Osobe koje primjenjuju meditaciju uče kako promijeniti odnos prema svojim emocijama različitim [duhovnim] vježbama, praksama. (str. 266; vidjeti poglavlje istoimenog istraživanja *Utemeljeni za ljubav*)

Na primjer, Matthieu Richard koji je radio sa Davidsonom na istraživanjima bilježi način na koji se može uputiti u način ovoj tehnici kako to prakticiraju redovnici. Ispitanici početnici u duhovnim vježbama usredotočene svjesnosti u ovom istraživanju su provodili dvadeset minuta dnevno stvarajući u imaginaciji stanje pozitivnosti prema svima na sljedeći način: „Prvo se prisjetite nekoga do koga vam je jako stalo i uživajte u osjećaju suosjećanja prema toj osobi – a zatim zadržite tu istu ljubaznu dobrotu prema svim bićima, ne misleći ni na koga posebno“ (Goleman i Davidson, 2017, str. 506). Kod redovnika ova praksa je bila uobičajena te im nisu bile potrebne dodatne upute. Rezultati su pokazali da ne samo da je potrebno kultiviranje ove osobine već da su redovnici koji pokazali aktivaciju motornih centara mozga koji ukazuju na spremnost izlaska u susret onima kojima je pomoć potrebna. Riječima jednog od učitelja ove skupine to znači osvijestiti savjet: „Razvijte potpuno prihvaćanje i otvorenost prema svim situacijama i emocijama, prema svim ljudima, doživljavajući sve potpuno bez mentalnih zadržki i blokada. . . .“ (Goleman i Davidson, 2017, str. 510). Ovim istraživanjem je pokazano da je u ovim meditativnim stanjima mozak redovnika, redovnih vježbača više povezan s tijelom, tjelesnim senzacijama, odn. srcem čime se ukazuje na emocionalnu rezonancu (Goleman i Davidson, 2017, str. 533). Tome u prilog govore i istraživanja instituta HearthMath (HeartMath Institute, 2023; McCraty i Zayas, 2014; usp. Bernardi i sur., 2001; Stanley, 2009) iz SAD koji pokazuju da je optimalno stanje funkcioniranja tjelesnog i mentalnog aspekta, odnosno tijela, uma, duše i duha kada su organi mozak i srce u sinkronizaciji, a što se potiče ritmičnim disanjem i kultivacijom ovih osobina na način kako je to opisano u istraživanju Davidsona i tima.

U sažetku opsežnih istraživanja koja su proveli Goleman i Davidson (2017) zaključuje se da duhovne vježbe meditacije i interventni programi temeljeni na ovom poticajnim čimbeniku smanjuju razmišljanja koja nemaju pozitivan utjecaj na duševni aspekt time i umni kao sadržaj duševnog, smanjuju opsesije, žudnje, maštarije i izgubljenost u mislima. Također, ukazuju na razine koje su ponad mentalne, tj. umne razine čija je osobnost diskurzivno mišljenje i mogućnost usmjerenja pozornosti. Nije iznenađujuće da su promjene u aktivnosti uma te koje otvaraju višim razinama kao što su duševni i duhovni aspekt povezane s promjenama u aktivnosti mozga i cijelog tijela. Duhovne vježbe meditacije koje su istraživali Benson i Klipper (1975) uzrokovale su smanjenje potrošnje kisika, brzine disanja i otkucaja srca. Rezultati koje su polučile ove metode su bile poput opuštanja koje je nalikovalo snu i „smirenosti uma“. Ipak, iznenađujuće otkriće je bilo je da je u snu potrošnja kisika opadala postupno tijekom nekoliko sati sve dok nije bila oko osam posto manja nego tijekom budnosti, a u meditaciji ona je pala za deset do dvadeset posto unutar nekoliko minuta. Također, došlo je do smanjenja razine

mliječne kiseline u krvi, koja je pala za oko četrdeset posto unutar deset minuta od početka meditacije. Mliječna kiselina se inače proizvodi kao rezultat mišićne aktivnosti, a kod ljudi sklonih tjeskobi povećava vjerojatnost napadaja tjeskobe. Mogući razlozi za ove rezultate se mogu također pronaći u spomenutoj sinkronizaciji elektromagnetnih polja mozga i srca tijekom meditacije.

Istraživanja na Medicinskoj školi Harvard (Lazar i sur., 2005) također su pokazala da osobe koje meditiraju imaju više sive tvari u slušnom, osjetilnom i frontalnom dijelu mozga. Za iskusne osobe dobi pedeset godina, a koje redovito meditiraju na rezultatima skenera je pokazano da im je siva masa u regijama prefrontalnog dijela mozga kao kod osoba od dvadeset pet godina. Da bi istražili detaljnije ovo otkriće Hölzel i sur. (2008) sproveli su dodatni eksperiment s eksperimentalnom skupinom koja nije imala iskustva s duhovnim vježbama meditativne vrste u trajanju od osam tjedana. Kao što je pokazano i u Tablici 2.2. (Zeidan, 2015, str. 173), u samo osam tjedana došlo je do mjerljivih promjena u strukturi mozga ispitanika. Došlo je do povećanja gustoće sive tvari u PCC-u (pre frontalnom korteksu), lijevom dijelu hipokampusa, temporoparijetalnom spoju (TPJ) na strani korteksa prema stražnjem dijelu mozga i području moždanog debla koje se naziva pons, a koje ukazuje na predisponiranost za bolju regulaciju psiholoških i emocionalnih stanja.

Analizom rezultata znanstvenih istraživanja koji su predstavljeni u ovom poglavlju kroz različite interventne programe i poticajne čimbenike koji uviđa se da postoji utemeljena potpora u znanstvenim istraživanjima za mijenjanjem paradigme edukacije prema *Paradigmi cjelovite edukacije* i potreba za sistematizacijom poticajnih čimbenika. To znači da se tjelesni i mentalni aspekt sa svojim razinama cjelovito sagledaju i da se jasnije odrede, a zatim da se primijene odgovarajući poticajni čimbenici za svaki od ovih aspekta s ciljem da učenik tijekom edukativnog procesa nalazi i doživljava smisao, značenje te svrhu što se manifestira u pozitivnim psihološkim stanjima. U narednom poglavlju predstavljen je interventni program *Forma* korišten u svrhu ovog istraživanja, a koji je napravljen na osnovu predstavljene teoretske utemeljenosti i dosadašnjih istraživanja.

4.2. Interventni program *Forma*

U ovom poglavlju su predstavljeni poticajni čimbenici primijenjeni kroz interventni program *Forma* koji je upotrijebljen u ovom istraživanju kroz *Paradigmu cjelovite edukacije*, oblikovan na do sada izloženim teorijskim utemeljenjima i dosadašnjim istraživanjima osobito programima provedenim kod Branković i Badrić (2021), Branković i Badrić (2020), Branković i Hadžikadunić (2017). Time su sažeti i pokazani odgovarajući čimbenici kao metode i vježbe

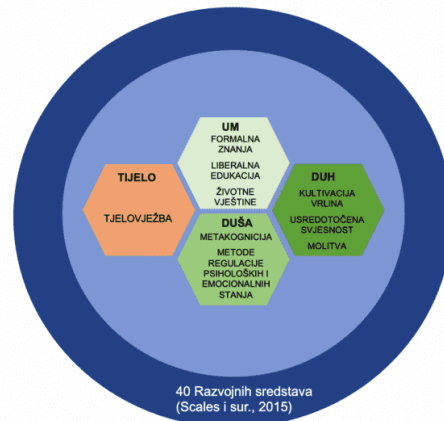
za tijelo, um, dušu i duh koje nastavnici i voditelji kineziološke edukacije mogu da primjene, a time usmjere edukativni proces prema doživljaju smisla (Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005; Roychowdhury, 2019) i svrhe (Benson, 2008, str. 17; Branković, 2020a; Scales i sur., 2010), da bi se kroz ove metode i aktivnosti poticala pozitivna psihološka stanja, ali i duševna stanja u širem značenju. Tako se učenici i potiču prema pronalasku osobnih vrijednosti i interesiranja kao „iskri“ (Benson, 2008) te nalaze i doživljavaju smisao i jasnije vidjeli svrhu tijekom edukativnog procesa. Prema predstavljanim istraživanjima najbolji učinak se ostvaruje ako i sam nastavnik primjenjuje ove poticajne čimbenike u svakodnevnom životu prilagođeno svakodnevnom načinu života (Adler, 1982; Watkins, 2014; usp. Bugari, 2018, str. 36; Zeidan, 2015) te ako je šira životna zajednica tome podučena i to redovito primjenjuje s obzirom na potencijal i snagu koju ima u osnaživanju i u življenju vrijednosti u svakodnevnom životu (Scales i sur., 2003). To znači primjenu redovite tjelovježbe, unapređenje vještina osobnog umnih diskurzivnih sposobnosti kroz čitanje literature osobnog razvoja i velikih knjiga. U suvremenom dobu i razvoju leaderskih programa principi liberalne edukacije trivijuma se djelomično primjenjuju i kroz programe za razvoj „mekih vještina“ (engl. *soft skills*) u programima osobnog razvoja. One uključuju načine kritičkog mišljenja, prezentiranja, vođenja razgovora, neverbalnu i neverbalnu komunikaciju, a u spoju sa znanstvenim istraživanjima predstavljeni su i kao programi neurolingvističkog programiranja (engl. *neuro-linguistic programming*) (Ready i Burton, 2010). Zatim vođenje dnevnika s ciljem osobne analize donošenja odluka, namjera, postupaka, odnosa s drugim kao metoda usavršavanja ćudoređa kao odlike duševnog aspekta, kreativno i ekspresivno pisanje o osobnim stanjima i nadahnjujućim sadržajima, promišljanje kroz prakticiranje duhovnih vježbi i primjenu drugih duhovnih vježbi i kultivacijskih metoda koje potiču osnaživanje savjesti i uvida u osobne izbore kao poticaja za aspekt duha. Prema tome, predstavljeni poticajni čimbenici u sklopu interventnog programa *Forma* predstavljaju model koji se može i ponoviti u budućim istraživanjima. Ime interventnog programa „Forma“ odabrano je s obzirom na to da pojam „forma“ može označavati u različitim kontekstima „ideju“ i „oblik“ (Etymonline, 2023; pojam „form“ (engl.) u Reese, 1996; Schuon, 2002). Jedno se odnosi na unutrašnju, a drugo na vanjsku dimenziju. Pošto je suvremenom dobu velika potreba za uravnoteženjem ove dvije dimenzije, vidljive i nevidljive, odnosno, u suvremenom, redukcionističkom pojmovlju materijalne i duhovne ili tjelesne i mentalne, kroz interventni program se nastojao premostiti taj jaz kroz cjeloviti pristup utemeljen u tradiciji pa je ime *Forma* djelovalo prikladno. Ono ne uključuje samo „ideju“ i „oblik“, asocijaciju na mentalno i tjelesno, duhovno i materijalno već i na proces oblikovanja, formiranja koji je u tradicionalnim učenjima vezan za pojam duše (Burckhardt, 2001a; Schuon, 2002; *eidōs* (grč.)

u The Dictionary of Spiritual Terms, 2023; Uždavinys, 2004). Njime se opisuje i mogućnost iskustva cjelokupnog postojanja, ali i *mjesta*, prema Nishidi (Heisig, 2001, str. 72-75), *gdje* se dešava osobna preobrazba iskustva postojanja od nihilizma k apsolutnom ništavilu kao počelu, ili, drugim riječima, kultivacija i preobrazba osobina pohlepe, zavisti, oholosti kao odlika nihilizma k samilosti, bezuvjetnoj ljubavi i iskrenosti kao odlika iskustva Vrhovnog dobra, odnosno apsolutnog ništavila kao počela. Shodno tome, da bi se ostvarilo kao čovjek onda je potrebno na odgovarajući način poticati ove aspekte da bi se doživjela pozitivna psihološka stanja, te nalazio smisao i doživljavala svrha.

Grupiranje poticajnih čimbenika u četiri kategorije (tjelesni, umni, duševni, duhovni) *Paradigme cjelovitosti* napravljeno je u skladu s istraživanjima o poticajnim čimbenicima predstavljenim kroz znanstvena i filozofska istraživanja uključujući i područja edukacijske znanosti i kineziologije (Branković, 2020b; Branković, 2019; Branković i Badrić, 2020; Schonert-Reichl i Roeser; 2016) te istraživanjima o poticajnim čimbenicima koji utječu pozitivno na pozitivna psihološka pojedinačna i zajednička stanja (Benson i sur., 2012a; Centre for Healthy Minds, 2022; Schonert-Reichl i Roeser; 2016; Standish i Saito, 2012) u ekosustavu neophodnih „razvojnih sredstava“ (engl. *developmental assets*) za uspješan razvoj mlade odrasle osobe (Benson, Scales i Mannes, 2003; Benson, Scales, Roehlkepartain i Leffert, 1999; Scales, Benson, Roehlkepartain, Sesma i van Dulmen, 2006a; Scales i Leffert, 2004; Scales i sur., 2000; Search Institute, 2023) (Slika 4.2).

Slika 4.2.

Shematski prikaz Interventnog programa (IP) Forma s njegova četiri glavna aspekta u ekosustavu neophodnih razvojnih sredstava za uspješan razvoj mlade odrasle osobe koji je korišten za proučavanje iskustava učenika na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture



Bilješka: Preuzeto i prilagođeno prema Branković i Badrić (2021), Branković i Badrić (2020) i Branković i Hadžikadunić (2017).

Interventni program *Forma* u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi koji se primjenjuje u istraživanju, utemeljen je na definiranju i primjeni poticajnih čimbenika edukacijskim metodama i sadržajima za zdrav tjelesni i mentalni razvoj, odnosno, zdrav razvoj tijela, uma, duše i duha prema modelima Benson i sur. (2012b) i Stoddart (2008, str. 45-50) te istraživanjima Branković i Badrić (2020), Schonert- Reichl i Roeser (2016), Centre for Healthy Minds (2022) te Standish i Saito (2012). Ipak, ovim istraživanjem se kategoriziraju i sistematiziraju poticajni čimbenici. Integralna edukacija za tjelesni i mentalni aspekt proces odvija se tako što se tjelesni aspekt trenira, kultivira i usavršava tjelesnim vježbanjem (Branković i Badrić; 2020; Cook, Burton, Hoogenboom i Voight, 2014) u kontekstu *Paradigme cjelovite edukacije*, dok se mentalni aspekt promatra kroz aspekte uma, duše i duha (Stoddart; 2008, str. 45-50) te shodno toj podjeli i kultivira odnosno educira na odgovarajući način. Općenito govoreći, edukacija umnoga aspekta odvija se kroz nastavne sadržaje koji uključuju čitanje nadahnjujućih tekstova (Adler, 1988) i retoriku (Adler, 1997), dok se edukacija, odnosno kultivacija duševnoga i duhovnoga aspekta ostvaruje kroz duhovne vježbe i kultivacijske tehnike poput meditacije, molitve, prakticanja vrlina i etičnoga ponašanja (Hadot, 1995; Murata, 2000, str. 38-39; Adler, 1988; Centre for Healthy Minds; 2022; Park i sur., 2004; Schonert-Reichl i Roeser, 2016).

Izravnije govoreći, s ciljem zdravog tjelesnoga i mentalnoga razvoja, odnosno, razvoja tijela, uma, duše i duha (Benson i sur., 2012a; Stoddart, 2008, str. 45-50) definirane su četiri kategorije poticajnih čimbenika te sadržaji koji su vezani za te čimbenike (Tablica 4.3.). Mnoge od primijenjenih metoda među čimbenicima se mogu naći među metodama i strategijama

konstruktivističke perspektive (Matijević, 2016c; Matijević, 1999; Reece i Walker, 2011; Reich, 2006, str. 297), ali su ovim istraživanjem sistematizirane i kategorizirane kao poticajni čimbenici u skladu s izloženim teoretskim osnovama *Paradigme cjelovite edukacije*, suvremenim znanstvenim istraživanjima i intervencijama te potrebom za duhovnosti i smislom kod mladih radi njihovog pozitivnog razvoj. Shodno nastavnim temama ovi sadržaji su uvršteni u redoviti model provedbe nastave tjelesne i zdravstvene kulture kao oblika kineziološke edukacije pa su primijenjeni u pripremnom, glavnom, završnom dijelu sata, tijekom sata Razredne nastave ili za domaću zadaću s ciljem pozitivnoga utjecaja na usredotočenu svjesnost, samoodređenje, psihološke potrebe i motivaciju učenika (vidjeti Tablica 4.3.). Aspekti ljudske konstitucije, sebstva i poticajni čimbenici su:

- Tjelesni poticajni čimbenik programa *Forma* i njegovi sadržaji: vježbanje prema načelima „Funkcionalnog razvoja pokreta“ (Cook i sur., 2014; Tomljanović, 2015, str. 113-123) uvrštavajući metode usredotočene svjesnosti u vježbanje (Mulhearn i sur., 2017; Lu i sur., 2009).
- Umni poticajni čimbenik programa *Forma* i njegovi sadržaji: čitanje velikih knjiga, retorika (Adler, 1988; Bašić, 2021) i vođenje komunikacije po principima dijaloga i suradničkog učenja (Bilić, 2016c; Bohm, 1996; Woolfolk, 2016, str. 323-329); kreativno pisanje kao vještina dojmljivog, slikovitog izražavanja (Gao, 2022).
- Duševni poticajni čimbenik programa *Forma* i njegovi sadržaji: promišljanje o nadahnjujućim i motivirajućim tekstova i pričama (Bašić, 2021; Centre for Healthy Minds, 2022; Fons Vitae, 2022; Ghazali Children, 2022; Maich i Kean, 2004) radi „internalizacije moralnih načela“ (Woolfolk, 2016, str. 103); teorija i vježbe o značenju emocija i usredotočene svjesnosti na satu Tjelesne i zdravstvene kulture i razredne nastave (Centre for Healthy Minds, 2022; Scales i sur., 2015) te upoznavanje s metodama rastućeg razmišljanja (Dweck, 2017a) u cilju regulacije psiholoških i emocionalnih stanja; vođenje dnevnika, ekspresivno i kreativno pisanje (Pennebaker i Chung, 2007; The Change Companies, 2023); vođenje razgovora, dijaloga prema idealnim načelima i principima radi poticanja iznalaska rješenja, smisla i značenja (Ajmal, 2008; Bilić, 2016c; Bohm, 1996; Fons Vitae, 2022; Ghazali Children, 2022).
- Duhovni poticajni čimbenik programa *Forma* i njegovi sadržaji: usredotočena svjesnost meditacijom kontrole disanja; kontemplacija uzvišenih osobina

(empatija, samilost); molitva ako i kada to kontekst dozvoljava s obzirom na provedbu edukacije u sekularnom ambijentu; kontekstualno upućivanje na smisao i svrhu kao manifestacije božanskog kada to prilike i kontekst dozvoljava tijekom edukativnog procesa (Goleman i Davidson, 2017; Benson i sur., 2012a; Frankl, 2019b; Standish i Saito, 2012) kroz kratke priče, primjere iz života i osobna iskustva (Fons Vitae, 2022; Ghazali Children, 2022). Tako je cilj je poticati da svaki učenik prepoznaje, razvija savjest i odgovornost te da osobnom predanošću i čestitim ponašanjem doprinosi poboljšanju sebe, škole, društva i svijeta (Benson i sur., 2003; Scales i sur., 2010; Centre for Healthy Minds, 2022).

Što se tiče metodoloških uputa za provedbu intervencije, pored redovitog izvođenja nastave tjelesne i zdravstvene kulture, čas razredne nastave je korišten da se učenici upoznaju s teoretskim znanjima i praktičnim vježbama vezanim za duhovne vježbe i kultivacijske metode te vođenje dijaloga (Bohm, 1996) tako da se učenik potiče nalasku značenja, smisla, ali i šala tako da se učenik ohrabri i da se doprinese učećem ozračju. Na primjer, teme koje su obrađivane na satu Razredne nastave kroz prigodne vježbe, tekstualni, audio i video sadržaj su (vidjeti Prilog 1.; Prilog 2.; Prilog 4.): važnost i uloga svjesnosti i kontrole daha u svakodnevnom životu, razvoj vrlina i lijepog ponašanja kao odlika ćudoređa (Peterson i Seligman, 2004), uloga i značaj zahvalnosti i svijesti o smislu i svrsi te postojanju „nečega višeg od nas samih“ (Frankl, 2019b, str. 59-88). Teme koje su poticale učenike na razvoj komunikacijskih vještina kao aspekta uma, analize osobnog ponašanja kao aspekta duše i poticanju smislu, savjesti i svrsi kao aspektu duha bile su životne priče boksera Muhammad Alija, motivacijskog govornika Nik Vujčića i prilagođena kazivanja iz djela *Mesnevija* (Yilmaz, 2008) i kazivanja iz djela *Dulistan* (Sa'adi, 1989). Izvorno djelo *Mesnevija* (*Mathnawī*) je opus šest svezaka Rūmīja (2007; 2005b; 2005a; 2004; 2002; 2000). Osobnost djela je usmjerenost na cjelovito sagledavanje života i životnih situacije kroz kazivanja poučnih priča i povijesnih događaja (Chittick, 2005; Karahodžić, 2022; Nicholson, 2007) s ciljem nadilaženja svakodnevnih čovjekovih problema. Slično je i s djelom Sa'adija (1989), ali koje je manjeg opsega. Kazivanja obiluju poticajem na savjest, ukazom na viši smisao uspjeha i neuspjeha, sreće i patnje, života i smrti kroz često i duhovite primjere. S obzirom na to da pripadaju skupini „Velikih knjiga“, metoda kazivanja može se u suvremenoj znanosti povezati s metodama biblioterapije i logoterapije. Odnosno, poticanja osobnoj katarzi i nalaženju smisla kroz čitanje i razgovor metodama „derefleksije i paradoksalne intencije, naime, čovjekovim moćima za samoprevazilaženjem i

samodiscipliniranjem“ (Frankl, 2019b, str. 107, 134-148; usp. Antulov, 2019; Bašić, 2021; Šimunović, 2001). Na ovim časovima učenici su imali zadatak predočiti pouke koje su stekli u kontaktu s ovim sadržajima metodom suradničkog učenja (Bilić, 2016c) kroz izlaganje, dijalog i pisanje eseja o tome što ih je nadahnulo u onome što su pročitali, gledali na kratkom video prikazu i kako te primjere mogu primijeniti na osobnom životu. Učili su i kako da opažaju i bilježe emocionalna stanja te su bili ohrabreni da se potrudu u promišljanju i pisanju svojih eseja. Oni eseji koji su pisani na odgovarajuće teme, uz suglasnost učenika prosljeđeni nastavnicima koji predaju jezike da nagrade učenike dodatno i za taj predmet za uloženi trud (vidjeti Prilog 3.; Prilog 4.). Poticajni čimbenici kreativnog i ekspresivnog, kontemplativnog pisanja dovode do unapređenja psiholoških stanja uključujući i smanjenje zabrinutosti, depresija, ali i unapređenja fizioloških stanja kao što su smanjenje mišićne napregnutosti, bola, imunih funkcija, disanja te poboljšanja kvalitete sna, društvenog života i akademskih uspjeha (The Change Companies, 2023; Gao, 2022; The Guardian, 2009; Patwardhan i Kulkarni, 2023; Pennebaker i Chung, 2007; Sabo Mordechay, Nir i Evitar, 2019). Također, kako je to i navedeno, sama nastava tjelesne i zdravstvene kulture bila je praćena poticanjem na usredotočenu svijesti kroz usredotočenje na disanje (Mulhearn i sur., 2017) tijekom izvođenja vježbi osobito tijekom uvodnog i završnog dijela sata. Zatim, pošto je prirodno da se u određenim momentima moraju primijeniti određene odgojne metode za uspostavljanje reda i discipline tijekom odvijanja edukativnog procesa niz poučnih priča (vidjeti Prilog 2.; Prilog 4.; Prilog 5.) je bio pripremljen da bi se primjerom i pričom ukazalo savjest, izbor i odgovornost koju svaki pojedinac ima u školi u cilju poticanja osobnog i moralnog razvoja te „internalizacije moralnih načela“ (Bilić, 2016a; Woolfolk, 2016, str. 102-104).

S stanovišta primjenjivosti intervencije u svakodnevnom životu, kroz program *Forma*, učenici se poučavaju kako da kroz četiri vrste poticajnih čimbenika u edukaciji izgrade svijest o sebi, tj. svijest o emocijama i mislima te da usredotočenom tjelesnom vježbom i drugim sadržajima nadilaze demotivirajuća i depresivna stanja. U programu *Forma*, nastava počinje i završava vježbama disanja i meditacijom, a tijekom sata učenici se podsjećaju na svijest o sebi (tijelu, umu) (Schonert-Reichl i Roeser, 2016; Goleman i Davidson, 2017) kroz programski strukturirane zadatke poput tjelesnoga vježbanja s usredotočenom svjesnosti, komunikacijom usmjerene na proces, a ne na ishode, učenjem o emocijama, vođenjem dnevnika i čitanjem poučnih, nadahnjujućih i motivirajućih tekstova i priča te pisanjem kreativnih i ekspresivnih, kontemplativnih eseja o spoznajama stečenim kroz kontakt s nadahnjujućim video i tekstualnim sadržajem. U konačnici ovi čimbenici redovito primjenjivani dovode i do snažnijeg iskustva

usredotočene svjesnosti i njezine habituacije odnosno, iskustva motiviranosti i zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba (Schonert-Reichl i Roeser, 2016; Goleman i Davidson, 2017).

Kroz dosadašnje izlaganje i u prikazanom modelu interventnog programa *Forma* ukazano je na znanstvene pokazatelje alata i metoda koji se mogu upotrijebiti kao poticajni čimbenici s ciljem poticanja pozitivnih psiholoških stanja kao pokazatelja poticaja prema nalaženju smislu i svrsi slično kako to čini i logoterapija Viktora Frankla i istraživanja usredotočene svjesnosti (Benson i Klipper, 1975; Frankl, 2019c, str. 52-53, 78; Kabat-Zinn, 1994; Kabat-Zinn, 1990). Također, isto kao što suvremene metode usredotočene svjesnosti predstavljaju tradicionalni model primijenjen u tzv. sekularnim okvirima s ciljem iznalaska mogućnosti iz zdravstvene krize suvremenog doba, tako i program *Forma* predstavlja mogući model koji učenicima može osvijestiti način prepoznavanja poticaja, motiva i odabir onog koji ih vodi prema osnaživanju savjesti i onoga što je dobro za njih i za druge, dosl. eudemonije (Ryan i sur., 2008; Sušić, 2017). Na ovaj način edukativni model *Paradigme cjelovite edukacije* postavlja iznova tjelesno vježbanje u kontekst u kojem je tjelesno izravno povezano i s drugim aspektima bića – dušom i duhom te umom na prirodniji način nego je to kroz paradigmu utemeljenu na pozitivizmu i znanstvenom redukcionizmu (Frankl, 1969; Smith, 2003a; Smith, 2003b; Smith, 2001; Smith, 1992; W. Smith, 2003). Također, u modelu se primjenjuju tradicionalne metode i ne negira mjesto tradicije, odn. religioznosti i duhovnosti u edukativnom procesu jer tradicija kao takva, koja uključuje religioznost i duhovnost, uz metode imanentne tradiciji, poput duhovnih vježbi imaju važno, odnosno „prioritetno“ (Benson i Roehlkepartain, 2008) mjesto u edukativnom procesu (Benson i sur., 2012; King, 2008; Lerner i sur., 2008). Na sličnim principima su utemeljene i predstavljene biblioterapija (Antulov, 2019), logoterapija (Frankl, 2021; Frankl, 1984), filozofska metoda (Marinoff, 2012) i neke suvremene primjene metoda usredotočene svjesnosti (Sheldrake, 2017). U osnovi, one nastaju u kontaktu istraživanja suvremne znanosti s pitanjima o čovjeku i kao takve su podsjetnik na metode odveć prisutne u tradicionalnoj psihologiji, pneumatologiji. U vezi s tim, Frankl ukazuje da znanost nije u proturječnosti s religioznosti kao takvom već da je potrební alat u suvremenom dobu. U konačnici kako je to i navedeno ranije, „znanost se treba uklopiti u metafiziku“ koja obuhvata tradiciju i duhovnost. Prema Franklu cilj znanosti je „ozdravljenje“, a religije u autentičnom značenju „spas duše“, odnosno pomoć nalaska smisla u prvom slučaju i „nadsmisla“ ili svrhe u drugom slučaju (Frankl, 2019a, str. 67-72; Branković i Badrić, 2020). Shodno tome, najveći uspjeh će se ostvariti onda kada učenici dožive da četiri grupe poticajnih čimbenika mogu upotrebljavati i van konteksta nastave tjelesne i zdravstvene kulture jer suštinsko značenje tjelesnog vježbanja je upravo vezano za kulturu i kultivaciju unutrašnjih dimenzija bića kroz

tjelesni aspekt. Ako su poticajni čimbenici primijenjeni kao redovite svakodnevne aktivnosti onda se stječe prirodno viša svijest o potrebama tijela, uma, duše, duha. Uz to se sasvim prirodnim slijedom može reći da dolazi do boljeg poznavanja sebe što se u tradiciji Budizma opisuje kroz prepoznavanje i upoznavanje pet agregata. U skladu s tim objekt i predmet nalaženja smisla započinje u svakome osobno, pa i pitanje više nije „Što je čovjek?“ već „Što je ja?“ (Izutsu, 2008a, str. 75-76) ili „Tko sam ja?“, a zajedničko svakoj tradiciji je upravo naslov hrama u Delfima - „Spoznaj samoga sebe“.

Tablica 4.3.

Uzajamna povezanost poticajnih čimbenika i aspekata sebstva kroz aktualnu paradigmu tjelesno-mentalno i Paradigmu cjelovite edukacije tijelo-um-duša-duh

				Manifestacija utjecaja poticajnih čimbenika na aspekte ljudske konstitucije, sebstva			
Aspekti sebstva		Aspekti sebstva		Tjelesna razina	Mentalna razina		
		Poticajni čimbenici*		Tjelesna razina	Umna razina	Duševna razina	Duhovna razina
Tjelesno	Tijelo	Tjelesne vježbe	<ul style="list-style-type: none"> • Tjelovježba** 	Uzrokuju pozitivne tjelesne i fiziološke promjene i unapređenje procesa razmjene materija.	Pospješuju pamćenje, pozornost, prostornu percepciju, izražavanje i učenje.	Potiču pozitivna emocionalna i psihološka stanja kao što su usredotočena svjesnost, samoodređenje i zadovoljenje psiholoških potreba, motivacija samoodređenja, cjelovito iskustvo motivacije i druga pozitivna duševna stanja.	Potiču doživljaj smisla, značenja, volje, savjesti i svrhe te samospoznaju.
		Umne vježbe	<ul style="list-style-type: none"> • Retorika (aktivno slušanje-svrhovito govorništvo) • Kreativno pisanje 	Potiču usklađivanje medija neverbalne komunikacije (glas i pokreti tijela) s misaonim procesom pri čemu se dešava aktivacija moždanih centara aktivnih u donošenju odluka.	Pospješuju pamćenje, pozornost, maštu i vizualizaciju, izražavanje i učenje, osobito metakogniciju.		
			<ul style="list-style-type: none"> • Čitanje velikih knjiga • Slušanje/gledanje poučnih sadržaja 	Potiču aktivaciju moždanih centara jezičkog kruga i centara percepcije.	Pospješuju sposobnosti lakšeg izražavanja tjelesnih, umnih, psiholoških i duševnih te duhovnih stanja.		
Mentalno	Duša	Duhovne vježbe	<ul style="list-style-type: none"> • Ekspresivno pisanje • Kontemplativno pisanje • Metode rastućeg razmišljanja • Vođenje dnevnika • Dijalog k smislu i svrsi 	Potiču aktivaciju limbičkog sistema i frontalnog dijela mozga. Aktiviraju Broka oblast mozga i nukleus kaudate. Pospješuju tjelesno ozdravljenje.(Tablica 2.2.).	Pospješuju pozornost, pamćenje, kogniciju i metakogniciju.		
			Duh	<ul style="list-style-type: none"> • Kultivacija vrlina u ponašanju • Usredotočena svjesnost • Molitva 	Potiču aktivaciju stražnjeg cingulatnog korteksa (PCC) i medijalnog prefrontalnog korteksa (mPFC) (Tablica 2.2.).		

* Svaki od poticajnih čimbenika može biti sredstvo za upoznavanje sa drugom razinom sebstva. Svaki od poticajnih čimbenika se pozitivno odražava na tjelesni aspekt, pozitivna psihološka stanja sadržaj duševnog aspekta te doživljaj smisla, značenja i svrhe kao duhovnog aspekta.

** U kineziološkoj teoriji i praksi tjelovježba kao odlika tjelesnog aspekta uvijek se sagledava u odnosu sa odmorom i oporavkom te ishranom. U ovom istraživanju obraćena je pozornost samo na tjelesno vježbanje. Obzirom na probleme pretilosti, buduća istraživanja će trebati uključiti i primjene odgovarajućih edukativnih sadržaja za ishranu te odmor i oporavak što je u suštini proširivanje ovdje predloženog modela obzirom na potrebe edukativnog procesa. Ipak prema predstavljenim istraživanjima, redovita primjena ovih čimbenika već pokazuje pozitivne rezultate .

5. CILJ I HIPOTEZE

Obzirom na predstavljeno teoretsko utemeljenje i dosadašnja istraživanja vezanih za određivanje poticajnih čimbenika u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture kao oblika kineziološke edukacije i potrebe za sagledavanjem istih kroz cjeloviti pristup edukaciji te definirane temeljnih pojmova može se izravno predočiti cilj kao i hipoteze istraživanja.

Cilj istraživanja:

Ispitati utjecaj interventnoga programa *Forma* u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi na pozitivna psihološka stanja eksperimentalne skupine koja sudjeluje u interventnom programu *Forma* kroz mjerenje usredotočene svijesti, temeljnih psiholoških potreba, motivacije na satu Tjelesne i zdravstvene kulture.

Hipoteze istraživanja:

H1: U eksperimentalnoj skupini postoji statistički značajno veće povećanje usredotočene svjesnosti nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu.

H2.1: U eksperimentalnoj skupini postoji statistički značajno povećanje zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba nakon provođenja u odnosu na kontrolnu.

H2.2. U eksperimentalnoj skupini postoji statistički značajno smanjenje frustracije temeljnih psiholoških potreba nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu.

H3.1. U eksperimentalnoj skupini postoji statistički značajno povećanje pozitivnih dimenzija motivacije za samoodređenjem nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu.

H3.2. U eksperimentalnoj skupini postoji statistički značajno smanjenje negativnih dimenzija motivacije za samoodređenjem nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu.

H3.3. U eksperimentalnoj skupini postoji statistički značajno povećanje cjelovitog iskustva motivacije nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu.

6. METODE

6.1. Nacrt istraživanja

Uzorak istraživanja čine učenici (N = 118 inicijalno mjerenje; N=123 finalno mjerenje) završnih razreda u približnom omjeru 50 % učenika, 50 % učenica, uzrasne dobi 14 – 15 godina, osnovne škole „Isak Samokovlija“ u Sarajevu. Eksperimentalnu skupinu sačinjavala su odjeljenja 7b, 8a i 9c. Kontrolnu skupinu sačinjavala su odjeljenja 7a, 8b i 9a. Eksperimentalnu skupinu sačinjavalo u inicijalnom mjerenju 58 (učenika: 25; učenica: 33), a u finalnom mjerenju 59 (učenika: 23; učenica: 36). Kontrolnu skupinu je sačinjavalo u inicijalnom mjerenju 60 (učenika: 29; učenica: 31), a u finalnom mjerenju 64 (učenika: 31; učenica: 33). Izbor uzorka ispitanika je neprobabilistički, odnosno prigodni uzorak, pri čemu se vrši ispitivanje dostupnih razreda kao entiteta u istoj školi radi smanjenja vjerojatnosti prisutnosti razlika u inicijalnom mjerenju između entiteta, tj. razreda. Na taj način osiguravaju se preduvjeti za validnost istraživanja da bi se mogla uraditi kasnija usporedba stanja u različitim točkama mjerenja dvije skupine. Metodom slučajnoga izbora razredi su raspoređeni u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu, a zatim su uspoređene u inicijalnom stanju – mjerenju. Eksperimentalna skupina je sudjelovala u interventnom programu *Forma*, a kontrolna skupina u nastavi koja se izvodi na tradicionalni način, bez sudjelovanja u interventnom programu *Forma*.

U prvom tjednu istraživanja učenici su uradili inicijalno, a na kraju četvrtoga tjedna finalno kvantitativno testiranje. Nakon obrade podataka i uvida u rezultate, pristupilo se pisanju doktorskoga rada.

Nezavisne varijable:

Izvedba i sudjelovanje u interventnom programu *Forma*

Dvije točke mjerenja (inicijalno i finalno mjerenje)

Zavisne varijable:

1. Usredotočena svjesnost na satu Tjelesne i zdravstvene kulture
2. Temeljne psihološke potrebe na satu Tjelesne i zdravstvene kulture
3. Motivacija samoodređenjem za predmet Tjelesne i zdravstvene kulture
4. Cjelovito iskustvo motivacije na satu Tjelesne i zdravstvene kulture

6.2. Mjerni instrumenti

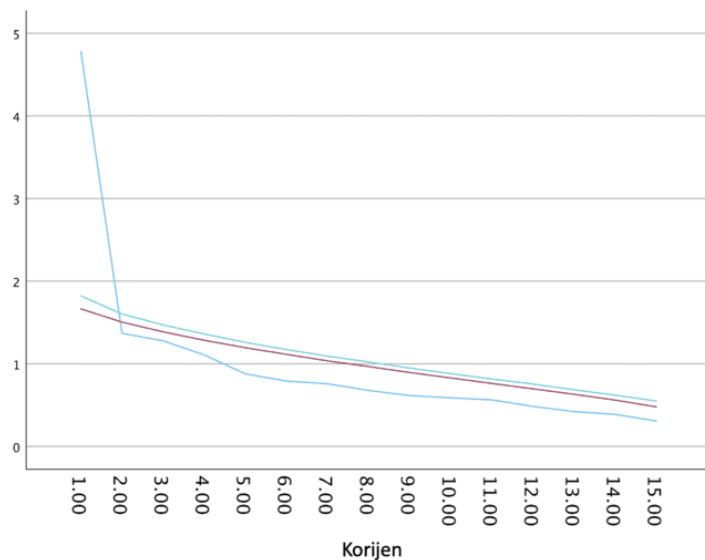
U ovom istraživanju su korišteni instrumenti koji su već metrijski validirani i upotrebljavani u svjetskim i domaćim istraživanjima. Za ovo istraživanje provjerene su metrijske karakteristike – konstruktna valjanost i pouzdanost korištenih instrumenata na uzorku sudionika ovog istraživanja. U istraživanju su se koristili konstrukti povezani s pozitivnim psihološkim stanjima i motivacijom, a koji su istraženi u kontekstu tjelesne i zdravstvene kulture i za dob ispitanika s odgovarajućim instrumentima - mjernim skalama.

Usredotočena svijest - Instrument MAAS (*Mindful Attention Awareness Scale*) (Brown i Ryan, 2003). Skala je prevedena, validirana i u procesu je pripreme za objavu kod autora dr. Josipa Mihić i dr. Asmir Gračanin). Instrument se sastoji se od 15 čestica te mjeri razinu usredotočene svjesnosti, npr. *Nisam svjestan/na svojih osjećaja u trenucima kada mi se događaju već ih postanem svjestan/na kada prođu*. Slaganje sa svakom tvrdnjom sudionici su izražavali na skali Likertova tipa od 6 stupnjeva od 1 (gotovo uvijek) do 6 (gotovo nikad) (vidjeti Prilog 6.). Konačan rezultat je prosjek procjena na svim tvrdnjama pri čemu viša razina slaganja na skali upućuje na višu razinu usredotočene svjesnosti.

U svrhu provjere faktorske strukture provedena je metoda analize glavnih komponenti (*principal components analysis*) s kosokutnom (*Oblimin*) rotacijom i Monte Karlo metodom na uzorku ispitanika inicijalnog stanja (N=118) (Slika 6.1.). Kaiser-Meyer-Olkin testom (KMO=.839) i Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2_{df105} = 457.753$; $p < .001$) utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju.

Slika 6.1.

Scree plot prikaz rezultata analize glavnih komponenti i Monte Karlo metode za mjerni instrument usredotočene svjesnosti



Na osnovu Kaiser-Guttmanovog kriterija (vrijednosti karakterističnog korijena veće od 1) i provedene Monte Karlo metode potvrđen je teoretski jednofaktorski model Upitnika (Brown i Ryan, 2003). Rezultat analize glavnih komponenti na 15 čestica objašnjava 31.85% varijance (Tablica 6.1.). Cronbachov α koeficijent Instrumenta je .838 (Tablica 6.1.).

Tablica 6.1.

Analiza glavnih komponenti i Cronbachov α koeficijent instrumenta usredotočene svjesnost (N=118)

Tvrđnje	Usredotočena svjesnost
Zadatke izvršavam tako da često nisam svjestan/na onoga što zapravo radim.	.733
Primijetim da radim stvari bez da sam pažljiv/a dok ih radim.	.731
Čini se da se ponašam „automatski“, bez da sam svjestan/na stvari koje radim.	.679
Brzo obavljam aktivnosti bez da sam pažljiv/a dok ih radim.	.597
Zaokupljen/a sam razmišljanjem o prošlosti i budućnosti.	.592
Teško mi je biti fokusiran/a na ono što mi se događa u trenutku u kojem jesam.	.579
Jedem automatski, bez da sam svjestan/a da jedem.	.563
Stignem na neko mjesto automatski, bez puno razmišljanja, a onda se pitam zašto sam tamo došao/la.	.553
Nisam svjestan/na svojih osjećaja u trenucima kada mi se događaju već ih postanem svjestan/na kada prođu.	.541
Toliko sam fokusiran/a na cilj koji želim postići da nisam svjestan/na aktivnosti koje radim na putu do tog cilja.	.531

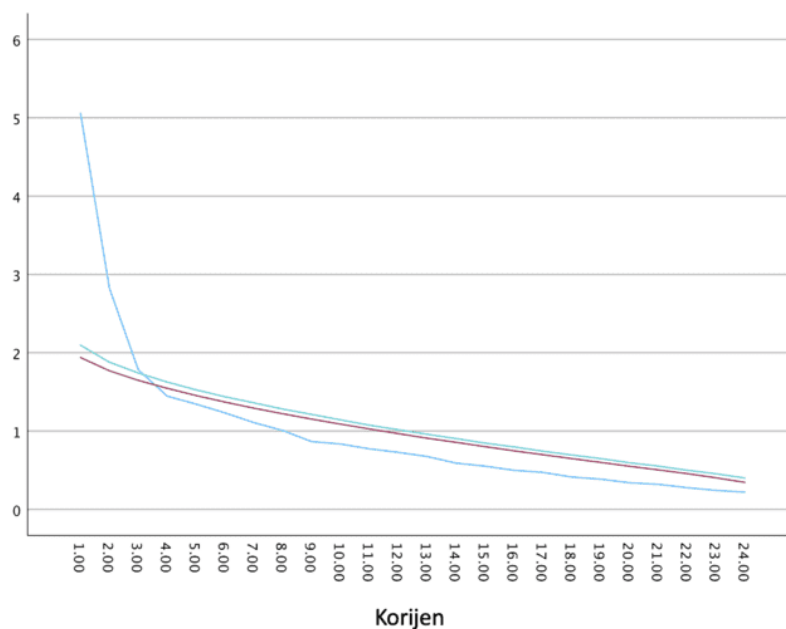
Ne primijetim svoje neugodne tjelesne senzacije sve dok ne postanu toliko snažne da mi zaista jako privlače pozornost (pažnju).	.514
Dogodi mi se da nešto razbijem ili prolijem zato što sam u trenutku nepažljiv/a ili mislim na nešto drugo.	.483
Brzo hodam prema mjestu na koje želim stići bez da obraćam pozornost na stvari koje mi se događaju po putu.	.472
Primijetim da samo jednim uhom slušam sugovornika jer u isto vrijeme radim i još nešto drugo.	.401
Gotovo odmah zaboravim ime osobe koja mi se upravo predstavila.	.355
Karakteristični korijen	4.78
% objašnjene varijance	31.85
Cronbachov α koeficijent	.838

Temeljne psihološke potrebe – Instrument BPNSFS (*The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale*) – (Haerns, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens i Van Petegem, 2015). Skala je prevedna i validirana u istraživanju Šakan (2022) i za svrhu ovog istraživanja prilagođena za kontekst kineziološke edukacije. Instrument se sastoji od 24 čestice od kojih je 8 za svaku od tri psihološke potrebe (autonomija, kompetencija, zdrav odnos/povezanost) i to po 4 za zadovoljstvo potrebe i po 4 za frustraciju potrebe - za procjenu potrebe za autonomije, npr. *Smatram da imam slobodu i izbor u onome što radim. / Osjećam da sam pod pritiskom da radim stvari na određeni način.*; za procjenu potrebe za kompetencijom, npr. *Sposoban/a sam da dostignem većinu svojih ciljeva. / Često sam razočaran/a kako napravim vježbu.*, za procjenu potrebe za zdravim odnosom odnosno povezanošću, npr. *Veoma sam blizak/a s prijateljima iz razreda do kojih mi je stalo. / Osjećam se isključenim/om iz grupe kojoj želim da pripadam.* Sudionici su razinu slaganja sa svakom tvrdnjom izražavali na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem) (vidjeti Prilog 6.). Skala je podijeljena na tri dijela koja sadrže varijable za tri temeljne psihološke potrebe – autonomija, kompetencija, zdrav odnos. Nadalje, svaka od potreba je podijeljena na dva dijela – zadovoljstvo i frustracija. Kao takva, skala je općenito podijeljena na dva dijela - ukupno zadovoljstvo psiholoških potreba i ukupna frustracija psiholoških potreba. Konačan rezultat za zadovoljstvo, odnosno frustraciju potreba je prosjek procjena na tvrdnjama za frustraciju i procjena za zadovoljenje potreba. Za zadovoljstvo psiholoških potreba viša razina slaganja na skali znači višu razinu zadovoljenja psiholoških potreba. Za frustraciju psiholoških potreba viša razina slaganja na skali znači višu razinu frustracije psiholoških potreba.

U svrhu provjere faktorske strukture provedena je metoda analize glavnih komponenti (*principal components analysis*) s kosokutnom (*Oblimin*) rotacijom i Monte Karlo simulacijom, odnosno paralelnom analizom na uzorku ispitanika inicijalnog stanja (N=118) (Slika 6.2). Kaiser-Meyer-Olkin testom (KMO=.735) i Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2_{df276} = 845.987$; $p < .001$) utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju.

Slika 6.2.

Scree plot prikaz rezultata analize glavnih komponenti i Monte Karlo metode za mjerni instrument temeljnih psiholoških potreba



Na osnovu Kaiser-Guttmanovog kriterija (vrijednosti karakterističnog korijena veće od 1) i provedene Monte Karlo metode dobiven je model od tri faktora koji je dobrim dijelom odgovarao teoretskom modelu tri psihološke potrebe, kompetencija kao prva komponenta, zdrav odnos kao druga i autonomija kao treća komponenta (Tablica 6.2.). Rezultat analize glavnih komponenti na 24 čestice objašnjava 40.29% varijance. Cronbachov α koeficijent je .546. Zbog veličine uzorka ispitanika i približnom skladu dobivenih komponenti s teoretskim modelom izračunat je Cronbachov α koeficijent za sve psihološke potrebe zajedno što istraživači (Brdar i Anić, 2010; Gagne, 2003) vide kao rješenje slučaja varijacije rezultata konstruktne valjanosti, a koje se znaju javiti kod čestica koje se mogu odnositi na više različitih potreba (Johnston i Finney, 2010; Sheldon i Hilpert, 2012) što se pokazalo i u ovom istraživanju (Tablica 6.2.).

Tablica 6.2.

Analiza glavnih komponenti i Cronbachov α koeficijent instrumenta za temeljne psihološke potrebe (N=118)

Tvrđnje	Komponenta 1	Komponenta 2	Komponenta 3
Kompetencija			
Zaista sumnjam da li sam sposoban/a uraditi vježbe ispravno.	.767		
Znam da mogu ispravno napraviti vježbe.	.728		
Zbog svojih grešaka često se osjećam kao promašaj.	.710		
Siguran/a sam da mogu napraviti stvari kako treba.	.528		
Uspješno obavljam i veoma zahtjevne vježbe.	.479		
Nisam siguran/a u vlastite sposobnosti.	.371		
Sposoban/a sam da dostignem većinu svojih ciljeva.		.833	
Često sam razočaran/a kako napravim vježbu.		.645	
Zdrav odnos / Povezanost			
Moji odnosi sa prijateljima iz razreda su površni.		.669	
Osjećam se isključenim/om iz grupe kojoj želim da pripadam.		.629	
Mislim da prijatelji iz razreda do kojih mi je stalo takođe brinu i o meni.		-589	
Osećam se ugodno u društvu prijatelja iz razreda sa kojima provodim vrijeme.		-333	
Imam utisak da mi prijatelji s kojima sam često nisu naklonjeni.	.590		
Prijatelji iz razreda do kojih mi je stalo su hladni prema meni.	.453		
Veoma sam blizak/a s prijateljima iz razreda do kojih mi je stalo			.692
Imam bliske odnose s prijateljima koji mi puno znače.			.588
Autonomija			
Smatram da na času tjelesne i zdravstvene kulture radimo ono što me interesira.			
Smatram da imam slobodu i izbor u onome što radim.			.734
Osjećam da mi je neizbježna obaveza da radim dosta vježbi.			.728
Većinu vježbi radim jer osjećam da „moram da ih odradim“.			.466
Smatram da imam slobodu i izbor u onome što radim.			.312
Mislim da moje odluke odražavaju ono što zaista želim.			.266
Vježbe koje radimo predstavljaju ono što bih i sam/sama želio da napravim.	.541		

Često osjećam da sam prinuđen/a da radim vježbe koje ne bi inače radio/la.	-532
Osećam da sam pod pritiskom da radim stvari na određeni način.	.446

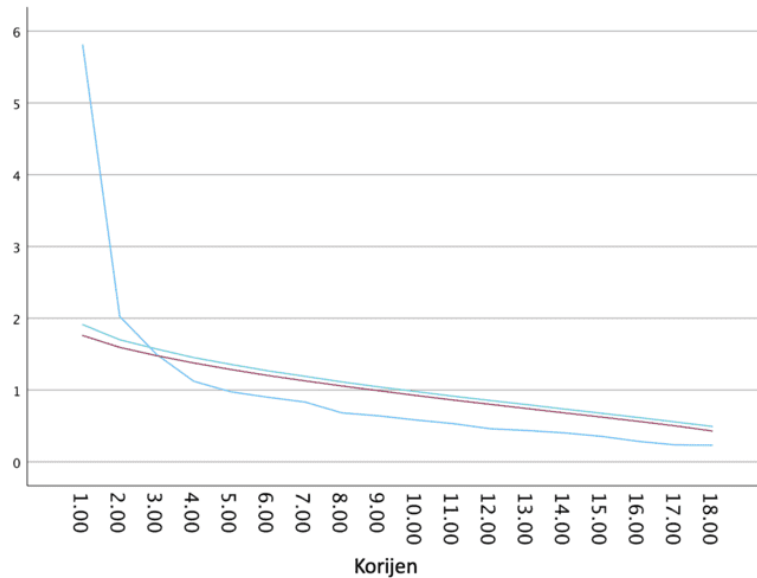
Karakteristični korijen	5.06	2.83	1.78
% objašnjene varijance	21.07	11.79	7.43
Cronbachov α koeficijent		.546	

Motivacija za sport/ Tjelesnu i zdravstvenu kulturu – Instrument Skala motivacije za sport/ Tjelesnu i zdravstvenu kulturu – II – (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier i Chanal, 2008). Skala je prevedna i validirana u Suzić (2011). Instrument se sastoji od 18 čestica od kojih 9 opisuje pozitivne dimenzije motivacije samoodređenja (unutrašnja i identifikovana regulacija) i 9 kojih opisuje negativne dimenzije motivacije samoodređenja (introjektivna, vanjska regulacija i amotivacija). Na primjer: Unutrašnja motivacija / regulacija - *Sudjelujem na satu Tjelesne i zdravstvene kulture zbog uzbuđenja koje osjećam kada sam stvarno uključen u aktivnost.; ...zbog zadovoljstva koje doživljavam kada popravljam neke moje slabosti. ;* Identifikovana regulacija: *...zato što će mi to što radim na časovima tjelesne i zdravstvene kulture koristiti kasnije. ;* Introjektivna regulacija: *...zato što meni apsolutno treba uspjeh u sportskim aktivnostima.;* Vanjska regulacija: *...zato što ne želim razočarati ljude koji su važni za mene (oca, majku, nastavnika...);* Amotivacija: *Ne znam zašto idem na časove tjelesnog odgoja, ali ako hoću, mogu ih izbjeći. .* Sudionici su razinu slaganja sa svakom tvrdnjom izražavali na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva od 1 (potpuno se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem) (vidjeti Prilog 6.). Skala je općenito podijeljena na dva dijela koja sadrže varijable za dvije osnovne dimenzije motivacije samoodređenja – pozitivna i negativna, s kategorijama unutar svake dimenzije na način kako je to navedeno na početku. Konačan rezultat za pozitivne i negativne dimenzije motivacije samoodređenja je prosjek procjena na svim tvrdnjama za svaku od dimenzija pojedinačno. Za pozitivnu dimenziju motivacije samoodređenja viša razina slaganja na skali znači viša razina motivacije samoodređenja. Za negativnu dimenziju viša razina slaganja na skali znači viša razina motivacije koja nije samoodređena.

U svrhu provjere faktorske strukture provedena je metoda analize glavnih komponenti (*principal components analysis*) s kosokutnom (*Oblimin*) rotacijom i Monte Karlo simulacijom, odnosno paralelnom analizom na uzorku ispitanika inicijalnog stanja (N=118) (Slika 6.3). Kaiser-Meyer-Olkin testom (KMO=.818) i Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2_{df153} = 776.358$; $p < .001$) utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju.

Slika 6.3.

Scree plot prikaz rezultata analize glavnih komponenti i Monte Karlo metode za mjerni instrument motivacije samoodređenja



Na osnovu Kaiser-Guttmanovog kriterija (vrijednosti karakterističnog korijena veće od 1) i provedene Monte Karlo metode dobiven je model od dva faktora koji je odgovara općem teoretskom modelu teorije motivacije samoodređenja pri kojem je opća podjela regulacije motivacije na unutrašnju i vanjsku regulaciju, odnosno unutrašnju i vanjsku motivaciju (Tablica 6.3.). Rezultat analize glavnih komponenti na 18 čestice objašnjava 43.52% varijance. Cronbachov α koeficijenti za komponente pozitivnih dimenzija su .870, a za komponentu negativnih dimenzija .480. Ukupni Cronbachov α je .770. Zbog veličine uzorka ispitanika i približnom skladu dobivenih komponenti s teoretskim modelom izračunat je Cronbachov α koeficijent za dvije dimenzije te zajednički koeficijent što se vidi kao vid rješenja zbog varijacija rezultata konstruktne valjanosti koje se znaju javiti kod čestica koje se mogu odnositi na više različitih oblika motivacije i regulacije (Lonsdale, Hodge, Hargreaves i Ng, 2014; Lonsdale, Hodge i Rose, 2008; Lonsdale, Sabiston, Taylor i Ntoumanis, 2011; Lonsdale, Taylor, Sabiston i Ntoumanis, 2011; Pelletier, Vallerand i Sarrazin, 2007) što se pokazalo i u ovom istraživanju (Tablica 6.3).

Tablica 6.3.

Analiza glavnih komponenti i Cronbachov α koeficijent instrumenta za motivaciju teorije samoodređenja (N=118)

Tvrdnje (<i>Sudjelujem na satu Tjelesne i zdravstvene kulture...</i>)	Komponenta 1	Komponenta 2
Pozitivne dimenzije motivacije samoodređenja		
...zbog zadovoljstva koje doživljam kada imam iskustvo da sam usavršio/la neku sportsku sposobnost.	.773	
...zato što su sportske aktivnosti važne za moj osobni razvoj.	.726	
...zbog zadovoljstva koje doživljam kada učim nove sportske discipline.	.710	
...zbog uzbuđenja koje osjećam kada sam stvarno uključen u aktivnost.	.667	
...zbog zadovoljstva koje doživljam kada popravljam neke moje slabosti.	.657	
...zato što je važno i zato što mi to može pomoći u drugim stvarima.	.639	
...zato što mi je sport zabavan.	.631	
...zbog emocija koje doživljam kada se bavim sportskim aktivnostima.	.601	
...zato što će mi to što radim na časovima tjelesne i zdravstvene kulture koristiti kasnije.	.588	
Negativne dimenzije motivacije samoodređenja		
...zato što bih se osjećao/la loše ako ne bih sudjelovao/la u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture	.664	
...zato što meni apsolutno treba uspjeh u sportskim aktivnostima.	.574	
...zato što bih osjećao/la krivicu ako ne bih uspio/la u tjelesne i zdravstvene kulture.	.466	
Ne cijenim ih jer osjećam da na časovima tjelesnog odgoja gubim vrijeme.		.673
...zato što bih imao/la problema ako ne idem na čas tjelesne i zdravstvene kulture i ne odgovaram na nastavnikova pitanja.		.607
...zato što je to nešto što treba da činim.		.526
Ne vidim zašto služe časovi tjelesnog odgoja.		.522
...zato što bih osjećao/la krivicu ako ne bih uspio/la u tjelesne i zdravstvene kulture.		.451
Ne znam zašto idem na časove tjelesnog odgoja, ali ako hoću, mogu ih izbjeći.		.431
Karakteristični korijen	5.81	2.03
% objašnjene varijance	32.27	11.25
Cronbachov α koeficijent	.870	.480
Cronbachov α koeficijent	.770	

Cjelovito iskustvo motivacije – Instrument HEMS (*Holistic Experience of Motivation Scale*) – (Branković i Badrić, 2021). Instrument se sastoji se od 10 čestica te mjeri razinu cjelovitog iskustva motivacije prema kojem su pozitivna psihološka stanja manifestacija jedne potrebe – potrebe za svrhom, npr. *Osjećao/la sam se dijelom cjeline*. Slaganje sa svakom

tvrdnjom sudionici su izražavali na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva od 1 (potpuno se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem) (vidjeti Prilog 6.). Konačan rezultat za razinu cjelovitog iskustva motivacije je prosjek procjena na svim tvrdnjama pri čemu viša razina slaganja na skali upućuje na višu razinu cjelovitog iskustva motivacije.

U svrhu provjere faktorske strukture provedena je metoda analize glavnih komponenti (*principal components analysis*) s kosokutnom (*Oblimin*) rotacijom na uzorku ispitanika inicijalnog stanja (N=118). Kaiser-Meyer-Olkin testom (KMO=.886) i Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2_{df45} = 402.048$; $p < .001$) utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju.

Na osnovu Kaiser-Guttmanovog kriterija (vrijednosti karakterističnog korijena veće od 1) potvrđen je teoretski jednofaktorski model Upitnika (Branković i Badrić, 2021). Rezultat analize glavnih komponenti na 10 čestica objašnjava 45.32% varijance (Tablica 6.4.). Cronbachov α koeficijent Instrumenta je .860 (Tablica 6.4.).

Tablica 6.4.

Analiza glavnih komponenti i Cronbachov α koeficijent instrumenta cjelovitog iskustva motivacije (N=118)

Tvrdnje	Komponenta
Osjećao/la sam „fokusiranost” kroz zadovoljstvo i energičnost.	.785
Nisam se osjećao/la dosadno.	.745
Javljao mi se osjećaj mira i prihvaćenosti.	.744
Nastavnik nas je vodio kroz vježbe i brzo je čas prošao tako da smo željeli da duže traje.	.744
Jer sam imao/la neobičnu motivaciju koja me pratila i poslije nastave.	.743
Tokom časa sam osjećao/la sam neopisiv osjećaj motivacije.	.667
Nastavnik nam nije bio daleko (ni previše strog, ni previše blag).	.595
Osjećao/la sam se dijelom cjeline.	.579
Javljala mi se motivacija za slikanje, crtanje, pjevanje, pravljenje figurica, bavljenje sportom, uključivanje u sekcije.	.536
Osjećao/la sam da učim i radim bez opterećenja.	.528
Karakteristični korijen	4.53
% objašnjene varijance	45.32
Cronbachov α koeficijent	.860

6.3. Provedba interventnog programa *Forma* na satu Tjelesne i zdravstvene kulture

Istraživanje se provelo u zimskom polugodištu 2021/2022. godine u trajanju od četiri tjedna po tri sata – dva sata tjedno sat Tjelesne i zdravstvene kulture i jedan sat razredne zajednice. Sat Tjelesne i zdravstvene kulture interventnoga programa *Forma* zadržao je organizacijsku podjelu kao tradicionalni sat Tjelesne i zdravstvene kulture, tj. na uvodni, pripremni, glavni i završni dio sata. U razdoblju od četiri tjedna pri izvedbi interventnoga programa *Forma* primijenili su se frontalni i grupni metodičko-organizacijski oblici rada te nastavne metode prema komunikacijsko-informacijskom kriteriju: praktične metode, vizualne metode (demonstracija) i verbalna metoda (izlaganje, razgovor, čitanje). Primijenjene su odgojne i obrazovne strategije i metode odgoja i poučavanja iz konstruktivističke perspektive s obzirom na broj sudionika da bi se na odgovarajući način mogli realizirati poticajni čimbenici (Bognar i Matijević, 2005 ; Matijević, 2016c). Metode vježbanja koje su se primjenjivale kroz izvedbu programa *Forma* su metode standardnoga i intervalnoga vježbanja. Spomenuti metodičko-organizacijski oblici rada i nastavne metode primijenjeni su kroz četiri nastavne teme iz košarke tijekom četiri tjedna uključujući u nastavu sadržaje četiri kategorije teorijski i praktično utemeljenih poticajnih čimbenika (tjelesni, umni, duševni/psihološki i duhovni poticajni čimbenici) (Benson i sur., 2012b; Stoddart; 2008, str. 45-50; vidjeti „Interventni program *Forma*“). Za primijenjene poticajne čimbenike duševnog aspekta upotrijebljen je pojam „psihološki čimbenik“ jer se upotrebljavaju metode i tehnike koje su predmet istraživanja pozitivne psihologije i dio su šire skupine čimbenika opisanih u teorijskom dijelu istraživanja. Također, u provedbi interventnog programa korištena je novina, a to je da je jedanput tjedno tijekom trajanja interventnog programa korišten sat Razredne zajednice u kojem su učenici učili više o usredotočenoj svjesnosti, kontroli disanja i emocija, čitali kraće poučne tekstove i kratke filmove koje nadahnjuju te pisali eseje na iste čime je cilj bio potaknuti pozitivna psihološka stanja kao manifestacije doživljaja smisla i svrhe (vidjeti Prilog 2.; Prilog 3.; Prilog 4.; Prilog 5.). Ovaj vid edukacije i primjene poticajnih čimbenika je kroz razgovor s učenicima komuniciran na satu Tjelesne i zdravstvene kulture kao podsjetnik, a na satu razredne nastave učenici bi prolazili kroz primjenu poticajnih čimbenika koji nisu bili tjelovježba poput čitanja tekstova, gledanja filmova i detaljnijeg upoznavanja sa značajem poznavanja emocionalnih stanja.

Prvi tjedan

Nastavne teme i postupci:

Tema a) Usvajanje i usavršavanje motoričkih znanja iz košarke – Osnovni stav i vođenje lopte lijevom/desnom rukom

Tema b) Usvajanje i usavršavanje motoričkih znanja iz košarke - Dodavanje lijevom/desnom rukom/obje ruke;

Tema c) Igra na jedan koš.

Postupci izvođenja košarkaških stavova, vođenja, dodavanje i igre prema metodičkim uputama prikazanim u „Nastavni plan i program za osnovne škole na temu košarkaške igre“ (Rupčić, 2020) i u prilagođenosti zahtjevnosti spram postojećih motoričkih znanja učenika.

Primjena sadržaja četiri poticajna čimbenika u sklopu realizacije nastavne teme:

- Tjelesni čimbenik: Tjelesno vježbanje na satu prema planu i programu uključujući vježbe istezanja i snage prema principima funkcionalnoga razvoja u uvodnom dijelu sata prema Cook i sur. (2014) i kontrole disanja prema Mulhearn i sur. (2017).
- Umni čimbenik: Razgovor o cilju sata u završnom dijelu na satu Tjelesne i zdravstvene kulture i upoznavanje s novim metodom rada. Na satu razredne nastave gledanje poučnog filma o Muhammad Aliju u cilju poticanja smisla i svrhe te njihovog logičkog izražavanja kroz pisanje kreativnih eseja na temu pouka iz gledanja filma (Centre for Healthy Minds, 2022; Bašić, 2021; Fons Vitae, 2022). Kroz primjer Muhammad Alija potaknuti razgovor o osobnim „iskrama“ kao i „iskrama“ Muhamamad Alija, promišljanje i odgovaranje na pitanja „Koja je tvoja iskra?; Kada i gdje živiš svoju iskru?; Tko zna tvoju iskru?; Tko podržava tvoju iskru?; Što ti stoji na putu?; Kako ti mogu pomoći?“ (Benson, 2009).
- Psihološki čimbenik: Razgovor o kontroli emocija na satu i izvan sata Tjelesne i zdravstvene kulture prema vodičima Centre for Healthy Minds (2022) i Fons Vitae (2022) tijekom sata i na satu razredne nastave kroz primjer Muhammad Alija. Pristup rješavanja problema prema metodi rastućeg razmišljanja (Dweck, 2017a). U uvodnom i završnom dijelu sata Tjelesne i zdravstvene kulture te na satu razredne nastave, teoretsko upoznavanje o značaju usredotočenog disanja za kontrolu emocionalnih stanja kroz predstavljanje primjera sinkronizacije elektromagnetnih polja srca i mozga.

- Duhovni čimbenik: Meditacija kontrolom disanja tehnikom usredotočene svjesnosti u pripremnom i završnom dijelu sata prema Mulhearn i sur. (2017) i Lu i sur. (2009). Kontekstualno poticanje smisla i svrhe kroz upoznavanje sa životnim izazovima i iskustvom Muhammad Alija (Fons Vitae, 2022; Frankl, 2019b, str.149-163).

Drugi tjedan

Nastavne teme i postupci:

Tema a) Usvajanje i usavršavanje motoričkih znanja iz košarke – šut na koš iz mjesta

Tema b) Usvajanje i usavršavanje motoričkih znanja iz košarke – šut na koš iz kretnje - dvokorak;

Tema c) Ponavljanje stečenih motoričkih znanja iz košarke - igra na jedan koš.

Postupci izvođenja košarkaškoga šuta prema metodičkim uputama prikazanim u „Nastavni plan i program za osnovne škole na temu košarkaške igre“ (Rupčić, 2020) i u prilagođenosti zahtjevnosti spram postojećih motoričkih znanja učenika.

Primjena sadržaja četiri poticajna čimbenika u sklopu realizacije nastavne teme:

- Tjelesni čimbenik: Tjelesno vježbanje na satu uključujući vježbe istezanja i snage prema principima funkcionalnoga razvoja u uvodnom dijelu sata prema Cook i sur. (2014) i kontrole disanja prema Mulhearn i sur. (2017).
- Umni čimbenik: Razgovor o cilju sata u završnom dijelu na satu te čitanje kratkih poučnih priča *Mesneville za djecu i Dulistan* na satu razredne nastave i logičko izražavanje poruka i pouka iz priča kroz grupni rad i pojedinačno izlaganje (Centre for Healthy Minds, 2022; Bašić, 2021; Fons Vitae, 2022). Grupni i timski rad i retoričko izražavanje na temu stečenih spoznaja kroz atmosferu igre.
- Psihološki čimbenik: Razgovor o kontroli emocija na satu i izvan sata Tjelesne i zdravstvene kulture prema vodiču Centre for Healthy Minds (2022) i tijekom sata i na satu razredne nastave kroz metodu rastućeg razmišljanja (Dweck, 2017a) kroz primjere poučnih priča.
- Duhovni čimbenik: Meditacija kontrolom disanja tehnikom usredotočene svjesnosti u pripremnom i završnom dijelu sata prema Mulhearn i sur. (2017) i Lu i sur. (2009). Kontekstualno poticanje smisla i svrhe kroz spoznaje poruka i pouka kroz poučne priče (Fons Vitae, 2022; Frankl, 2019b, str. 149-163).

Treći tjedan

Nastavne teme i postupci:

Tema a) Ponavljanje stečenih motoričkih znanja iz košarke - vođenje, dodavanje, šut na koš

Postupci izvođenja košarkaških stavova, vođenja, dodavanje, šuta na koš i igre prema metodičkim uputama prikazanim u „Nastavni plan i program za osnovne škole na temu košarkaške igre“ (Rupčić, 2020) i u prilagođenosti zahtjevnosti spram postojećih motoričkih znanja učenika.

Primjena sadržaja četiri poticajna čimbenika u sklopu realizacije nastavne teme:

- Tjelesni čimbenik: Tjelesno vježbanje na satu uključujući vježbe istezanja i snage prema principima funkcionalnoga razvoja u uvodnom dijelu sata prema Cook i sur. (2014) i kontrole disanja prema Mulhearn i sur. (2017).
- Umni čimbenik: Razgovor o cilju satu u završnom dijelu na satu te gledanje poucnog filma o Nik Vujičiću na satu razredne nastave u cilju poticanja smisla i svrhe i razmišljanja o osobnim „iskrama“ kao i „iskrama“ kod drugih (Benson, 2009). Čitanje kratkih poučnih priča *Mesnevije za djecu i Đulistan* na satu razredne nastave i retoričko izražavanje poruka i pouka iz priča kroz grupni rad i pojedinačno izlaganje (Antulov, 2019; Centre for Healthy Minds, 2022).
- Psihološki čimbenik: Razgovor o kontroli emocija na satu i izvan sata Tjelesne i zdravstvene kulture prema vodičima Centre for Healthy Minds (2022) i Fons Vitae (2022) tijekom sata i na satu razredne nastave kroz metodu rastućeg razmišljanja (Dweck, 2017a). Grupni i timski rad i retoričko izražavanje na temu stečenih spoznaja.
- Duhovni čimbenik: Meditacija kontrolom disanja tehnikom usredotočene svjesnosti u pripremnom i završnom dijelu sata prema Mulhearn i sur. (2017) i Lu i sur. (2009).

Četvrti tjedan:

Nastavne teme i postupci:

Tema a) Testiranje usvojenih motoričkih znanja iz košarke - vođenje, dodavanje, šut na koš

Postupci izvođenja košarkaških stavova, vođenja, dodavanje i igre prema metodičkim uputama prikazanim u „Nastavni plan i program za osnovne škole na temu košarkaške igre“ (Rupčić, 2020) i u prilagođenosti zahtjevnosti spram postojećih motoričkih znanja učenika.

Primjena sadržaja četiri poticajna čimbenika u sklopu realizacije nastavne teme:

- Tjelesni čimbenik: Tjelesno vježbanje na satu uključujući vježbe istezanja i snage prema principima funkcionalnoga razvoja u uvodom dijelu sata prema Cook i sur. (2014) i kontrole disanja prema Mulhearn i sur. (2017).
- Umni čimbenik: Razgovor o cilju satu u završnom dijelu i prepuštanje učenicima vođenje sata uz jasno poštivanje zajednički dogovorenih pravila vođenja i komuniciranja.
- Psihološki čimbenik: Razgovor o kontroli emocija na satu i izvan sata Tjelesne i zdravstvene kulture prema vodičima Centre for Healthy Minds (2022) i Fons Vitae (2022), zajedničko dogovaranje nastavnika i učenika o slobodama i odgovornostima za vođenje sata, te završno veselo druženje na razrednoj nastavi po okončanju programa uz osvrt na lijepa iskustva. Pristup rješavanja problema prema metodi rastućeg razmišljanja (Dweck, 2017a).
- Duhovni čimbenik: Meditacija kontrolom disanja tehnikom usredotočene svjesnosti u pripremnom i završnom dijelu sata prema Mulhearn i sur. (2017) i Lu i sur. (2009).

6.4. Izbor statističkih metoda za obradu podataka istraživanja

Uzimajući u obzir nacrt istraživanja, za provjeru hipoteza istraživanja primijenjena je dvosmjerna mješovita analiza varijance (ANOVA) odnosno dvosmjerna analiza varijance s ponovljenim mjerenjima na jednom faktoru (*Two way Mixed ANOVA*).

Osnovni razlog odabira ove metode je nacrt istraživanja - pripadnost dviju skupina (eksperimentalna i kontrolna) istoj populaciji i mjerenje njihovih stanja usredotočene svjesnosti, psiholoških potreba i motivacije u dva mjerenja, tj. inicijalnom i finalnom mjerenje. Točnije, podesnost izbora spomenute metode je zbog toga što su u istraživanju prisutna dva „faktora“. Jedan faktor je faktor „između-subjekata“ (*between-subjects*), tj. između skupina, dok je drugi faktor „unutar-subjekata“ (*within-subjects*), unutar skupina ili mjerenja (Keppel i Wickens, 2004; Kesselman, Rogan, Mendoza i Breen, 1980; Laerd, 2023; Looney i Stanley, 1989; Maxwell i Delaney, 2004; Norušis, 2012; Opić, 2016; Weinfurt, 1995). Faktor „između-subjekata“ – između skupina predstavlja odnose eksperimentalne i kontrolne skupine u

inicijalnom i finalnom mjerenju, dok je faktor „unutar-subjekta“ – unutar skupina odnos stanja inicijalnog i finalnog mjerenja unutar skupina, odnosno pojedinačni odnosi u dva mjerenja eksperimentalne, odnosno kontrolne skupine. Provjera metodom mješovita ANOVA uključuje šest zavisnih varijabli (usredotočena svjesnost, pozitivne dimenzije - zadovoljenje psiholoških potreba, pozitivne dimenzije motivacije teorije samoodređenja, cjelovito iskustvo motivacije, negativne dimenzije - frustracija psiholoških potreba, negativne dimenzije motivacije teorije samoodređenja) koje opisuju tri aspekta psihološkog stanja osobe (usredotočenu svjesnost, psihološke potrebe i motivaciju teorije samoodređenja, cjelovito iskustvo motivacije).

Za primijenjeni nacrt važna je interakcije između spomenuta dva faktora na zavisne varijable. Time bi se u konačnici odgovorilo na pitanje da li interventni program ima statistički pozitivan učinak na usredotočenu svjesnost, psihološke potrebe i motivaciju ispitanika dvije skupine. Nakon što se utvrdi nivo interakcije faktora nužno je provesti dodatne analize da bi se točno utvrdilo postojanje pozitivnog učinka eksperimentalnog programa na usredotočenu svjesnost, psihološke potrebe i motivaciju ispitanika. Da bi se primijenile spomenute metode u analizi podataka potrebno je prije toga bilo zadovoljiti pretpostavke za njihovo provođenje (Kesselman, Rogan, Mendoza i Breen, 1980; Laerd, 2023).

7. REZULTATI

7.1. Ispitivanje pretpostavki za provedbu mješovite analize varijance

U nastavku su predstavljeni rezultati ispitivanja pretpostavki za provedbu mješovite ANOVE kako bi se odgovorilo na cilj istraživanja: Ispitati utjecaj interventnoga programa *Forma* u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi na pozitivna psihološka stanja učenika eksperimentalne skupine koja sudjeluje u interventnom programu *Forma* kroz mjerenje usredotočene svijesti, temeljnih psiholoških potreba, motivacije na satu Tjelesne i zdravstvene kulture.

Zavisne varijable se mjere na kontinuiranom nivou, tj. na intervalnoj skali (Likertova Skala). Faktor „unutar-subjekata“, tj. nezavisna varijabla *skupine* ima minimalno dvije kategorijski povezane skupne, tj. da su unutar skupine isti subjekti u dvije odvojene točke mjerenja, u inicijalnom i finalnom mjerenju. Odgovarajuća je i veličina uzorka s obzirom na to da je ukupan broj slučajeva iznad 115 za šest zavisnih varijabli. U istraživanju nema netipičnih vrijednosti (engl. *outliers*) koji mogu imati negativan utjecaj na dalju analizu. Faktor „između-subjekata“, tj. nezavisna varijabla raspodjela populacije u skupine bi trebala biti na minimalno dvije nezavisne skupine. U istraživanju su učenici završnih razreda osnovne škole urbane sredine metodom slučajnog odabira podijeljeni u dvije skupine, eksperimentalnu i kontrolnu.

Za svaku od kombinacija skupina dva faktora, tj. za faktor „između-subjekata“, tj. između skupina i za faktor „unutar-subjekata“, tj. unutar skupina postoji homogenost varijance. Teoretski kriterij homogenosti varijance za Levenovov test za uzorak istraživanja veći od 100, tj. $p > 0.001$ je zadovoljen za sve zavisne varijable (Tablica 7.1.), a testovi Mauchlyjev test, odnosno testovi Greenhouse-Geisser i Huynh-Feldt su potvrdili odgovarajuće razine asimetričnosti. Utvrđena je homogenost kovarijanci za sve varijable, što je procijenjeno Boxovim testom jednakosti matrica kovarijanci (Tablica 7.1.).

Tablica 7.1.*Levenov test jednakosti varijanci i Box test jednakosti matrica kovarijance*

Zavisna varijabla	Levenov test sig.	Box test sig.
Usredotočena svjesnost-inicijalno mjerenje	.782	.852
Usredotočena svjesnost-finalno mjerenje	.571	
Psihološke potrebe-pozitivne dimenzije-inicijalno mjerenje	.026	.005
Psihološke potrebe-pozitivne dimenzije-finalno mjerenje	.007	
Motivacija samoodređenja-pozitivne dimenzije-inicijalno mjerenje	.067	.376
Motivacija samoodređenja-pozitivne dimenzije-finalno mjerenje	.920	
Cjelovito iskustvo motivacije-inicijalno mjerenje	.183	.781
Cjelovito iskustvo motivacije-finalno mjerenje	.201	
Psihološke potrebe-negativne dimenzije-inicijalno mjerenje	.018	.082
Psihološke potrebe-pozitivne dimenzije-finalno mjerenje	.451	
Motivacija samoodređenja-negativne dimenzije-inicijalno mjerenje	.969	.990
Motivacija samoodređenja-negativne dimenzije-finalno mjerenje	.892	

Tablica Box testa jednakosti kovarijance (Tablica 7.1.) za sve zavisne varijable zajedno iznad je 0.005 čime se također može potvrditi nulta hipoteza da su promatrane matrice kovarijance zavisnih varijabli jednake u skupinama. Općenito, Box test ukazuje na problem u pretpostavkama ponovljenih mjerenja jedino ako je vrijednost manja od 0.001

7.2. Deskriptivna statistika

U Tablici 7.2. predstavljeni su deskriptivni pokazatelji zavisnih varijabli za cijeli uzorak. Normalnost je zadovoljena za sve zavisne varijable. Zbog prirode testa na većim uzorcima, i mala odstupanja od normalne krivulje mogu rezultirati statistički značajnim odstupanjem te je stoga provjerena asimetričnost i zakrivljenost distribucija. Najveće vrijednosti su -.733 za asimetričnost i -.898 za zakrivljenost i unutar su granica od -2 do 2 te su uz zadovoljenje tog kriterija (Tabachnick i Fidel, 2013). Shodno tome, utvrđena odstupanja od normalne raspodjele Kolmogorov-Smirnovim testom nisu utjecala na dalji tok istraživanja.

Tablica 7.2.*Deskriptivni pokazatelji zavisnih varijabli za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu zajedno*

	N	M	C	V	SD	Min.	Mak.	As.	Zak.	K-S	p.
US	118	3.98	4.07	.779	.882	1.87	6	-.201	-.497	.055	.200
PP-P	118	3.87	4.00	.331	.575	2.25	5	-.722	-.497	.114	<.001
MS-P	118	3.63	3.78	.661	.813	1	4.89	-.733	.250	.098	.006
CIM	118	3.38	3.50	.694	.833	1.40	5	-.432	-.317	.097	.007
PP-N	118	2.58	2.46	.518	.720	1.33	4.25	.328	-.898	.088	.022
MS-N	118	2.61	2.67	.291	.539	.89	3.78	-.360	.307	.066	.200

Skraćenice: N: Broj ispitanika; M: Srednja vrijednost; C: Medijana; V: Varijanca; SD: Standardna devijacija; Min: Minimum; Mak.: Maksimum; As: Asimetričnost; Zak.: Zakrivljenost; K-S: Kolmogorov-Smirnov statistika; p.: Kolmogorov-Smirnov značajnost.

US: Usredotočena svjesnost; PP-P: Psihološke potrebe-pozitivne dimenzije; MS-P: Motivacija samoodređenja-pozitivne dimenzije; CIM: Cjelovito iskustvo motivacije; PP-N: Psihološke potrebe-negativne dimenzije; MS-N: Motivacija samoodređenja-negativne dimenzije.

ES: Eksperimentalna skupina; KS: Kontrolna skupina; F: Finalno stanje/mjerenje; I: Incijalno stanje/mjerenje

Normalnost je također zadovoljena za sve zavisne varijable u svakoj kombinaciji faktora – za faktor „između-subjekata“ i faktor „unutar-subjekata“ (Tablica 7.3.; Slika 7.1). Također, zbog prirode testa na većim uzorcima, i mala odstupanja od normalne krivulje mogu rezultirati statistički značajnim odstupanjem te je stoga provjerena asimetričnost i zakrivljenost distribucija. Najveće vrijednosti su -1.196 za asimetričnost i -1.160 za zakrivljenost (Tablica 7.3.). S obzirom na to da su vrijednosti su unutar granica od -2 do 2 te su uz zadovoljenje tog kriterija (Tabachnick i Fidel, 2013) varijable uvrštene u analizu, a što se može vidjeti i na Slici 7.1. Shodno tome, utvrđena odstupanja od normalne raspodjele Kolmogorov-Smirnovim testom nisu utjecala na dalji tok istraživanja (Tablica 7.3.). Također, mješovita ANOVA je robustan test po pitanju odstupanja od normalnosti tako da i teoretski određena odstupanja ne utječu na ispravnost rezultata (Laerd, 2023). Usljed 3 nedostajuća slučaja u odnosu inicijalnog (118) i finalnog (121) mjerenja, nakon što je utvrđeno da nema značajnih razlika među skupinama u inicijalnom mjerenju za nastavak su ova tri nedostajuća slučaja prema teoretskom pravilu nadomještena srednjim vrijednostima date varijable.

Tablica 7.3.*Deskriptivni pokazatelji zavisnih varijabli u svakoj kombinaciji faktora*

		N	M	C	V	SD	Min.	Mak.	As.	Zak.	K-S	p.
US	ES-I	59	3.90	3.93	.766	.875	2.13	6.00	.077	-.446	.075	.200
	KS-I	62	4.07	4.17	.752	.867	1.87	5.67	-.487	-.145	.084	.200
	ES-F	59	4.39	4.47	.677	.823	2.47	6.00	-.309	-.530	.083	.200
	KS-F	62	4.07	4.07	.849	.921	1.13	6.00	-.417	.787	.065	.200
PP-P	ES-I	59	3.96	4.00	.221	.470	3.00	5.00	-.162	-.333	.104	.179
	KS-I	62	3.77	3.92	.406	.638	2.25	4.83	-.757	-.251	.131	.010
	ES-F	59	4.11	4.11	.248	.498	2.75	5.00	-.369	.145	.058	.200
	KS-F	62	3.72	3.75	.502	.708	1.83	5.17	-.394	-.260	.086	.200
MS-P	ES-I	59	3.76	3.89	.514	.717	1.44	4.89	-.903	1.150	.110	.072
	KS-I	62	3.50	3.61	.747	.864	1.00	4.78	-.551	-.118	.079	.200
	ES-F	59	3.73	3.89	.785	.886	1.22	5.00	-1.196	1.333	.167	<.001
	KS-F	62	3.55	3.56	.665	.815	1.56	5.00	-.199	-.356	.064	.200
CIM	ES-I	59	3.49	3.50	.599	.774	1.60	5.00	-.600	300	.113	.058
	KS-I	62	3.27	3.45	.738	.859	1.40	5.00	-.272	-.508	.106	.079
	ES-F	59	3.79	3.90	.457	.676	1.90	5.00	-.527	.275	.152	.002
	KS-F	62	3.37	3.33	.548	.740	1.56	4.70	-.264	-.452	.077	.200
PP-N	ES-I	59	2.47	2.42	.398	.631	1.33	3.92	.412	-.399	.105	.162
	KS-I	62	2.68	2.72	.593	.770	1.42	4.25	.161	-1.160	.120	.026
	ES-F	59	2.32	2.42	.408	.639	1.17	4.50	.336	.993	.095	.200*
	KS-F	62	2.61	2.58	.531	.729	1.00	4.33	.094	.121	.071	.200*
MS-N	ES-I	59	2.71	2.78	.280	.529	1.11	3.78	-.303	.455	.092	.200
	KS-I	62	2.50	2.53	.271	.520	.89	3.44	-.490	.367	.084	.200
	ES-F	59	2.58	2.56	.274	.524	1.00	3.56	-.485	-.286	.126	.022
	KS-F	62	2.80	2.78	.287	.536	1.56	3.89	-.221	-.366	.078	.200

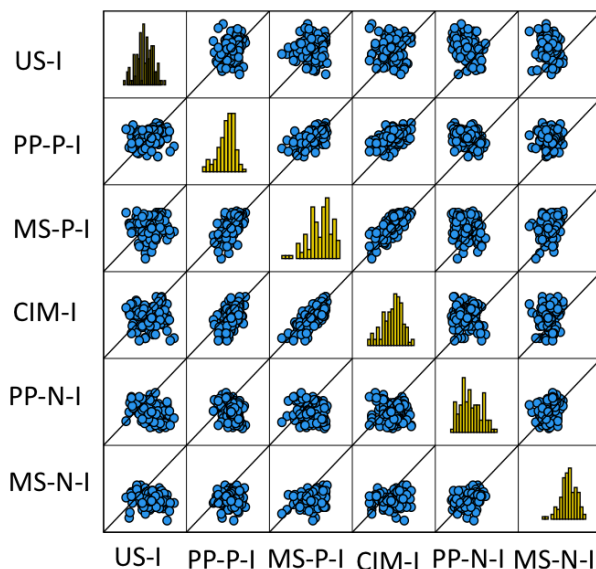
Skraćenice: N: Broj ispitanika; M: Srednja vrijednost; C: Medijana; V: Varijanca; SD: Standardna devijacija; Min: Minimum; Mak.: Maksimum; As: Asimetričnost; Zak.: Zakrivljenost; K-S: Kolmogorov-Smirnov statistika; p.: Kolmogorov-Smirnov značajnost.

US: Usredotočena svjesnost; PP-P: Psihološke potrebe-pozitivne dimenzije; MS-P: Motivacija samoodređenja-pozitivne dimenzije; CIM: Cjelovito iskustvo motivacije; PP-N: Psihološke potrebe-negativne dimenzije; MS-N: Motivacija samoodređenja-negativne dimenzije.

ES: Eksperimentalna skupina; KS: Kontrolna skupina; F: Finalno stanje/mjerenje; I: Incijalno stanje/mjerenje

Slika 7.1.

Matrica i histogram povezanosti zavisnih varijabli i pojedinačna distribucija za svaku od zavisnih varijabli pojedinačno u inicijalnom stanju



Bilješka: Skraćene oznake na prikazu imaju značenja: US-I: Usredotočena svjesnost-inicijalno mjerenje; PP-P-I: Psihološke potrebe-pozitivne dimenzije-inicijalno mjerenje; MS-P-I: Motivacija samoodređenja-pozitivne dimenzije-inicijalno mjerenje; CIM-I: Cjelovito iskustvo motivacije-inicijalno mjerenje ; PP-N-I: Psihološke potrebe-negativne dimenzije-inicijalno mjerenje; MS-N-I: Motivacija samoodređenja-negativne dimenzije-inicijalno mjerenje.

Prema grafičkom Slici 7.1. i Tablici 7.4., postoji naročito dobra povezanost zavisnih varijabli u inicijalnom mjerenju za varijable cjelovito iskustvo motivacije i motivacija samoodređenja-pozitivne dimenzije (.78), vrlo dobra za varijable psihološke potrebe-pozitivne dimenzije i motivacija samoodređenja-pozitivne dimenzije (.59), psihološke potrebe-pozitivne dimenzije i cjelovito iskustvo motivacije (.53), dobra za varijable usredotočena svjesnost i psihološke potrebe-negativne dimenzije (-.43), psihološke potrebe-pozitivne dimenzije i psihološke potrebe-negativne dimenzije (-.39), psihološke potrebe-negativne dimenzije i motivacija samoodređenja-negativne dimenzije (.27).

Tablica 7.4.*Povezanost zavisnih varijabli u inicijalnom mjerenju*

		US	PP-P	MS-P	CIM	PP-N	MS-N
Korelacije	US	1.000	.116	.051	.028	-.434	-.144
	PP-P	.116	1.000	.593	.528	-.388	.033
	MS-P	.051	.593	1.000	.784	-.244	.239
	CIM	.028	.528	.784	1.000	-.216	.194
	PP-N	-.434	-.388	-.244	-.216	1.000	.273
	MS-N	-.144	.033	.239	.194	.273	1.000

Skraćenice: US: Usredotočena svjesnost; PP-P: Psihološke potrebe-pozitivne dimenzije; MS-P: Motivacija samoodređenja-pozitivne dimenzije; CIM: Cjelovito iskustvo motivacije; PP-N: Psihološke potrebe-negativne dimenzije; MS-N: Motivacija samoodređenja-negativne dimenzije.

7.2. Testiranje razlika u inicijalnom mjerenju između eksperimentalne i kontrolne skupine

Kao dodatak potrebno je bilo i provesti analizu inicijalnog stanja dvije skupine neovisnim t-testom za svaku od zavisnih varijabli da bi se utvrdilo da nema statistički značajnih razlika među skupinama u inicijalnom mjerenju (Tablica 7.5.).

Tablica 7.5.*Usporedba skupina u inicijalnom mjerenju t testom neovisnih uzoraka*

Varijabla	Skupine (M)	Levenov test		t test		Razlika srednjih vrijednosti	Standardna greška
		F	p	df	p		
Usredotočena svjesnost (US)	ES (3.90) KS (4.07)	.027	.870	116	.307	-.167	.162
Psihološke potrebe-pozitivne dimenzije (PP-P)	ES (3.96) KS (3.77)	5.90	.017	116	.070	.192	.105
Motivacija samoodređenja-pozitivne dimenzije (MS-P)	ES (3.76) KS (3.50)	4.07	.046	116	.078	.264	.148
Cjelovito iskustvo motivacije (CIM)	ES (3.49) KS (3.27)	2.23	.138	116	.144	.225	.153
Psihološke potrebe-negativne dimenzije (PP-P)	ES (2.47) KS (2.68)	6.92	.010	116	.103	-.216	.132
Motivacija samoodređenja-negativne dimenzije (MS-N)	ES (2.71) KS (2.50)	.005	.944	116	.035*	.209	.098

* $p < .05$.

Skraćenice: M: Srednja vrijednost; ES: Eksperimentalna skupina; KS: Kontrolna skupina.

Rezultati nisu pokazali statistički značajne razlike među skupinama u inicijalnom mjerenju izuzev za varijablu „motivacija teorije samoodređenja - negativne dimenzije (introjektivna regulacija, ekstrinzična regulacija, amotivacija) “ u smjeru kontrolne skupine (Tablica 7.5.), tj. kontrolna skupina ima manje izražene negativne dimenzije motivacije teorije samoodređenja u inicijalnom mjerenju (Tablica 7.2.).

7.3. Razlike između inicijalnog i finalnog mjerenja u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini u ispitivanim varijablama

Kako bi se ispitala razlike između inicijalnog i finalnog mjerenja u E i K grupi za svaku varijablu provedena je dvosmjerna mješovita ANOVA (vrijeme mjerenja: inicijalno i finalno x vrsta skupine: eksperimentalna i kontrolna)

7.4.1. Usredotočena svjesnost

U Tablici 7.6. prikazani su deskriptivni pokazatelji na skali usredotočene svjesnosti u inicijalnom i finalnom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu.

Tablica 7.6.

Deskriptivni pokazatelji za varijablu Usredotočena svjesnost

Mjerenje	Skupina	M	SD	N
Inicijalno	Eksperimentalna skupina (ES)	3.90	.88	59
	Kontrolna skupina (KS)	4.07	.87	62
	Ukupno	3.99	.87	121
Finalno	Eksperimentalna skupina (ES)	4.39	.82	59
	Kontrolna skupina (KS)	4.07	.92	62
	Ukupno	4.22	.88	121

Skraćenice: N: Broj ispitanika; M: Srednja vrijednost; SD: Standardna devijacija.

Dvosmjerna mješovita analiza varijance pokazala je značajan F - omjer za interakciju mjerenja i vrste skupine ($F(1/119) = 5.487$; $p = .021$; $\eta^2 = .044$), koji su prikazani u Tablici 7.7. To znači da postoje razlike u usredotočenoj svjesnosti između inicijalnog i finalnog mjerenja u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini.

Tablica 7.7.

Efekti programa na Usredotočenu svjesnost

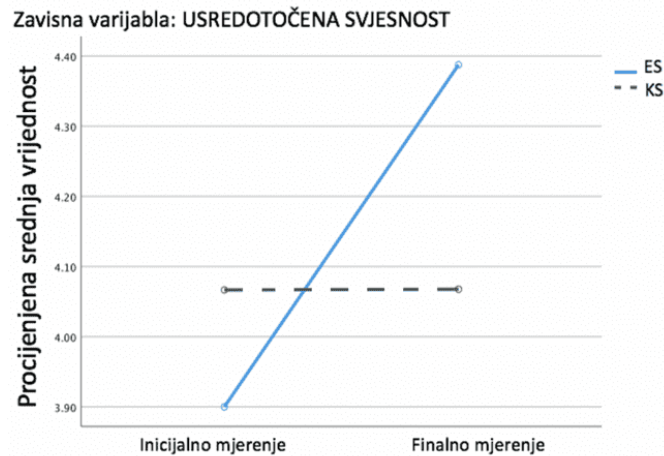
Efekti	F	p	Veličina efekta (η^2)
Glavni efekt mjerenja	5.536	.020*	.044
Glavni efekt skupina	.406	.525	.003
Interakcijski efekt vrijeme mjerenja x skupina	5.487	.021*	.044

* $p < .05$.

Nakon provedenog programa kod učenika u eksperimentalnoj skupini značajno se povećala razina usredotočene svjesnosti, dok je u kontrolnoj skupini ostala ista (Slika 7.2., Tablica 7.8.).

Slika 7.2.

Prosječne vrijednosti za varijablu Usredotočena svjesnost u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, prije i poslije provedenog programa



Tablica 7.8. pokazuje rezultate analize jednostavnih glavnih efekata za varijablu Usredotočena svjesnost. Analiza pokazuje da nema razlika između skupina u inicijalnom mjerenju ($p=.295$), dok u finalnom mjerenju postoji značajna razlika u smjeru većih rezultata u eksperimentalnoj skupini ($p=.047$). Također, u eksperimentalnoj skupini postoji statistički značajna razlika između inicijalnog i finalnog mjerenja u smjeru većih rezultata u finalnom mjerenju ($p<.001$), dok kod kontrolne skupine nema značajne razlike ($p=.994$).

Tablica 7.8.

Pojedinačne razlike između skupina i unutar skupina u dva mjerenja za varijablu Usredotočena svjesnost

Skupine/Odnosi	Razlika između M	Standardna pogreška	p
ES-I i KS-I	-.167	.158	.295
ES-F i KS-F	.320*	.159	.047*
ES-F i ES-I	.487*	.149	.001*
KS-F i KS-I	.001	.145	.994

* $p<.05$.

Skraćenice: ES: Eksperimentalna skupina; KS: Kontrolna skupina; M: srednja vrijednost

Rezultati pokazuju da postoji značajan pozitivan utjecaj interventnog programa na varijablu Usredotočena svjesnost u usporedbi eksperimentalne i finalne skupine u dva mjerenja. U finalnom mjerenju postoje značajne razlike među skupinama u smjeru eksperimentalne skupine. Ovi rezultati **potvrđuju** Hipotezu 1. da u eksperimentalnoj skupini postoji statistički značajno veće povećanje usmjerene svjesnosti u odnosu na kontrolnu.

7.4.2. Psihološke potrebe – zadovoljenje potreba

U Tablici 7.9. prikazani su deskriptivni pokazatelji na skali Psihološke potrebe – zadovoljenje potreba u inicijalnom i finalnom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu.

Tablica 7.9.

Deskriptivni pokazatelji za varijablu Psihološke potrebe – zadovoljenje potreba

Mjerenje	Skupina	M	SD	N
Inicijalno	Eksperimentalna skupina (ES)	3.96	.47	59
	Kontrolna skupina (KS)	3.77	.64	62
	Ukupno	3.87	.57	121
Finalno	Eksperimentalna skupina (ES)	4.11	.50	59
	Kontrolna skupina (KS)	3.71	.71	62
	Ukupno	3.91	.64	121

Skraćenice: N: Broj ispitanika; M: Srednja vrijednost; SD: Standardna devijacija.

Dvosmjerna mješovita analiza varijance nije pokazala značajnu interakciju između skupina i mjerenja na varijablu Psihološke potrebe – zadovoljenje potreba, $F(1/119) = 1.79$; $p = .184$; $\eta^2 = .015$, koji su prikazani u Tablici 7.10. i na Slici 7.3.

Tablica 7.10.

Efekti programa na Psihološke potrebe – zadovoljenje potreba

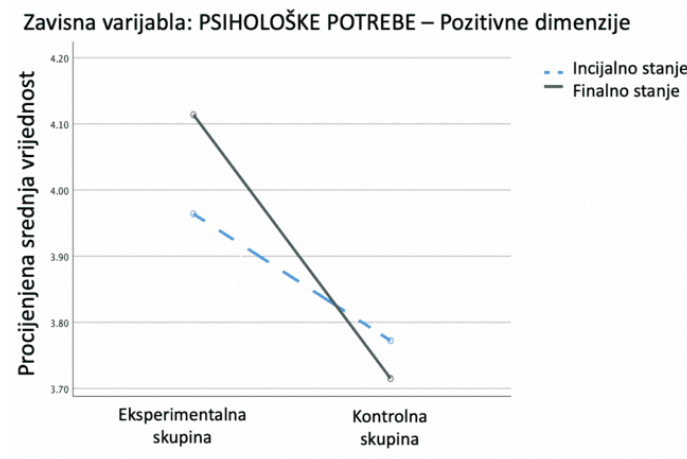
Efekti	F	p	Veličina efekta (η^2)
Glavni efekt mjerenja	.357	.545	.003
Glavni efekt skupina	15.92	<.001	.118
Interakcijski efekt vrijeme mjerenja x skupina	1.79	.184	.015

*** $p < .001$.

Kako analiza varijance nije pokazala značajan interakcijski efekt između vrste skupine i vremena mjerenja može se zaključiti da Hipoteza 2.a. da u eksperimentalnoj skupini postoji statistički značajno povećanje zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu **nije potvrđena**.

Slika 7.3.

Prosječne vrijednosti za varijablu Psihološke potrebe – zadovoljenje potreba u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, prije i poslije provedenog programa



7.4.3. Psihološke potrebe – frustracija potreba

U Tablici 7.11. prikazani su deskriptivni pokazatelji na skali Psihološke potrebe – frustracija potreba u inicijalnom i finalnom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu.

Tablica 7.11.

Deskriptivni pokazatelji za varijablu Psihološke potrebe – frustracija potreba

Mjerenje	Skupina	M	SD	N
Inicijalno	Eksperimentalna skupina (ES)	2.47	.63	59
	Kontrolna skupina (KS)	2.68	.77	62
	Ukupno	2.58	.71	121
Finalno	Eksperimentalna skupina (ES)	2.32	.64	59
	Kontrolna skupina (KS)	2.61	.73	62
	Ukupno	2.47	.70	121

Skraćenice: N: Broj ispitanika; M: Srednja vrijednost; SD: Standardna devijacija.

Dvosmjerna mješovita analiza varijance nije pokazala značajnu interakciju između skupina i mjerenja na varijablu Psihološke potrebe – frustracija potreba, $F(1/119) = .188$; $p = .665$; $\eta^2 = .002$, koji su prikazani u Tablici 7.12. i na Slici 7.4. Kako analiza varijance nije pokazala značajan interakcijski efekt između vrste skupine i vremena mjerenja može se zaključiti da Hipoteza 2.2. da u eksperimentalnoj skupini postoji statistički značajno smanjenje frustracije temeljnih psiholoških potreba nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu **nije potvrđena.**

Tablica 7.12.

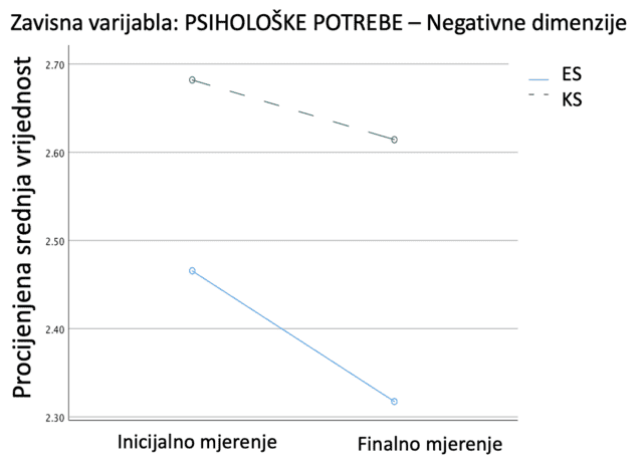
Efekti programa na Psihološke potrebe – frustracija potreba

Efekti	F	p	Veličina efekta (η^2)
Glavni efekt mjerenja	1.355	.247	.011
Glavni efekt skupina	8.857	.004*	.069
Interakcijski efekt vrijeme mjerenja x skupina	.188	.665	.002

* $p < .05$.

Slika 7.4.

Prosječne vrijednosti za varijablu Psihološke potrebe – frustracija potreba u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, prije i poslije provedenog programa



7.4.4. Motivacija samoodređenja – pozitivne dimenzije

U Tablici 7.11. prikazani su deskriptivni pokazatelji na skali Motivacija samoodređenja – pozitivne dimenzije u inicijalnom i finalnom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu.

Tablica 7.13.

Deskriptivni pokazatelji za varijablu Motivacija samoodređenja – pozitivne dimenzije

Mjerenje	Skupina	M	SD	N
Inicijalno	Eksperimentalna skupina (ES)	3.76	.72	59
	Kontrolna skupina (KS)	3.50	.86	62
	Ukupno	3.63	.80	121
Finalno	Eksperimentalna skupina (ES)	3.73	.89	59
	Kontrolna skupina (KS)	3.55	.82	62
	Ukupno	3.64	.85	121

Skraćenice: N: Broj ispitanika; M: Srednja vrijednost; SD: Standardna devijacija.

Dvosmjerna mješovita analiza varijance nije pokazala značajnu interakciju između skupina i mjerenja na varijablu Motivacija samoodređenja – pozitivne dimenzije, $F(1/119) = 1.79$; $p = .185$; $\eta^2 = .002$, koji su prikazani u Tablici 7.14. Nakon provedenog istraživanja kod učenika u eksperimentalnoj skupini nije se značajno povećala razina motivacije samoodređenja – pozitivne dimenzije u odnosu na kontrolnu skupinu (Slika 7.5.). Može se zaključiti da Hipoteza 3.1. da u eksperimentalnoj skupini postoji statistički značajno povećanje pozitivnih dimenzija motivacije za samoodređenjem nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu **nije potvrđena.**

Tablica 7.14.

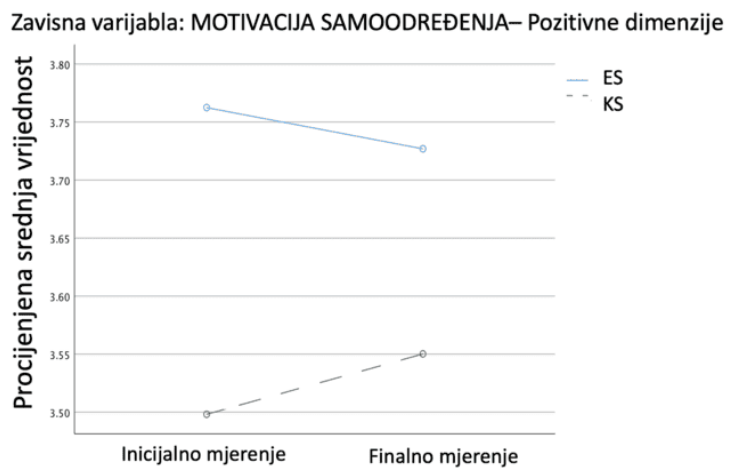
Efekte programa na Motivacija samoodređenja – pozitivne dimenzije

Efekte	F	p	Veličina efekta (η^2)
Glavni efekt mjerenja	.004	.936	.000
Glavni efekt skupina	4.04	.047*	.003
Interakcijski efekt vrijeme mjerenja x skupina	1.79	.185	.002

* $p < .05$.

Slika 7.5.

Prosječne vrijednosti za varijablu Motivacija samoodređenja – pozitivne dimenzije u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, prije i poslije provedenog programa



7.4.5. Motivacija samoodređenja – negativne dimenzije

U Tablici 7.15. prikazani su deskriptivni pokazatelji na skali Motivacija samoodređenja – negativne dimenzije u inicijalnom i finalnom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu.

Tablica 7.15.

Deskriptivni pokazatelji za varijablu Motivacija samoodređenja – negativne dimenzije

Mjerenje	Skupina	M	SD	N
Inicijalno	Eksperimentalna skupina (ES)	2.71	.53	59
	Kontrolna skupina (KS)	2.50	.52	62
	Ukupno	2.60	.53	121
Finalno	Eksperimentalna skupina (ES)	2.58	.52	59
	Kontrolna skupina (KS)	2.80	.54	62
	Ukupno	2.70	.54	121

Skraćenice: N: Broj ispitanika; M: Srednja vrijednost; SD: Standardna devijacija.

Dvosmjerna mješovita analiza varijance pokazala je značajnu interakciju između skupina i mjerenja na varijablu Motivacija samoodređenja – negativne dimenzije, $F(1/119) = 9.716$; $p = .002$; $\eta^2 = .075$, koji su prikazani u Tablici 7.16. i Slici 7.6.. Nakon provedenog programa kod učenika u eksperimentalnoj skupini značajno se smanjila razina negativnih dimenzija motivacije samoodređenja, dok se u kontrolnoj skupini povećala. Time je **potvrđena Hipoteza 3.2.** da u eksperimentalnoj skupini postoji statistički značajno smanjenje negativnih dimenzija motivacije za samoodređenjem nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu.

Tablica 7.16.

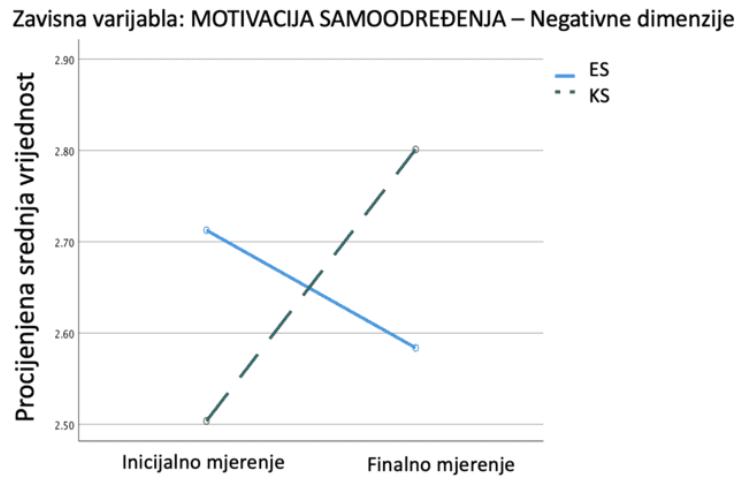
Efekti programa na Motivacija samoodređenja – negativne dimenzije

Efekti	F	p	Veličina efekta (η^2)
Glavni efekt mjerenja	1.519	.220	.013
Glavni efekt skupina	.004	.951	.000
Interakcijski efekt vrijeme mjerenja x skupina	9.716	.002*	.075

* $p < .05$.

Slika 7.6.

Prosječne vrijednosti za varijablu Motivacija samoodređenja – negativne dimenzije u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, prije i poslije provedenog programa



Tablica 7.17. pokazuje rezultate analize jednostavnih glavnih utjecaja za varijablu Motivacija samoodređenja– negativne dimenzije. Analiza pokazuje značajne razlike između skupina u inicijalnom mjerenju ($p=.030$), dok su u finalnom mjerenju pokazane značajne razlike u smjeru kontrolne skupine, $p=.026$. Analiza pokazuje da unutar eksperimentalne skupine ne postoji značajna razlika, $p=.098$, a kod kontrolne skupine postoji, $p=.002$.

Tablica 7.17.

Pojedinačne razlike između skupina i unutar skupina u dva mjerenja za varijablu Motivacija samoodređenja – negativne dimenzije

Skupine/Odnosi	Razlika između M	Standardna pogreška	p
ES-I i KS-I	.209	.095	.030*
ES-F i KS-F	-.217*	.096	.026*
ES-F i ES-I	-.129	.098	.191
KS-F i KS-I	.297*	.095	.002*

* $p<.05$.

Skraćenice: ES: Eksperimentalna skupina; KS: Kontrolna skupina; M: srednja vrijednost.

7.4.4. Cjelovito iskustvo motivacije

U Tablici 7.18. prikazani su deskriptivni pokazatelji na skali Cjelovito iskustvo motivacije u inicijalnom i finalnom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu.

Tablica 7.18.

Deskriptivni pokazatelji za varijablu Cjelovito iskustvo motivacije

Mjerenje	Skupina	M	SD	N
Inicijalno	Eksperimentalna skupina (ES)	3.49	.77	59
	Kontrolna skupina (KS)	3.27	.86	62
	Ukupno	3.38	.82	121
Finalno	Eksperimentalna skupina (ES)	3.79	.68	59
	Kontrolna skupina (KS)	3.37	.74	62
	Ukupno	3.57	.74	121

Skraćenice: N: Broj ispitanika; M: Srednja vrijednost; SD: Standardna devijacija.

Dvosmjerna mješovita analiza varijance nije pokazala je značajan F - omjer za interakciju mjerenja i vrste skupine ($F(1/119) = 1.169$; $p = .282$; $\eta^2 = .010$), koji su prikazani u Tablici 7.19., Slika 7.7. može se zaključiti da Hipoteza 3.3. da u eksperimentalnoj skupini postoji statistički značajno povećanje cjelovitog iskustva motivacije nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu **nije potvrđena**.

Tablica 7.19.

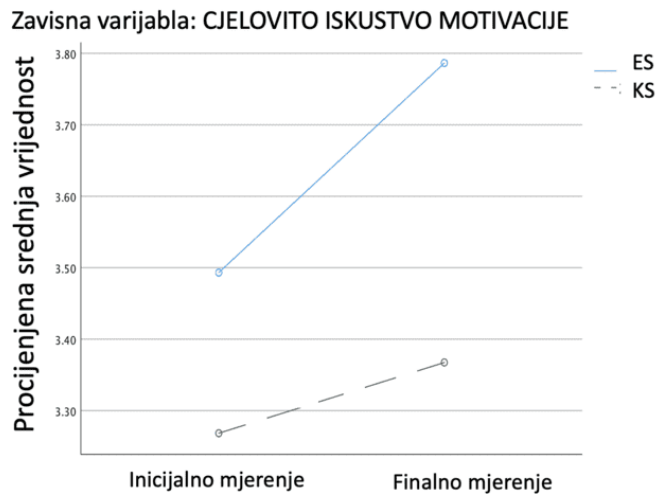
Efekti programa na Cjelovito iskustvo motivacije

Efekti	F	p	Veličina efekta (η^2)
Glavni efekt mjerenja	4.767	.031*	.039
Glavni efekt skupina	9.141	.003*	.071
Interakcijski efekt vrijeme mjerenja x skupina	1.169	.282	.010

* $p < .05$.

Slika 7.7.

Prosječne vrijednosti za varijablu Cjelovito iskustvo motivacije u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, prije i poslije provedenog programa



Općenito se može zaključiti da je program djelovao na povećanje usredotočene svjesnosti, te na smanjenje frustracije temeljnih psiholoških potreba i negativnih aspekata motivacije za samoodređenjem (introjektivna regulacija, ekstrinzična regulacija, amotivacija).

8. RASPRAVA

Rasprava vezana za istraživanje rezultata predstavljena je kroz kategorije: 1) Usporedba rezultata intervencije *Forma* u vezi s pozitivnim psihološkim stanjima kao prediktorima smisla i svrhe – usredotočena svjesnost, psihološke potrebe i motivacija; 2) Usporedba rezultata intervencije *Forma* u vezi sa sličnim intervencijama koje sadrže poticajne čimbenike iste vrste; 3) Usporedba rezultata intervencije *Forma* u vezi s istraživanjima iz kineziologije i istraživanja na osnovu kojih su određeni poticajni čimbenici; 4) Predstavljanje rezultata intervencije *Forma* u kontekstu *Paradigme cjelovite edukacije* i digitalnih medija, odnosno informacijskih tehnologija kao izazova suvremenog doba.

Očekivalo se da će provedba programa djelovati na povećanje usredotočene svjesnosti, zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba, motivacije za samoodređenjem i cjelovitog iskustva motivacije. Rezultati su djelomično potvrdili postavljene hipoteze. Raspravom je obuhvaćeno tumačenje dobivenih rezultata u skladu s hipotezama istraživanja te teoretskim postavkama i dosadašnjim znanstvenim istraživanjima.

8.1. Utjecaj interventnog programa *Forma* na usredotočenu svjesnost

U vezi s konstruktom usredotočene svjesnosti (Benson i Klipper, 1975; Brown i Ryan, 2003; Brown i sur., 2015; Kabat-Zinn, 1994; Kabat-Zinn, 1990) rezultati istraživanja su pokazali da interventni programi mogu imati pozitivan utjecaj na psihološko stanje usredotočene svjesnosti. Detaljnije će biti izloženo u nastavku o usporedbi interventnih programa s interventnim programom *Forma*, ali u kontekstu rasprave rezultata konstrukta usredotočene svjesnosti, uviđa se da rezultati pokazuju slične rezultate kao istraživanje Broderick (2013) koji također pokazuje da intervencija s poticajnim čimbenicima kojima se potiče svijest o sebi i drugima može imati pozitivan utjecaj na usredotočenu svjesnost, ali i druga pozitivna psihološka stanja. Također, interventni program *Centra za zdrav um* (Centre for Healthy Minds, 2022) koji je temeljen na neuroznanstvenim istraživanjima, također su u suglasju s rezultatima ovog istraživanja. Shodno tome, sistematsko planiranje i skaliranje primjene poticajnih čimbenika od velike važnosti za uspjeh intervencija ovog tipa u vezi s usredotočenom svjesnosti. Osnovna razlika je u tome što interventni program *Forma* primjenjuje čimbenike tijekom nastavnog procesa u sklopu kineziološke edukacije, a *Centra za zdrav um* (Centre for Healthy Minds, 2022) na posebnim časovima. U tom kontekstu rezultati ovog istraživanja su

moгу se usporediti s rezultatima istraživanja Maloney i sur. (2016) koji je proveden u školskom okruženju tijekom nastavnog procesa. Rezultati ovog istraživanja značajno doprinose općoj potrebi predlaganja odgovarajućih intervencija u nastavnom procesu kao jednim od imperativna suvremenog nastavnog procesa, a što detaljno predlažu Schonert-Reichl i Roeser (2016). Oni su kroz *Priručnik* pokušali napraviti sistematizaciju znanstvenih istraživanja o intervencijama s poticajnim čimbenicima usredotočene svjesnosti i emocionalne regulacije da bi se istražili njihovi utjecaji u prvom redu njih kao vidove pozitivnih psiholoških stanja. Rezultati također pokazuju doprinos proširenju saznanja u razumijevanju na koji način se usredotočena svjesnost odnosi na druga psihološka stanja u kontekstu suvremene psihološke teorije (Deci i sur., 2015; Szabo i sur., 2015; Tang, Hölzel i Posner, 2015; Watkins, 2014). Naime, vrlo često postoji otklon prema mjerenju, usredotočene svjesnosti, ali ono što je vrlo važno primijetiti jeste da je za razvoj usredotočene svjesnosti potreban relativno više vremena, duži period, četiri do osam tjedana da bi se pokazali učinci intervencija. To ne podrazumijeva samo vježbanje određenih tehnika usredotočene svjesnosti već i promjenu načina razmišljanja (usp. Dweck, 2017a). Sve ukupno to je i znak da kroz provedbu nastave na ovaj način učenici doživljavaju smisao i svrhu koji se manifestiraju kroz pozitivna psihološka stanja (Branković i Badrić, 2020; Frankl, 2019a, str. 79-80). Ipak, može se primijetiti da većina suvremenih istraživanja ostaje u problemu izravnog definiranja i sistematiziranja paradigme cjelovitosti i time odgovarajućih poticajnih čimbenika, a što se nastojalo nadomjestiti kroz ovo istraživanje. O tome je više govora u raspravi vezanoj za interventne programe.

8.2. Utjecaj interventnog programa *Forma* na psihološke potrebe

U vezi s konstruktom psihološke potrebe (autonomija, kompetencije, odnosi s drugima) (Bratko i Sabol, 2006; Deci i Ryan, 2000; Deci, Ryan, Schultz i Niemec, 2015; Haerns i sur., 2015; Ryan i Deci, 2000) rezultati nisu pokazali interakcijski efekt što znači da interventni program *Forma* nije značajno djelovao na eksperimentalnu skupinu u usporedbi s kontrolnom skupinom. Prema dosadašnjim teoretskim i praktičnim istraživanjima, razlozi se mogu tražiti u trajanju programa i u instrumentu konstrukta psihološke potrebe (Deci i sur., 2015; Zeidan, 2015).

Što se tiče trajanja programa, interventni program je dizajniran prema modelima interventnih programa temeljenim na neuroznanstvenim istraživanjima usredotočene svjesnosti (Zeidan, 2015). Ova istraživanja pokazuju da se značajni efekti intervencija pokazuju nakon programa u trajanju jedan do osam tjedana. S obzirom da je ovaj program trajao četiri tjedna te da su zabilježeni pozitivni utjecaji i značajno djelovanje interventnog programa *Forma* na

usredotočenu svjesnost kao prediktora povećanja zadovoljenja potreba te pozitivne utjecaje i značajno djelovanje interventnog programa *Forma* na smanjenje negativnih dimenzija motivacije samoodređenje te povećanje srednjih vrijednosti zadovoljenja psiholoških potreba i smanjenja frustracije psiholoških potreba ostaje otvoreno pitanje o mogućnostima opažanja značajnog utjecaja na zadovoljenje psiholoških potreba nakon dužeg trajanja intervencije. Također, primjetno je da je zapažen pozitivan smjer djelovanja intervencije na eksperimentalnu skupinu ali da nisu opažene značajne interakcije. Stoga je poželjno uraditi dalja istraživanja koja bi između ostalih uključivala istraživanja s izmijenjenim dizajnom istraživanja da bi se utvrdilo kako se program odnosi pojedinačno na eksperimentalnu skupinu tijekom program u trajanju od četiri tjedna, a zatim i kroz duži period. Ostaju otvorena pitanja za dalja istraživanja da li trajanje programa utječe na značajnost povećanja zadovoljenja psiholoških potreba, odnosno smanjenje frustracije potreba, što bi uz pokazatelje koji su se dobili u vezi s usredotočenom svjesnosti i motivacijom samoodređenja doprinijelo još jasnijem određivanju prediktora motiviranosti prema tjelovježbi što je izazov suvremenog načina života i edukativnog procesa (Badrić i sur., 2021; usp. Prskalo i Sporiš, 2016), ali odrastanja mladih u dobu kojem je odlika „kriza duha“ (Suzki i Fromm, 1973). Može se reći da rezultati ovog istraživanja potvrđuju da sport, tjelovježba i kineziološka edukacija imaju važno mjesto kao opći čimbenik koji doprinosi zadovoljenja psiholoških potreba kod učenika koje su vezane i za poticanje „iskri“ (Benson, 2008; Scales i sur., 2010). Rezultati potvrđuju djelomično rezultate istraživanja Deci i sur. (2015) da unapređenje u psihološkom stanju usredotočene svjesnosti može biti pozitivan prediktor za održavanje odgovarajućeg zadovoljenja psiholoških potreba i obratno.

Što se tiče razloga vezanih za instrument, potrebno je imati u vidu da je podjela na zadovoljenje i frustraciju psiholoških potreba opća podjela unutar konstrukta psiholoških potreba teorije samoodređenja (Deci i sur., 2015; Ryan i Deci, 2000). Unutar zadovoljenja i frustracije su tri temeljne potrebe – kompetencija, autonomija i zdrav odnos (Bratko i Sabol, 2006; Deci i Ryan, 2000). Kao i u prethodnim istraživanjima, ovo istraživanje je pokazalo opću usklađenost konstrukta i varijabli koje određuju ove tri potrebe, ali su pokazana i određena odstupanja koja su navedena u opisu mjernog instrumenta u poglavlju 6.2. što bi također trebalo imati u vidu kada je u pitanju tumačenje dobivenih rezultata. U konačnici iako se ne može potvrditi statistički značajno djelovanje programa na psihološke potrebe u ovom dizajnu istraživanja, može se primjetiti pozitivan smjer djelovanja interventnog programa i ukazati mogući smjer daljih istraživanja.

8.3. Utjecaj interventnog programa *Forma* na motivaciju

U vezi s konstruktom "motivacija teorije samoodređenja - pozitivne dimenzije (intrinzična motivacija (stimulacija, znanje i vještina), identifikovana regulacija)" (Boiché i sur., 2008; Suzić, 2011) nema statističkih promjena u odnosima eksperimentalne i kontrolne skupine niti unutar skupina u dva mjerenja. Međutim, U vezi konstrukta "motivacija teorije samoodređenja - negativne dimenzije (introjektivna regulacija, ekstrinzična regulacija, amotivacija)", kontrolna skupina imala bolje inicijalno stanje od eksperimentalne skupine, ali se može i vidjeti da je interventni program imao pozitivan utjecaj na motivaciju određenu kroz teoriju samoodređenja kod eksperimentalne skupine. Ovaj rezultat može zajednički biti sagledan i kroz prethodno raspravljene rezultate i teoretske postavke teorije psiholoških potreba vezanih izravno za teoriju samoodređenja i teoriju motivacije koja iz nje proistječe. Ovdje je važno naglasiti i to da je očekivano da za uzrast adolescentne dobi ne postoji jasno razlikovanje pozitivnih dimenzija motivacije samoodređenja (Boiché, Escaler i Chanal, 2020; Gillet, Rosnet i Vallerand, 2008; Markland i Tobin, 2004). To se moglo i primijetiti u izloženim rezultatima analize instrumenata koja je provedena u ovom istraživanju. Upravo je to bio i razlog intenzivnih diskusija u znanstvenim krugovima proteklog desetljeća, odnosno na koji način pristupiti istraživanju pozitivnih dimenzija motivacije samoodređenja (Lonsdale, Hodge, Hargreaves i Ng, 2014; Lonsdale, Hodge i Rose, 2008; Lonsdale, Sabiston, Taylor i Ntoumanis, 2011; Lonsdale, Taylor, Sabiston i Ntoumanis, 2011; Pelletier, Vallerand i Sarrazin, 2007). Shodno tome, kao što se može uvidjeti, u instrumentu koji je upotrijebljen u ovom istraživanju nema dimenzije „integrativne regulacije“ jer se istraživači slažu da je to naročito zahtjevno za adolescente da na odgovarajući način tretiraju, doživljavaju i izražavaju (Boiché i sur., 2020; Pelletier i Sarrazin, 2007; Pelletier i sur., 2007). Shodno tome, da bi se odredio unutrašnji poticaj koji uključuje pozitivnu dimenziju motivacije korišten je i upitnik na kojoj je temeljen pristupa cjelovitog iskustva motivacije (Branković i Badrić, 2021). Ovaj konstrukt u prvi plan stavlja osobito doživljaj poticaja, motiva na način kako tome teoretski model „iskri“ (Benson, 2008; Scales i sur., 2009; Scales i sur., 2010) tome pristupa, ali i kroz to za istraživanja vezana za duhovnost, odnosno, duhovni aspekt kao nužan čimbenik pozitivnog razvoja mladih (Benson i sur., 2012b; King, 2008; Lerner i sur., 2008). Ovaj konstrukt ima polazište da su psihološka stanja, uključujući i doživljaj smisla manifestacija doživljaja svrhe (Branković i Badrić, 2021; Branković i Badrić, 2020; usp. Frankl, 2019a, str. 67-72; Frankl, 2019b, str. 39-58). Istraživanja Branković i Badrić (2021) i Branković i Badrić (2020) koja koriste sličan interventni program, a koja su i korištena kao osnova za kreiranje ovog interventnog programa, također, su pokazala da se intervencije ovog tipa odnose pozitivno na motivaciju. Iako nije zabilježen interakcijski

efekt za cjelovito iskustvo motivacije, može se vidjeti pozitivan smjer djelovanja interventnog programa kod eksperimentalne skupine pa bi za buduća istraživanja trebalo imati u vidu moguće produženje programa kako je to navedeno prethodno i za konstrukt psiholoških potreba teorije samoodređenja. Ipak, uzimajući u obzir značajnost dobivenu za varijablu Motivacija samoodređenja – negativne dimenzije, može se govoriti o pozitivnom utjecaju Programa s tog stanovišta. Na ovaj način se, također, pokazuje da učenici doživljavaju motivaciju na cjelovitiji način provedbom interventnog programa *Forma*. To znači da učenici doživljavaju da ih provedba kineziološke edukacije dizajnirana i realizirana na ovaj način potiče na doživljaj smisla i svrhe te aktivnosti kroz smanjenje vanjskih regulatora kao što su vanjska i introjektivna regulacija. Tome u prilog govore i spomenuta istraživanja da u adolescentnoj dobi mladi teže prave razliku između kategorija koje spadaju u pozitivne dimenzije motivacije samoodređenja. Prema tome rezultati istraživanja su u suglasju s rezultatima istraživanja koja su radili Benson (2008) u kontekstu „iskri“ i tjelovježbe, odnosno kineziološke edukacije i Jensen (2005). Ova istraživanja pokazuju da tjelesno vježbanje ima značajnu ulogu u smanjenju negativnih psiholoških i emocionalnih stanja te smanjenja iskustva besmisla i dosade. Naime, prema ovim istraživanjima, važnost edukativnog procesa se ogleda u tome da učenici steknu iskustvo kontrole negativnih psihološka i emocionalna stanja čime se stvaraju i preduvjeti da se kultiviraju pozitivna psihološka i emocionalna stanja.

Razlog pozitivnog utjecaja interventnog programa *Forma* bi se mogao tražiti pristupu učenicima na inovativan način tijekom edukativnog procesa. Drugim riječima, tijekom edukativnog procesa učenicima se pristupa skladno svim razinama sebstva. One su inače utemeljene u teoriji, kako se to vidjelo kroz ovo istraživanje, ali na žalost na njih se ne obraća često pozornost u praksi. To znači, tijekom intervencije pse osvećuje pozornost svim aspektima na način kako je to ukazuju suvremena istraživanja u znanosti i tradiciji čemu je posvećen poseban prostor u ovom istraživanju u teoretskom dijelu. Ovim rezultatima se potvrđuje da se kroz odgovarajući pristup tjelovježbi može smanjiti amotivacija i općenito negativne dimenzije motivacije što je odlika razvoja rastućeg razmišljanja (Dweck, 2017a) i poticanja doživljaja zanesenosti (Csikszentmihalyi, 2014; Deci i Ryan, 2000, str. 260). To bi moglo biti važno za buduća istraživanja s obzirom na to da interesiranje i motivacija prema tjelovježbi i kineziološkoj edukaciji opada s dobi, pa bi shodno tome uvođenje odgovarajućih poticajnih čimbenika moglo da doprinese održavanju intrinzične motivacije (Suzić, 2011).

Tijekom istraživanja su i prikupljene pisane bilješke učenika eksperimentalne skupine u vezi s iskustvom tijekom provedbe interventnog programa *Forma* slično kao u istraživanju Branković i Badrić (2020). Prve bilješke su se odnosile na mogućnost učenika da izraze osobni

doživljaj programa *Forma*, a druga dva na pisanje eseja nakon upoznavanja sa životom Muhammad Alija. U prilogu je veći broj bilješki da bi se stekao dojam utjecaja interventnog programa *Forma* iz perspektive učenika, a ovdje su navedeni dijelovi nekih od eseja.

„Časovi su bili veoma interesantni. Radili smo drugačije vježbe i uči na drugačiji način. Mislim da je i to utjecalo na moje mišljenje da su časovi bili interesantni i zanimljivi. Način rada nastavnika mi se također svidio. Mislim da je bio pravedan i korektan te da nije vršio pritisak na nas niti u jednom trenutku.“ - Učenica 1

„Potrebno je vjerovati da postoji viša sila, da nas neko gleda, čuje i zna za nas – onako kako je u ujak savjetovao sina svoje sestre u priči koju smo slušali. Treba uraditi pravu stvar, makar to i nosilo posljedice. Kao kada bokser Ali nije dozvolio da bude iskorišten na primjeru kada su ga slali u rat [Vijetnam]. Treba naći neki izvor motivacije i imati pobjednički mentalitet. Svaki sportaš se može ugledati na Alija i njegov mentalitet.“ – Učenik 1

„Naučila sam da je svijet surov i da nam može biti lakše ako vjerujemo u tu veću silu. Bokser Ali je znao svoj cilj i zašto to radi – da bi svijet učinio boljim mjestom. Bolje se žrtvovati i prekinuti nepravdu, nego imati lijep život u laži i pohlepi.“ – Učenica 2

Uvidom u navedene kvalitativne pokazatelje doživljaja sudjelovanja ispitanika u intervenciji, kao i one navedene u prilogu, primjećuje se da oni odgovaraju pokazateljima rezultata istraživanja Branković i Badrić (2020) koje je istraživalo kvalitativne pokazatelje iskustva ispitanika tijekom provedbe interventnog programa i zaključilo pozitivne učinke programa, ali i da su različiti konstrukti pozitivne psihologije u osnovi manifestacija jedne potrebe, potrebe za svrhom odnosno smislom. Nadalje, ovi rezultati su u suglasju i s istraživanjem Dweck (2017b) koje pokazuje da je potrebno objediniti teorije motivacije i druge konstrukte u pozitivnoj psihologiji, što je prema njoj kroz model također zajedničkoj potrebi - „potrebi za osobnom usklađenosti“ (engl. *the need for self-coherence*). Moglo bi se reći da primijenjena intervencija upravo potiče doživljaju smisla i svrhe, odnosno osobnoj usklađenosti tijekom edukacije što se odražava kroz povećanje usredotočene svjesnosti i smanjenje negativnih dimenzija motivacije samoodređenje kao što su amotivacija, eksterna i introjektivna regulacija. S obzirom na različite vrste intervencija u dosadašnjim istraživanjima, posebna pozornost je data u nastavku usporedbi intervencija s intervencijom *Forma*.

8.4. Usporedba rezultata interventnog programa *Forma* s drugim interventnim programima i sistematizacija poticajnih čimbenika

U usporedbi s općim istraživanjima intervencija temeljenih na pozitivnoj psihologiji (Seligman i sur., 2005) dobiveni rezultati provedbe intervencije *Forma* pokazuju sličnost u tome što se i kroz istraživanje intervencije *Forma* nastojao ostvariti znanstveni doprinos, ali i praktične implikacije kojima se mogu unaprijediti dugoročno pozitivna psihološka stanja. Također, u kontekstu istraživanja intervencija pozitivne psihologije, kroz teoretsko utemeljenje intervencije *Forma* i poticajnih čimbenika ponuđen je metodološki obrazac u nadilaženju metodoloških pitanja kada su posrijedi procjene povezanosti psiholoških stanja (Hill i Pargament, 2003; Park i Peterson, 2008; Park i Peterson, 2006a; Park i Peterson, 2006b; Park i Peterson, 2005; Warren i sur., 2012) s čimbenicima i vezom psiholoških stanja s duševnim stanjima u širem kontekstu kroz integraciju saznanja iz suvremene znanosti te filozofskih pravaca i tradicije.

U usporedbi s interventnim programom MOO-a (IOC, 2018) interventni program nudi izravnu podjelu poticajnih čimbenika tako da edukatori mogu imati jasniju kontrolnu nad edukativnim procesom. A zajedničko za oba programa je to što se stavlja naglasak na kontekst programa – u programu MOO-a to je naglasak na Olimpijske vrijednosti, a u programu *Forma* to je na smisao i svrhu kojima su sadržaj vrijednosti kao takve. U odnosu na intervenciju MOO, program *Forma* pokazuje sistematiziranost temeljenu na osnovu neuroznanstvenih istraživanja o utjecajima usredotočene svjesnosti (Centre for Healthy Minds, 2022). Također, program *Forma* predstavlja most za razumijevanje pitanja na koji način se učenici mogu poticati smislu i svrhu, odnosno doživljavati pozitivna psihološka stanja kroz posebno dizajnirane kurikulume s odgovarajućim poticajnim čimbenicima. On pruža značajno teorijsko utemeljenje i prikaze iz različitih praksi.

U usporedbi s istraživanjima metoda edukacije u kontekstu logoterapije kod Frankla (2019a; 2019b; 2019c; 1987) primjećuje se da program *Forma* ima značajan broj zajedničkih osobina u vezi poticajnih čimbenika kao što su sport (tjelovježba), meditacija, kontemplacija, dijalog i čitanje. Program *Forma* ima značajnu teoretsku utemeljenost u istraživanjima logoterapije u vezi potrebe za duhovnosti i volje za smislom u suvremenoj edukaciji. Kroz program *Paradigmu cjelovite edukacije* i program *Forma* dodatno se sistematizira pristup aspektima ljudske konstitucije, sebstva i edukativnom procesu s ciljem poticanju smisla učenika. Također, pozitivna psihološka stanja se ne promatraju kao cilj već kao ishod doživljaja smisla i svrhe. U poticajnim čimbenicima pojedinačno i u kontekstu je prisutno poticanje uvijek

višem značenju odgovarajućim didaktičkim metodama s ciljem osnaživanja volje i iskustva samonadliženja.

U usporedbi sa interventnim programima koje Jensen (2009; 2005) i Dweck (2017a) predlažu, prepoznaje se da im je zajednička osobenost s programom *Forma* utemeljenost na psihološkim i fiziološkim utjecajima određenih čimbenika te usredotočenost da se dobije najviši učinak u cjelovitom razvoju učenika iz upotrebe odgovarajućih poticajnih čimbenika. Jensen (2009; 2005; 2001) detaljno predstavlja potrebu za novom paradigmom u nastavnom procesu temeljeno na neuroznanstvenim istraživanjima i predočava način na koji tjelesni i mentalni aspekt trebaju i mogu biti uspješno integrirani u tom procesu. Jensen u mentalnom aspektu podrazumijeva i emocionalna psihološka stanja, a što je kroz *Paradigmju cjelovite edukacije* i intervenciju *Forma*, ali kako se vidjelo u dosadašnjim istraživanjima i drugim intervencijama potreba za izravnijom integracijom, izravnije kategorizirano kroz poticajne čimbenike mentalnog aspekta na aspekt uma, duše i duha. Dweck (2017a) također obraća pozornost na čimbenike kojima se utječe na pozitivno razmišljanje, a što se odražava pozitivno na psihološka stanja. Ova kategorija čimbenika je u programu *Forma* svrstana u poticaje za duševni aspekt s obzirom na utemeljenost istog u teoriji.

U usporedbi s interventnim programom *Paideia prijedloga* (Adler, 1988), koji temeljito opisuje poticajne čimbenike za umni aspekt, interventni program *Forma* gotovo u cijelosti primjenjuje iste metode liberalne edukacije – osobito retorike kroz pozornost u govoru/slušanju, pisanju/čitanju (Adler, 1997; Adler, 1988; Adler i Van Doren, 2014; Jospheh, 2002) te kreativnom izražavanju kroz pisanje prožeto smislom i svrhom. Razlika između programa je što prema dostupnom uvidu u znanstvena istraživanja nije mnogo kvantitativnih istraživanja provedeno u kojima se mjerio utjecaj intervencija predloženih kroz *Paideia prijedloga*. Također, program *Forma* je izravno primijenjen na satu Tjelesne i zdravstvene kulture te je bio izazov primijeniti druge čimbenike u ovaj vid kineziološke edukacije. Ipak, prema smjeru budućih istraživanja kineziologije (Branković, 2019; Branković, 2020a; Findak i sur.; 2018; Prskalo i Sporiš, 2016) to je značajan doprinos obzirom na potrebu za očuvanjem i prilagodbom iste suvremenim izazovima.

U usporedbi s intervencijom *Kontemplativnom edukacijom* (Zajonc, 2016) intervencija *Forma* sadrži većinu zajedničkih poticajnih čimbenika s tim da se kroz potonje jasnije sistematiziraju čimbenici za svaki od aspekata. Zajedničko za obje intervencije je naglašena potreba utemeljenja poticajnih čimbenika kroz tradicionalne prakse i sagledavanje filozofskih koncepata u smislu prakse, a ne samo teorije kako je to odlika novovjekovlja i suvremenog doba. Ipak, kroz program *Forma* to je izravnije naznačeno s pojašnjenim razlozima o tome, a

to je da ne bi došlo do formiranja određenih pokreta ili svjetonazora duhovnosti novog doba. Ono što je kroz program *Forma* predstavljeno je način ponovnog vraćanja duhovnih čimbenika u svakodnevni edukativni proces, ili način života učenika koji će ga stavljati u stanje pripravnosti nalaska smisla i svrhe, a što se u edukativnom procesu manifestira kroz doživljaj pozitivnih psiholoških stanja. Pošto je doživljaj pozitivnih psiholoških stanja vezan za koncept Pozitivnog razvoja mladih (King i Roeser, 2009; Lerner i sur., 2011a; Lerner i sur., 2011b; Lerner i sur., 2011c; Lerner i sur., 2008), rezultati *Forma* govore u prilog istraživanja koje izravno govore o važnosti religioznosti i duhovnosti kao sastavnih dijelova tradicije u edukativnom procesu (King, 2008; Ebstyn King i Furrow, 2008; King i Roeser, 2009). U programu *Forma* koriste se slični sadržaji kao što su programi Centre for Healthy Minds (2023) *Kurikulumu ljubaznosti utemeljenom na usredotočenoj svjesnosti* i Fons Vitae (2022) *Gazali dječji projekt* koji koriste poticajne čimbenike čitanja, razgovora, pisanja s ciljem razvoja pohvalnih karakternih osobina kod mladih, a prepoznavanje i oslobađanje od pokuđenih karakternih osobina. Program *Forma* koristi didaktički pristup koji je svojstven za Centre for Healthy Minds (2023), ali i pristup u Fons Vitae (2022). Tijekom edukacije se stavlja naglasak na odgovornost, savjest i kultivaciju vrijednosti ćudoređa kroz utjelovljenje univerzalnih vrijednosti, nalaženje smisla, svrhe ali i svijest o božanskom, transcendentnom i imanentnom s obzirom na to da istraživanja ukazuju na tu važnost (Benson i sur., 2012a; Benson i sur., 2012b). Takav pristup može da bude poticaj savjesti, svijesti o izboru i odgovornosti te „egzistencijalnoj religioznosti“ (Frankl, 2019a, str. 61; Frankl, 2019b, str. 152; Frankl, 2019c, str. 67-70) kao i doprinos istraživanjima biblioterapije u poticanju pozitivnih psiholoških stanja (Bašić, 2021; Maich i Kean, 2004; Nichani, 2016; Šimunović, 2001).

U usporedbi s istraživanjima (Broderick, 2013; Galla i sur., 2016; Lavelle Heineberg, 2016; Maloney i sur., 2016; Parker i Kupersmidt, 2016) i intervencijama predstavljenim u *Priručniku usredotočene svijesti u edukaciji* (Schonert – Reichl i Roeser, 2016) zajedničko je naglašavanje gledišta u kojem mentalno ne može biti svedeno samo na aspekt uma i kognitivnih procesa. Shodno tome, odgovarajući čimbenici su primijenjeni, osobito kroz metode i tehnike usredotočene svjesnosti u najširem smislu da bi se potakla stanje kontrole umnih procesa i posljedično doživljavala pozitivna psihološka stanja te u konačnici smisao i svrha. Kao što je to i slučaj s prethodnim usporedbama, intervencija *Forma* daje detaljnu sistematizaciju poticajnih čimbenika s jedne strane, a s druge strane usredotočenu svjesnost smješta u tradicionalni kontekst tako da se metode, tehnike i sam koncept usredotočene svjesnosti ne promatra kao intervencija i izum suvremenog doba jer, kako je pokazano kroz ovo istraživanje,

takvo odvajanje može imati negativne posljedice u primjeni. O tome je detaljno istraženo u određivanju poticajnih čimbenika za dušu i duh u teoretskom dijelu istraživanja.

U usporedbi s intervencijom Mulhearn i sur. (2017) na satu Tjelesne i zdravstvene kulture, intervencija *Forma* pristupa na skoro pa jednak način. Razlika je u tome što Mulhearn i sur. (2017) detaljno opisuju određene stavove prilikom vježbanja dok se u intervenciji *Forma* potiče na usredotočenost na disanje i način izvođenja vježbi osobito u uvodnom i završnom dijelu sata kada su prevladavajuće vježbe istezanja i oblikovanje te koordinacije. Također, važno je istaći da oba istraživanja temeljito pristupaju fenomenu metoda usredotočene svjesnosti jer je primjetna potreba za upoznavanjem ove metode u suvremenom edukativnom procesu.

U usporedbi s istraživanjem intervencije Suzuki i Fitzpatrick (2016), u intervenciji *Forma* se također naglašava značaj tjelesnog i mentalnog vježbanja. Kod Suzuki i Fitzpatrick (2016) naglasak je na tjelesnom vježbanju koje se primjenjuje kao čimbenik tijekom i van edukativnog procesa, dok je u intervenciji *Forma* tjelesno vježbanje dio edukativnog procesa. Također, kao i u usporedbi s prethodnim istraživanjima intervenciju *Forma* dodatno odlikuje kategorizacija i sistematizacija poticajnih čimbenika.

U usporedbi istraživanja koja se ispituju utjecaj intervencija na psihološka stanja i fiziološke promjene poput obuhvatnog istraživanja Davidson i Goleman (2017) istraživanje interventnog programa *Forma* slijedilo je saznanja dobivena ovim i sličnim istraživanjima (Lutz i sur., 2004; Sheldrake, 2017) da bi se odredila odgovarajuća utemeljenost poticajnih čimbenika osobito za čimbenike usredotočene svjesnosti i kontekstualnog poticanja smislu. Također, kao znanstvena utemeljenost ovog istraživanja poslužila su i druga istraživanja (McCraty i Zayas, 2014; usp. Bernardi i sur., 2001; Stanley, 2009) iz oblasti neuroznanosti, a koja također ispituju utjecaje određenih intervencija na psihološka stanja i fiziološke promjene kroz čimbenike metoda usredotočene svjesnosti i tjelovježbe. Svakako, istraživanje *Forma* kroz primijenjenu ovih znanstvenih rezultata uzima u razmatranje i činjenicu da za ispravno repliciranje istraživanja u drugim okolnostima i uvjetima zahtijeva i odgovarajuću pripremu i obučavanje nastavnika, edukatora u periodu četiri do osam tjedana (Zeidan, 2015; usp. Adler, 1982; Bugari, 2018; Watkins, 2014) da bi se stekla odgovarajuća iskustva u vezi provedbe interventnog programa. Doprinos istraživanja intervencije *Forma* s teoretskog stanovišta, može doprinijeti spomenutim istraživanjima jer na sistematičan način kategorizira poticajne čimbenike i na predlaže model uvrštavanja fenomena „duhovnosti“ u suvremenu znanost. O tome je također detaljno izloženo kroz određivanje teoretske utemeljenosti ovog istraživanja u općoj potrebi suvremenog edukativnog procesa za poticanjem savjesti i odgovornosti kao

oblika duhovnosti (Benson i sur., 2012a; Benson i sur., 2012b; Frankl, 2021; Frankl, 2019a, str. 79-80; Frankl, 2019b, str. 149-163; Frankl, 2019c, str. 67-70) i tjelovježbe napose za duhovnosti i smislom (Frankl, 1987, str. 89-97; Kretchmar, 2007; Roychowdhury, 2019).

8.5. Rezultati intervencije *Forma* u okviru kineziologije i određivanja poticajnih čimbenika

U skladu s potrebama suvremene kineziologije za izravnijim određivanjem pojmova duhovnosti i njezinog značaja te načina na koji se može pristupiti konceptualizaciji i mjerenju ovim istraživanjem se produbljuju saznanja i nude odgovori na pitanja koja su u tom smislu postavila nedavna istraživanja u oblasti kineziologije i filozofije sporta (Roychowdhury, 2019; Ravizza, 2002; Watson i Nesti, 2005). Kroz istraživanje interventnog programa *Forma* u kontekstu kineziologije jasno je da je interventnom programu sa stanovišta teorije i primjene pristupljeno interdisciplinarno što je odlika kineziologije kao znanosti o kretnji (Jurko i sur., 2015a; Jurko i sur., 2015b). Nastojalo se, a što i predstavljeni rezultati pokazuju, da se na odgovarajući način pristupi kineziološkoj edukaciji, nastavi tjelesne i zdravstvene kulture, tako da ona bude sredstvo za poticanje pozitivnih psiholoških stanja, „iskri“ (Benson, 2008), smisla (Frankl, 1987, str. 89-97) i svrhe (Branković i Badrić, 2021; Branković i Badrić, 2020). Također, istraživanje je u prvi plan stavilo potrebu suvremene kineziološke edukacije, a to je iznalaženje metoda i čimbenika kojima se potiče prema smislu tijekom edukativnog procesa (Kretchmar, 2007; Kretchmar, 2005) s ciljem povećanja kvalitete kao uvjetu opstanka kineziološke edukacije (Findak i sur., 2018; Matijević, 2016f) s obzirom na izazove suvremenog doba, osobito digitalnih medija (Greenfield, 2014), a što je predstavljeno detaljno u posljednjem poglavlju rasprave. U isto vrijeme, kako se to i kroz dosadašnja istraživanja pokazalo doživljaj pozitivnih psiholoških stanja je povezan za tjelesno zdravlje i funkcionalnost (Badrić i Ravlić, 2017; Badrić i sur., 2021; Jensen, 2005) pa shodno tome može se govoriti i o mogućim implikacijama istraživanja u tom smjeru te ponuditi izvjestan smjer za obuku voditelja kineziološke edukacije (Prskalo i sur., 2016).

U istraživanju je primijenjena je fleksibilnost gledišta kineziološke edukacije, odnosno da se tjelovježbi može pristupi na način koji je osoban za ono što je poznato kao pristup tradicije tjelovježbi, a to je poticaj na kultiviranje i razvoj vrlina i snaga karaktera kao pozitivnih ljudskih osobina (Park i Peterson, 2008; Park i Peterson, 2006a; Park i Peterson, 2006b; Park i sur., 2004), poticanje odgovornosti i savjesti kroz tjelovježbu i druge poticajne čimbenike. To je inače u fokusu tako zvanih istočnjačkih metoda (Lu i sur., 2009) poput pravaca *yoga* i *tai chi*

(Nagatamo, 1992b; Yuasa, 1993), a koji kroz primijenjenu metodu usredotočene vježbe (Cynarski i sur., 2015; Cynarski i sur., 2014; Mulhearn i sur., 2017; Lu i sur., 2009; Schonert-Reichl i Whithead, 2016) imaju primjenu i u redovitoj kineziološkoj edukaciji, uključujući i nastavu tjelesne i zdravstvene kulture. Na ovaj način se otvoreno pristupilo i kategorizaciji poticajnih čimbenika s obzirom na neophodnost odgovarajućeg pristupa različitim aspektima, slojevima (Burckhardt, 2005e; Lu i sur., 2009; Nagatamo, 1992a; Yuasa, 2008; Yuasa, 1993) sebstva. Istraživanje je primijenilo i paradigmu na koju ukazuju neuroznanstvena istraživanja u oblasti tjelovježbe (Jensen, 2005; Suzuki i Fitzpatrick, 2016). Ona uključuje cjeloviti pristup različitim, ali cjelovitim i jedinstvenim aspektima koji uključuju i potrebu duhovnog razvoja kroz edukativni proces uključujući tjelovježbu. Također, u vezi s fenomenološkim istraživanjima koja su vezana za kineziologiju, sport i tjelovježbu istraživanje poticajnih čimbenika kroz interventni program *Forma* nudi određene odgovore u mogućem rješenju u pristupu tjelovježbi uzimajući u obzir izvjesne razine pitanja s kojima se susreće danas filozofija sporta. Oni uključuju propitivanje i smještanje tjelovježbe u tradicionalni i religijski koncept (Hemmings i sur., 2019; Ilundain-Agurruza i Hata; 2015; Twietmeyer, 2015) te metafizički koncept (Mumford, 2015), ispitivanje odnosa prema tijelu kroz različite povijesne faze (Girginov i Parry, 2004; Kretchmar, 2015; McNamee i Morgan, 2015), odnos prema postmodernoj egzistencijalističkoj filozofiji (Aggerholm, 2015; Nesti, 2007) i fenomenologiji (Martínková, 2015), propitivanje i istraživanje mentalnih stanja tijekom tjelovježbe i vrhunskog sportskog nastupa (Davis, 2015) te duhovnosti i religioznosti u iskustvu vježbanja i sportskog nastupa (Parry i sur., 2007), ali i odnos epistemologije i uma tijekom vježbanja i sportske izvedbe (Borge, 2015) te edukacije sporta, vrlina ponašanja (Parry, 2007a; Parry 2007b; Robinson, 2007) i bioetike (Branković, 2020b; Camporesi, 2015; Škerbić, 2019).

Sa stanovišta primjenjivosti interventnog programa *Forma*, istraživanje je u skladu s općim trendom potreba sportskih i edukativnih organizacija u vezi s oblikovanjem odgovarajućih programa za mlade (IOC, 2018). Značajan naglasak na poticajnim čimbenicima doprinosi i mogućnost odgovarajuće primjene obzirom na potrebu suvremenog načina života kod mladih da bi se poboljšale motoričke sposobnosti, a što uključuje i razvoj funkcionalnosti i mobilnosti (Badrić i sur., 2021; Tomljanović, 2015). Potonje otvara mogućnost primjene individualiziranog programa vježbanja kroz FMS (Tomljanović, 2015) koji kao takav potiče učenika na usredotočenje na proces umjesto na ishod (Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi, 1975a; Csikszentmihalyi, 1975b; Mayers, 1978; Dweck, 2017a; Elliot i Dweck, 2005), a što je kao pozitivno psihološko stanje prediktor motivacije te doživljaja smisla (Frankl, 1987, str. 89) i svrhe (Branković i Badrić, 2021; Branković i Badrić, 2020). U

konačnici usporedbe rezultata istraživanjima s istraživanjima iz oblasti kineziologije moglo bi se reći da je kroz tjelovježbu pristupljeno tijelu i vježbi kao sredstvima za osobno kultiviranje i drugih razina sebstva pored tijela, odnosno uma, duše i duha (Izutsu, 2008b, str. 204) kao zaboravljenih stvarnosti u suvremenom dobu (Guénon, 2009a; Guénon, 2009c; Guénon, 2001a; Guénon, 2001c; Nasr, 2003). Tako se otvara i potreba za usporedbom rezultata istraživanja u kontekstu psihologije koja bi bila dodatak već predstavljenih usporedbi za pozitivna psihološka stanja usredotočene svjesnosti, motivacije samoodređenja, psiholoških potreba i cjelovitog iskustva motivacije.

Kroz istraživanje interventnog programa *Forma* u kontekstu pozitivnih psiholoških stanja, proučavanje poticajnih čimbenika primjenjivo je objedinilo potrebu na koju ukazuju istraživanja različitih konstrukata, a to je da se čovjeku pristupa ne samo kroz aspekte tjelesnog i mentalnog, već kroz aspekte tijela, duše i duha te uma kao sadržaja duševnog. U istraživanju su ponuđene detaljna pojašnjenja za svaki od ovih aspekata i u skladu s potrebama suvremenih istraživanja koja imaju za predmet proučavanje pozitivnih psiholoških stanja. Tu se naročito misli na istraživanja smisla, svrhe, iskri kao dimenzija duhovnog razvoja, neophodnog za zdrav razvoj pojedinca. Također, istraživanje poticajnih čimbenika i kategorizacija na odgovarajući način potakli su vraćanja tradicionalnim učenjima prisutnim kroz svaku autentičnu tradiciju koja uključuje religioznost i duhovnost (Burckhardt, 2005b; Stoddart, 2008, str. 77-82; Smith, 1992) ne izbjegavajući priznanje da upravo određeni poticajni čimbenici imaju utemeljenje u tradiciji, ali i bez opredmećenja potonje (Babić, 2017). Potonji pristup se vrlo često, gotovo uvijek izbjegavao u znanstvenim istraživanjima (Sheldrake, 2017; W. Smith, 2019), ali sa suvremenim znanstvenim istraživanjima usredotočene svjesnosti i općenito fenomenom pojmova „duhovne vježbe“, „kultivacijske tehnike“, „meditativne tehnike“ tradicionalne metode (Hadot, 2002; Hadot, 1995; Zajonc, 2016) uključujući tu i kanonsku molitvu, duhovnost i religioznost iznova postaju značajan čimbenik za poticanje zdrav način života i načina u potrazi za odgovorom na egzistencijalna pitanja (Guénon, 2009c). Predstavljeni interventni program *Forma* u konačnici se nudi kao mogućnost za pristup cjelovitom poučavanju koji je primjenjiv u suvremenom sekularnom kontekstu, a koji pri tome ne zapostavlja „duhovni razvoj“ (Benson i sur., 2012b; King, 2008; Lerner i sur., 2008) odnosno volju, vjeru i uvjerenje ne motri kao sujevjerja (Lings, 2001; Schuon, 2007a; Smith, 1992). Već naprotiv, volji i religioznosti pristupa kao egzistencijalnom izboru (Frankl, 2019a, str. 61; Smith, 1965). Da bi se to ostvarilo, potrebno je oblikovati edukativni proces metodama, čimbenicima koji potiču pozitivna psihološka stanja kao manifestacije smisla i svrhe (Branković, 2020a; Branković i Badrić, 2020; Frankl, 2019a, str. 61). Kroz istraživanje je predstavljeno mjesto psiholoških

stanja u odnosu na duševna koja su znatno šira od prethodnih, a na što iz dana u dan ukazuju sve više i znanstvena istraživanja u psihologiji, naročito ona vezana za neuroznanost (Davidson i Goleman, 2017; Lazar i sur., 2005; Sheldrake, 2019). Istraživanje poticajnih čimbenika kroz interventni program *Forma* kategorizira poticajne čimbenike prema tradicionalnoj organizaciji od kojih u suvremenim istraživanjima metode poput usredotočene svjesnosti, biblioterapije (Antulov, 2019; Bašić, 2021) i logoterapije (Frankl, 2019b, str. 149-163) zauzimaju važno mjesto. One izvorno ne negiraju religioznost, već potiču da ista bude „egzistencijalna“ kako je to opisano kroz istraživanje, ali često se kroz istraživanja zanemaruje njihova veza s tradicijom. Na primjer, često se dešava da se suvremena primjena usredotočene svjesnosti temelji na primjeni ovog čimbenika odvojeno od tradicionalnog konteksta (Benson i Klipper, 1975; Brown i Ryan, 2003; Brown i sur., 2015; Kabat-Zinn, 1994; Kabat-Zinn, 1990). One imaju pozitivne utjecaje, ali postoje i mogućnosti ne održavanja na njihovoj primjeni redovito kada su odvojene od tradicije ili metafizičkog učenja koje osobnost svake od tradicija. Također, nedostatak potonjeg može dovesti do poteškoća i problema u duševnom zdravlju (Burckardt, 2005e, str. 63; Chittick, 1989, str. 263; Guénon, 2001b, str. 177-190, 215-240, 260-274; usp. Faruque, 2021). Shodno tome, kroz provedbu interventnog programa *Forma* kada je riječ o provedbi edukativnog procesa i kontekstu poticajnih čimbenika potiču se odgovornost i savjest koje nisu odvojive od doživljaja *nečega* što je više od pojedinca, *božanskog* kako o tome opsežno govore suvremena istraživanja (Benson, 2008; Branković, 2020b; Branković i Badrić, 2020; usp. Burckhardt, 2005d; Burckhardt 2005f; Jung 1984; Sherrad, 2003; Stoddart, 2008, str. 45, 78).

Kroz istraživanje interventnog programa *Forma* u kontekstu pozitivnih utjecaja na tjelesne i fiziološke promjene, načelno oblikovanje poticajnih čimbenika je bilo potaknuto istraživanjima u neuroznanosti vezano za ispitivanje utjecaja različitih čimbenika na tjelesno i mentalno zdravlje, a što je detaljno izloženo u teoretskom dijelu i dosadašnjim istraživanjima. Tako su se pokazale dvije stvari. Prva je da u suvremenoj znanosti postoji potreba za čimbenicima kojima se potiču pozitivna psihološka stanja, smisao i svrhu te da u tome veliku pozornost uzimanju tradicionalne metode poput usredotočene svjesnosti kao određenog oblika molitve. Druga je da u suvremenoj znanosti postoji potreba za kvalitetnijim određivanjem pojma „mentalno“ jer postojeća paradigma znanstvenog redukcionizma vodi „nihilizmu“ (Frankl, 1969; Heisig, 2001, str. 191-193), „križi duha“ (Suzki i Fromm, 1973), „besmislenosti“ (Frankl, 2021). O prvotnoj stvari smo se bavili kroz niz prethodnih istraživanja (Branković i Hadžikadunić, 2017; Branković i sur., 2017; Branković i Badrić, 2021; Branković i Badrić, 2020) kao i o potonjoj (Branković, 2021; Branković 2020), što je u konačnici potaknulo i

usmjerenje ovog istraživanja. Primjeri poticajnih čimbenika i njihovi utjecaji koji su detaljno istraženi u suvremenoj znanosti, a koji se izvorno primjenjuju kroz tradicionalne metode „kultivacije osobnog života“ (Faruque, 2021; Hadot, 2002; Hadot, 1995, str. 206-213; Murata, 2000, str. 38-39; Zajonc, 2016) predstavljeni su u poglavlju *Poticajni čimbenici u modelu Paradigme cjelovite edukacije*. Ukratko, neki od čimbenika koji su ispitani za potrebe ovog istraživanja te u konačnici i primijenjeni su: svjesno tjelesno vježbanje, čitanje velikih knjiga, svrhovito govorenje i slušanje, kreativno, ekspresivno i kontemplativno pisanje i usredotočena svjesnost.

U provedbi interventnog programa *Forma*, učenicima je i pojašnjen fenomen kontrole disanja metodom usredotočenom svjesnosti. Kroz opis je opisan i utjecaj srčane varijance kao prediktora zdravlja te njezina poticanje kontrolom udaha i izdaha (McCraty i Zayas, 2014; usp. Bernardi i sur., 2001; Stanley, 2009). Također, poštovana su načela na koja ukazuju rezultati suvremenih istraživanja po pitanju radnji, metoda i čimbenika koje potiču snažnije određene moždane valove (Church, 2018; Oschman, 2015; Sheldrake, 2017; usp. Bengston i Fraser, 2010), emocionalna stanja (Goleman, 1995; Jensen, 2005; Watkins, 2014; Whitebread i Pasternak, 2010; usp. Faruque, 2021) kao pokazatelje pozitivnih psiholoških stanja o kojima se zanimalo kroz ovo istraživanje. Primijenjena skupina poticajnih čimbenika koji uključuju čitanje, dijalog (Adler, 1982; Antulov, 2019) i osobno izražavanje kroz govorenje pisanje kao što su oblici kreativnog i ekspresivnog, kontemplativnog pisanja (The Change Companies, 2023; Gao, 2022; The Guardian, 2009; Patwardhan i Kulkarni, 2023; Pennebaker i Chung, 2007; Sabo Mordechay, Nir i Evitar, 2019) postaje aktualnije s pručavanja fenomena usredotočene svjesnosti, smisla i svrhe. Kroz teoretsko i eksperimentalno istraživanje poticajnih čimbenika došlo se do novih spoznaja o potrebi ozbiljenja duhovnog aspekta kao savjesti, izbora i odgovornosti. Poticanjem ovih dimenzija duhovnosti kroz različite modalitete, uključujući tu i poticajne čimbenike koji se predlažu kroz ovo istraživanje, zatim metode Dweck (2017), Fons Vitae (2022), Sheldrakea (2017) i drugih istraživača te istraživača koji integrativno pristupaju ovom fenomenu kroz znanost i filozofiju (Frankl, 2019c; Smith, 1992), može poticati redovitom iskustvu pozitivnih psiholoških stanja i samoregulaciji te time i savjesti i otkrivanju smisla i svrhe kao odlika duhovnosti što je prijeka potreba u suvremenom načinu života.

8.6. Povezanost rezultata istraživanja s teoretskim određenjima *Paradigme cjelovite edukacije*

Kroz istraživanje interventnog programa *Forma* u kontekstu istraživanja *Paradigme cjelovite edukacije* pristupilo sa stanovišta u kojem se na učeniku pristupa cjelovito. To znači da se učeniku pristupa kroz aspekte tijelo-duša-duh te um kao sadržaj duševnog aspekta. Cjeloviti pristup je zajednički za Perenijalnu filozofiju tradicionalne škole (Lings i Minaar, 2007; Schuon, 2007b), Filozofiju ništavila (Heisig, 2001; Standish i Saito, 2012), i Orijentalnu filozofiju (Izutsu, 2008a; Izutsu, 2008b). Sa stanovišta ova tri filozofska pravca, ali i drugih istraživača poput Hadota (2002; 1995) detaljno su istraženi poticajni i predstavljeni čimbenici za svaki od aspekata u teoretskom dijelu istraživanja. Interventnim programom *Forma* je prikazano na koji način ovi čimbenici mogu biti primijenjeni u suvremenom edukativnom procesu kojeg se često opisuje u sekularnom vidu. Rezultati interventnog programa *Forma* pokazuju da se na odgovarajući način primijenio teoretski model značenja pojma edukacija u *Paradigmi cjelovite edukacije*, a koji obuhvata „eksteriorizaciju unutrašnjeg“ i „interiorizaciju spoljašnjeg“ odgovarajućim poticajnim čimbenicima. Prvotno je ostvareno kroz poticajne čimbenike za tjelesni i umni aspekt, a potomje kroz poticajne čimbenike za duševni i duhovni aspekt. Prvotno označavaju poticajni čimbenici svjesne tjele vježbe u kontekstu funkcionalnog razvoja (Tomljanović, 2015) i trivijuma liberalne edukacije (Adler, 1988; Joseph, 2002), a potomje kroz duhovne vježbe osobne refleksije (DiMenichi i sur., 2019; The Guardian, 2009; Karns, Moore i Mayr, 2017; Shorder i sur., 2017) i usredotočene svjesnosti te molitve (Benson i Klipper, 1975; Brown i Ryan, 2003; Brown i sur., 2015; Kabat-Zinn, 1994; Kabat-Zinn 1990). Također, istraživanjem je poseban naglasak stavljen i na čitanje „Velikih knjiga“ (Adler i Van Doren, 2014; Joseph, 2002), gledanje poučnih video snimaka te ekspresivnom i kreativnom pisanju. Njima se kroz provedbu interventnog programa *Forma*, potiče jer se njima potiču pozitivna psihološka stanja i samoregulacija (The Change Companies, 2023; Gao, 2022; Patwardhan i Kulkarni, 2023; Pennebaker i Chung, 2007) i višem značenju, smislu i svrsi (Branković i Badrić, 2020). To nadalje obuhvata umni, duševni i duhovni aspekt s obzirom na to da duhovne vježbe, s stanovišta tradicije (Izutsu, 2008a, str. 101), izravno utječu na ova dva, odnosno tri aspekta. Također, interventni program *Forma* primjenjuje vježbanje u kojem se, pored učenja motoričkih znanja, potiče i usredotočena svjesnost, a što je odlika tradicionalnog pristupa (Shledrake, 2019). Istraživanjem su također u zajednički kontekst dovedena, kako je to i spomenuto maločas, psihološka i duševna stanja što može da bude znak da se na odgovarajući način pristupilo pojmovima savjesti, intelekije kao manifestacijama duha i koji se pokazuju kroz doživljaj smisla i svrhe, a što se nadalje manifestira kroz pozitivna psihološka

stanja. Slično tome, Ryan i sur. (2008) pokazuju da su ova stanja na određeni način i pokazatelji što bi to mogao da znači pojam eudemonija u suvremenom kontekstu, barem na djelomičan način. Za razliku od većine istraživanja koja tretiraju određene poticajne čimbenike koji uključuju duhovne vježbe poput usredotočene svjesnosti teoretski, povijesno ili empirijski, ovo istraživanje ukazuje integrativno metodološki, teoretski i praktični vid da interventni program *Forma* potiče učenike da budu prijemčivi za smisao i svrhu tijekom edukativnog procesa, ali i u svakodnevnom životu. Eventualno, ako bi ovakav proces bio primijenjen u redovitoj kineziološkoj edukaciji onda bi učenici bili potaknuti na stalno nalaženje višeg značenja i osobno usavršavanje što bi značilo poticanje smislu, ali i daljem duhovnom razvoju kroz kultivaciju ćudoređa i razvoj karaktera odnosno „samotransformaciju“ (Burckhardt, 2007b; Chittick, 2023, str. 6-11). Izazov koji je pred oblikovanjem interventnog programa bio postavljen je oblikovanje odgovarajućeg metoda da se nadiđe opće stanje koje je u novom vijeku imenovano kao nihilizam, duhovna kriza, ali i izazov usmjeravanja znanstvenih istraživanja k novoj znanstvenoj paradigmi i filozofiji znanosti, osobito kada su u pitanju društvene znanosti poput psihologije, antropologije (Nasr, 2003) i kineziologije (Findak i sur., 2018). Da bi se ovi izazovi nadišli, bilo je neophodno kritički razmotriti samu osnovu gdje problem nastaje, a to je pitanje određivanja značenja „mentalnog“. To je za sobom povuklo i susret sa spomenutim filozofskim pravicima, filozofijom znanosti i pojedincima koji su pristupali znanosti i filozofiji te tjelovježbi na neisključujući način, već cjeloviti, tj. da su teorija i praksa nadopuna jedno drugome k stjecanju istinskog znanja, odnosno „intelekcija“ ili *gnōsis*, a što je također odlika *Paradigme cjelovite edukacije*. Moglo bi se reći da se takvo znanje opisuje kao „savjestan život“ i *askēsis* (Frankl, 2019a, str. 25-59; Frankl, 1987, str. 89), metafizičko iskustvo „svetosti“ i „reda“ (Coomaraswamy, 2004a, str. 33; Guénon, 2001b, str. 57), filozofija kao način života koju Hadot (1995) naziva *la philosophie comme manière de vivre*, srodno religioznom iskustvu Sheldrake (2019) i osobno preobražavajuće - *kenshō* (Jap.) (Smith, 1992, str. 113-14). Prema tome, ako je - a prema ishodima i rezultatima do sada predstavljenim, djeluje da to jeste - teoretski prikaz kroz znanstvena i filozofska istraživanja ukazao na potrebe suvremene edukacije i napose kineziološke edukacije, koje odlikuju sredstva i čimbenici koji će imati utjecaj preobrazbe kod učenika, i da je praktična izvedba tih čimbenika pokazala na djelu pozitivne utjecaje barem na trenutak, možemo smatrati da smo uspjeli u Cilju predstavljenom na početku i pothvatu u približavanju odgovarajućem modelu kineziološke edukacije potrebnom suvremenom dobu. Ispunjenjem Cilja ovog istraživanja otvaraju se vrata novim raspravama i u najboljem slučaju može se govoriti o doprinosu održavanju kineziološke edukacije u budućnosti (Findak i sur., 2018; Findak i sur., 2011; Prskalo i sur., 2016) i

percipiranju modela kineziološke edukacije s čimbenicima u slobodnom vremenu (Badrić, Prskalo i Barić, 2008; Badrić i sur., 2011; Badrić i Prskalo, 2011). Tome se može i dodati da poučavanjem učenika poticajnim čimbenicima i primjenom istih, učenik dobiva alate da prilazi nalaženju i otkrivanju onome što smisao i svrha jesu, a što se pokazuju kroz ostvarenje kategorija koje opisuju smisao (Smith, 1965): suočenje s duševnim bolom/patnjom (engl. *suffering*); oživljavanjem nade (engl. *hope*); ustrajnost u nastojanju (engl. *endavor*) i razvoj povjerenja (engl. *trust*).

8.7. Rezultati istraživanja i doba informacionih tehnologija

Bez obzira koje istraživanje da se radi u suvremenoj akademiji čini se manjkavim ako se na obrati pozornost i na kontekst suvremenog načina života i edukacije kojem je osobnost opće prisustvo informacijskih tehnologija i digitalnih medija (Greenfield, 2014; Greenfield, 2003; Matijević, 2016d) koje uključuje i društvene mreže. Istraživanje poticajnih čimbenika koristilo je čimbenike koji su, moglo bi se reći, dobrim djelom suprotni od onoga što na pravi pogled potiču informacijske tehnologije i mediji kao takvi – brzina i smanjenje pozornosti (Greenfield, 2014; Greenfield, 2003; Wolf i Stoodley, 2017). Upravo je to bio i jedan od glavnih izazova - provedba kineziološke edukacije na predstavljeni interventni i inovativan način, ali i tradicionalna način, u smislu usredotočenja na nematerijalno, na vrline i snage karaktera kao pozitivnih ljudskih osobina (Park i Peterson, 2008; Park i Peterson, 2006a; Park i Peterson, 2006b; Park i sur., 2004), savjest, izgradnju povjerenja i svijest o smislu i svrsi, nečemu što je „filozofski *Summum Bonum*“, „teološki Bog“, „imanentno i transcendentno u isto vrijeme“ (Chittick, 2020, str. 11; Schuon, 2009, str. 51, 94, 250; usp. Jonas, 1984; Nasr, 1993), a da se u isto vrijeme zadovolji i potrebna struktura onoga što je osobnost kineziološke edukacije i nastave tjelesne i zdravstvene kulture (Jurko i sur., 2015a; Jurko i sur., 2015b). Shodno tome, prvi časovi su predstavljali izazov jer je riječ o adolescentnom uzrastu, ali postepeno kako su uvođeni i satovi razredne nastave u kojima se govorilo o emocijama, usredotočenoj svjesnosti, važnosti disanja, gledanju filmova i čitanju tekstova s poučnim sadržajem iz kategorije „Velikih knjiga“ (Antulov, 2019; Adler i Van Doren, 2014; Joseph, 2002; Wolf i Stoodley, 2017) te pozivanjem učenika da govore i pišu (Patwardhan i Kulkarni, 2023; Pennebaker i Chung, 2007) o poukama uz redovitu tjelovježbu te davanje mogućnosti za preuzimanje odgovornosti u izboru i oblikovanju nastavnog sata subjektivan dojam istraživača je da je kvaliteta vremena i prostora u izvedbi kineziološke edukacije mijenjan čemu bi mogao da bude i pokazatelj izuzetno dobar rezultat provedenih i predstavljenih statističkih mjerenja, ali i doživljaja učenika koje su iskazali kroz svoje eseje, a koji su u prilogu. Ono što gotovo sva istraživanja, znanstvena

i filozofska, ukazuju jeste da je potrebno odgovarajuće čimbenike koji se odnose na „eksteriorizaciju unutrašnjeg“ poput tjelovježbe i stjecanja formalnih akademskih znanja i zvanja oplemeniti vezivanjem za smisao i svrhu, tj. da budu ne sami sebi svrha poput ostvarenja određenih rezultata ili društvene slike već da budu poticaj višem i „samoostvarenju“ i „samonadilaženju“ (Bilić, 2016b: 131-133; Frankl, 2019b, str. 39-57; Maslow, 1971; Woolfolk, 2016, str. 380-383) i podučavanje smislu procesa (Dweck, 2017a; Dweck, 2017b; Elliot i Dweck, 2005). Također, ona pokazuju i da je potrebno primijeniti čimbenike za „interiorizaciju vanjskog“ što je upriličeno kroz duhovne vježbe pri čemu ova dva vida nisu dualistički razdvojiva već su dva komplementarna vida prizivaju jedan drugi (Guénon, 1991). Moglo bi se reći na osnovu istraženih radova i postojećih rezultata i iskustava u provedbi interventnog programa *Forma* da bi učenici trebali od najranijeg uzrasta biti izloženi čimbenicima kao što su tjelovježba, intenzivno čitanja Velikih djela prilagođeno njihovom uzrastu, primjećivanje i izražavanje duševnih stanja kroz govor, pisanje i umjetnost te poticanje na više značenje kroz usredotočeno disanje, molitvu obred i pomaganje drugima (Benson i sur., 2012b; Scales i sur., 2006b) da bi osnažili savjest kao „organ smisla“ (Frankl, 2019a, str. 77-80). Upravo je on najpotrebniji u onome što je tamna strana informacijskih tehnologija (Greenfield, 2014; Wolf i Stoodley, 2017) nedostatka pozornosti i brzine, a što nije neodvojivo od doživljaja „egzistencijalnog vakuuma“ (Frankl, 2019b, str. 91), „nihilizma“ (Frankl, 1969; Heisig, 2001, str. 191-193), „krize duha“ (Suzki i Fromm, 1973). Ako bi od ranijih uzrasnih dobi ovi poticajni čimbenici bili primjenjivani onda bi učenici bili onda bi se moglo reći da bi se izgradio svojevrsan obrambeni mehanizam koji bi mladima iako zapadnu spomenuta tamna stanja bio izvjesno uže spasa novog nalaska sebe u nepovredivom središtu koje je prisutno u svakome i svemu. Na osnovu rezultata istraživanja, moglo govoriti i boljem iskorištavaju slobodnog vremena (Badrić i sur., 2008; Badrić i sur., 2011; Badrić i Prskalo, 2011) kod mladih mimo korištenja digitalnih medija i uključenosti u sadržaje koje obuhvaćaju tjelesno vježbanje s obzirom na to da bi se tjelovježba stavilo u drugačiji kontekst kako je predloženo kroz *Paradigmom cjelovite edukacije*. Time bi se potencijalno doprinijelo unapređenju osobnih funkcionalnih kapaciteta na koje tjelovježba ima značajan utjecaj (Badrić i Ravlić, 2017; Badrić, Sporiš i Krističević, 2015; Prskalo, Badrić i Kunješić, 2015), a čemu su digitalni mediji izvjesna prijetnja u održavaju zdravlja i minimalne redovite tjelovježbe i održivosti kineziološke edukacije (Bakaoukas i sur., 2016; Findak i sur., 2018). Ujedno, primjenom načela *Paradigme* i čimbenika detaljno izloženih u teoretskom dijelu istraživanja, učenik se poučava i stanju stalnog upoznavanja sebe kroz primjenu poticajnih čimbenika, a čemu je u svakom slučaju preduvjet poučavanje tome od strane nastavnika i odgovornih u društvenoj zajednici,

ali i što veća primjena istih s obzirom na značaj motivacije zajednice za razvoj pojedinca (Benson i sur., 2003; Lonsdale i sur., 2019).

9. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

S obzirom na to da su istraživanju „Vrednovanje poticajnih čimbenika u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture“ prethodila ranija istraživanja vezana za poticajne čimbenike (Branković, 2020a; Branković, 2020b; Branković, 2014; Branković i Badrić, 2021; Branković i Badrić, 2020; Branković i Hadžikadunić, 2017; Branković i sur., 2017) na osnovu aktualnih istraživanja suvremene znanosti, a koja su imala za cilj istražiti fenomenološki ono što je u ovom istraživanju nazvano *Paradigmom cjelovite edukacije* može se ukazati na čvrstu teorijsku utemeljenost u aktualnim istraživanjima poticajnih čimbenika koji mogu utjecati pozitivno na pozitivna psihološka stanja i duševna stanja općenito. Shodno tome, ne bi se mogli primijeniti značajniji nedostaci obzirom na definirani okvir istraživanja osobito kada je metodologija istraživanja u pitanju. U svakom slučaju, uvidom u istraživanja može reći da bi bilo ovaj vid istraživanja bilo dobro prilagoditi i za starije uzraste da bi se otkrio utjecaj poticajnih čimbenika i sa druge perspektive. To bi značilo i potrebu prilagodbe poticajnih čimbenike različitim ciljnim skupinama istraživanja. Također, značilo bi i potrebu primjene istih u svakodnevnim životnim okolnostima ako bi se radilo nevezano za edukativni proces.

S obzirom na to da je detaljno pojašnjena teoretska osnova istraživanja kao i primjenjivi poticajni čimbenici postoji stvarna mogućnost primjene poticajnih čimbenika u drugim kontekstima u kojima bi se provodilo istraživanje. Otvara se time, također, mogućnost primjene poticajnih čimbenika i njihovog istraživanja u drugim kontekstima – edukaciji nastavnika, ali i drugih ciljnih skupina, poput sportaša, poduzetnika i dr. Također, rad je bogat vanjskim referencama što ukazuje na mogućnost nalaska odgovora na pitanja koja se mogu nametnuti na tom putu prilagodbe poticajnih čimbenika odgovarajućem kontekstu.

Na koncu, vrijedno bi bilo imati i upotrijebljenu tehnologiju koja se primjenjuje u neuroznanstvenim istraživanjima da bi se mogle preciznije pratiti promjene koje se dešavaju na tjelesnoj i fiziološkoj razini tijekom provedbe interventnog programa. Također, vrijedno bi bilo provesti i istraživanje koje bi istraživalo koliko dugo se zadržavaju tragovi utjecaja sudjelovanja u interventnom programu *Forma* kroz predstavljene instrumente, ali i tehnologiju koja se primjenjuje u neuroznanstvenim istraživanjima. S obzirom na to da je riječ o izmijenjenom programu, a koji se upotrebljavao u spomenutim istraživanjima s početka poglavlja, postoji kvalitetna osnova za njegovu standardizaciju. Ipak, da bi se o tome sa sigurnosti moglo govoriti bilo bi potrebno uraditi i istraživanja koja bi poučila i pripremila nastavnike kroz odgovarajući program te se učinci njihova rada s učenicima istražili u kontekstu utjecaja interventnog programa *Forma* na pozitivna psihološka stanja. Pored toga, s ciljem standardizacije

interventnog programa *Forma*, potrebno bi bilo i provesti istraživanja u kojima je veći uzorak ispitanika, različit kontekst teritorijalne pripadnosti ispitanika, odnosno da je istraživanje provedeno u kontekstu različitih geografskih područja, kao i različitih društvenih kategorija. U svakom slučaju to bi značilo i moguću potrebu za prilagodbom poticajnih čimbenika kako u samoj primjeni istraživanja izravno sa učenicima tako i u teoretskom smislu radi pripreme nastavnika i edukatora.

10. ZNANSTVENI DOPRINOS

Predstavljanjem istraživanja „Vrednovanje poticajnih čimbenika u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture“ kroz prethodne dijelove istraživanja teorijskim odnosno teorijsko-komparativnim, povijesnim i empirijskim istraživanjem došlo se otkrivanja novih znanstvenih činjenica u pogledu određivanja odgovarajućih poticajnih čimbenika u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture kao dijela *Paradigme cjelovite edukacije*. U tom znanstvenom okviru je predstavljen interventni program *Forma* kojim se može pozitivno utjecati na pozitivna psihološka stanja. U skladu s postojećim istraživanjima predstavljen je model *Paradigme* koji uključuje pristup učeniku tijekom edukativnog procesa kroz aspekte tijelo, um, duša, duh pri čemu je um sadržaj duševnog. Detaljno je predstavljeno pojašnjenje *Paradigme* uz pružanje znanstvenih opisa čimbenika za svaki od aspekata te razlozi rasprostranjenosti stanja što se opisuje pojmom „egzistencijalnog vakuuma“ te potrebom za „duhovnim razvojem“, „kultivacijom osobnog života“ i „duhovnim vježbama“ kako u kontekstu tako i kroz formalne prakse. Također, predstavljena su i filozofska utemeljenja ovih čimbenika. Nova klasifikacija je potvrđena kroz dosadašnja istraživanja, ali je i ponuđena i dopuna kroz klasifikaciju čimbenika koji pripadaju u ove četiri kategorije uz njihove uzajamne odnose i povezanosti. Moglo bi se reći da su *Paradigma* i interventni program *Forma* s poticajnim čimbenicima nova interpretacija postojećih znanja koja su potisnuta kroz novi vijek, modernu i post modernu uslijed prevladavanja znanstvenog redukcionizma u akademiji. Kroz detaljno pojašnjenje teoretske, znanstvene i praktične utemeljenosti poticajnih čimbenika pruža se mogućnost boljeg razumijevanja čovjeku i učeniku ponad prevladavajućeg dualnog pristupa tjelesno-mentalno naročito kada je u pitanju poticaj pozitivnih psiholoških stanja kao što su usredotočena svjesnosti, samoodređenje, psihološke potrebe i motivacija. Shodno tome, ova pojašnjenja teoretske i praktične utemeljenosti pomažu boljem razumijevanju uzroku onoga što se u suvremenoj znanosti podrazumijeva pod pojmom mentalno, ali i boljem razumijevanju razloga smanjenog motiva za tjelesnim vježbanjem te suvremenih problema u razvoju motoričkih sposobnosti, tjelesne funkcionalnosti i mobilnosti kroz objektiv edukativne psihologije i didaktike. Također, istraživanjem se omogućava i bolja predikcija tijeka odvijanja kineziološke edukacije da je u skladu s potrebama učenika ali i kontrolnu istraživanih problema i fenomena.

Značajan znanstveni doprinos istraživanja je formiranje koncepta cjelovitosti i aspekata koji ga sačinjavaju te opisivanje odnosa među njima. Njihova kategorizacija je urađena tako da obuhvata suvremene i tradicionalne metode koje tretiraju oblast onoga što je u suvremenoj znanosti predstavljeno kao tjelesno i mentalno. Također, iznova su rekonstruirana stanovišta

kojima se može jasnije pristupiti problemu i fenomenu poticanja pozitivnih psiholoških stanja u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture kao manifestacija smisla i svrhe.

U skladu s predstavljenim znanstvenim doprinosom istraživanja, implikacije u primjeni istraživanja za nastavu tjelesne i zdravstvene kulture i kineziološku edukaciju su sljedeće:

- Na razini pristupa potreba učeniku tijekom edukativnog procesa:

Pristupati učeniku s potrebama koje se manifestiraju kroz četiri aspekta – tijelo, um, dušu, duh s ciljem poticanja osobne preobrazbe koja se manifestira kroz doživljaj smisla i svrhe, odnosno, pozitivnih psiholoških stanja. Imati u vidu da održavanje poticajnih čimbenika zahtijeva kontinuitet u edukativnom procesu.

- Na razini izvođenja nastavnog procesa:

Istraživanjem se pokazuje da je tijekom edukativnog procesa potrebno imati u vidu sva četiri aspekta bilo u kontekstu bilo kroz odgovarajuće poticajne čimbenike detaljno opisane u znanstvenom i filozofskom utemeljenju. Također, istraživanje pokazuje i na modalitete unutar čimbenika i literaturu koja može biti korištena da bi se edukativni proces usmjerio u željenom smjeru i fokusom na određenu osobinu ćudoređa.

- Na razini svakodnevnih životnih aktivnosti:

Istraživanjem se ukazuje da nastavnik osobno ima zadatak primjenjivati poticajne čimbenike u svakodnevnom životu da bi mogao razumjeti učenike, ali ih potaknuti prema višem značenju, smislu i svrsi. Također, ukoliko bi se kod učenika potaknula svijest o važnosti ove četiri grupe čimbenika utoliko bi se kod učenika osnažio mehanizam traženja smisla što je nužno prema predstavljenim znanstvenim i filozofskim istraživanjima. Proširenje razumijevanja tjelesnog aspekta važnosti odgovarajuće ishrane i oporavka.

11. ZAKLJUČAK

U eksperimentalnoj skupini došlo je do statistički značajnog povećanja usredotočene svjesnosti nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu, čime je hipoteza H1 potvrđena. Dakle, provođenje programa utjecalo je na povećanje usredotočene svjesnosti kod učenika.

U eksperimentalnoj skupini nije došlo do statistički značajnog povećanja zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu, čime hipoteza H2.1. nije potvrđena. Provođenje programa nije utjecalo je na povećanje zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba kod učenika.

U eksperimentalnoj skupini nije došlo je do statistički značajnog smanjenja frustracije temeljnih psiholoških potreba nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu, čime hipoteza H2.2. nije potvrđena. Dakle, provođenje programa nije utjecalo je na smanjenje frustracije temeljnih psiholoških potreba kod učenika.

U eksperimentalnoj skupini nije došlo do statistički značajnog povećanja pozitivnih dimenzija motivacije za samoodređenjem nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu, čime hipoteza H2.2. nije potvrđena. Dakle, provođenje programa nije utjecalo na povećanje pozitivnih dimenzija motivacije za samoodređenjem kod učenika.

U eksperimentalnoj skupini je došlo do statistički značajnog smanjenja negativnih dimenzija motivacije za samoodređenjem nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu, čime je hipoteza H2.3. potvrđena. Dakle, provođenje programa utjecalo je na smanjenje negativnih dimenzija motivacije za samoodređenjem kod učenika.

U eksperimentalnoj skupini nije došlo do statistički značajnog povećanja cjelovitog iskustva motivacije nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu, čime hipoteza H3. nije potvrđena. Dakle, provođenje programa nije utjecalo je na povećanje cjelovitog iskustva motivacije kod učenika.

Općenito se može zaključiti da je program djelovao na povećanje usredotočene svjesnosti i smanjenje negativnih aspekata motivacije za samoodređenjem (introjektivna regulacija, ekstrinzična regulacija, amotivacija).

12. LITERATURA

- Abu-Rabi', I. (2002). Mišljenje Sayyida Qutuba između 1952. i 1962.: Uvod u njegovo tumačenje Kur'ana (E. Karić, prev.). U E. Karić, *Tumačenje Kur'ana i ideologije XX stoljeća* (str. 224–261). Sarajevo: Bemust.
- Adler, M. J. (1988). *Reforming education*. Collier Books.
- Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal: An educational manifesto*. New York: Macmillan.
- Adler, M.J. (1997). *How to speak, how to listen*. Simon and Schuster.
- Adler, M. J., i Van Doren, C. (2014). *How to read a book*. New York: Simon & Schuster.
- Aggerholm, K. (2015). Existential philosophy and sport. U M. McNamee i J.W. Morgan (ur.), *Routledge handbook of the philosophy of sport* (str. 142-160). London and New York: Routledge.
- Ajmal, M. (2008). Sufi science of the soul. U S.H. Nasr, S. H. (ur.), *Islamic Spirituality: Foundations* (str. 543-548). London and New York: Routledge.
- Al-Fārābī, A. N. (1999). *Knjiga o slovima* (D. Bučan, prev.). Zagreb: Demetra.
- Al-Ghazālī, A.H. (2010). *On knowing yourself and God* (M. N. Abdus Salam, prev.). The Great Book of the Islamic World.
- Al-Ghazālī, A. H. (2006a). *Oživljavanje vjerskih znanosti*– knjiga 1. (Z. Hasanović, S. Seljubac, Z. Mujkanović, K. Ćemo, prev.). Sarajevo: Bookline.
- Al-Ghazālī, A. H. (2006b). *Oživljavanje vjerskih znanosti*– knjiga 5. (Z. Hasanović, S. Seljubac, S. Beglerović, Z. Mujkanović, K. Ćemo, prev.). Sarajevo: Bookline.
- Al-Ghazālī, A. H. (2006c). *Oživljavanje vjerskih znanosti*– knjiga 9. (Z. Hasanović, S. Seljubac, S. Beglerović, Z. Mujkanović, K. Ćemo, prev.). Sarajevo: Bookline.
- Al-Sulamī (1983). *The Book of sufi chivalry* (T. Bayrak, prev.). New York: Inner Traditions.
- Al-Sulamī i Al-Tirmidhī (2003). *Three early sufi texts: A Treatise on the heart* (K.L. Honerkamp, N. Heer, prev.). Fons Vitae.
- Alderman, B. L., Beighle, A. i Pangrazi, R. P. (2006). Enhancing motivation in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77, 41-45. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2006.10597828>
- Anderson, B.J., Eckburg, P.B. i Relucio, K.I. (2002). Alterations in the thickness of motor cortical subregions after motor-skill learning and exercise. *Learning and Memory*, 9, 1-9.
- Ansari, A. (2013). *Postaje putnika i intimni razgovori* (S. Skejić, E. Musić, prev.). Sarajevo: Nakšibendijska tekija 'Mejtaš'.
- Antulov, Z. (2019). Uloga knjižnice u biblioterapiji (s osvrtom na sveučilišne knjižnice). *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 62 (1), 151-165.
- APA Dictionary of Psychology (2023). *APA dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org>
- Astin, A. W., Astin, H. S. i Lindholm, J. A. (2011). Assessing students' spiritual and religious qualities. *Journal of College Student Development*, 52(1), 39-61. <https://doi.org/10.1353/csd.2011.0009>
- Attar, F. (2000). *Muslim Saints and Mystics: Episodes from the Tadhkirat al-awliya' (Memorial of the Saints)* (A.J. Arberry, prev.). Ames, Iowa: Omphaloskepsis.

- Babić, M. (2017). *Temeljna pitanja suvremene filozofije*. Sarajevo i Zagreb: University Press i Plejada.
- Badrić, M. i Prskalo, I. (2011). Participiranje tjelesne aktivnosti u slobodnom vremenu djece i mladih. *Napredak, časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 152(3-4), 479-494.
- Badrić, M. i Ravlić, K. (2017). Relationship between pupils' functional capacity and physical activity. *Croatian Journal of Education*, 19(2), 109-123.
- Badrić, M., Prskalo, I. i Barić, A. (2008). Korištenje slobodnog vremena učenika osnovnih škola. U M. Andrijašević (Ur.), *Zbornik radova Međunarodne znanstveno-stručne konferencije kineziološka rekreacija i kvaliteta života* (str. 43-50). Zagreb.
- Badrić, M., Prskalo, I. i Kvesić, M. (2011). Važnost kineziološke aktivnosti u formiranju slobodnog vremena djece. U V. Findak (Ur.), *20. Ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske: Dijagnostika u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije* (str. 400-406). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.
- Badrić, M., Prskalo, I. i Matijević, M. (2015). Primary school pupils' free time activities. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 299-332.
- Badrić, M., Roca, L. i Pelemiš, V. (2021). Nutritional and motor skills status of third and fourth grade students. *Sport science*, 14 (2), 56-62.
- Badrić, M., Sporiš, G. i Krističević, T. (2015). Razlike u motoričkim sposobnostima učenika prema razini tjelesne aktivnosti u slobodno vrijeme. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 30(2), 92-98.
- Bakaoukas A. G., Coad F. i Liarokapis F. (2016). Examining brain activity while playing computer games. *Journal on Multimodal User Interfaces*, 10, 13–29.
- Bakar, O. (2003). The nature and extent of criticism of evolutionary theory. U M. M. Zarandi (Ur.), *Science and the myth of progress* (str. 159-180). Bloomington: World Wisdom.
- Barnes, S., Brown, K.W., Krusemark, E., Campbell, W.K. i Rogge, R.D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital & Family Therapy*, 33, 482-500. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2007.00033>
- Bašić, I. (2021). *Biblioterapija i poetska terapija : priručnik za početnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Baumeister, R. F. i Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1–15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1
- Beets, M.W. i Mitchell, E. (2010). Effects of yoga on stress, depression and health-related quality of life in a nonclinical, bi-ethnic sample of adolescents: A pilot study. *Hispanic Health Care International*, 8, 47-53. <https://doi.org/10.1891/1540-4153.8.1.47>
- Beglerović, S. (2022). *Geneza i razvoj moderne evropske ezoterijske tradicije*. Sarajevo: El-Kalem, Fakultet islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu.
- Bengston, W. i Fraser, S. (2010). *The energy cure: Unraveling the mystery of hands-on healing*. Sounds True.
- Benson, H. i Klipper, M. Z. (1975). *The relaxation response*. New York, Avon.
- Benson, H. i Stark, M. (1997). *Timeless healing: The power and biology of belief - Integration of Body, Mind and Soul*. Fireside Books.

- Benson, P. L. (2008). *Sparks: How parents can ignite the hidden strengths of your teenagers*. Jossey-Bass.
- Benson, P. L. (2009). The six essential questions. *Youth Today*, 18(10), 22.
- Benson, P. L. i Roehlkepartain, E. C. (2008). Spiritual development: A missing priority in youth development. *New Directions for Youth Development*, 118, 13-28.
- Benson, P. L. i Scales, P. C. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *Journal of Positive Psychology*, 4, 85–104.
- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C. i Blyth, D. A. (1998). Beyond the ‘village’ rhetoric: Creating healthy communities for children and youth. *Applied Developmental Science*, 2 (3), 138–159.
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C. i Rude, S. P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7(3), 205–213. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_12
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C. i Scales, P. C. (2012a). Spirituality and positive youth development. U L. J. Miller (Ur.), *The Oxford handbook of psychology and spirituality* (str. 468–485). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199729920.013.0030>
- Benson, P. L., Scales, P. C. i Mannes, M. (2003). Developmental strengths and their sources: Implications for the study and practice of community-building. U R. M. Lerner, F. Jacobs i D. Wertlieb (Ur.), *Handbook of applied developmental science. Vol. 1, Applying developmental science for youth and families— Historical and theoretical foundations* (str. 369–406). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. i Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. U W. Damon i R. M. Lerner (Ur.), *Handbook of Child psychology 6* (1), str. 894–941). New York: Wiley.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C. i Leffert, N. (1999). *A fragile foundation: The state of developmental assets among American youth*. Minneapolis: Search Institute.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Syvertsen, A. K. i Roehlkepartain, E. C. (2012b). Is youth spiritual development a universal developmental process? An international exploration. *The Journal of Positive Psychology*, 7(6), 453–470. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.732102>
- Bergson, H. (2010). *The creative mind*. Dover Publications.
- Bernardi, L., Sleight, P., Bandinelli, G., Cencetti, S., Fattorini, L., Wdowczyk-Szulc, J. i Lagi, A. (2001). Effect of rosary prayer and yoga mantras on autonomic cardiovascular rhythms: Comparative study. *BMJ : British Medical Journal*, 323(7327), 1446-1449. <https://doi.org/10.1136/bmj.323.7327.1446>
- Bhagavad-gītā (1855). *Bhagavad-gītā: A discourse between Kṛiṣṇa and Arjuna on divine matters*. (J. C. Thomson, prev.). Hertford.
- Bilić, V. (2016a). Odgoj. U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 70-97). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Bilić, V. (2016b). Moć i granice odgoja. U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 118-133). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.

- Bilić, V. (2016c). Komunikacija u odgoju i obrazovanju. U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 304-332). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, I., Anderson, N. D., Carmody, J., et al. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.
- Blair Kennedy, A. i Resnick, P. B. (2015). Mindfulness and physical activity. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 9(3), 221–223. <https://doi.org/10.1177/1559827614564546>
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika* (3. izdanje). Zagreb: Školska knjiga.
- Bohm, D. (1980). *Wholeness and the Implicate Order*. New York: Routledge.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. Routledge.
- Bohm, D. (2005a). The qualitative infinity of nature. U L. Nichol (Ur.), *The essential David Bohm* (str. 9-38). Routledge.
- Bohm, D. (2005b). The super-implicate order. U L. Nichol (Ur.), *The essential David Bohm*, (str. 139-157). Routledge.
- Bohm, D. (2005c). Soma-significance and the activity of meaning. U L. Nichol (Ur.), *The essential David Bohm* (str. 158-182). Routledge.
- Bohm, D. (2005d). The causal-ontological interpretation and implicate orders. U L. Nichol (Ur.), *The essential David Bohm* (str. 183-197). Routledge.
- Bohm, D. (2005e). Structure-process and the ego. U L. Nichol (Ur.), *The essential David Bohm* (str. 199-234) Routledge.
- Boiché, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G. i Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 688–701. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.688>
- Boiché, J., Escalera, M. Y. i Chanal, J. (2020). Students physical activity assessed by accelerometers and motivation for physical education during class: Should we consider lessons as a whole or only active periods? *PLoS One*, 15(3).
- Bonacin, D. (2015). Paradigmatski aspekti transformacija u kineziologiji. U D. Jurko, D. Čular, M. Badrić i G. Sporiš, *Osnove kineziologije* (str. 25-33). Split: Sveučilište u Splitu, Sportska-knjiga, Gopal Zagreb.
- Book Club Zaytuna (2023). *A new year of reading*. <https://bookclub.zaytuna.edu/pages/view-our-books>
- Borge, S. (2015). Epistemology and sport. U M. McNamee i J.W. Morgan (Ur.), *Routledge handbook of the philosophy of sport* (str. 115-130). London and New York: Routledge.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M. i Painter, K. M. (1998). Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language*, 25, 367-393.
- Brankovic, A., Hendrie, G., Baird, D. i Khanna, S. (2023). Predicting disengagement to better support outcomes in a web-based weight loss program using machine learning models: Cross-sectional study. *Journal of Medical Internet Research*. doi: 10.2196/43633
- Branković, E. (2014). *Uticaj eksperimentalnog programa u nastavi tjelesnog i zdravstvenog odgoja na razvoj motivacije učenika osmog razreda osnovne škole*. Magistarski rad, Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.

- Branković, E. (2019). Buduća istraživanja kineziološke edukacije – filozofija, neuroznanost i kultivacija karaktera. U H. Jurić i T. Krznar (Ur.), *Filozofija, obrazovanje i škola* (str. 27). Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Branković, E. (2020a). The design of physical exercise and mindfulness-based program in education according to the recent findings in neuroscience. U Ş. Beşoluk (Ur.), *Book of Abstracts: ERPA 2020 International Congress on Education* (str. 45). Beograd: ERPA.
- Branković, E. (2020b). Sports, mental health, and the dilemmas of fame and success: In a search of a holistic paradigm. *Pannoniana*, 4(1), 9-33.
- Branković, E. i Badrić, M. (2020). Experiences of intrinsic motivation: Qualitative study of experiences in adolescents. U A. Peko, M. Ivanuš Grmek i J. Delcheva Dizdarevik (Ur.), *Conference Proceedings Didactic Challenges III: Didactic Retrospective and Perspective – Where/How Do We Go From Here?* (str. 310-319). Osijek: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education.
- Branković, E. i Badrić, M. (2021). The preliminary validation of Holistic Experience of Motivation Scale (HEMS): An empirico - philosophical approach. *Croatian Journal of Education*, 23(1), 11-30.
- Branković, E. i Hadžikadunić, M. (2017). Physical education experimental program to test the effect on perceived competence. *Sport Mont* 15 (2), 25–30.
- Branković, E., Hadžikadunić, M. i Mijanović, M. (2017). Intrinsic motivation and autotelic activity in students. *Kinesiologia Slovenica*, 23 (1), 14-24.
- Bratko, D. i Sabol, J. (2006). Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom: rezultati on-line istraživanja. *Društvena istraživanja*, 15 (4-5 (84-85)), 693-711.
- Brencio, F. (2015). Sufferance, freedom and meaning: Viktor Frankl and Martin Heidegger. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 18, 217-246.
- Brdar, I. i Anić, P. (2010). Životni ciljevi, orijentacije prema sreći i psihološke potrebe adolescenata: Koji je najbolji put do sreće? [Adolescent's life goals, orientations to happiness and psychological needs: Which is the best path to happiness?]. *Psihologijske Teme*, 19(1), 169–187.
- Britannica (2023). *Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Abu-Yazid-al-Bistami>
- Broderick, P. (2013). *Learning to BREATHE: A mindfulness curriculum for adolescents to cultivate emotion regulation, attention, and performance*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Broderick, P. C. i Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2, 35-46. <http://dx.doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715696>
- Broderick, P. C. i Metz, S. M. (2016). Working on the inside: Mindfulness for adolescents. U K. A. Schonert-Reichl i R. W. Roeser (Ur.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (str. 355–382). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_22
- 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(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., Creswell, J. D. i Ryan, R. M. (Ur.). (2015). *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*. New York: The Guilford Press.

- Brown, K. W., Ryan, R. M. i Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211-237. <http://dx.doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Brunner, J. (1999). *The process of education* (25. izdanje). Cambridge & London: Harvard University Press.
- Bučan, D. (1991). *Al-Gazali i Ibn Rušd: mišljenje u svjetlosti vjere i razuma*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Bučan, D. (2013). *Uvod u arapsku filozofiju*. Split: Filozofski fakultet u Splitu.
- Budak, V. i Cvijanović T. (2015). Tematske priče i slikovnice za djecu u treningu socijalnih vještina. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (77/ 78), 34-36.
- Bugari, S. (2012). Duhovnost i socijalni rad. *Novi Muallim*, 52, 50-54.
- Bugari, S. (2015). *Izr(ij)eke za raju iz Raja*. Sarajevo: Connectum.
- Bugari, S. (2018). Islamska duhovnost kao model u tretmanu ovisnika. *Novi Muallim*, 75, 32-37.
- Burckhardt, T. (2001a). *Alchemy, science of the cosmos, science of the soul* (W. Stoddart, prev.). Fons Vitae.
- Burckhardt, T. (2001b). *Sacred art in east and west: Its principles and methods* (L. Northbourne, prev.). World Wisdom, Fons Vitae.
- Burckhardt, T. (2005a). The perspective of traditional cosmology. U W. Stoddart (Ur.), *The essential Titus Burckhardt: Reflections on sacred art, faiths and civilizations* (str. 23-25). Bloomington: World Wisdom.
- Burckhardt, T. (2005b). Traditional symbolism and modern empiricism. U W. Stoddart (Ur.), *The essential Titus Burckhardt: Reflections on sacred art, faiths and civilizations* (str. 26-27).
- Burckhardt, T. (2005c). Contra Teilhard de Chardin. U W. Stoddart (Ur.), *The essential Titus Burckhardt: Reflections on sacred art, faiths and civilizations* (str. 41-43). Bloomington: World Wisdom.
- Burckhardt, T. (2005d). Modern psychology. U W. Stoddart (Ur.), *The essential Titus Burckhardt: Reflections on sacred Art, faiths and civilizations* (str. 44-64). Bloomington: World Wisdom.
- Burckhardt, T. (2005e). The cosmology of the Arab philosophers. U W. Stoddart (Ur.), *The essential Titus Burckhardt: Reflections on sacred art, faiths and civilizations* (str. 78-84). Bloomington: World Wisdom.
- Burckhardt, T. (2005f). The spiritual life: Christian. U W. Stoddart (Ur.), *The essential Titus Burckhardt: Reflections on sacred art, faiths and civilizations* (str. 231-258). Bloomington: World Wisdom.
- Burckhardt, T. (2007a). The theory of evolution. U M. Lings i C. Minaar, (Ur.), *The underlying religion: An introduction to the Perennial philosophy* (str. 55-69). Bloomington: World Wisdom.
- Burckhardt, T. (2007b). A letter on spiritual method. U M. Lings i C. Minaar, (Ur.), *The underlying religion: An introduction to the Perennial philosophy* (str. 310-311). Bloomington: World Wisdom.
- Buswell, R. E. Jr. (Ur.) (2004). *Encyclopedia of Buddhism*. New York: Macmillan Reference.
- Buzan, T. (1976). *Use both sides of your brain*. New York: Dutton.

- Camporesi, S. (2015). Bioethics and sport. U M. McNamee i J.W. Morgan (Ur.), *Routledge handbook of the philosophy of sport* (str. 81-97). London and New York: Routledge.
- Cathcart, S., McGregor, M. i Groundwater, E. (2014). Mindfulness and flow in elite athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 8(2), 119-141. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2014-0018>
- Centre for Healthy Minds (2023). *A mindfulness-based kindness curricula*. <https://centerhealthyminds.org/join-the-movement/sign-up-to-receive-the-kindness-curriculum>
- Chaouloff, F. (1989). Physical exercise and brain monoamines: A review. *Acta Physiologica Scandinavica*, 137, 1-13. doi:10.1111/j.1748-1716.1989.tb08715
- Charles, J. M. (2001). Zen in the art of kinesiology. *Quest*, 53, 151–164
- Charles, J.M. i Charles, P.K. (2016). Trends toward the future in physical activity programming. *Quest*, 68, 361–374.
- Childre, D. L., Martin, H., Rozman, D. i McCraty, R. (2016). *Heart Intelligence: Connecting with the intuitive guidance of the heart*. HeartMath, CA: Waterfront Press.
- Chittick, W. C. (1989). *The sufi path of knowledge: Ibn al-'Arabi's metaphysics of imagination*. State University of New York Press.
- Chittick, W. C. (1998). *The Self-disclosure of God: Principles of Ibn al-'Arabi's Cosmology*. State University of New York Press.
- Chittick, W. C. (2000). *The Goal of Islamic philosophy: Reflections on the works of Afḍal al-Dīn Kāshānī*. *Sacred Web*, 5, 17–29.
- Chittick, W.C. (2001). *Heart of Islamic philosophy: The quest for self-knowledge in the Teachings of Afḍal al-Dīn Kāshānī*. New York: Oxford University.
- Chittick, W. C. (2005). *The Sufi Doctrine of Rumi*. Bloomington: World Wisdom.
- Chittick, W. C. (2008). *Sufism: A beginner's guide*. Oxford: One World.
- Chittick, W. C. (2019). *Nauka o kosmosu, nauka o duši: punovažnost islamske kosmologije u modernom svijetu* (H. Dubravac, prev.). Sarajevo: El-Kalem.
- Chittick, W. C. (2020). Svjetonazor islamske filozofije (H. Dubravac, prev.). *Živa Baština*, 4 (19), 6-37.
- Chittick, W. C. (2023). *Uvod u sufizam* (A. Demirović, prev.). Mostar: Fondacija “Baština duhovnosti”.
- Church, D. (2019). Um i materija: zapanjujuće znanstvene spoznaje o tome kako umom stvaramo svijet oko sebe (A. Barlović, prev.). Zagreb: Planetopija.
- Cook, G., Burton, L., Hoogenboom, B. J. i Voight, M. (2014). Functional Movement Screening: The use of fundamental movements as an assessment of function—part 2. *International Journal of Sports Physical Therapy*, 9, 549-563.
- Coomaraswamy, A. K. (1977). *Metaphysics*. (R. Lipsey, ur.). Princeton: Princeton University press.
- Coomaraswamy, A. K. (2004a). A figure of speech or a figure of thought. U R. P. Coomaraswamy. (Ur.), *The essential: Ananda K. Coomaraswamy* (str. 21-51). Bloomington: World Wisdom.
- Coomaraswamy, A. K. (2004b). The bugbear of literacy. U R. P. Coomaraswamy (Ur.), *The essential: Ananda K. Coomaraswamy* (str. 53-65). Bloomington: World Wisdom.

- Coomaraswamy, A. K. (2004c). On the pertinence of philosophy. U R. P. Coomaraswamy (Ur.), *The essential: Ananda K. Coomaraswamy* (str. 67-86). Bloomington: World Wisdom.
- Coomaraswamy, A. K. (2004d). Eastern and western knowledge. U R. P. Coomaraswamy (Ur.), *The essential: Ananda K. Coomaraswamy* (str. 87-96). Bloomington: World Wisdom.
- Coomaraswamy, A. K. (2004e). The Christian and Oriental, or true, philosophy of art. U R. P. Coomaraswamy. (Ur.), *The essential: Ananda K. Coomaraswamy* (str. 123-151). Bloomington: World Wisdom.
- Coomaraswamy, A. K. (2004f). Is art a superstition, or a way of life. U R. P. Coomaraswamy. (Ur.), *The essential: Ananda K. Coomaraswamy* (str. 153-172). Bloomington: World Wisdom.
- Coomaraswamy, A. K. (2004g). Ars sine scientia nihil. U R. P. Coomaraswamy. (Ur.), *The essential: Ananda K. Coomaraswamy* (str. 177-180). Bloomington: World Wisdom.
- Coomaraswamy, A. K. (2004h). The coming to birth of the spirit. U R. P. Coomaraswamy. (Ur.), *The essential: Ananda K. Coomaraswamy* (str. 247-259). Bloomington: World Wisdom.
- Coomaraswamy, A. K. (2004i). The Hindu tradition: Theology and autology. U R. P. Coomaraswamy. (Ur.), *The essential: Ananda K. Coomaraswamy* (str. 275-289). Bloomington: World Wisdom.
- Coomaraswamy, A.K. (2007). The paths that lead to the same summit. U M. Lings i C. Minaar, (Ur.), *The underlying religion: An introduction to the Perennial philosophy* (str. 217-229). Bloomington: World Wisdom.
- Courchesne, E. i Allen, G. (1997). Prediction and preparation, fundamental functions of the cerebellum. *Learning & Memory*, 4(1), 1–35. <https://doi.org/10.1101/lm.4.1.1>
- Cox, A. E., Smith, A. L. i Williams, L. (2008). Change U physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43(5), 506–513. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.020>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9>
- Csikszentmihalyi, M. (1975a). *Beyond boredom and anxiety*. Washington: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1975b). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(3), 41–63. <https://doi.org/10.1177/002216787501500306>
- Cutsinger, J. S. (1997). *Advice to the serious seeker: Meditations on the teaching of Frithjof Schuon*. State University of New York Press.
- Cutsinger, J. S. (Ur.) (2004). *The fullness of God: Frithjof Schuon on Christianity*. Bloomington: World Wisdom.
- Cutsinger, J. S. (Ur.) (2005). *Prayer fashions man: Frithjof Schuon on Spiritual life*. Bloomington: World Wisdom.
- Cynarski, W. (2013). General reflections about the philosophy of martial arts. *Ido Movement for Culture: Journal of Martial Arts Anthropology*, 13(3), 1-6. doi: 10.14589/ido.13.3.1
- Cynarski, W., Sieber, L. i Szajna, G. (2014). Martial arts in physical culture. *Ido Movement for Culture: Journal of Martial Arts Anthropology*, 14(4), 31-38.

- Cynarski, W., Yu, J., Warchol, K. i Bartik, P. (2015). Martial arts in psycho-physical culture, Ido Movement for Culture: *Journal of Martial Arts Anthropology*, 15(4), 3-38.
- Davis, B. W. (2022), The Kyoto School. U E. N. Zalta i U. Nodelman (Ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2022 Ur.). <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/kyoto-school/>
- Davis, J. H. i Thompson, E. (2015). Developing attention and decreasing affective bias. Toward a cross-cultural cognitive science of mindfulness. U K. W. Brown, J. D. Creswell i R. M. Ryan (Ur.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (str. 42–61). New York: The Guilford Press.
- Davis, P. (2015). Philosophy of mind and sport. U M. McNamee i J.W. Morgan (Ur.), *Routledge handbook of the philosophy of sport* (str. 192-206). London and New York: Routledge.
- DeCharms, C. R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. i Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. U A. J. Elliot i C. S. Dweck (Ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 579–597). Guilford Publications.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. P. i Niemiec, C. P. (2015). Being aware and functioning fully: Mindfulness and interest taking within Self-determination theory. U K. W. Brown, J. D. Creswell i R. M. Ryan (Ur.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (str. 112–129). New York: The Guilford Press.
- Deckers, L. (2022). *Motivation: Biological, psychological, and environmental* (6. izdanje). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003202646>
- Delibašić, A. (2022). Tradicionalistički konzervativizam. *Logos - Časopis za filozofiju i religiju*, 10(2), 87-113.
- Delp, D. D. (2017). Beware what comes within from without. *Renovatio: The Journal of Zaytuna College*. <https://renovatio.zaytuna.edu/article/beware-what-comes-within-from-without>
- Derrida, J. (1974). *Grammatologie*. Frankfurt am Main.
- Desmond, J. E., Gabrieli, J. D. E., Wagner, A. D., Ginier, B. L. i Glover, G. H. (1997). Lobular patterns of cerebellar activation of verbal working-memory and finger-tapping tasks as revealed by functional MRI. *The Journal of Neuroscience*, 17(24), 9675–9685.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- DiMenichi, B. C., Ceceli, A. O., Bhanji, J. P. i Tricomi, E. (2019). Effects of expressive writing on neural processing during learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, Article 389. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00389>
- Dweck, C. S. (2017a). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. London: Constable & Robinson.

- Dweck, C. S. (2017b). From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological Review*, 124(6), 689–719. <https://doi.org/10.1037/rev0000082>
- Dwyer, T., Blizzard, L. i Dean, K. (1996). Physical activity and performance in children. *Nutrition Review*, 54(4), 27-31.
- Dwyer, T., Sallis, J. F., Blizzard, L., Lazarus, R. i Dean, K. (2001). Relation of academic performance to physical activity and fitness in children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-238.
- Ebstyne King, P. i Furrow, J. L. (2008). Religion as a resource for positive youth development: Religion, social capital, and moral outcomes. *Psychology of Religion and Spirituality*, S(1), 34–49. <https://doi.org/10.1037/1941-1022.S.1.34>
- Elliot, A. J. i Dweck, C. S. (Ur.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. Guilford Publications.
- Encyclopaedia Iranica (2023). *Encyclopaedia Iranica*.
<https://www.iranicaonline.org/articles/bestami-bastami-bayazid-abu-yazid-tayfur-b>
- Etymonline (2023). *Online etymology dictionary*. <https://www.etymonline.com>
- Euronews (2023). *Mental health: Is Denmark's youth living up to the country's happiness claims?*.
<https://www.euronews.com/my-europe/2023/03/19/mental-health-is-denmarks-youth-living-up-to-the-countrys-happiness-claims>
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T. i Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature biotechnology*, 36(3), 282. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Faruque, M. U. (2021). *Sculpting the self: Islam, selfhood and human flourishing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fesmire, S. (2012). Ecological imagination and aims of moral education through the Kyoto School and American pragmatism. U P. Standish i N. Saito (Ur.), *Education and the Kyoto School of philosophy: Pedagogy for human transformation* (str. 109-130). Springer.
- Filipović, M. (2005). *Filozofska istraživanja: Rasprave iz filozofije moderne logike*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.
- Findak, V., Prskalo, I. i Babin, J. (2011). *Sat tjelesne i zdravstvene kulture u primarnoj edukaciji*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Findak, V., Prskalo, I. i Babin, J. (2018). Kvaliteta kineziološke edukacije – uvjet opstanka. *Inovacije u nastavi*, 31(2), 84-93. doi: 10.5937/inovacije1802084F
- Flanagan, J. R., Vetter, P., Johansson, R. S. i Wolpert, D. M. (2003). Prediction precedes control in motor learning. *Current Biology*, 13(2), 146–150. [https://doi.org/10.1016/S0960-9822\(03\)00007-1](https://doi.org/10.1016/S0960-9822(03)00007-1)
- Fons Vitae (2022). *The Ghazali Children's Project*. <https://fonsvitae.com/product-category/ghazali-project/>
- Fordyce, D. E. i Wehner, J. M. (1993). Physical activity enhances spatial learning performance with an associated alteration in hippocampal protein kinase C activity in C57BL/6 and DBA/2 mice. *Brain Research*, 619(1-2), 111–119. [https://doi.org/10.1016/0006-8993\(93\)91602-O](https://doi.org/10.1016/0006-8993(93)91602-O)

- Frankl, V. E. (1969). Reductionism and nihilism. U A. Koestler i J. R. Smythies (Ur.), *Beyond reductionism: New perspectives in the life sciences*. London: Hutchinson.
- Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy* (3. izdanje). New York, Simon & Schuster.
- Frankl, V. E. (1987). *Nečujni vapaj za smislom* (R. Berghofer, prev.). Zagreb: Naprijed.
- Frankl, V. E. (2019a). *Bog podsvesti: Psihoterapija i religija* (D. Petrović, prev.). Beograd: Kontrast.
- Frankl, V. E. (2019b). *Kako pronaći smisao života* (A. Đ. Milenković, prev.). Beograd: Kontrast.
- Frankl, V. E. (2019c). *Psihoterapija i egzistencijalizam* (N. Dragojević, A. Đ. Milenković, prev.). Beograd: Kontrast.
- Frankl, V. E. (2021). *Život uprkos svemu* (N. Matić, prev.). Beograd: Kontrast.
- Fromm, E. (1961). *Marx's concept of man*. New York: Frederick Ungar Publishing
- Fromm, E. (2011). *Die Furcht vor der Freiheit. München*.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199–223. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>
- Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S. i Black, D. S. (2016). Mindfulness training to promote self-regulation in youth: Effects of the Inner Kids Program. U K. A. Schonert-Reichl i R. W. Roeser. (Ur.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (str. 295-312). New York, NY: Springer.
- Gao, X. (2022). Research on expressive writing in psychology: A forty-year bibliometric analysis and visualization of current status and research trends. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825626>
- Gatto, J.T. (2005). *Dumbing us down: The hidden curriculum of compulsory education*. Canada: New Society Publishers.
- Gatto, J.T. (2009). *Weapons of mass instruction. A schoolteacher's journey through the dark world of compulsory schooling*. Canada: New Society Publishers.
- Gatto, J.T. (2017). *The underground history of American education*. Oxford Scholars Press.
- Gazzaniga, M. (Organizer) i Asbury C. i Rich, B. (Ur.) (2008). *Learning, arts, and the brain: The Dana Consortium report on arts and cognition*. New York & Washington, DC: Dana Press.
- Gethin, R. (2015). Buddhist conceptualizations of mindfulness. U K. W. Brown, J. D. Creswell i R. M. Ryan (Ur.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (str. 9–41). New York: The Guilford Press.
- Ghazali Children (2022). *The Ghazali Children's Project*. <https://ghazalichildren.org>
- Gillet, N., Rosnet, E. i Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif [Development of a scale of satisfaction of the fundamental requirements in sporting context]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230–237. <https://doi.org/10.1037/a0013201>
- Girginov, V. i Parry, J. (2004). *The Olympic Games explained: A student guide to the evolution of the modern Olympic Games*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203331705>

- Goble, F. G. (1970). *The third force: The psychology of Abraham Maslow*. Grossman.
- Goethe, J. W. (1988). *Scientific studies* (D. Miller, prev.). New York, NY: Suhrkamp.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam.
- Goleman, D. i Davidson, R. J. (2017). *Altered traits: science reveals how meditation changes your mind, brain, and body*. New York, Avery. EPUB version.
- Good Reads H. Yusuf Hanson (2023). *Books recommended by Hamza Yusuf Hanson*. https://www.goodreads.com/list/show/26475.Books_recommended_by_Hamza_Yusuf_Hanson
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., Guerin, D. W. i Parramore, M. M. (2003). Socioeconomic status in children's development and family environment: Infancy through adolescence. U M. H. Bornstein i R. H. Bradley (Ur.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (str. 189–207). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grantov, Z. i Sporiš, G. (2015). Osnove planiranja i programiranja. U D. Jurko, D. Čular, M. Badrić i G. Sporiš, *Osnove kineziologije* (str. 75-110). Split: Sveučilište u Splitu, Sportska-knjiga, Gopal Zagreb.
- Greenfield, S. (2003). *Tomorrow's People: How 21st Century Technology is Changing the Way we Think and Feel*. London, UK: Allen Lane.
- Greenfield, S. (2014). *Mind change: How 21st century technology is leaving its mark on the brain*. London, UK: Random House.
- Guénon, R. (1991). *The great triad* (P. Kingsley, prev.). Quinta Essentia.
- Guénon, R. (1995). *Fundamental symbols: The universal language of sacred science* (A. J. Moore, prev.). Quinta Essentia.
- Guénon, R. (2001a). *Symbolism of the cross* (A. Macnab, prev.). Sophia Perennis et Universalis.
- Guénon, R. (2001b). *The reign of quantity and the signs of the times* (L. Northbourne, prev.). Sophia Perennis.
- Guénon, R. (2001c). *The crisis of the modern world* (M. Pallis, A. Osborne, R. C. Nicholson, prev.). Sophia Perennis.
- Guénon, R. (2001d). *Man and his becoming according to Vedanta* (R. C. Nicholson, prev.). Sophia Perennis.
- Guénon, R. (2001e). *Initiation and spiritual realization* (H.D Fohr, prev.). Sophia Perennis.
- Guénon, R. (2001g). *Insights into Christian esoterism* (H.D Fohr, prev.). Sophia Perennis.
- Guénon, R. (2004a). *The multiple states of the being* (H.D Fohr, prev.). Sophia Perennis.
- Guénon, R. (2004b). *Insights into Islamic esoterism and Taoism* (H.D. Fohr, prev.). Sophia Perennis.
- Guénon, R. (2004c). *East and west* (M. Lings, prev.). Quinta Essentia.
- Guénon, R. (2009a). A material civilization. U J. Herlihy (Ur.), *The essential René Guénon: Metaphysics, tradition, and the crisis of modernity* (Poglavlje 3). Bloomington: World Wisdom. E-book.

- Guénon, R. (2009b). General remarks on Vedānta. U J. Herlihy (Ur.), *The essential René Guénon: Metaphysics, tradition, and the crisis of modernity* (Poglavlje 22). Bloomington: World Wisdom. E-book.
- Guénon, R. (2009c). Sacred and profane science. U J. Herlihy (Ur.), *The essential René Guénon: Metaphysics, tradition, and the crisis of modernity* (Poglavlje 2). Bloomington: World Wisdom. E-book.
- Guénon, R. (2009d). Eastern metaphysics. U J. Herlihy (Ur.), *The essential René Guénon: Metaphysics, tradition, and the crisis of modernity* (Poglavlje 9). Bloomington: World Wisdom. E-book.
- Guénon, R. (2009e). Essential characteristics of metaphysics. U J. Herlihy (Ur.), *The essential René Guénon: Metaphysics, tradition, and the crisis of modernity* (Poglavlje 11). Bloomington: World Wisdom. E-book.
- Guénon, R. (2009f). Metaphysical realization. U J. Herlihy (Ur.), *The essential René Guénon: Metaphysics, tradition, and the crisis of modernity* (Poglavlje 12). Bloomington: World Wisdom. E-book.
- Guénon, R. (2009g). Yoga. U J. Herlihy (Ur.), *The essential René Guénon: Metaphysics, tradition, and the crisis of modernity* (Poglavlje 21). Bloomington: World Wisdom. E-book.
- Guénon, R. (2009h). The degrees of individual manifestation. U J. Herlihy (Ur.), *The essential René Guénon: Metaphysics, tradition, and the crisis of modernity* (Poglavlje 24). Bloomington: World Wisdom. E-book.
- Guénon, R. (2009i). Buddhi or the higher intellect. U J. Herlihy (Ur.), *The essential René Guénon: Metaphysics, tradition, and the crisis of modernity* (Poglavlje 25). Bloomington: World Wisdom. E-book.
- Guénon, R. (2009j). Initiatic affiliation. U J. Herlihy (Ur.), *The essential René Guénon: Metaphysics, tradition, and the crisis of modernity* (Poglavlje 35). Bloomington: World Wisdom. E-book.
- Guénon, R. (2009k). True and false spiritual teachers. U J. Herlihy (Ur.), *The essential René Guénon: Metaphysics, tradition, and the crisis of modernity* (Poglavlje 36). Bloomington: World Wisdom. E-book.
- Guo Yuxian (2017). *The Wisdom of the East Series: Xunzi (Selections)*. Guangxi Normal University Press
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a way of life: Spiritual exercises from Socrates to Foucault* (M. Chase, prev.). New York, NY: Blackwell.
- Hadot, P. (2002). *What is ancient philosophy?*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. i Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(Part 3), 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hafizović, R. (2015). *Stubovi islama i džihad*. Sarajevo: Connectum.
- Hallfors D. D., Waller M. W., Bauer D., Ford C. A. i Halpern C. T. (2005). Which comes first in adolescence—sex and drugs or depression?. *American Journal of Preventive Medicine*, 29(3), 163-170. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2005.06.002>

- HeartMath Institute (2023). *Science of the heart: Exploring the role of the heart in human performance – An overview of research conducted by the HeartMath Institute*. <https://www.heartmath.org/research/science-of-the-heart/>
- Heidegger, M. (1959). *An introduction to metaphysics*. New Haven: Yale University Press.
- Heidegger, M. (1986). *Was ist Metaphysik?*. Frankfurt am Main.
- Heisig, J. (2001). *Philosophers of nothingness: An essay on the Kyoto School*. University of Hawa'i Press.
- Heisig, J. (2019). *Of gods and minds: In search of a theological commons*. Chisokudo Publications.
- Heisig, J. W., Kasulis, T. P. i Maraldo, J.C. (Ur.) (2011). *Japanese philosophy: A Sourcebook*. University of Hawaii Press.
- Hemmings, B., Watson, N. J. i Parker, A. (Ur.). (2019). *Sport, psychology and Christianity: Welfare, performance and consultancy*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351165488>
- Herlihy, J. (2009). *The essential René Guénon: Metaphysics, tradition, and the crisis of modernity*. Bloomington: World Wisdom.
- Herrigel, E. (1953). *Zen in the art of archery*. New York: Pantheon Books.
- Heslin, P. A., Latham, G. P. i VandeWalle, D. (2005). The effect of implicit person theory on performance appraisals. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 842–856. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.5.842>
- Heslin, P. A., VandeWalle, D. i Latham, G. P. (2006). Keen to help? Managers' implicit person theories and their subsequent employee coaching. *Personnel Psychology*, 59(4), 871–902. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00057.x>
- Hill, P. C. i Pargament, K. I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality. *Implications for Physical and Mental Health Research. American Psychologist*, 58, 64-74. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.64>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.
- Höffe, O. (2012). *Kants Kritik der praktischen Vernunft. München: Eine Philosophie der Freiheit*.
- Hölzel, B. K., Ott, U., Gard, T., Hempel, H., Weygandt, M., Morgen, K. i Vaitl, D. (2008). Investigation of mindfulness meditation practitioners with voxel-based morphometry. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(1), 55–61.
- Horkheimer, M i Adorno, T. W. (1989). *Dijalektika prosvjetiteljstva*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Hrvatska enciklopedija (2021). *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=45510>
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Boston, MA: The Beacon Press.
- Ibn Ata'illah (1978). *The Book of wisdom* (V. Danner, prev.). New York: Paulist Press.
- Ibn 'Arabī, M. (2011). *Izbor tekstova iz djela mekanska otkrovenja I i drugi tekstovi* (2. izdanje) (S. Ibrišević, I. Ahmetagić, prev.). Sarajevo: Dobra knjiga.

- Ilundain-Agurruza, J. i Hata, T. (2015). Eastern philosophy. U M. McNamee i J.W. Morgan (Ur.), *Routledge handbook of the philosophy of sport* (str. 98-114). London and New York: Routledge.
- International Olympic Committee (IOC) (2018). *Delivering OVEP playbook – A practical guide to Olympic values education*. <https://www.olympic.org/olympic-values-and-education-program/about-ovep>
- International Olympic Committee (IOC) (2023a). *A brief history of fair play at the Olympics*. <https://olympics.com/en/news/a-brief-history-of-fair-play-at-the-olympics>
- International Olympic Committee (IOC) (2023b). *Beyond the Games*. <https://olympics.com/ioc/beyond-the-games>
- Ivry, R. (1997). Cerebellar timing systems. *International Review of Neurobiology*, 41, 555-573.
- Izutsu, T. (1971). *The concept and reality of existence*. Tokyo: Keio Institute of Cultural and Linguistic Studies.
- Izutsu, T. (2001). *Toward a philosophy of Zen Buddhism*. Shambala.
- Izutsu, T. (2005). *Sufism and Taoism: A comparative study of key philosophical concepts of Ibn 'Arabi and Lao Tzu and Chuang Tzu*. Suhail Academy.
- Izutsu, T. (2008a). *The structure of Oriental philosophy: Collected papers of the Eranos conference, Volume I*. Tokyo: Keio University Press.
- Izutsu, T. (2008b). *The structure of Oriental philosophy: Collected papers of the Eranos conference, Volume II*. Tokyo: Keio University Press.
- Izutsu, T. (2008c). *God and man in the Koran: Semantics of the Koranic Weltanschauung by Toshihiko Izutsu*. Keio Univeristy.
- Izutsu, T. i Izutsu, T. (1981). *The theory of beauty in the classical aesthetics of Japan*. Springer.
- Jacob, H. (1961). *Western psychology and Hindu sādhana*. London: Allen & Unwin.
- Jacobs, T. L., Epel, E. S., Lin, J., Blackburn, E. H., Wolkowitz, O. M., Bridwell, D. A., Zanesco, A. P., Aichele, S. R., Sahdra, B. K., MacLean, K. A., King, B. G., Shaver, P. R., Rosenberg, E. L., Ferrer, E., Wallace, B. A. i Saron, C. D. (2011). Intensive meditation training, immune cell telomerase activity, and psychological mediators. *Psychoneuroendocrinology*, 36(5), 664-681. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2010.09.010>
- Jaeger, W. (1973). *Paideia: Die Formung des griechischen Menschen*. Berlin, New York: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110842296>
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company the Principles of Psychology. <http://dx.doi.org/10.1037/11059-000>
- Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for the Supervision of Curriculum Development.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind* (2. izdanje). Alexandria, VA: Association for the Supervision of Curriculum Development.
- Jensen, E. (2009). *Teaching with poverty in mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnston, M. M. i Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the basic needs satisfaction in

- general scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 280–296. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.003>
- Jonas, H. (1984). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Main.
- Joseph, M. (2002). *The trivium: The liberal arts of logic, grammar and rhetoric - Understanding the nature and function of language*. Philadelphia: Paul Dry Books.
- Jung, K. G. (1984). *Duh i život* (D. Milekić, P. Milekić, prev.). Novi Sad: Matica srpska.
- Jurko, D., Čular, D., Badrić, M. i Sporiš, G. (2015a). *Osnove kineziologije*. Split: Sveučilište u Splitu, Sportska-knjiga, Gopal Zagreb.
- Jurko, D., Čular, D., Badrić, M., Sporiš, G. i Štefan, L. (2015b). Struktura kineziologije. U D. Jurko, D. Čular, M. Badrić i G. Sporiš, *Osnove kineziologije* (str. 17-24). Split: Sveučilište u Splitu, Sportska-knjiga, Gopal Zagreb.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York, NY: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (1996). Mindfulness meditation: What it is, what it isn't, and its role in health care and Medicine. U Y. Ishii, M. Suzuki i Y. Haruki (Ur.), *Comparative and psychological study on meditation* (str. 161–170). Delft, The Netherlands: Eburon.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144 – 156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Full catastrophe living: How to cope with stress, pain and illness using mindful meditation*. London, UK: Paitkus.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281–306.
- Kadić, S. (2022). Perenijalna filozofija i raskorjenjivanje islama. *Logos - Časopis za filozofiju i religiju*, 10(2), 137-163.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kahneman, D., Sibony, O. i Sunstein, C. R. (2021). *Noise: a flaw in human judgment*. New York, Little, Brown Spark.
- Kahteran, N. (2002). *Perenijalna filozofija (sophia perennis) u mišljenju René Guénona, Frithjof Schuona i Seyyeda Hosseina Nasra*. Sarajevo: El-Kalem.
- Kalin, I. (2003). *Between physics and metaphysics: Mullā Šadrā on nature and motion*. *Islam and Science*, 1(1), 59-90.
- Kalin, I. (2010). *Knowledge in later Islamic philosophy: Mullā Šadrā on Existence, Intellect, and Intuition*. University Press.
- Kalin, I. (2019). *Ja, onaj drugi i drukčiji svijet: Uvod u historiju odnosa islama i Zapada* (A. Salković, prev.). Sarajevo: Dobra knjiga.
- Karahodžić, M. (2013). *Poruka indijanaca*. Sarajevo: Connectum.
- Karahodžić, M. (2022). *Mesnevija: Tumačenje*. <https://stav.ba/tag/mesnevija>
- Karić, E. (2018). *Muhammed 'Abduhu: Život i komentatorski doprinos*. Sarajevo: El-Kalem.
- Karns, C. M., Moore, W. E. III i Mayr, U. (2017). The cultivation of pure altruism via gratitude: A functional MRI study of change with gratitude practice. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, Article 599. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00599>

- Kazashi, N. (2012). Metamorphoses of 'pure experience': Buddhist, enactive and historical turns in Nishida. U P. Standish i N. Saito (Ur.), *Education and the Kyoto School of philosophy: Pedagogy for human transformation* (str. 77-90). Springer.
- Kazemi, R. S. (2006). *Paths to Transcendence: According to Shankara, Ibn Arabi & Meister Eckhart*. Bloomington: World Wisdom.
- Kazemi, R. S. (2010). *Common ground between Islam and Buddhism*. Fons Vitae.
- Keppel, G. i Wickens, T. D. (2004). *Design and analysis: A researcher's handbook* (4. izdanje). Upper. Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Kerns, K.A., Eso, K. i Thomson, J. (1999). Investigation of a direct intervention for improving attention in young children with ADHD. *Developmental Neuropsychology*, 16, 273-295. http://dx.doi.org/10.1207/S15326942DN1602_9
- Keselman, H.J., Rogan, J.C., Mendoza, J.L. i Breen, L.J. (1980). Testing the validity conditions of repeated measures F tests. *Psychological Bulletin*, 87, 479-481.
- Kesslak J. P., So, V., Choi J., Cotman C. W. i Gomez-Pinilla F. (1998). Learning upregulates brain-derived neurotrophic factor messenger ribonucleic acid: a mechanism to facilitate encoding and circuit maintenance? *Behav. Neurosci.* 112, 1012–1019.
- Khalsa, S. B. S., Butzer, B., Shorter, S.M., Reinhardt, K.M. i Cope, S. (2013). Yoga reduces performance anxiety in adolescent musicians. *Alternative Therapies*, 19(2), 34-45.
- Khalsa, S. B. S., Hickey-Schultz, L., Cohen, D., Steiner, N. i Cope, S. (2012). Evaluation of the mental health benefits of yoga in a secondary school: A preliminary randomized controlled trial. *Journal of Behavioral Health Services and Research*, 39(1), 80-90. <https://doi.org/10.1007/s11414-011-9249-8>
- Khan, I. (2012). *Spiritual dimensions of psychology*. Omega Publications. EPUB version.
- Kheriaty, A. i Cihak, J. (2012). *Catholic guide to depression*. Sophia Institute Press.
- Kico, M. (2013). *Arapska gramatika u vremenu: Od logicizma do strukturalizma*. Sarajevo: Dobra knjiga.
- Kierkegaard, S. (2016). *Čovek i duh* (D. Najdanović, prev.). Beograd: Parteon.
- Kim, S., Ugirbil, K. i Strick, P. (1994). Activation of a cerebellar output nucleus during cognitive processing. *Science*, 265, 949–951.
- King, P. E. (2008). Spirituality as fertile ground for positive youth development. U R. M. Lerner, R. W. Roeser i E. Phelps (Ur.), *Positive youth development and spirituality: From theory to research* (str. 55-73). West Conshohocken, PA, US: Templeton Foundation Press.
- King, P. E. i Furrow, J. L. (2008). Religion as a resource for positive youth development: Religion, social capital, and moral outcomes. *Psychology of Religion and Spirituality*, 1(1), 34-49.
- King, P. E. i Roeser, R. W. (2009). Religion and spirituality in adolescent development. U R. M. Lerner i L. Steinberg (Ur.), *Handbook of Adolescent Psychology: Vol. 1. Individual bases of adolescent development* (3. izdanje) (str. 435-478). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- King, P. E., Carr, D. i Boitor, C. (2011). Religion, spirituality, positive youth development, and thriving. U R. M. Lerner, J. V. Lerner i J. B. Benson (Ur.), *Advances in child development and behavior, Vol. 41. Positive youth development* (str. 161–195). Elsevier Academic Press.

- Kirschenbaum, D. S. (1987). Self-regulation of sport performance. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 19(5, Suppl), 106–113. <https://doi.org/10.1249/00005768-198710001-00003>
- Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P. J., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlstrom, K. et al. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD—A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 177-186. <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-200502000-00010>
- Koenig, H. G., McCullough, M. E. i Larson, D.B. (2001). *Handbook of religion and health*. Oxford Univeristy Press.
- Koestler, A. i Smythies, J.R. (Ur.) (1959). *Beyond reductionism: New perspectives in the life sciences*. London: Hutchinson.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. i Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233–248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x>
- Koka, A. i Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 333–346. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00012-2](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00012-2)
- Kretchmar, R. S. (2005). *Practical philosophy of sport and physical activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Kretchmar, R. S. (2007). What to do with meaning? A research conundrum for the 21st century. *Quest*, 59, 373–383.
- Krznar, T. (2007). René Descartes i suvremeno shvaćanje prirode. *Socijalna ekologija*, 16(1), 59-78.
- Kuhl, J. i Kazén, M. (1994). Self-discrimination and memory: State orientation and false self-ascription of assigned activities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(6), 1103–1115. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.6.1103>
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Ladan, T. (2006). *Etymologicon: Tumač raznovrsnih pojmova*. Zagreb: Masmedia.
- Laerd (2023). *Mixed ANOVA using SPSS statistics*. <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/mixed-anova-using-spss-statistics.php>
- Lau, A. S. (2006). Making the case for selective and directed cultural adaptations of evidence-based treatments: Examples from parent training. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 13(4), 295–310. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2006.00042.x>
- Laude, P. (2006). *Pray without ceasing: The way of invocation in world religions*. Bloomington: World Wisdom.
- Laude, P. i McDonald, B. (2004). *Music of the sky: An anthology of spiritual poetry*. Bloomington: World Wisdom.
- Lavelle Heineberg, B. D. (2016). Promoting caring: Mindfulness-and compassion-based contemplative training for educators and students. U K. A. Schonert-Reichl i R. W. Roeser (Ur.), *Handbook of mindfulness in Education: Integrating theory and research into practice* (str. 285–294). New York: Springer.

- Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T. et al. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, *16*, 1893-1897. <https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000186598.66243.19>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V. i Benson, J. B. (2011a). Positive youth development: Research and applications for promoting thriving in adolescence. U R. M. Lerner, J. V. Lerner i J. B. Benson (Ur.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 41. *Positive youth development* (str. 1–17). Elsevier Academic Press.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., Lewin-Bizan, S., Gestsdóttir, S. i Urban, J. B. (2011b). Self-regulation processes and thriving in childhood and adolescence: A view of the issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *133*, 1-9. doi:10.1002/cd.300.x
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmidt, K. i Napolitano, C. M. (2011c). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, *6*(3), 40-64.
- Lerner, R. M., Roeser, R. W. i Phelps, E. (Ur.). (2008). *Positive youth development and spirituality: From theory to research*. Templeton Foundation Press.
- Levinas, E. (1992). *Die Spur des Anderen*. München.
- Lewis, H. (2007). *Excellence without a soul: Does liberal education have a future?* New York, NY: PublicAffairs.
- Lings, M. (2001). *Ancient beliefs and modern superstitions*. Archetype.
- Lings, M. i Minaar, C. (Ur.) (2007). *The underlying religion: An introduction to the Perennial philosophy*. Bloomington: World Wisdom.
- Lipton, B. H. (2016). *The biology of belief: unleashing the power of consciousness, matter & miracles* (10. izdanje). Carlsbad, California, Hay House, Inc.
- Lonsdale, C., Hodge, K. i Rose, E. A. (2008). The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport and Exercise*, *30*, 323-355.
- Lonsdale, C., Hodge, K., Hargreaves, E. i Ng, J. Y. Y. (2014). Comparing sport motivation scales: A response to Pelletier et al.. *Psychology of Sport and Exercise*, *15*, 446-452. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.03.006
- Lonsdale, C., Ntoumanis, N., Lester, A., Owen, K. B., White, R. L., Peralta, L., Kirwan, M., O Diallo, T. M., Maeder, A. J. i Bennie, A. (2019). An internet-supported school physical activity intervention in low socioeconomic status communities: Results from the Activity and Motivation in Physical Education (AMPED) cluster randomised controlled trial. *British Journal of Sports Medicine*, *53*(6), 341-347. doi: 10.1136/bjsports-2017-097904
- Lonsdale, C., Taylor, I., Sabiston, C. i Ntoumanis, N. (2011). Measuring student motivation for physical education: Examining the psychometric properties of the perceived locus of causality questionnaire and the situational motivation scale. *Psychology of Sport and Exercise*, *12*, 284-292. doi: 10.1016/j.psychsport.2010.11.003
- Looney, S.W. i Stanley, W.B. (1989). Exploratory repeated measures analysis for two or more groups: review and update. *American Statistician*, *43* (4), 220-225.

- Lu, C., Tito, J. i Kentel, J. (2009). Eastern movement disciplines (EMDs) and mindfulness: A new path to subjective knowledge in Western physical education. *Quest*, 61, 353–370. doi:10.1080/00336297.2009.10483621
- Ludwiczak, M. i Bronikowska, M., (2022). Fair play in a context of physical education and sports behaviours. *Int J Environ Res Public Health*, 19(4), 2452. doi: 10.3390/ijerph19042452. PMID: 35206678; PMCID: PMC8878459.
- Lutz, A., Dunne, J. D. i Davidson, R. J. (2007). Meditation and the neuroscience of consciousness: An introduction. U P. D. Zelazo, M. Moscovitch i E. Thompson (Ur.), *The Cambridge handbook of consciousness* (str. 499–551). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816789.020>
- Lutz, A., Greischar, L. L., Rawlings, N. B., Ricard, M. i Davidson, R. J. (2004). Long-term meditators self-induce high-amplitude gamma synchrony during mental practice. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(46), 16369-16373.
- Lyotard, J.-F. (1986). *Das postmoderne Wissen*. Graz: Ein Bericht.
- Mahmutćehajić, R. (2017). *Hvalske ljestve: U znanju i voljenju*. Sarajevo: Connectum.
- Maich, K. i Kean, S. (2004). Read two books and write me in the morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(2), 1-13.
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A. i Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP Program. U K. A. Schonert-Reichl i R. W. Roeser (Ur.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (str. 313–334). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20
- Mariano J. M. i Damon W. (2008). The role of religious faith and spirituality in the development of purpose in adolescence. U R.M. Lerner, R.W. Roeser i E. Phelps (Ur.), *Positive youth development and spirituality: From theory to research* (str. 210-230). West Conshohocken, PA: Templeton Foundation Press.
- Marinoff, L (2012). *Platon, a ne Prozac!: Primjena vječnih mudrosti na svakodnevne probleme*. Mozaik knjiga.
- Markland, D. i Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(2), 191–196. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.191>
- Martínková, I. (2015). Phenomenology and Sport. U M. McNamee i J.W. Morgan (Ur.), *Routledge handbook of the philosophy of sport* (str. 178-191). London and New York: Routledge.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Oxford: Viking.
- Matheson, D. M. (2003). Knowledge and knowledge. U M. M. Zarandi (Ur.), *Science and the myth of progress* (str. 181-188). Bloomington: World Wisdom.
- Matijević, M. (1999). Didaktika i obrazovna tehnologija. U A. Mijatović (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 487-510). Zagreb: HPKZ.
- Matijević, M. (2016a). Znanost ili znanosti o odgoju i obrazovanju. U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 14-31). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.

- Matijević, M. (2016b). Ciljevi, sadržaji i područja odgoja. U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 134-149). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Matijević, M. (2016c). Načela, strategije i metode odgoja. U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 150-181). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Matijević, M. (2016d). Medijski odgoj. U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 288-303). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Matijević, M. (2016e). Teorije nastave i obrazovanja. U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 340-355). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Matijević, M. (2016f). Može i drukčije. U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 424-433). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Maxwell, S. E. i Delaney, H. D. (2004). *Designing Experiments and Analyzing Data. A Model Comparison Perspective* (2. izdanje). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayers, P. (1978). *Flow in adolescence and its relation to school experience*. Unpublished Doctoral Dissertation, Chicago, IL: University of Chicago.
- McCraty, R. i Zayas, M. (2014). Intuitive intelligence, self-regulation, and lifting consciousness. *Global Advances in Health and Medicine*, 3, 56-65. <http://dx.doi.org/10.7453/gahmj.2014.013>
- McGuckin, J. A. (2005). *Knjiga mističkih poglavlja: Duhovne pouke pustinjačkih otaca i drugih ranokršćanskih kontemplativaca* (S. Stamatović, prev.). Jesenski i Turk.
- McNamee, M. i Morgan, W. (Ur.) (2015). *Routledge handbook of the philosophy of sport*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203466261>
- McTaggart, L. (2007). *The Intention Experiment: Using Your Thoughts to Change Your Life and the World*. New York: Free Press.
- Meichenbaum, D., Burland, S., Gruson, L. i Cameron, R. (1985). Metacognitive assesment. U S. Yussen (Ur.), *The growth of reflection in children* (str. 1-30). Orlando, FL: Academic Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Merton, T. (1965). *The way of Chuang Tzu*. New York: New Directions.
- Metcalf, J. i Shimamura, A. P. (Ur.). (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4561.001.0001>
- Minaar, C. (2001). *The approach of the Traditionalist school to the epistemological and ecumenical Concerns of the mystical experience debate*. Magistarski rad, Cape Town: University of Cape Town.
- Morris, J. W. (1981). *The wisdom of the throne: An introduction to the philosophy of Mullā Šadrā*. Princeton University Press.
- Morris, Z. (2003). *Revelation, intellectual intuition and reason in the philosophy of Mullā Šadrā: An Analysis of the al-Hikmah al-Arshīyyah*. Routledge.

- Mulhearn, S. C., Kulinna, P. H. i Lorenz, K. A. (2017). Harvesting harmony: Mindfulness in physical education. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(6), 44–50. doi:10.1080/07303084.2017.1330168
- Mumford, S. (2015). Metaphysics and sport. U M. McNamee i J.W. Morgan (Ur.), *Routledge handbook of the philosophy of sport* (Poglavlje 18). London and New York: Routledge.
- Murata, S. (2000). *Chinese gleams of sufi light: Wang Tai-yü's Great Learning of the Pure and Real and Liu Chih's Displaying the Concealment of the Real*. Albany: State Univeristy of New York Press.
- Murata, S. (2004). The unity of being in Liu Chih's "Islamic Neoconfucianism". *Journal of the Muhyiddin Ibn Arabi Society*, Vol. 12. <https://ibnarabisociety.org/liu-chih-islamic-neoconfucianism-sachiko-murata/>
- Nagatomo, S. (1992a). An eastern concept of the body: Yuasa's body scheme. U M. Sheets-Johnstone (Ur.), *Giving the body its due* (str. 48-66). Albany: State University of New York Press.
- Nagatomo, S. (1992b). *Attunement through the body*. Albany: State University of New York Press.
- Nasr, S. H. (1968). *The encounter of a man and nature: The spiritual crisis of modern man*. London: George Allen and Unwin.
- Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the Sacred*. State University of New York Press.
- Nasr, S. H. (1993). *The need for a Sacred science*. SUNY Press.
- Nasr, S. H. (2002). The heart of the faithful is the throne of the All-Merciful. U J. S. Cutsinger (Ur.), *Paths to the heart: Sufism and Christian east* (str. 32-48). Bloomington: World Wisdom.
- Nasr, S. H. (2003). Contemporary man, between the rim and the axis. U M. M. Zarandi (Ur.), *Science and the myth of progress* (str. 93-110). Bloomington: World Wisdom.
- Nasr, S. H. (2007a). *The garden of truth: The vision and promise of sufism, Islam's mystical tradition*. HarperCollins Publishers.
- Nasr, S. H. (2007b). The traditionalist approach to religion. U W. C. Chittick (Ur.), *The essential Seyyed Hossein Nasr* (str. 21-27). Bloomington: World Wisdom.
- Nasr, S. H. (2007c). The integration of the soul. U W. C. Chittick (Ur.), *The essential Seyyed Hossein Nasr* (str. 73-84). Bloomington: World Wisdom.
- Nasr, S. H. (2007d). The wisdom of the body. U W. C. Chittick (Ur.), *The essential Seyyed Hossein Nasr* (str. 215-222). Bloomington: World Wisdom.
- Nasr, S. H. (2008). Introduction. U S.H. Nasr, S. H. (Ur.), *Islamic Spirituality: Foundations* (str. 21-44). London and New York: Routledge.
- Nasr, S. H. (2010). *Islam in the modern world: Challenged by the west, threatened by fundamentalism, keeping faith with tradition*. New York: HarperCollins.
- Nasr, S.H. (2021). Molitva srca u isihazmu i sufizmu (R. Arsić, prev.). *Živa baština: Časopis za filozofiju i gnozu*, 7(23), 74-79.
- Negus, M. (1978). Reactions to the theory of evolution. *Studies in Comparative Religion*, 12 (3,4).
- Nesti, M. (2004). *Existential psychology and sport: Theory and application*. London, England: Routledge.

- Nesti, M. (2007). The spirit of sport: an existential psychology perspective. U J. Parry, S. Robinson, N.J. Watson i M. Nesti, (Ur.), *Sport and Spirituality – an introduction* (str. 119-134). London and New York: Routledge.
- Nesti, M. (2011). Phenomenology and sports psychology: Back to the things themselves!. *Sport, Ethics & Philosophy*, 5, 285–296.
- Newberg, A., D'Aquili, E. i Rause, V. (2008). *Why God won't go away: Brain science and the biology of belief*. Balantine Books.
- Nichani, A.S. (2016). *The art and science of bibliotherapy... Bibliology... Bibliography???. J Indian Soc Periodontol*, 20(1):1. doi: 10.4103/0972-124X.177428. PMID: 27041827; PMCID: PMC4795123.
- Nicholson, R. A. (Ur. i prev.) (2007). *The Mathnawī of Jalaluddīn Rūmī. Edited from the oldest manuscripts available: With critical notes, translation, and commentary*. Luzac and Co.
- Nietzsche, F. (1997). *Untimely Meditations* (R. J. Hollingdale, prev.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nishida, K. (2012). *An Inquiry into the Good*, (Ur.) Fujita Masakatsu. Tokyo: Iwanami Shoten.
- Nishihira, T. (2012). Zaemi's philosophy of exercise and expertise. U P. Standish i N. Saito (Ur.), *Education and the Kyoto School of philosophy: Pedagogy for human transformation* (str. 147-156). Springer.
- Noble, K. G., Norman, M. F. i Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8, 74–87. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00394.x>
- Northbourne, L. (2007a). *Religion and tradition*. U M. Lings i C. Minaar, (Ur.), *The Underlying Religion: An Introduction to the Perennial philosophy* (str. 3-10). Bloomington: World Wisdom.
- Northbourne, L. (2007b). Modernism: The profane point of view. U M. Lings i C. Minaar, (Ur.), *The underlying religion: An introduction to the Perennial philosophy* (str. 11-17). Bloomington: World Wisdom.
- Northbourne, L. (2007c). Looking back on progress. U M. Lings i C. Minaar, (Ur.), *The underlying religion: An introduction to the Perennial philosophy* (str. 18-34). Bloomington: World Wisdom.
- Norusis, M. (2012). *IBM SPSS Statistics 21 Guide to Data Analysis*. SPSS Inc.
- Odin, S. (2012). Whitehead on the 'rhythm of education' and Kitaro Nishida's 'pure experience' as developing whole. U P. Standish i N. Saito (Ur.), *Education and the Kyoto School of philosophy: Pedagogy for human transformation* (str. 169-180). Springer.
- Oldmeadow, H. (2010). *Frithjof Schuon and the Perennial Philosophy*. Bloomington: World Wisdom.
- Opić, M. (2016). Znanstveno proučavanje odgoja i obrazovanja. U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 356-423). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Opić, S. i Matijević, M. (2016). Učiti iz povijesti pedagogije. U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić (Ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (str. 32-69). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Oschman, J. L. (2015). *Energy medicine: The scientific edition* (2. izdanje) . Churchill Livingstone.

- Pallis, M. (2004). A fateful meeting of minds: A. K. Coomaraswamy and R. Guénon. U R. P. Coomaraswamy. (Ur.), *The essential: Ananda K. Coomaraswamy* (str. 7-20). Bloomington: World Wisdom.
- Park, N. i Peterson, C. (2005). The values in action inventory of character strengths for youth. U K. A. Moore, L. H. Lippman, L.H. (Ur.), *What Do Children Need to Flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (str. 13–23). The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society, vol 3. Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_2
- Park N. i Peterson, C. (2006a). Methodological issues in positive psychology and the assessment of character strengths. U A. D. Ong i M. van Dulmen (Ur.), *Handbook of methods in positive psychology* (str. 292–305). New York: Oxford University Press.
- Park N. i Peterson, C. (2006b). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891–910.
- Park N. i Peterson, C. (2008). The cultivation of character strengths. U M. Ferrari i G. Potworowski (Ur.), *Teaching for wisdom* (str. 57–75). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Park N., Peterson C. i Seligman M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603–619.
- Parker, A. E. i Kupersmidt, J. B. (2016). Two universal mindfulness education programs for elementary and middle-school students: Master Mind and Moment. U K. A. Schonert-Reichl i R. W. Roeser (Ur.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (str. 335–354). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_21
- Parry, J. (2007a). Sport, ethos and education. U J. Parry, S. Robinson, N.J. Watson i M. Nesti, (Ur.), *Sport and Spirituality – an introduction* (Poglavlje 11). London and New York: Routledge.
- Parry, J. (2007b). The religio athletae, olympism and peace. U J. Parry, S. Robinson, N.J. Watson i M. Nesti, (Ur.), *Sport and Spirituality – an introduction* (Poglavlje 12). London and New York: Routledge.
- Parry, J., Robinson, S., Watson, N. i Nesti, M. (2007). *Sport and spirituality: An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938744>
- Partridge E. (1966). *Origins: A short etymological dictionary of modern English*. New York: Macmillan.
- Patall, E. A., Cooper, H. i Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Patridge, E. L. K. (2022a). Transcendence and TikTok. *Renovatio: The Journal of Zaytuna College*. <https://renovatio.zaytuna.edu/article/transcendence-and-tiktok>
- Patridge, E. L. K. (2022b). Rethinking the world brain: Can we preserve traditional forms of knowledge in the digital age?. *Renovatio: The Journal of Zaytuna College*. <https://renovatio.zaytuna.edu/article/rethinking-the-world-brain>
- Patwardhan, N. i Kulkarni, M. (2023). Life’s ups and downs: Expressive writing and health outcomes. *Psychol Stud*, 68, 211–222. <https://doi.org/10.1007/s12646-022-00701-7>

- Pelletier, L. G. i Sarrazin, P. (2007). Measurement issues in self-determination theory and sport. U M. S. Hagger i N. L. D. Chatzisarantis (Ur.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (str. 143–152, 331–334). Human Kinetics.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M. i Haddad, N. K. (1997). Client Motivation for Therapy Scale: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment*, 68(2), 414–435. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6802_11
- Pelletier, L. G., Vallerand, R. J. i Sarrazin, P. (2007). The revised six-factor Sport Motivation Scale (Mallett, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero i Jackson, 2007): Something old, something new, and something borrowed. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 615–621. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.03.006>
- Pennebaker, J. W. i Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. U H. S. Friedman i R. C. Silver (Ur.), *Foundations of health psychology* (str. 263–284). Oxford University Press.
- Perrow, S. (2008). *Healing stories for challenging behaviour*. Hawthorn Press.
- Perrow, S. (2014). *Therapeutic storytelling: 101 healing stories for children*. Hawthorn Press Ltd.
- Peterson, C. i Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press; American Psychological Association.
- Piaget, J. (1928). *The child's conception of the world*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Plant, R. W. i Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53(3), 435–449. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00375.x>
- Plato (2013). *Republic*. Cambridge: Harvard University Press.
- Polić, M. (2006). *Činjenice i vrijednosti*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Prskalo, I. i Sporiš, G. (2016). *Kineziologija*. Zagreb: Školska knjiga d.d., Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Prskalo, I., Badrić, M. i Filipec, I. (2016). Training teachers for work in the physical and health educational field and the challenges of the future. U V. Timovski (Ur.), *10th International Balkan congress on education and science „Education and Globalization“* (str. 223 - 230). Skopje.
- Prskalo, I., Badrić, M. i Kunješić, M. (2015). The percentage of body fat in children and the level of their motor skills. *Collegium antropologicum*, 39(Supplement 1), 21- 28.
- Puljić, Ž. (2005). Franklova logoterapija – liječenje smislom. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 14(4-5(78-79)), 885-902.
- Ravizza, K. (2002). A philosophical construct: A framework for performance enhancement. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 4-18.
- Razavi, M. A. (1997). *Suhrawardī and the School of Illumination*. Curzon Press.
- Ready, R. i Burton, K. (2010). *Neuro-linguistic programming for dummies*. John Wiley & Sons.
- Reardon, C. L., Hainline, B., Aron, C.M. et al. (2019). Mental health in elite athletes: International Olympic Committee consensus statement. *British Journal of Sports Medicine*, 53, 667-699.

- Reece, J. i Walker, S. (2011). *Teaching, training and learning: A practical guide*. Durham: Business Education Publishers Limited.
- Reese, W. (1996). *Dictionary of philosophy and religion: Eastern and western thought*. New Jersey: Humanities Press.
- Reich, L. (2006). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reis, H. T., Collins, W. A. i Berscheid, E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychological Bulletin*, 126(6), 844–872. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.844>
- Ridgeon, L. (2011). *Javanmardi: A sufi code of honour*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP.
- Robinson, J. (2007). Spirituality: A working definition. U J. Parry, S. Robinson, N.J. Watson i M. Nesti, (Ur.), *Sport and Spirituality – an introduction* (Poglavlje 2). London and New York: Routledge.
- Roehlkepartain, E. C., Benson, P. L., Scales, P. C., Kimball, L. i King, P. E. (2008). *With their own voices: A global exploration of how today's young people experience and think about spiritual development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Ronkainen, N. J. i Nesti, M. S. (2016). Spirituality. U R. J. Schinke, K. R. McGannon i B. Smith, (Ur.), *Routledge international handbook of Sport Psychology* (str. 195-203). London: Routledge.
- Ronkainen, N. J. i Nesti, M. S. (2018). *Meaning and spirituality in sport and exercise: Psychological perspectives*. Routledge.
- Roychowdhury, D. (2019). Spiritual well-being in sport and exercise psychology. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244019837460>
- Rūmī, J. (2000). *Mesnevija – Knjiga 1*. (F. Hadžibajrić, prev.). Ljiljan.
- Rūmī, J. (2002). *Mesnevija – Knjiga 2*. (F. Hadžibajrić, prev.). Ljiljan.
- Rūmī, J. (2004). *Mesnevija – Knjiga 3*. (V. Imamović, prev.). Sarajevo: Buybook.
- Rūmī, J. (2005a). *Mesnevija – Knjiga 4*. (V. Imamović, prev.). Sarajevo: Buybook.
- Rūmī, J. (2005b). *Mesnevija – Knjiga 5*. (V. Imamović, prev.). Sarajevo: Buybook.
- Rūmī, J. (2007). *Mesnevija – Knjiga 6*. (V. Imamović, prev.). Sarajevo: Buybook.
- Rupčić, D. (2020). *Nastavni plan i program za osnovne škole na temu košarkaške igre*. Magistarski rad, Zagreb: Kineziološki fakultet.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450–461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 186–193. <https://doi.org/10.1037/a0012753>

- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., Huta, V. i Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Sa'adi, Sh. (1989). *Dulistan Šejh Sadi Širazi* (S.A. Trako, prev.). Sarajevo: El-Kalem.
- Sabo Mordechay, D., Nir, B. i Eviatar, Z. (2019). Expressive writing - Who is it good for? Individual differences in the improvement of mental health resulting from expressive writing. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 37, 115-121. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2019.101064>
- Said, E. (1979). *Orientalism*. Vintage.
- Salus, P. (1969). *On language: From Plato to Von Humbolt*. New York: Chicago.
- Salzberg, S. (2002). *Lovingkindness: The revolutionary art of happiness*. Shambhala Publications.
- Samuel, T. S. i Warner, J. (2021). “I can math!”: Reducing math anxiety and increasing math self-efficacy using a mindfulness and growth mindset-based intervention in first-year students. *Community College Journal of Research and Practice*, 45(3), 205–222.
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Sartre, J. P. (1968). *Search for Method* (H. Barnes, prev.). New York.
- Scales, P. C. i Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development* (2. izdanje). Minneapolis: Search Institute.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. i Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27–46.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Mannes, M., Hintz, N. R., Roehlkepartain, E. C. i Sullivan, T. K. (2003). *Other people's kids: Social expectations and American adults' involvement with children and adolescents*. Kluwer Academic/Plenum Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0147-3>
- Scales, P. C., Benson, P. L., Moore, K. A., Lippman, L., Brown, B. i Zaff, J. F. (2008). Promoting equal developmental opportunity among America's children and youth: Results from the National Promises Study. *Journal of Primary Prevention*, 29, 121–144.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma, A. i van Dulmen, M. (2006a). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29, 691–708.
- Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C. i Benson, P. L. (2009). *Teen voice 2009: The untapped strengths of 15-year-olds*. Minneapolis: Best Buy Children's Foundation, and Search Institute.
- Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C. i Benson, P. L. (2010). *Teen Voice 2010: Relationships That Matter to America's Teens*. Minneapolis and Richfield, MN: Search Institute and Best Buy Children's Foundation.
- Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., Neal, M., Kielsmeier, J. C. i Benson, P. L. (2006b). Reducing academic achievement gaps: The role of community service and service-learning. *Journal of Experiential Education*, 29, 38–60.

- Schneider, J., Malinowski, P., Watson, P. M. i Lattimore, P. (2018). The role of mindfulness in physical activity: A systematic review. *Obesity Reviews*, 20(3), 448-463. doi: 10.1111/obr.12795
- Schonert-Reichl, K. A. i Roeser, R. W. (Ur.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. Springer-Verlag Publishing/Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2>
- Schroder, H. S., Moran, T. P. i Moser, J. S. (2017). The effect of expressive writing on the error-related negativity among individuals with chronic worry. *Psychophysiology*, 55(2):10.1111/psyp.12990. doi: 10.1111/psyp.12990.
- Schuon, F. (2002). *Form and substance in the religions*. Bloomington: World Wisdom.
- Schuon, F. (2003). *The feathered Sun: Plains Indians in art and philosophy*. Bloomington: World Wisdom.
- Schuon, F. (2005a). Macrocosm and symbol. U J. S. Cutsinger (Ur.), *Prayer fashions man: Frithjof Schuon on Spiritual life* (str. 139-148). Bloomington: World Wisdom.
- Schuon, F. (2005b). Meditation. U J. S. Cutsinger (Ur.), *Prayer fashions man: Frithjof Schuon on Spiritual life* (str. 153-160). Bloomington: World Wisdom.
- Schuon, F. (2006). *Sufism: Veil and quintessence* (M.Perry, J-P. Lafouge, J. S. Cutsinger, prev.). Bloomington: World Wisdom.
- Schuon, F. (2007a). Understanding and believing. U M. Lings i C. Minaar, (Ur.), *The underlying religion: An introduction to the Perennial philosophy* (str. 141-150). Bloomington: World Wisdom.
- Schuon, F. (2007b). The Perennial philosophy. U M. Lings i C. Minaar, (Ur.), *The underlying religion: An introduction to the Perennial philosophy* (str. 243-248). Bloomington: World Wisdom.
- Schuon, F. (2008). *Christianity/Islam: Perspectives on esoteric ecumenism: A new translation with selected letters* (M. Perry, J-P. Lafouge, J. S. Cutsinger, prev.). Bloomington: World Wisdom.
- Schuon, F. (2009). *Logic & transcendence: A new translation with selected letters* (M.Perry, J-P. Lafouge, J. S. Cutsinger, prev.). Bloomington: World Wisdom.
- Schuon, F. (2011). *Ezoterizam kao počelo i kao put* (A. Delibašić, prev.). Sarajevo: Connectum.
- Schuon, F. (2012). *Preobraženje čovjeka* (A. Delibašić, prev.). Sarajevo: Dobra knjiga.
- Schuon, F. (2018). *Treasures of Buddhism: A new translation with selected letters* (H. Oldmeadow, ur.). Bloomington: World Wisdom.
- Search Institute (2023). *The developmental assets framework*. <https://www.search-institute.org/our-research/development-assets/developmental-assets-framework/>
- Seligman, M. E. P. i Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P. i Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. U Flow and the foundations of positive psychology (str. 279-298). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. i Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>

- Sgherza, T.R., DeMarree, K.G. i Naragon-Gainey, K. (2022). Testing the mindfulness-to-meaning Theory in Daily Life. *Mindfulness* 13, 2324–2336. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01961-0>
- Sharma, A., Madaan, V. i Petty, F. D. (2006). Exercise for mental health. *Prim Care Companion J Clin Psychiatry*, 8(2): 106. doi: 10.4088/pcc.v08n0208a. PMID: 16862239; PMCID: PMC1470658.
- Sheldon, K. M. i Hilpert, J. C. (2012). The Balanced Measure of Psychological Needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439–451. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>
- Sheldon, K. M., Prentice, M. i Halusic, M. (2015). The experiential incompatibility of mindfulness and flow absorption. *Social Psychological and Personality Science*, 6(3), 276–283. <https://doi.org/10.1177/1948550614555028>
- Sheldrake, R. (2017). *Science and spiritual practices: Transformative experiences and their effects on our bodies, brains and health*. London: Hodder Stoughton. EPUB version.
- Sheldrake, R. (2019). *Ways to go beyond and why they work: Seven spiritual practices in a scientific age*. London: Coronet, London. EPUB version.
- Sherrard, P. (2003). Christianity and the religious thought of C. G. Jung. U M. M. Zarandi (Ur.), *Science and the myth of progress* (str. 111-132). Bloomington: World Wisdom.
- Sherrard, P. (2007). Modern science and the dehumanization of man. U M. Lings i C. Minaar, (Ur.), *The underlying religion: An introduction to the Perennial philosophy* (str. 70-91). Bloomington: World Wisdom.
- Shihadeh, A. (2006). *The teleological ethics of Fakhr al-Dīn al-Rāzī*. Boston: Brill.
- Shulman, G.L., Fiez, J.A., Corbetta, M., Buckner, R.L., Miezin, F.M., Raichle, M.E. i Petersen, S.E. (1997). Common blood flow changes across visual tasks: II. Decreases in cerebral cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9 (5), 648–663.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Sloterdijk, P. (1999). *Sphären 2*. Frankfurt am Main.
- Smith, H. (1965). *Condemned to meaning*. Harper & Row Publishers.
- Smith, H. (1992). *Forgotten truth: The common vision of the world's religions*. Harper San Francisco.
- Smith, H. (2001). *Why religion matters: The fate of the human spirit in a age of disbelief*. HarperCollins e-books.
- Smith, H. (2003a). *Beyond the postmodern mind: The place of meaning in a global civilization*. Quest Books Theosophical Publishing House. EPUB version.
- Smith, H. (2003b). Scientism: The bedrock of the modern worldview. U M. M. Zarandi (Ur.), *Science and the myth of progress* (str. 233-248). Bloomington: World Wisdom.
- Smith, W. (2003). The plague of scientific belief. U M. M. Zarandi (Ur.), *Science and the myth of progress* (str. 221-232). Bloomington: World Wisdom.
- Smith, W. (2008). *Cosmos & transcendence: Breaking through the barrier of scientific belief* (2. izdanje). Sophia Perennis.
- Smith W. (2010). *Science and myth: What we are never told*. Sophia Perennis.
- Smith, W. (2019). *Physics and vertical causation: The end of quantum reality*. Angelico Press.
- Solomon, R. C. (2004). *Existentialism* (2. izdanje). Oxford University Press.

- Sorrel, M. A., Martínez-Huertas, J. Á. i Arconada, M. (2020). It must have been burnout: Prevalence and related factors among Spanish PhD students. *The Spanish Journal of Psychology*, 23, Article e29. <https://doi.org/10.1017/SJP.2020.31>
- Sowell, E.R., Peterson, B.S., Thompson, P.M., Welcome, S.E., Henkenius, A.L. i Toga, A.W. (2003). Mapping cortical change across the human life span. *Nature Neuroscience*, 6, 309-315. <http://dx.doi.org/10.1038/nm1008>
- Staal, F. (1993). *Ritual and mantras: Rules without meaning*. Motilal Banarasiidass.
- Stahl, J. E., Dossett, M. L., LaJoie, A. S., Denninger, J. W., Mehta, D. H., Goldman, R., Fricchione, G. L. i Benson, H. (2015). Relaxation response and resiliency training and its effect on healthcare resource utilization. *PloS one*, 10(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0140212>
- Standish, P. (2012). Sounding the echoes – By way of an introduction. U P. Standish i N. Saito (Ur.), *Education and the Kyoto School of philosophy: Pedagogy for human transformation* (str. 1-15). Springer.
- Standish, P. i Saito, N. (Ur.) (2012). *Education and the Kyoto School of philosophy: Pedagogy for human transformation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4047-1>
- Stanley, R. (2009). Types of prayer, heart rate variability, and innate healing. *Zygon*, 44(4), 825-846. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9744.2009.01036.x>
- Stevens, J. (2007). *Zen bow, Zen arrow: The life and teachings of Awa Kenzo, the archery master from Zen in the art of archery*. Shambala.
- Stewart, I. i Joines, V. (2016). *Savremena transakciona analiza*. Psihopolis.
- Stoddart, W. (2005a). The essential Titus Burckhardt: Reflections on sacred art, faiths and civilizations. Bloomington: World Wisdom.
- Stoddart, W. (2005b). Titus Burckhardt and the Perennialist School. U W. Stoddart (Ur.), *The essential Titus Burckhardt: Reflections on sacred art, faiths and civilizations* (str. 1-8). Bloomington: World Wisdom.
- Stoddart, W. (2008). *Remembering in a world of forgetting: Thoughts on tradition and postmodernism*. Bloomington: World Wisdom.
- Stoddart, W. (2007). Mysticism. U M. Lings i C. Minaar, (Ur.), *The underlying religion: An introduction to the Perennial philosophy* (str. 230-242). Bloomington: World Wisdom.
- Stoddart, W. (2009). *Prisjećanje u svijetu zaboravljanja: Razmišljanja o tradiciji i postmodernizmu* (A. Delibašić, prev.). Sarajevo: Dobra knjiga.
- Suhrawardī, Sh. (1982). *The mystical and visionary treatises* (W. Thackston, prev.). London: Octagon.
- Suhrawardī, Sh. (2000). *The Philosophy of illumination* (J. Walbridge, H. Ziai, prev.). Brigham Young.
- Suhrawardī, Sh. (2011). *Orijentalna mudrost – Teozofija svjetlosti* (R. Hafizović, prev.). Naučnoistraživački institut Ibn Sina.
- Sušić, K. (2017). *Pojam sreće u filozofiji al-Fârâbîja - klasični izvori i utjecaji na srednji vijek*. Doktorski rad, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2011). Students' motivation for sports and their evaluation of school. *SportLogia*, 7(1), 35-44.
- Suzuki, D. T. (1960). *Manual of Zen Buddhism*. Gove Press.
- Suzuki, D. T. (1993). *Zen and Japanese Culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Suzuki, D. T. (2004). *The training of the Zen Buddhist monk*. Cosimo Classics
- Suzuki, D. T. i Fromm, E. (1973). *Zen Budizam i psihoanaliza* (B. Vučićević, prev.). Beograd: Nolit.
- Suzuki, W. i Fitzpatrick, B. (2016). *Healthy brain, happy life: a personal program to activate your brain and do everything better*. New York: William Morrow Publishers.
- Szabo, T. G., Long, D. M., Villatte, M. i Hayes, S. C. (2015). Mindfulness in contextual cognitive-behavioral models. U K. W. Brown, J. D. Creswell i R. M. Ryan (Ur.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (str. 130-147). New York: The Guilford Press.
- Šadrā, M. (2018). *Knjiga osvješćenja i Elikzir gnostika* (D. Bučan, prev.). Zagreb: Demetra.
- Šadić, R. (2023). *Ontologija Mullā Šadrā Širazija*. Sarajevo: Naučnoistraživački institut Ibn Sina.
- Šakan, D. (2022). Validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) on adolescents in Serbia. *Current Psychology*, 41, 2227–2240. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00742-z>
- Šimunović, D. (2001). Pričom do emocionalne stabilnosti. *Dijete, vrtić, obitelj*, 7 (25), 9-14.
- Škerbić, M. M. (2019). Bioethics of sport and its place in the philosophy of sport. *Synthesis philosophica*, 34(2), 379-394.
- Škrbina, D. (2013). *Art terapija i kreativnost*. Zagreb: Veble commerce.
- Šušnjić, Đ. (1976). *Ribari ljudskih duša: Ideja manipulacija i manipulacija idejama*. Beograd: Mladost.
- Tabachnick, B.G. i Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Tang, Y.Y., Hölzel, B. K. i Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Taylor, C. (2007). *Secular Age*. Harvard University Press.
- Thayer, J. F., Friedman, B. H. i Borkovec, T. D. (1996). Autonomic characteristics of generalized anxiety disorder and worry. *Biological Psychiatry*, 39(4), 255–266. [https://doi.org/10.1016/0006-3223\(95\)00136-0](https://doi.org/10.1016/0006-3223(95)00136-0)
- The Change Companies (2023). Write your secrets: What James Pennebaker discovered about expressive writing. <https://www.changecompanies.net/blog/james-pennebaker-expressive-writing/>
- The Dictionary of Spiritual Terms (2023). *The dictionary of spiritual terms*. <http://www.dictionaryofspiritualterms.com/public/home.aspx>
- The Guardian (2009). *The big idea: Can writing make you healthier?* <https://www.theguardian.com/books/2023/apr/24/the-big-idea-can-writing-make-you-healthier>
- Thoreau, H. D. (1854). *Walden, or life in the woods*. Boston: Ticknor and Fields.
- Tomljanović, D. (2015). Osnove kondicijske pripreme. U D. Jurko, D. Čular, M. Badrić i G. Sporiš, *Osnove kineziologije* (str. 113-157). Split: Sveučilište u Splitu, Sportska-knjiga, Gopal Zagreb.
- Twietmeyer, G. (2015). Sport and religion. U M. McNamee i J.W. Morgan (Ur.), *Routledge handbook of the philosophy of sport* (str. 238-254). London and New York: Routledge.
- UNESCO (2017). *Kazan action plan*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252725>

- UNESCO (2018). *Education for sustainable development goals learning objectives*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Uždavinys, A. (2004). *The Golden chain: An anthology of platonic and pythagorean philosophy*. Bloomington: World Wisdom.
- Valjevac, M. (2023). *Savršeni čovjek u tefsiru, hadisu, i tesavvufu sa posebnim osvrtom na šejha Mustafa efendiju Čolića*. Sarajevo: Dobra knjiga.
- van Vugt, M. K. (2015). Cognitive benefits of mindfulness meditation. U K. W. Brown, J. D. Creswell i R. M. Ryan (Ur.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (str. 190–207). New York: The Guilford Press.
- Velički, V. (2013). *Pričanje priča – stvaranje priča: povratak izgubljenom govoru*. Zagreb: Alfa.
- Vlahović, T., Bahtijarević, Z. i Čebedžija, R. (2015). Prehrana, suplementacija i doping sportaša. U D. Jurko, D. Čular, M. Badrić i G. Sporiš, *Osnove kineziologije* (str. 161-177). Split: Sveučilište u Splitu, Sportska-knjiga, Gopal Zagreb.
- Wagemann, J. i Weger, U. (2021). Perceiving the other self: An experimental first-person account of nonverbal social interaction. *American Journal of Psychology*, 4, 441- 461.
- Warren, A., Lerner, R. M. i Phelps, E. (2012). *Thriving and spirituality among youth: Research perspectives and future possibilities*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Watkins, A. (2014). *Coherence: The secret of brilliant leadership*. Kogan Page.
- Watson, N. J. i Nesti, M. (2005). The role of spirituality in sport psychology consulting: An analysis and integrative review of the literature. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 228-239. doi:10.1080/10413200591010102
- Weinfurt, K. P. (1995). Multivariate analysis of variance. U L. G. Grimm i P. R. Yarnold (Ur.), *Reading and understanding multivariate statistics* (str. 245–276). American Psychological Association.
- Weinstein, N., Przybylski, A. K. i Ryan, R. M. (2012). The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality*, 46(4), 397–413. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.03.007>
- Westerberg, H. i Klingberg, T. (2007). Changes in cortical activity after training of working memory—a single-subject analysis. *Physiology & Behavior*, 92(1–2), 186–192.
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Whitebread, D. i Pino Pasternak, D. (2010). Metacognition, self-regulation and meta-knowing. U K. Littleton, C. Wood i J. Kleine Staarman (Ur.), *The International Handbook of Psychology in Education* (str. 673-711). England: Emerald.
- Wittgenstein, L. (1979). *Schriften (Beiheft 3)*. Frankfurt am Main.
- Wolf, M. i Stoodley, C. J. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York, NY : HarperCollins. EPUB version.
- Wolf, M. i Stoodley, C. J. (2018). *Reader, come home: the reading brain in a digital world*. New York, NY, Harper, an imprint of HarperCollins Publishers. EPUB version.
- Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija* (11. izdanje). Naklada Slap.
- Yang, C.H. i Conroy, D.E. (2020). Mindfulness and physical activity: a systematic review and hierarchical model of mindfulness. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(6), 794-817. doi: 10.1080/1612197X.2019.1611901

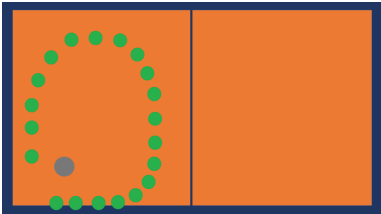
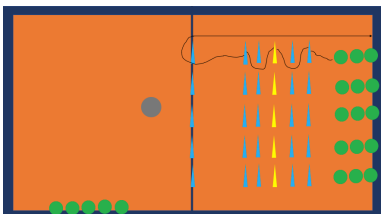
- Yarnold, G. D. (1959). *The spiritual crisis of the scientific age*. New York.
- Yilmaz, M. (2008). *Priče iz Mesnevice* (S. Bakšić-Osmanbegović, prev.). Sarajevo: Libris.
- Young Kim, C. (2012). William James, Kitaro Nishida and religion. U P. Standish i N. Saito (Ur.), *Education and the Kyoto School of philosophy: Pedagogy for human transformation* (str. 91-108). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4047-1_8
- Young, S. (2016). What is mindfulness? A contemplative perspective. U K. A. Schonert-Reichl i R. W. Roeser (Ur.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (str. 29–45). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_3
- Yuasa, Y. (1993). *The body, self-cultivation, and ki-energy*. State University of New York Press.
- Yuasa, Y. (1987). *The body: Toward and eastern mind-body theory*. Suny Press.
- Yuasa, Y. (2008). *Overcoming modernity: Synchronicity and image-thinking*. State University of New York Press.
- Yusuf, H. (2008, December 1). *Climbing mount purgatorio: Reflections from the seventh cornice* [Conference presentation]. The Social Costs of Pornography, Witherspoon Institute at Princeton University, United States. <https://www.goodreads.com/book/show/21856843-climbing-mount-purgatorio>
- Yusuf, H. (2018). The liberal arts in an illiberal age: Freeing thought from the shackles of feeling and desire. *Renovatio: The Journal of Zaytuna College*. <https://renovatio.zaytuna.edu/article/the-liberal-arts-in-an-illiberal-age>
- Yusuf, H. (2023). *One is enough to kill you: The seven deadly sins in the modern world*. <https://zaytuna.edu/renovatio/7-deadly-sins>
- Zajonc, A.G. (2016). Contemplation in education. U K. A. Schonert-Reichl i R. W. Roeser (Ur.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (str. 17–28). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature.
- Zarandi, M. M. (2003) (Ur.). *Science and the myth of progress*. Bloomington: World Wisdom.
- Zeidan, F. (2015). The neurobiology of mindfulness meditation. U K. W. Brown, J. D. Creswell i R. M. Ryan (Ur.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (str. 171-189). New York: The Guilford Press.
- Zohar, D. i Marshal, I. (2000). *SQ: spiritual intelligence, the ultimate intelligence*. London: Bloomsbury.

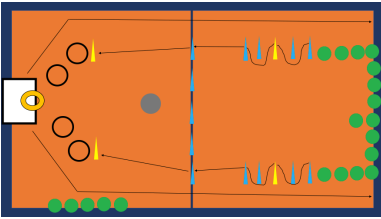
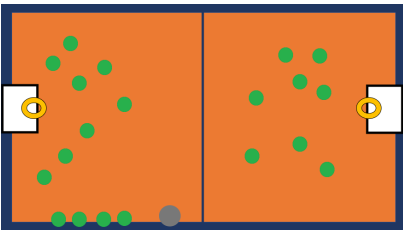
13. PRILOZI

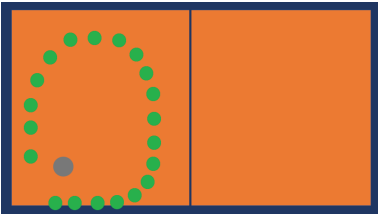
Prilog 1. Sat Tjelesne i zdravstvene kulture s ciljem korištenja poticajnih čimbenika prema *Paradigmi cjelovite edukacije* – Primjer 1.

KONCEPT SATA broj 3. (Drugi tjedan)

Sat vodi: Edin Branković	Doktorand: Učiteljski fakultet (Sveučilište u Zagrebu)	Godina: 2021/22
Škola: O.Š Isak Samokovlija	Mjesto: Sarajevo	
Razred: VIIA ; VIIIA; IXC	Sat po rasporedu: 2.; 3.	Početak: 08:45-10:20
Datum održavanja: 17.05.2022. UTO		Kvartal: 4.
Nastavna jedinica: Košarka (II tjedan rada)		
Nastavne teme: Tema a) Usvajanje i usavršavanje motoričkih znanja iz košarke – šut na koš iz mjesta Tema b) Usvajanje i usavršavanje motoričkih znanja iz košarke – šut na koš iz kretnje - dvokorak; Tema c) Ponavljanje stečenih motoričkih znanja iz košarke - igra na jedan koš.		
Tip i osnovna etapa sata	Edukacija sportske tehnike; Uvježbavanje; Obučavanje	
Nastavne metode	Demonstracija; Usmeno izlaganje; Praktično vježbanje.	
Nastavna pomagala	Košarkaške lopte, čunjevi (visoki), čunjevi (žabice).	
Cilj	Kroz poticajne čimbenike Paradigme cjelovite edukacije doprinjeti zdravom razvojučnosti	
Antropološki zadatak	Motoričke sposobnosti (koordinacije, izdržljivost, preciznost); Morfološke (Razvoj muskulature); Funkcionalne (stimulacija srčano disajnog sistema, sistema za varenje)	
Obrazovni zadatak	Usvajanje i usavršavanje motoričkih znanja iz košarke	
Odgovorni zadatak	Utjecaj na razvoj individualnosti, osjećaja za tim, usredotočenost na zadatak	
Primjena poticajnih čimbenika <i>Paradigme cjelovite edukacije</i>	<ul style="list-style-type: none"> o Tjelesni čimbenik: Tjelesno vježbanje na satu uključujući vježbe istezanja i snage prema principima funkcionalnoga razvoja u uvodnom dijelu sata prema Cook i sur. (2014) i kontrole disanja (Mulhearn i sur., 2017; Lu i sur., 2009). o Umni čimbenik: razgovor o cilju sata u završnom dijelu na satu te čitanje kratkih poučnih priča <i>Mesnevije za djecu i Dulistan</i> na satu razredne nastave i logičko izražavanja poruka i pouka iz priča kroz grupni rad i pojedinačno izlaganje (Bilić, 2016c: 318-332; Bohm, 1996; Centre for Healthy Minds, 2022) o Duševni čimbenik: razgovor o kontroli emocija na satu i izvan sata Tjelesne i zdravstvene kulture prema vodiču Centre for Healthy Minds (2022) tijekom sata i na satu razredne nastave kroz metodu rastućeg razmišljanja (Dweck, 2017a). o Duhovni čimbenik: meditacija kontrolom disanja tehnikom usredotočene svjesnosti u pripremnom i završnom dijelu sata prema Mulhearn i sur. (2017) i Lu i sur. (2009). Kontekstualno poticanje smisla i svrhe kroz spoznajne poruka i pouka kroz poučne priče (Fons Vitae, 2022; Frankl, 2019b: 149-163). 	

DIO SATA	SADRŽAJ	METODIČKE NAPOMENE	OPĆE NAPOMENE
UVODNO PRIPREMI 25-30 % (11-13min)	<p>Po ulasku u salu u frontalnom obliku rada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vježbe u mjestu (Prikaz a): mobilnosti i aktivacije prema modelu FMS s naglaskom na disanje 2. Vježbe u kretnji (Prikaz b): aktivacija i propriocepcija prema modelu FMS: a) bez lopti i sa b) loptom između čunjeva <p>a) bez lopti i bez 5 čunjeva vježbe u kretnji:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kruženje rukama u hodu 2. Dokoraci lijevo/desno 3. Trčanje u nazad visoko koljena 4. Kruženje desnom nogom u zglobu kuka 5. Skokovi na jednoj nozi (lijeva/desna) 6. Skokovi iz raskoraka u dokorak 7. Skip brzo (8sec)+ubrzanje 20m <p>b) s loptom vođenje između 5 čunjeva jednom rukom. Zatim pravolinijsko do 6. čunja i natrag. Kada se stigne do žutog čunja, dodavanje s grudi/kuka. Trčanje na kraj kolone. 2x desnom rukom, 2x lijevom rukom.</p>	<p>Prikaz a) frontalni oblik rada u kružnoj formaciji</p>  <p>Prikaz b) rad u skupinama</p> 	<p>Učenici upoznati s novim modelom (<i>Paradigme cjelovite edukacije</i>) rada u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture.</p> <p>Učenici se od prvog sata potiču da spremno i odgovorno dođu na sat da se ne gubi vrijeme na pozivanje i provjeru opreme.</p> <p>Tijekom rada u formaciji prikaza a) za 1. uključeni su svi učenici i oni koji ne rade ostatak sata. Riječ je o mobilnosti i aktivaciji prema FMS modelu. Modeli koji se mogu koristiti u poticanju usredotočenja svjesnosti i osobne kontrole kroz disanje i pokret kao u metodama Mulhearn i sur. (2017) te Lu i sur. (2009). Tijekom davanja smjernica za rad metodom rastućeg razmišljanja (Dweck, 2017a; Elliot i Dweck, 2005). Ove dvije metode potiču učenike u veću usredotočenost na satu što je odlika doživljaja smisla i svrhovitosti.</p>

<p>„A“ GLAVNI DIO 40% (20min)</p>	<p>Demonstracija i objašnjenje vođenja lopte u košarci, šutiranje iz mjesta i šutiranje iz kretnje.</p> <p>Zadaci:</p> <ol style="list-style-type: none"> vođenje lopte između čunjeva kao tijekom zagrijavanja i šutiranje. Po dolasku na 6. čunj nastavlja se dalje ili se napravi krug oko čunja i ide do 7., žutog čunja. Tu se zaustavlja i šutira. Lopta se uzima i vodi do 3., žutog čunja. Dodaje se narednom učeniku i trči na kraj kolone. Naredni učenik započinje kada prethodni učenik stigne do 5. čunja. vođenje lopte i šutiranje iz kretnje po metodi opisanoj pod 1. Nakon izvjesnog vremena zamjena strana dvije skupine. 	<ol style="list-style-type: none"> Demonstracija Objašnjenje Rad u skupinama: izmjenični  <p>Učenike koji treniraju košarku ili koji pokazuju tehniku izvođenja na višoj razini izdvojiti u posebnu liniju rada po sredini terena. Dati im izbor prilikom izvođenja šutiranja. Uvesti dodatne vježbe snage i skočnosti na početku rada (sklekovi, skokovi) i upozoriti ih da imaju u vidu druge učenike pri slobodnom radu.</p>	<p>Tijekom davanja smjernica za rad metodom rastućeg razmišljanja (Dweck, 2017a; Elliot i Dweck, 2005).</p> <p>Tijekom rada podsjetiti učenike na tehnike disanja i osobne kontrole s obzirom na to da se ulazi zone višeg intenziteta rada pa se time sužava kognitivna percepcija, ali postoji mogućnošću veće iskustva metakognicije kada se usmjeri pozornost.</p> <p>U slučaju da se dese neodgovorna ponašanja na ista ukazati kroz odgovarajuću priču i podsjetnik za zajednički dogovor da se neće neodgovorno ponašati niti nastavnik, a niti učenici.</p> <p>Priča koja se može koristiti kada se pređe određena granica u neodgovornom ponašanju je priča o Mladiću i čavlima. Priča ide: „Otac je rekao učeniku da svaki puta kada pogriješi zakuca jedan čavle u dasku koju mu je donio u sobu. Zatim, kada je dosta toga iskucao otac mu je rekao da propita sve te svoje postupke i da traži oprost od onih kojima je našao učinio. On je to i radio. Na kraju, daska je bila puna rupa jer je izvadio sve čavle. Kada je otac o vidio rekao je: 'Vidiš, oprost olakša stvar, ali ostaju rupe u dušama, našim i drugih, pa nastoj da što manje zabadaš čavle, to jeste da nemaš potrebe tražiti oprosta kasnije.“</p>
<p>„B“ GLAVNI DIO 20% (10min)</p>	<p>Objašnjenje</p> <ul style="list-style-type: none"> Igra košarke na jedan koš. i/ili uključiti slobodnu aktivnost (odbojka/između dvije vatre, i slično) ako učenici iskažu želju 	<p>Rad u dvije skupine: dječaci i djevojčice</p> 	<p>Tijekom davanja smjernica za rad metodom rastućeg razmišljanja (Dweck, 2017a; Elliot i Dweck, 2005). Dati učenicima slobodu izbora i preuzimanja odgovornosti u ovom dijelu sata.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ZAVRŠNI DIO 10 % (5-7min)</p>	<p>Kratki razgovor o satu Ukazati na značaj aktivnog sudjelovanja Vježbe disanja kroz usredotočenu svjesnost</p>	<p>Frontalni oblik rada – kružna postavka</p>  <p>Iz kružnog oblika prelazak u kolonu, a zatim izaći iz sale.</p>	<p>Modeli koji se mogu koristiti u poticanju usredotočenja svjesnosti i osobne kontrole kroz disanje i pokret kao u metodama Mulhearn i sur. (2017) te Lu i sur. (2009). Prema (Branković i Hadžikadunić, 2017) u prvim satima novog programa postepeno povećavati intenzifikaciju uz raznolike sadržaje u nastavi. Učenicima ukazati na snagu disanja u sinkronizaciji tijela i uma, odnosno kao sredstva poticaja tjelesnog i mentalnog zdravlja. Opisati primjer srčane varijance kako se mijenja pod utjecajem tjelesnog treninga i metodama usredotočene svjesnosti što stavlja onoga koji to primjenjuje u prijemčivije stanje osobne kontrole tjelesnih i umnih, odn. duševnih stanja.</p> <p>Podsjetiti na sat razredne nastave i obradu novih zanimljivih sadržaja.</p>
--	--	---	--

Prilog 2. Sat Razredne nastave s ciljem korištenja poticajnih čimbenika prema Paradigmi cjelovite edukacije – Primjer 1.

Cilj sata	Primjena poticajnih čimbenika za aspekte um, dušu i duh	
Tema sata	Upoznavanje sa životnim iskustvom boksera Muhammad Alija	
Izvođenje sata prema poticajnim čimbenicima	<p>Poticajni čimbenici za aspekt um: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje u vezi s temom sata i razgovor o „iskrama“</p> <p>Poticajni čimbenici za aspekt duše: osobna refleksija svakog učenika na temu sata metodama rastućeg razmišljanja</p> <p>Poticajni čimbenici za aspekt duha: kontekstualno potaknuti učenike na svijest o smislu i svrsi u životu kroz savjest i odgovornost</p>	
Uvodni dio sata	<p>Kazivanje priče o dječaku kojeg je ujak podučavao kako da bude svjestan da nikada nije sam i da može nadvladati sve teškoće i probleme</p> <p>Nekada davno živio je jedan dječak kojem je ujak bio učen čovjek. Dječak je jako mnogo volio ujaka. Jednog dana ujak je rekao dječaku da uvijek kada krene na spavanje duboko udahne i svjesno kaže: „Ima neko tko je sa mnom, ima neko tko me vidi, ima neko tko zna za mene“ - misleći pod tim na božansko prisustvo. Kada je prošao izvjestan period, ujak mu je savjetovao da to poveća na sedam, a zatim i na jedanaest puta. Nakon izvjesnog vremena dječak, sada već mladić počeo je da zapada u mladalačka iskušenja. Svašta mu je bilo na raspolaganju, počeo je da posrće, nije nikako osjećao mir i spokoj. U jednom od takvih stanja i situacija uvečer je sreo ujaka kojeg nije vidio dugo vremena i požalio mu se. Ujak ga je saslušao i upitao da li primjenjuje savjet koji mu je dao dok je još dječak bio. Mladić se zamislio ništa ne odgovorivši. Ujak ga je upitao: „Zar može imati nesavladive teškoće i nemir onaj tko zna da ima uvijek netko s njim, netko tko ga vidi i neko tko zna za njega.“ Na kraju, predanim radom i odgojem čudoređa ovaj dječak je postao poznati znanstvenik svog doba koji poticao i pomagao druge da otkriju smisao i da prepoznaju mogućnost svijesti o nečemu višem od njih samih i problema s kojima se susreću u svakodnevnom životu, ali da u isto vrijeme tom osobnom preobrazbom budu korisni članovi društva. (prilagođeno iz Attar, 2000: 198-199)</p>	<p>Metodičke napomene:</p> <p>Na kraju kazivanja ukazati učenicima na potrebu razvoja savjesti i odgovornosti i ne prosuđivanja o drugima već poticanja ka dobru. Time uvesti u primjere Muhammad Alija, Nik Vujčića koji će biti predstavljeni u narednim satima razredne nastave s ciljem da nam nastave tjelesne i zdravstvene kulture bude način da se razvijamo u svim aspektima, tj. tijelo-uma-duše-duha.</p>
Glavni dio sata – „A“ dio	<ul style="list-style-type: none"> • Gledanje video priloga broj 1  <p>HRT 2: „Ikone 20. vijeka – Muhammad Ali“ https://www.youtube.com/watch?v=GzB1v13z4hU</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Razgovor s učenicima: Pitanja: Što su bili motivi borbe Alija? Kako se borio? <ul style="list-style-type: none"> • Gledanje video priloga broj 2 <p>Al Jazeera Balkans: “Muhammad Ali: Život posvećen borbi protiv rasizma” https://www.youtube.com/watch?v=zs1D9ciZOyA</p> <p>VIDEO 2: Al Jazeera Balkans</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Razgovor sa učenicima: Pitanja: Što su bili motivi borbe Alija? Kako se borio? <ul style="list-style-type: none"> • Čitanje dijelova autorske knjige Muhammad Alija „Duša leptira“ koji govore o odnosu prema temama koje su spomenute u video snimku. 	 <p>Metodičke napomene:</p> <p>Prvi video prilog ističe Alijev pobjednički mentalitet i uspjehe u karijeri u kojoj je vodio jedan upadljiv način predstavljanja. Vrlo često je i vrijeđao riječima protivnike u tim javnim nastupima. Cilj je pokazati učenicima jednu dimenziju Alijeva života te istu dublje upoznati kroz drugi video prilog i čitanje njegove knjige. Tako se kod učenika potiče sasvim drugo gledište na jednog vrhunskog sportaša. Slično je primijenjeno i na primjeru Nik Vujčića na drugim satima, kada se kod učenika potiče svijest o zahvalnosti i snazi koja je dana svakoj osobi. Kontekstualno i izravno se postavljaju pitanja koja potiču promišljanje o „iskrama“ (Benson, 2009) i vodi dijalog prema načelima koja potiču samoregulaciju i nalaženje smisla (Ajmal, 2008: 543-548; Bilić, 2016c: 318-332; Bohm, 1996; Fons Vitae, 2022) Tijekom čitanja dijelova iz knjige/priča, učenici se javljaju dobrovoljno i čitaju određene dijelove koji govore o temama iz video priloga.</p>
Glavni dio sata – „B“ dio	<ul style="list-style-type: none"> • Pisanje eseja na temu: „Pouke i poruke iz životnog iskustva Muhammad Alija“ 	<p>Metodičke napomene:</p> <p>Učenicima se daje sloboda izražavanja na predloženu temu. Učenici su obaviješteni da će oni koji se za to potruditi dobiti i ocjenu u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture, a da će se isti eseji i predati za predmet jezika tako da se može dobiti ocjena za one koji to žele.</p>
Završni dio sata	<ul style="list-style-type: none"> • Razgovor s učenicima o predstojećim zadacima i razmjena ideja za nastavne zadatke na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture kao i otvorenost za opća pitanja 	<p>Metodičke napomene:</p> <p>Potrebno je napraviti ambijent i atmosferu radnim zadacima da učenici doživljavaju nastavu tjelesne i zdravstvene kulture da doprinosi njihovom cjelovitom razvoju.</p>

Prilog 3. Eseji učenika tijekom nastave razredne nastave na kojima su korišteni poticajni čimbenici prema *Paradigmi cjelovite edukacije*

Slušajući o Muhammed Alija, njegovim svakidašnjim suočavanjem s rasizmom, njegovim trudom i ulaganjem u karijeru s ciljem dolaska do pravde, shvatila sam da su ključ i trud najvažniji. On je bio potpuno drugačiji čovjek u ringu i knjizi koju je napisao. U knjizi govori o svom ponašanju tijekom karijere, pa se i izvinuo u određenim dijelovima. Rekao je da nikada nikoga ne bi povrijedio. Time je pokazao kako je sve vrijeme htio da privuče pažnju na sebe da bi ukazao na situaciju crnaca. On se borio zbog pravde, a ne zbog novca. Novac je prošao, ali je njegov utjecaj ostao. (Učenica 3)

Naučila sam da su bitna vjera u sebe i samopouzdanje. Mislim da trebamo vjerovati u sebe i ne dozvoliti da nam drugi pokvare naum. Iz primjera Muhammed Alija možemo vidjeti da je imao svoj cilj i da nije od njega odustajao. Mislim da je to ono što je važno, vjerovati i poštovati sam sebe te uživati u onome što radimo tako da nam drugi ne mogu mentalno naštetiti po tom pitanju. Svijet može biti surov i zato trebamo imati barem nekoga bliskog s kime možemo podijeliti probleme i razgovarati o situacijama kroz koje prolazimo. (Učenica 4)

Za ovaj sat, koji je trajao četrdeset pet minuta naučio sam mnogo stvari koje su vrijedne za život:

- *Naučio sam da se uvijek treba izboriti za svoja prava;*
- *Da ne trebamo odustajati;*
- *Trebamo znati da u životu nismo sami, tu je uvijek neko s nama;*
- *Da nije važno koliko te drugi ne podržavaju ili koliko god oni htjeli da budeš ispod njihove razine, obavezni smo da se izborimo da nam ne utječu na ciljeve;*
- *Nisu bitne materijalne stvari poput medalja ili trofeja bitno je da si sretan i zadovoljan u onome što radiš. (Učenik 2)*

Smatram da je Muhammed Ali bio čovjek pun samopouzdanja koje mu je pomoglo u životu. Ljudi često kada postanu slavni i bogati zaborave to da su i oni imali početke. On nije bio takav, bez obzira na svoju slavu, odlučio je brinuti o drugim ljudima koji su bili ugroženi u tom trenutku. Danas sam naučila da u životu treba imati oslonac na Boga koji sve vidi i koji nam pomaže u najtežim trenucima. U životu treba misliti na sebe i imati dovoljno samopouzdanja da nas ne bi doticale ružne riječi i uvrede koje dolaze od ljudi koji su ljubomorni na naš uspjeh. (Učenica 5)

Upoznavanjem životnog iskustva Muhammed Alija naučila sam da više cijenim život. Ako nemamo osobu s kojom možemo da podijelimo Bog nam uvijek pomaže iako prolazimo kroz iskušenja da bi upravo iz njih pouku uzeli. Trebamo biti što bolji u životu prema ljudima oko sebe, a i samim sobom jer je to najveća nagrada po kome će nas neko zapamtiti. Mislim da boja kože, rasa, vjera ne odlikuju čovjeka nego istinske osobine. Ne trebamo da se bahatimo i veličamo svojim uspjesima jer se to sve može promijeniti. Uspjeh ne trebamo razglasavati jer ako smo nešto postigli po tome ćemo biti i upamćeni, a najbolje je ono po dobrom glasu. (Učenica 6)

Muhammed Ali je čovjek koji je vjerovao u bolje sutra i vjerovao je da svako ima potencijal koji ostvarenjem doprinosi zajednici. On je sam podnio veliku žrtvu kako bi napravio ne samo bolje sutra za crnce nego i za sve ljude jer on sam nije imao predrasuda o drugima

već je vidio najbolje u svima. On je poboljšavao zajednicu i stvarao bolje sutra tako što je počeo od samoga sebe, odnosno mijenjanja osobnog koncepta razmišljanja, promatrao je iz perspektive drugih pa je tek onda počeo da ispravlja greške svojih predaka te da sprečava moguće greške svojih vršnjaka. Samim tim možemo izvući zaključak da je on bio veliki čovjek s velim ciljevima i povjerenjem u druge. (Učenica 7)

Knjiga Muhammed Alija može pomoći svima koji se suočavaju s manjkom samopouzdanja, nekim životnim problemima, da su ljudi manje vrijedni i slično. Ja, da krenem od sebe, pa onda i moji drugari, moramo znati, da ljudi uvijek imaju nekih problema. Ja stvarno nikada nisam čitala njegovu knjigu, ali i ovo što smo na satu pročitali naučilo me je novim spoznajama i imam želju da pročitam knjigu do kraja. Naučila sam da je sve moguće uz Božju pomoć s našom nadom u trud koji uložimo i to da svi imamo podjednaku vrijednost bez obzira kako izgledamo. (Učenica 8)

**Prilog 4. Sat Razredne nastave s ciljem korištenja poticajnih čimbenika prema
Paradigmi cjelovite edukacije – Primjer 2.**

Cilj	Primjena poticajnih čimbenika za aspekte um, dušu i duh	
Tema	Čitanje poučnih priča iz Mesneville	
Izvođenje	Poticajni čimbenici za aspekt um: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje u vezi s temom sata Poticajni čimbenici za aspekt duše: osobna refleksija svakog učenika na temu sata metodom rastućeg razmišljanja Poticajni čimbenici za aspekt duha: kontekstualno potaknuti učenike na svijest o smislu i svrsi u životu kroz savjest i odgovornost	
Uvodni dio sata	Kazivanje povijesne uloge čitanja poučnih priča za osobni i društveni razvoj i poticanje na razmišljanje učenika činjenicom da je kultura čudoređa bila jedan od sastavnih i osnovnih dijelova u edukativnom procesu.	Metodičke napomene: Cilj je potaknuti učenike na savjest i odgovornost tako što će se upoznati s djelima koja ih potiču na refleksiju osobnih duševnih stanja, ali i biti poticaj da postupaju u skladu s vrijednostima, odnosno savjesno i odgovorno.
Glavni dio sata – prvi dio	<ul style="list-style-type: none"> • Čitanje kratkih poučnih priča u skupinama iz djela <i>Mesneville</i> za djecu i <i>Dulistan</i>: <ul style="list-style-type: none"> ○ O mladosti i obzirnosti ○ O mladosti i promišljenosti ○ O mladosti i prolaznosti ○ Savjeti ptice ○ Tri ribe u jezeru ○ Ajazovo iskušenje 	Metodičke napomene: Podijeliti učenike na skupine od kojih svaka broji 3-4 učenika. Svaki od učenika čita priču, a zatim se zajedno dogovaraju tko će: izložiti o čemu se radi u priči; koje su pouke; kako na osobnom planu možemo primijeniti pouke. S obzirom na to da broj učenika može se planirati dva nastavna sata.
Glavni dio sata – drugi dio	<ul style="list-style-type: none"> • Izlaganje učenika po skupinama prema metodičkim napomenama navedenim u prvom dijelu glavnog dijela sata 	Metodičke napomene: Učenici se podsjećaju na važnost govorenje i aktivnog slušanja tijekom izlaganja. Postavljati dodatna pitanja koja će zainteresirati učenike za dublje promatranje sadržaja.
Završni dio sata	<ul style="list-style-type: none"> • Razgovor s učenicima o predstojećim zadacima i razmjena ideja za nastavne zadatke na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture kao i otvorenost za opća pitanja 	Metodičke napomene: Potrebno je napraviti ambijent i atmosferu radnim zadacima da učenici doživljavaju nastavu tjelesne i zdravstvene kulture da doprinosi njihovom cjelovitom razvoju.

Prilog 5. Poučne priče upotrijebljene tijekom sata Razredne nastave na kojima su korišteni poticajni čimbenici prema *Paradigmi cjelovite edukacije*

I O MLADOSTI I OBZIRNOSTI*

Jedan put sam, u mladalačkoj gluposti, povisio glas na majku. Uvrijeđena, sjela je u ugao i plačući ponavljala: „Zar si zaboravio svoje djetinjstvo pa se tako grubo ponašaš?“

*Kako je lijepo kazala starica svome sinu
Kad ga je vidjela snažnog poput slona, koji može da prevrne tigra.*

*Kad bi se sjećao svoga djetinjstva,
Kad si bio bespomoćan u mom naručju,
Ne bi mi danas nanosio uvrede Kad si snažan kao lav, a ja starica.*



II O MLADOSTI I PROMIŠLJENOSTI*

Zanesen mladošću, jednog dana sam žestoko jurio putem, a uvečer pao od iznemoglosti pod jednim brežuljkom. Neki onemoćali starac, koji se vukao iza karavana, dođe i reče: „Zašto ležiš, ovo nije mjesto za spavanje?“ Odgovorih: „Kako ću ići kad noge ne mogu da me nose?“ Starac će: „Zar nisi čuo da su mudri ljudi kazali: Ići i odmarati se bolje je nego trčati pa pasti s nogu od umora.“

*O ti, koji želiš stići do konačišta, ne žuri,
Poslušaj moj savjet, uči se strpljenju!
Arapski konj brzo pretrči udaljenost od dva dana hoda,
A kamila ide polagalo danima i noćima.*



*Priče iz djela *Dulistan*, Šejh Sadija Širazija.

Jedno od najpoznatijih djela u povijesti svjetske književnosti, napisano je u formi događaja, poslovice i stihova te predanja s ciljem upute mladima, ali i svim ljudima kako da žive dobro i miru.

PITANJA ZA DISKUSIJU:

1. Koje su osnovne pouke iz ove dvije priče?
2. Zašto je već preko osam vjekova ovakav vid priča, iako na prvi pogled jednostavan, aktualan i danas?

III O MLADOSTI I PROLAZNOSTI*

Sinu jednog pobožnjaka, poslije smrti njegovih stričeva, dopalo u nasljedstvo veliko bogatstvo. Počne on rasipno živjeti, novcem se razbacivati i neštedimice trošiti. Ukratko, nije bilo nikakva poroka i grijeha koji nije činio, nikakvog opojnog pića koje nije ispijao. Jednog dana počeo sam ga savjetovati: „Sinko, prihod je voda koja protječe, a život to je vodenica koja se okreće; to znači da obilno trošiti može samo onaj tko ima trajan prihod.”

Ako nemaš prihoda, smanji rashod! Jer, mornari pjevaju ovakvu pjesmu: Kada kiša ne bi padala u planinama, Rijeka Tigris bi presušila za godinu dana.

„Sinko, pamet u glavu, razumno postupaj, ostavi provod i zabavu, jer kada bogatstva nestane, podnositi ćeš neimaštinu i kajati se.“ Mladić, zanesen uživanjem u piću, pjesmi i muzici, ne poslušao ove savjete pa počeo na njih prigovarati: „Zagorčavati bezbrigu današnjeg dana zbog straha za buduće nevolje - to se protivi mišljenju mudraca!”

Oni koji su se domogli sreće i zadovoljstva, Zašto da trpe oskudicu iz straha od oskudice? Idi i veseli se, o družo dragi, Ne treba brigu brinuti danas za sutra!

„Naročito ne ja koji sjedim na prijestolju darežljivosti, koji sam prijateljskom savezu sa veliko dušnošću, a priče o mojoj darežljivosti kruže od usta do usta.“

Tko god se proslavi darežljivošću i velikodušnošću, Ne pristoji mu da stavlja okove na novce. Ako se proširio lijep glas o tebi, Ne pristoji ti da zalupiš vrata pred svijetom.

Vidio sam da ne prima mojih savjeta, da moja vruća želja ne djeluje na njegovo hladno gvožđe, pa sam prestao da ga savjetujem i nagovaram, prekinuo druženje s njim, a pouzdao se u riječi mudraca koji kažu: „Kaži ono što osjećaš kao dužnost, a ako ljudi ne budu slušali, nisi odgovoran.”

Premda znadeš da te ne slušaju, ti govori, Savjetuj u dobroj namjeri sve što znaš! Uskoro ćeš se uvjeriti kako svojeglavi Padne u okove s obje noge. Tada će pokajnički udariti rukom o ruku: Teško meni, nisam slušao savjete učenih!

Neko vrijeme poslije toga, vidio sam ga u bijednom stanju, kako sam i očekivao. Krpio je zakrpu na zakrpu, sabirao zalogaj po zalogaj. Srce mi se rastužilo kad sam vidio njegovo jadno stanje, ali nisam smatrao da je čovječno vrijeđati bijednog čovjeka i na njegovu ranu sipati so. Tada rekoh u sebi:

*Lakomisleni bekrija** u pijanom stanju, Ne razmišlja o danima neimaštine. Stablo u proljeće rasipa cvjetove;
Zimi hoćeš-nećeš ostanu i bez lišća.*

**Onaj koji voli piće i noćni život

*Priče iz djela *Dulistan*, Šejh Sadija Širazija.

Jedno od najpoznatijih djela u povijesti svjetske književnosti, napisano je u formi događaja, poslovice i stihova te predanja s ciljem upute mladima, ali i svim ljudima kako da žive dobro i miru.

PITANJA ZA DISKUSIJU:

1. Koje su osnovne pouke iz ove priče?
2. Zašto je već preko osam vjekova ovakav vid priča, iako na prvi pogled jednostavan, aktualan i danas?



IV SAVJETI PTICE*

Jedan čovjek je postavio zamku i uhvatio pticu. Ptica mu reče: „O ti veliki čovječe, ti si do sada zaklao i pojeo mnogo ovaca, koza i deva. Ako se nisi zasitio s njima, kako ćeš se zasititi sa mnom? Oslobodi me i ja ću ti reći tri savjeta. Prvi savjet ću ti reći dok sam još u tvojim rukama. Drugi ću ti reći s krova, a treći ću ti reći s grane. Veoma će ti koristiti ti savjeti.”

Čovjek pristaje na dogovor, a ptica mu reče:

„Moj prvi savjet glasi: *Ne vjeruj u ono što je nemoguće tko god da ti kaže.*”

Nakon prvog savjeta čovjek pusti pticu i ona odletje na krov pa mu reče drugi savjet:

„*Ne žali za onim što je prošlo. Ne jadikuj zbog onog što si propustio.*”

Nakon drugog savjeta ptica nastavi govoriti: „U mom malom tijelu nalaze se biseri u vrijednosti od deset dirhema. Ne svije tu im nema ravnih po vrijednosti i kvalitetu. Ti biseri pripadaju tebi. Oni bi trebali donijeti sreću tebi i tvojoj djeci, ali ti nisu suđeni.“

Čovjek počeo plakati i vikati kao žena koja rada dijete, a ptica mu reče: „Zar ti nisam rekla da ne žališ za onim što je prošlo. Izmaklo ti je iz ruke, pa zašto tuguješ? Je li to nisi primio savjet koji sam ti rekla, ili ti uši dobro ne čuju? A rekla sam ti i da ne vjeruješ u ono što je nemoguće. Kako bi mogli biti u meni biseri u vrijednosti od deset dirhema, kada ja ne vrijedim više od tri dirhema!?”

Kada je ovo sve ispričala, čovjek se sabra i upita je:

„Koji je treći savjet?”

„Navodno si usvojio prva dva, pa bih trebala da ti kažem i treći, je li!?”

*Priče iz djela *Mesnevia*, Mevlana Dželaludin Rumi.

Jedno od najpoznatijih djela u povijesti svjetske književnosti, napisano je u formi stihova (bejtova) koje sadrže poslovice i predanja s ciljem upute svim ljudima koji žele da žive dobro i miru. *Mesnevia* je uz svete knjige najviše prevedena knjiga u svijetu.

PITANJA ZA DISKUSIJU:

1. Koje su osnovne pouke iz ove priče?
2. Zašto je već preko osam vjekova ovakav vid priča, iako na prvi pogled jednostavan, aktualan i danas?

V TRI RIBE U JEZERU*



U jednom malom jezeru bile tri ribe. Tri ribara su prolazila pored tog jezera, pa kada spaziše ribe, odmah se na razmotavanje mreže za lov. Riba je primijetila što se dešava. Najpametnija među ribama je počela plivati daleko i na kraju je stigla na sigurno mjesto, koje se ne vidi s obale.

Drugu ribu, koja je bila manje pametna od ove prve, obuzela je panika, pa reče: «Kamo sreće da sam se pridružila onoj ribi. Ona je sada stigla do mora i spasila se nevolje. Ona se odmah uputila na put bez priče i objašnjenja i ja sam trebala odmah krenuti za njom. Ali, sada je gotovo. Nema koristi od kakanja. Moram naći neko rješenje. Najbolje je da se pravim da sam mrtva. Pružit ću se po površini vode kao da sam mrtva i prepustit ću da me voda nosi. Pravit ću se kao da sam dio otpada koji pluta.»

Riba je učinila kao što je i mislila. Voda ju je nosila, a kada su to vidjeli ribari, bili su veoma tužni. Rekoše: „Kakva šteta. Uginula je najbolja riba.“

Kada je ovo čula, riba se obradova i mislila je da je izborila spas, ali je jedan ribar ščepa i baci na zemlju govoreći: „Prava šteta!“ Riba se neprimjetno micala i ponovo stigla do vode.

Što se tiče treće ribe, plivala je čas na jednu čas na drugu stranu kako bi se spasila. Na kraju je ribari uhvatiše u mrežu i staviše na vatru. Dok se pekla na vatri, pametna riba iz vode joj reče: „Zar nije bio nitko da te upozori?!“

*Priče iz djela *Mesnevia*, Mevlana Dželaludin Rumi.

Jedno od najpoznatijih djela u povijesti svjetske književnosti, napisano je u formi stihova (bejtova) koje sadrže poslovice i predanja s ciljem upute svim ljudima koji žele da žive dobro i miru. *Mesnevia* je uz svete knjige najviše prevedena knjiga u svijetu.

PITANJA ZA DISKUSIJU:

1. Koje su osnovne pouke iz ove priče?
2. Zašto je već preko osam vjekova ovakav vid priča, iako na prvi pogled jednostavan, aktualan i danas?

VI AJAZOVO ISKUŠENJE*

Uglednici koji su živjeli na dvoru podivljaše od zavisti i na kraju se vladaru počеше žaliti: „Kako to da onaj vaš Ajaz prima platu kao tridesetorica kada nema pameti koliko trideset ljudi?!“

Vladar ode sa trideset ljudi u lov u planinu. Kada su se uspe li na visoravan, ugledaše u daljini jednu karavanu. Vladar naredi jednom: „Idi i pitaj iz kojeg grada dolazi karavana?“

Čovjek ode i upita ih. „Dolaze iz Reja.“ Kada ga vladar upita gdje ide karavan, on stade kao ukopan. Onda vladar naredi dru gom čovjeku da pita gdje ide karavana. Čovjek dođe i reče: „Ide u Jemen.“ Kada ga vladar upita što karavana prevozi, čovjek se zbuni. Nakon toga vladar naredi trećem čovjeku da ode pitati što karavana prevozi. Čim taj dođe i reče: „Ima robe svih vrsta, ali su pretežno zdjele sa motivima iz Reja.“, vladar ga upita: „Kada je karavana krenula iz Reja?“ On kao i ostali ostade postidjen. Tako su se svih trideset uglednika pokazali kao nespretni i nesposobni. Onda im vladar reče: „Ja sam jednom ovako iskušao Ajaza. Rekoh mu: „Idi i raspitaj se odakle dolazi ona karavana. On je otišao i raspitao se o svim detaljima. I bez moje naredbe ispričao mi je sve o svakom članu karavane. Ovo što je saznalo trideset ljudi, on je saznao sam odjednom.“

Nakon toga uglednici rekoše vladaru:

„On je inteligentna osoba. To je dar od Boga i ne može se po stići isključivo radom i trudom. To je od Boga koji mjesečini daje lijep izgled i ruži prijatan miris.“

Vladar na kraju zaključí: „Istina je da je sudbina od Boga, ali je istina i da čovjek treba raditi.“



*Priče iz djela *Mesnevija*, Mevlana Dželaludin Rumi.

Jedno od najpoznatijih djela u povijesti svjetske književnosti, napisano je u formi stihova (bejtova) koje sadrže poslovice i predanja s ciljem upute svim ljudima koji žele da žive dobro i miru. *Mesnevija* je uz svete knjige najviše prevedena knjiga u svijetu.

PITANJA ZA DISKUSIJU:

1. Koje su osnovne pouke iz ove priče?
2. Zašto je već preko osam vjekova ovakav vid priča, iako na prvi pogled jednostavan, aktualan i danas?

Prilog 6. Instrumenti korišteni u istraživanju

Ime i prezime: _____

Razred: _____

Škola: _____

Datum rođenja: _____ Datum ispunjavanja upitnika: _____

Potpis saglasnosti sudjelovanja u Istraživanju „Vrednovanje poticajnih čimbenika u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture“:

- Ukupno potrebno vrijeme za ispunjavanje upitnika je 10-20 minuta.

I Skala usredotočene svjesnosti

Molimo te da pročitaš sljedeće izjave pažljivo. Ne postoje tačne i netačne izjave. Molimo te da na izjave odgovoriš iskreno i bez mnogo razmišljanja. Za svaku izjavu zaokruži broj koji najbolje opisuje koliko navedena izjava vrijedi za tebe. Brojevi (odgovori) imaju sljedeće značenje.

1	2	3	4	5	6
<i>Gotovo uvijek</i>	<i>Jako često</i>	<i>Nešto češće</i>	<i>Nešto rjeđe</i>	<i>Vrlo rijetko</i>	<i>Gotovo nikad</i>

Nastava tjelesne i zdravstvene kulture utječe na mene tako da:

IZJAVE	ODGOVORI
1. Nisam svjestan/na svojih osjećaja u trenucima kada mi se događaju već ih postanem svjestan/na kada prođu.	1 2 3 4 5 6
2. Dogodi mi se da nešto razbijem ili prolijem zato što sam u trenutku nepažljiv/a ili mislim na nešto drugo.	1 2 3 4 5 6
3. Teško mi je biti fokusiran/a na ono što mi se događa u trenutku u kojem jesam.	1 2 3 4 5 6
4. Brzo hodam prema mjestu na koje želim stići bez da obraćam pozornost na stvari koje mi se događaju po putu.	1 2 3 4 5 6
5. Ne primijetim svoje neugodne tjelesne senzacije sve dok ne postanu toliko snažne da mi zaista jako privlače pozornost (pažnju).	1 2 3 4 5 6
6. Gotovo odmah zaboravim ime osobe koja mi se upravo predstavila.	1 2 3 4 5 6
7. Čini se da se ponašam «automatski», bez da sam svjestan/na stvari koje radim.	1 2 3 4 5 6
8. Brzo obavljam aktivnosti bez da sam pažljiv/a dok ih radim.	1 2 3 4 5 6
9. Toliko sam fokusiran/a na cilj koji želim postići da nisam svjestan/na aktivnosti koje radim na putu do tog cilja.	1 2 3 4 5 6
10. Zadatke izvršavam tako da često nisam svjestan/na onoga što zapravo radim.	1 2 3 4 5 6
11. Primijetim da samo jednim uhom slušam sugovornika jer u isto vrijeme radim i još nešto drugo.	1 2 3 4 5 6
12. Stignem na neko mjesto automatski, bez puno razmišljanja, a onda se pitam zašto sam tamo došao/la.	1 2 3 4 5 6
13. Zaokupljen/a sam razmišljanjem o prošlosti i budućnosti.	1 2 3 4 5 6
14. Primijetim da radim stvari bez da sam pažljiv/a dok ih radim.	1 2 3 4 5 6
15. Jedem automatski, bez da sam svjestan/a da jedem.	1 2 3 4 5 6

II Upitnik temeljnih psiholoških potreba

Molimo te da pročitaš sljedeće izjave pažljivo. Ne postoje tačne i netačne izjave. Molimo te da na izjave odgovoriš iskreno i bez mnogo razmišljanja. Za svaku izjavu zaokruži broj koji najbolje opisuje koliko navedena izjava vrijedi za tebe. Brojevi (odgovori) imaju sljedeće značenje.

1 – uopšte se ne slažem 2 – uglavnom se ne slažem 3 – nisam siguran 4 – uglavnom se slažem 5 – potpuno se slažem

Općenito, na času tjelesne i zdravstvene kulture...

IZJAVE	ODGOVORI				
1. Smatram da imam slobodu i izbor u onome što radim.	1	2	3	4	5
2. Smatram da radimo na času tjelesne i zdravstvene kulture radimo ono što me interesira.	1	2	3	4	5
3. Osećam da sam pod pritiskom da radim stvari na određeni način.	1	2	3	4	5
4. Veoma sam blizak/a sa prijateljima iz razreda do kojih mi je stalo	1	2	3	4	5
5. Osjećam se isključenim/om iz grupe kojoj želim da pripadam.	1	2	3	4	5
6. Moji odnosi sa prijateljima iz razreda su površni.	1	2	3	4	5
7. Sposoban/a sam da dostignem većinu svojih ciljeva.	1	2	3	4	5
8. Često sam razočaran/a kako napravim vježbu.	1	2	3	4	5
9. Mislim da moje odluke odražavaju ono što zaista želim.	1	2	3	4	5
10. Većinu vježbi radim jer osjećam da „moram da ih odradim“.	1	2	3	4	5
11. Osjećam da mi je neizbježna obaveza da radim dosta vježbi.	1	2	3	4	5
12. Imam bliske odnose s prijateljima koji mi puno znače.	1	2	3	4	5
13. Prijatelji iz razreda do kojih mi je stalo su hladni prema meni.	1	2	3	4	5
14. Siguran/a sam da mogu napraviti stvari kako treba.	1	2	3	4	5
15. Uspješno obavljam i veoma zahtjevne vježbe.	1	2	3	4	5
16. Nisam siguran/a u vlastite sposobnosti.	1	2	3	4	5
17. Vježbe koje radimo predstavljaju ono što bih i sam/sama želio da napravim.	1	2	3	4	5
18. Često osjećam da sam prinuđen/a da radim vježbe koje ne bi inače radio/la.	1	2	3	4	5
19. Mislim da prijatelji iz razreda do kojih mi je stalo takođe brinu i o meni.	1	2	3	4	5
20. Osećam se ugodno u društvu prijatelja iz razreda sa kojima provodim vrijeme.	1	2	3	4	5
21. Imam utisak da mi prijatelji s kojima sam često nisu naklonjeni.	1	2	3	4	5
22. Znam da mogu ispravno napraviti vježbe.	1	2	3	4	5
23. Zaista sumnjam da li sam sposoban/a uraditi vježbe ispravno.	1	2	3	4	5
24. Zbog svojih grešaka često se osjećam kao promašaj.	1	2	3	4	5

III Skala motivacije prema kineziološkoj edukaciji

Molimo te da pročitaš sljedeće izjave pažljivo. Ne postoje tačne i netačne izjave. Molimo te da na izjave odgovoriš iskreno i bez mnogo razmišljanja. Za izjave zaokruži broj odgovor koji te najbolje opisuje od 1 do 5.

Sudjelujem na času tjelesne i zdravstvene kulture...

Unutrašnja (Intrizička) motivacija: Stimulacija

1	...zbog uzbuđenja koje osjećam kada sam stvarno uključen u aktivnost.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

2	...zato što mi je sport zabavan.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

3	...zbog emocija koje doživljam kada se bavim sportskim aktivnostima.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

Intrizička motivacija: Znanje i vještina

4	...zbog zadovoljstva koje doživljam kada popravljam neke moje slabosti.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

5	...zbog zadovoljstva koje doživljam kada učim nove sportske discipline.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

6	...zbog zadovoljstva koje doživljam kada imam iskustvo da sam usavršio/la neku sportsku sposobnost.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

Identifikovana regulacija

7	...zato što će mi to što radim na časovima tjelesne i zdravstvene kulture koristiti kasnije.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

8	...zato što je važno i zato što mi to može pomoći u drugim stvarima.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

9	...zato što su sportske aktivnosti važne za moj osobni razvoj.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

Introjektovana regulacija

10	...zato što meni apsolutno treba uspjeh u sportskim aktivnostima.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

11	...zato što bih se osjećao/la loše ako ne bih sudjelovao/la u nastavi tjelesne i zdravstvene kulture	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

12	...zato što bih osjećao/la krivicu ako ne bih uspio/la u tjelesne i zdravstvene kulture.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

Vanjska (Eksterna) regulacija

13	...zato što ne želim razočarati ljude koji su važni za mene (oca, majku, nastavnika...).	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

14	...zato što bih imao/la problema ako ne idem na čas tjelesne i zdravstvene kulture i ne odgovaram na nastavnikova pitanja.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

15	...zato što je to nešto što treba da činim.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

Amotivacija

16	Ne znam zašto idem na časove tjelesnog odgoja, ali ako hoću, mogu ih izbjeći.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

17	Ne cijenim ih jer osjećam da na časovima tjelesnog odgoja gubim vrijeme.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

18	Ne vidim zašto služe časovi tjelesnog odgoja.	Potpuno se ne slažem	1
		Ne slažem se	2
		Ne mogu se odlučiti	3
		Slažem se	4
		Potpuno se slažem	5

IV Skala cjelovitog iskustva motivacije

Molimo te da pročitaš sljedeće izjave pažljivo. Ne postoje tačne i netačne izjave. Molimo te da na izjave odgovoriš iskreno i bez mnogo razmišljanja. Za svaku izjavu zaokruži broj koji najbolje opisuje koliko navedena izjava vrijedi za tebe od 1 (potpuno se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem).

	“Učestvovao/la sam na času tjelesne i zdravstvene kulture zato što...”	POTPUNO SE NE SLAŽEM	NE SLAŽEM SE	NE MOGU SE ODLUČITI	SLAŽEM SE	POTPUNO SE SLAŽEM
1.	Tokom časa sam osjećao/la sam neopisiv osjećaj motivacije	1	2	3	4	5
2.	Osjećao/la sam da učim i radim bez opterećenja	1	2	3	4	5
3.	Osjećao/la sam se dijelom cjeline	1	2	3	4	5
4.	Nastavnik nam nije bio daleko (ni previše strog, ni previše blag)	1	2	3	4	5
5.	Nastavnik nas je vodio kroz vježbe i brzo je čas prošao tako da smo željeli da duže traje	1	2	3	4	5
6.	Jer sam imao/la neobičnu motivaciju koja me pratila i poslije nastave	1	2	3	4	5
7.	Osjećao/la sam ‘fokusiranost’ kroz zadovoljstvo i energičnost	1	2	3	4	5
8.	Nisam se osjećao/la dosadno	1	2	3	4	5
9.	Javljala mi se motivacija za slikanje, crtanje, pjevanje, pravljenje figurica, bavljenje sportom, uključivanje u sekcije	1	2	3	4	5
10.	Javljao mi se osjećaj Mira i prihvaćenosti	1	2	3	4	5

V Napišite nam sastav na temu „*Moj doživljaj nastave tjelesne i zdravstvene kulture je...*“ u balončić ispod i opišite nam svoj doživljaj i osvrt na čas tjelesne i zdravstvene kulture!

14. POPIS TABLICA I SLIKA

- Slika 2.1.** *Prikaz razina ljudske konstitucije, sebstva „tijelo-duša-duh“ i prikaz razina ljudske konstitucije, sebstva s označenim aspektima „duhovno srce/um“ kao stjecište utjecaja duhovnog i duševnog aspekta i „razum“ s odlikom diskurzivnog znanja (str. 16)*
- Slika 2.2.** *Odnos aspekata tijelo-um-duša-duh, osnovnih oblasti utjecaja i poticajnih čimbenika (PČ) (str. 19)*
- Slika 2.3.** *Prikaz rasta znanstvenih istraživanja vezanih za meditaciju ili usredotočenu svjesnost za period od 1970. god. do 2016. god. (Goleman i Davidson, 2017) (str. 29)*
- Slika 2.4.** *Prikaz duhovnog razvoja: okvir određivanja značenja pojma „duhovni razvoj“ prema Benson i sur. (2012b) (str. 34)*
- Slika 2.5.** *Prikaz tradicionalne hijerarhije ljudske konstitucije, sebstva prema Stoddart (2008, str. 46) (str. 46)*
- Slika 2.6.** *Prikaz tri vrste poticajnih čimbenika (PČ) za aspekt uma (str. 75)*
- Slika 3.1.** *Razlika među spolovima u najčešćim „iskrama“ (engl. sparks) (Scales i sur., 2010) (str. 109)*
- Slika 3.2.** *Kontinuum samoodređenja, koji prikazuje motivacijske, samoregulacijske i percipirane mjesto uzročnosti baza ponašanja koja variraju u stupnju do kojeg su samoodređena prema Deci i Ryan (2000, str. 237) (str. 114)*
- Slika 3.3.** *Model stanja toka u ovisnosti od sposobnosti (vještine) i prilika (izazova) prema Csikszentmihalyi, (2014) (str. 115)*
- Slika 3.4.** *Kako srednjoškolci ocjenjuju svoje omiljene aktivnosti (br. 1, 2, 3) i školske satove (br. 4 i 5) u smislu izazova i vještina prema Csikszentmihalyi (2014, str. 213) i Mayers (1978) (str. 115)*
- Slika 3.5.** *Prikaz dva načina razmišljanja, „kruto“ naspram „rastućeg razmišljanja“ prema Dweck (2017a) (str. 118)*
- Slika 4.1.** *Staro i novo razumijevanje odnosa tijelo-um i nova i integrirajuća paradigma prema Jensenu (2005: 65) u kojoj aspekti sebstva nisu odvojeno promatrani u edukaciji (str. 130)*
- Slika 4.2.** *Shematski prikaz Interventnog programa (IP) Forma s njegova četiri glavna aspekta u ekosustavu neophodnih razvojnih sredstava za uspješan razvoj mlade odrasle osobe koji je korišten za proučavanje iskustava učenika na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture (str. 146)*
- Slika 6.1.** *Scree plot prikaz rezultata analize glavnih komponenti i Monte Karlo metode za mjerni instrument usredotočene svjesnosti (str. 156)*
- Slika 6.2.** *Scree plot prikaz rezultata analize glavnih komponenti i Monte Karlo metode za mjerni instrument temeljnih psiholoških potreba (str. 158)*

- Slika 6.3.** *Scree plot prikaz rezultata analize glavnih komponenti i Monte Karlo metode za mjerni instrument motivacije samoodređenja (str. 161)*
- Slika 7.1.** *Matrica i histogram povezanosti zavisnih varijabli i pojedinačna distribucija za svaku od zavisnih varijabli pojedinačno u inicijalnom stanju (str. 174)*
- Slika 7.2.** *Prosječne vrijednosti za varijablu Usredotočena svjesnost u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, prije i poslije provedenog programa (str. 178)*
- Slika 7.3.** *Prosječne vrijednosti za varijablu Psihološke potrebe – zadovoljenje potreba u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, prije i poslije provedenog programa (str. 180)*
- Slika 7.4.** *Prosječne vrijednosti za varijablu Psihološke potrebe – frustracija potreba u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, prije i poslije provedenog programa (str. 182)*
- Slika 7.5.** *Prosječne vrijednosti za varijablu Motivacija samoodređenja – pozitivne dimenzije u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, prije i poslije provedenog programa (str. 184)*
- Slika 7.6.** *Prosječne vrijednosti za varijablu Motivacija samoodređenja – negativne dimenzije u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, prije i poslije provedenog programa (str. 186)*
- Slika 7.7.** *Prosječne vrijednosti za varijablu Cjelovito iskustvo motivacije u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, prije i poslije provedenog programa (str. 188)*
- Tablica 2.1.** *Usporedni prikaz imenovanja u tradicionalnoj hijerarhiji konstitucije ljudskog bića, sebstva (str. 47)*
- Tablica 2.2.** *Opis trajanja efekata intervencija i redovite primjene duhovnih vježbi usredotočene svjesnosti i njihovi tjelesni i mentalni utjecaji prema Zeidan (2015, str. 173) (str. 65)*
- Tablica 4.1.** *Primjena postulata usredotočene svjesnosti (Kabat-Zinn, 2004; Kabat-Zinn, 2003) u kineziološkoj edukaciji u sklopu nastave tjelesne i zdravstvene kulture prema Mulhearn i sur. (2017) (str. 137)*
- Tablica 4.2.** *Primjena tehnika usredotočene svjesnosti u kontekstu kineziološke edukacije u sklopu nastave tjelesne i zdravstvene kulture prema Mulhearn i sur. (2017) (str. 138)*
- Tablica 4.3.** *Uzajamna povezanost poticajnih čimbenika i aspekata sebstva kroz aktualnu paradigmu tjelesno-mentalno i Paradigmu cjelovite edukacije tijelo-um-duša-duh (str. 152)*
- Tablica 6.1.** *Analiza glavnih komponenti i Cronbachov α koeficijent instrumenta usredotočene svjesnost (N=118) (str. 156)*
- Tablica 6.2.** *Analiza glavnih komponenti i Cronbachov α koeficijent instrumenta za temeljne psihološke potrebe (N=118) (str. 159)*
- Tablica 6.3.** *Analiza glavnih komponenti i Cronbachov α koeficijent instrumenta za motivaciju teorije samoodređenja (N=118) (str. 162)*

- Tablica 6.4.** *Analiza glavnih komponenti i Cronbachov α koeficijent instrumenta cjelovitog iskustva motivacije (N=118) (str. 163)*
- Tablica 7.1.** *Levenov test jednakosti varijanci i Box test jednakosti matrica kovarijance (str. 170)*
- Tablica 7.2.** *Deskriptivni pokazatelji zavisnih varijabli za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu zajedno (str. 172)*
- Tablica 7.3.** *Deskriptivni pokazatelji zavisnih varijabli u svakoj kombinaciji faktora (str. 173)*
- Tablica 7.4.** *Povezanost zavisnih varijabli u inicijalnom mjerenju (str. 175)*
- Tablica 7.5.** *Usporedba skupina u inicijalnom mjerenju t testom neovisnih uzoraka (str. 175)*
- Tablica 7.6.** *Deskriptivni pokazatelji za varijablu Usredotočena svjesnost (str. 177)*
- Tablica 7.7.** *Efekti programa na Usredotočenu svjesnost (str. 177)*
- Tablica 7.8.** *Pojedinačne razlike između skupina i unutar skupina u dva mjerenja za varijablu Usredotočena svjesnost (str. 178)*
- Tablica 7.9.** *Deskriptivni pokazatelji za varijablu Psihološke potrebe – zadovoljenje potreba (str. 179)*
- Tablica 7.10.** *Efekti programa na Psihološke potrebe – zadovoljenje potreba (str. 179)*
- Tablica 7.11.** *Deskriptivni pokazatelji za varijablu Psihološke potrebe – frustracija potreba (str. 181)*
- Tablica 7.12.** *Efekti programa na Psihološke potrebe – frustracija potreba (str. 181)*
- Tablica 7.13.** *Deskriptivni pokazatelji za varijablu Motivacija samoodređenja – pozitivne dimenzije (str. 183)*
- Tablica 7.14.** *Efekti programa na Motivacija samoodređenja – pozitivne dimenzije (str. 183)*
- Tablica 7.15.** *Deskriptivni pokazatelji za varijablu Motivacija samoodređenja – negativne dimenzije (str. 185)*
- Tablica 7.16.** *Efekti programa na Motivacija samoodređenja – negativne dimenzije (str. 185)*
- Tablica 7.17.** *Pojedinačne razlike između skupina i unutar skupina u dva mjerenja za varijablu Motivacija samoodređenja – negativne dimenzije (str. 186)*
- Tablica 7.18.** *Deskriptivni pokazatelji za varijablu Cjelovito iskustvo motivacije (str. 187)*
- Tablica 7.19.** *Efekti programa na Cjelovito iskustvo motivacije (str. 187)*

ŽIVOTOPIS AUTORA

Edin Branković, rođen je u Sarajevu (Bosna i Hercegovina) 3. srpnja 1990. godine. Prvu gimnaziju u Sarajevu završio je 2009. godine. Na Fakultetu za sport i tjelesni odgoj Univerziteta u Sarajevu stekao je zvanje Bachelor sporta i tjelesnog odgoja 2013. god., a 2014. god., na istom Fakultetu stekao je zvanje Magistar sporta i tjelesnog odgoja. Od svibnja 2014. god. do listopada 2015. god. pohađao je program edukativnog i poslovnog usavršavanja u oblasti menadžmenta pod pokroviteljstvom Europskog olimpijskog odbora (EOC) u okviru Prvih Europskih igara (Baku 2015). U ovom periodu radio je na mjestu menadžera specijaliste za borilišta, a zatim i u timu vodećeg menadžmenta na poziciji operativnog menadžera borilišta i događaja. Završio je edukaciju za trenere brzog klizanja na duge, kratke staze i rolanje podržanu od strane Međunarodne klizačke unije (ISU) 2019. god. Poslijediplomski doktorski studij *Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti* na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu upisuje 2018. god.. 2021. god. je obranio temu doktorske disertacije. Zaposlen je u Klizačko rolerskom klubu „The One“ (KRK „The One“) u Sarajevu na radnom mjestu Savjetnika za sport i edukaciju.

Aktivan je profesionalni sportaš od 2009. god. i reprezentativac Bosne i Hercegovine u brzom klizanju na kratke staze (*short track*). Ostvario je neke od najznačajnijih sportskih rezultata u povijesti Bosne i Hercegovine u zimskim sportovima, osobito klizačkim. Ističu se titula prvaka Balkana (2014. godina), plasman među 10 najboljih juniora svijeta (2010. god.), pozivnica Predsjednika Međunarodnog olimpijskog odbora (MOO - IOC) na zimske Olimpijske igre Pyeongchang (2018. god.) te preko deset nastupa u završnicama najvećih međunarodnih natjecanja - polufinale i finale europskih prvenstava i svjetskih kupova.

Izabran je za Mladog veleposlanika MOO (IOC Young Ambassador) za Omladinske olimpijske igre Innsbruck (2012. god.) i Nanjing (2014. god.), a od 2014. godine do 2019. bio je Mladi lider MOO (IOC Young Leader). Tijekom obnašanja ovih uloga aktivno je sudjelovao u razvoju dugoročnih međunarodnih strategija i programa na globalnoj i lokalnoj razini koji imaju za cilj osnaživanje i motivaciju mladih kroz sport, edukaciju, kulturu i društveno poduzetništvo. Bio je aktivan sudionik i govornik diljem svijeta na međunarodnim događajima najviše razine u organizaciji MOO. Kroz ove uloge osnovao je Akademiju izvrsnosti (*Excellence Academy*) sa sjedištem u Sarajevu koja ima za cilj da kroz programe iz oblasti sporta, edukacije i kulture kod mladih potakne prepoznavanje osobnih vrijednosti i razvoj liderstva.

U oblasti znanstvenog rada sudjelovao je aktivno na međunarodnim znanstvenim konferencijama u Hrvatskoj i inozemstvu te je objavio znanstvene radove u različitim oblicima iz oblasti kineziologije, metodike poučavanja, obrazovne psihologije i filozofije. Kroz istraživanje fenomena motivacije kao istraživač posjetio je sveučilišta, učilišta i knjižnice u Belgiji, Japanu, Jordanu, Kini, SAD-u, Turskoj.

POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

- Branković, E. (2014). *Uticaj eksperimentalnog programa u nastavi tjelesnog i zdravstvenog odgoja na razvoj motivacije učenika osmog razreda osnovne škole*. Magistarski rad, Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.
- Branković, E. (2019). Buduća istraživanja kineziološke edukacije – filozofija, neuroznanost i kultivacija karaktera. U H. Jurić i T. Krznar (Ur.), *Filozofija, obrazovanje i škola* (str. 27). Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Branković, E. (2020a). The Design of Physical Exercise and Mindfulness - Based Program in Education According to the Recent Findings in Neuroscience. U Ş. Beşoluk (Ur.), *Book of Abstracts: ERPA 2020 International Congress on Education* (str. 45). Beograd: ERPA.
- Branković, E. (2020b). Sports, Mental Health, and the Dilemmas of Fame and Success: In a Search of a Holistic Paradigm. *Pannoniana*, 4 (1), 9-33.
- Branković, E. i Badrić, M. (2020). Experiences of Intrinsic Motivation: Qualitative study of Experiences in Adolescents. U A. Peko, M. Ivanuš Grmek i J. Delcheva Dizdarevik (Ur.), *Conference Proceedings Didactic Challenges III: Didactic Retrospective and Perspective – Where/How Do We Go From Here?* (str. 310-319). Osijek: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education.
- Branković, E. i Badrić, M. (2021). The Preliminary Validation of Holistic Experience of Motivation Scale (HEMS): An Empirico - Philosophical Approach. *Croatian Journal of Education*, 23(1), 11-30.
- Branković, E. i Hadžikadunić, M. (2017). Physical education experimental program to test the effect on perceived competence. *Sport Mont* 15 (2), 25–30.
- Branković, E., Hadžikadunić, M. i Mijanović, M. (2017). Intrinsic motivation and autotelic activity in students. *Kinesiologia Slovenica*, 23 (1), 14-24.