

UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA ŠPORT

Športno treniranje
Šport in mediji

UPORABA GESTALT PRISTOPA PRI ŠPORTNI VZGOJI

DIPLOMSKO DELO

MENTORICA
Dr. Tanja Kajtna

SOMENTORICA
Dr. Marjeta Kovač

RECEZENTKA
Dr. Mateja Videmšek

Avtorica dela
URŠKA PETRIC

Ljubljana 2009

**ČLOVEK ŽELI NAJPREJ SPOŠTOVANJE.
IN HVALEŽNOST JE ZNAMENJE SPOŠTOVANJA.
ZATO SE TAKO ŽIVO DOTAKNE ČLOVEKOVEGA SRCA.
ZNATI SE MORAMO ZAHVALITI VSEM,
KI NAS OBDARJAJO.**

Mentorici, gospe dr. Tanji Kajtna, za vso pomoč, nasvete in usmerjanje pri nastajanju diplomskega dela,

somentorici, gospe dr. Marjeti Kovač, za usmerjanje in pomoč,

moji mami za potrpežljivost, vzpodbudo in dragocene nasvete ves čas študija.

HVALA.

Ključne besede: gestalt pristop, šolarji, osebnost, psihosocialni razvoj, osebnostni razvoj

UPORABA GESTALT PRISTOPA PRI ŠPORTNI VZGOJI

Urška Petric

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, 2009

Športno treniranje, Šport in mediji

Število strani: 85 **število preglednic:** 0 **število slik:** 6 **število virov:** 36
število prilog: 2

IZVLEČEK

Gestalt pomeni celostni pristop. Zagovarja obravnavo učencev z različnih vidikov. Človekova osebnost je preplet telesnega, duševnega in duhovnega. Vse je osredotočeno na tukaj in sedaj. Gestaltista ne zanima kaj se je dogajalo ali kaj se bo dogajalo. Pomembna je sedanjost. Učitelj naj bi raziskoval šolarjevo doživljanje, mu pomagal, da ozavešči lastne potrebe in občutke, analizira svoje življenjske situacije, sprejema svoje lastne odločitve, razvija sposobnost globljega razumevanja sebe in okolja itd.. Gestalt obravnava je lahko individualna ali skupinska. Slednja je najenostavnejša za uporabo v praksi. Učitelj naj bi na začetku ali na koncu ure z različnimi delavnicami vzpodbudil otroke, da vzpostavijo stik s seboj. S tem se zavedajo sebe, svojih dejanj. Šolarju je potrebno pomagati, da v težavnem obdobju odraščanja razvije tisto, kar že ima v sebi, da se prepozna in poišče svojo pot v življenje. S celostnim razvijanjem osebnosti dosežemo pri mladih večjo motiviranost za učenje in delo, večjo stopnjo odgovornosti, sproščenosti in ustvarjalnosti, večjo zaupljivost do drugih, večjo odločnost v ravnanju, manj prestopništva.

Key words: gestalt approach, students, personality, psycho-social development, personal development

USE OF GESTALT APPROACH AT PHYSICAL EDUCATION

Urška Petric

Sports training, sports and media

University of Ljubljana, Faculty of Sport, 2009

No. of pages: 85; **No. of charts:** 0; **No. of images:** 6; **No. of sources:** 36; **No. of appendices:** 2

Gestalt is a holistic approach. It advocates addressing pupils from different perspectives. Human personality is a complex mixture of physical, mental and spiritual aspects. Everything is focused on the here and now. Gestalt therapists do not care what happened or what will happen. It is the present that is important. A teacher should become aware of ways pupils experience situations; he/she should help them raise awareness of their own needs and feelings; he/she should show them how to analyze their life situations; he/she should encourage them into making their own decisions; he/she should reinforce skills which give them the deeper understanding of themselves and their surroundings, etc.. A Gestalt treatment can be an individual or a group treatment. The latter is easier to apply in practice. At the beginning or at the end of a session, the teacher should stimulate children to establish contact with themselves during various workshops in order to become aware of themselves and their actions. It is essential for pupils not only to help them during difficult periods of growing up but also with recognising and developing characteristics they will require for creating a fulfilled life. The aim of this holistic approach of personality development in young people is to create greater motivation for work and

learning, to help them become more responsible, relaxed and creative; it encourages trust in others and decision making, and consequently it lessens the delinquency.

KAZALO:

1. UVOD	11
2. PREDMET IN PROBLEM	14
2.1. NASTANEK IN RAZVOJ GESTALT TERAPIJE	18
2.1.1. GESTALT TERAPIJA V SLOVENIJI	21
2.2. GESTALT TEORIJA OSEBNOSTI	21
2.2.1. ORGANIZEM	22
2.2.2. EGO	23
2.2.3. SELF	24
2.2.4. ORGANIZMIČNO SAMOURAVNAVANJE	25
2.3. NAČIN DELA V GESTALT SKUPINI	26
2.3.1. PRAVILA ZA DELO V SKUPINI	27
2.3.2. TEMELJNA PRAVILA DELA V SKUPINI SO	28
2.3.2.1. NEZAŽELENO JE	29
2.3.3. PRAVILA JEZIKOVNEGA IZRAŽANJA	29
2.3.4. PRAVILA ZA DAJANJE NEOGROŽUJOČIH POVRATNIH INFORMACIJ	29
2.4. UČENJE KOT ORGANIZMIČNO SAMOURAVNAVANJE	32
2.5. UČENJE KOT ODRAZ OSEBNOSTI	38
2.5.1. Simbolizacija	38
2.5.2. Polarizacija	39
2.5.3. Kontakt	40
2.5.4. Identifikacija	40
2.6. MOTIVACIJA in FRUSTRACIJA	41
2.6.1. Motivacija	41
2.6.2. Frustracija	41
2.7. NAČINI ODZIVANJA	42
1.7.1. FIZIOLOŠKI NAČIN ODZIVANJA	42
1.7.2. PATOLOŠKI NAČIN ODZIVANJA	43

2.8. ODPORI IN OBRAMBNI MEHANIZMI	44
2.8.1. ODPORI.....	44
2.8.2. OBRAMBNI MEHANIZMI.....	46
2.8.2.1. Introjekcija.....	47
2.8.2.2. Projekcija	49
2.8.2.3. Retrofleksija	50
2.8.2.4. Konfluenca.....	51
2.9. GOVORICA TELESA	52
2.9.1. KRETNJE Z ROKAMI	54
2.9.2. KRETNJE Z GLAVO	55
2.9.3. USMERJENOST TELESA	56
3. CILJI	59
4. METODE DELA	60
5. RAZPRAVA.....	61
5.1. PRIMERI UR Z UPORABO GESTALTA.....	61
5.1.1. PRIMER UČNE PRIPRAVE Z UPORABO GESTALTA	67
5.2. REAKCIJE UČITELJEV NA MOTEČE VEDENJE	72
5.3. KAJ SODI K VODENJU KAKOVOSTNEGA POGOVORA MED UČITELJEM IN UČENCI?	74
6. SKLEP	78
7. LITERATURA.....	81
8. PRILOGE	85

KAZALO SLIK:

Slika 1: Friedrich Perls	
Slika 2: Laura Perls.....	19
Slika 3: Preplet treh razsežnosti človekove osebnosti	22
Slika 4: Krivulja samouravnavanja	34
Slika 5: Prvi primer prepoznavanja govorice telesa	56
Slika 6: Drugi primer govorice telesa	57

**NIČ TI NI BLIŽJE,
KOT SI SI BLIZU SAM.
TODA ČE SE NE POZNAŠ,
KAKO BOŠ SPOZNAL DRUGE?**

(vzhodnjaška modrost)

1. UVOD

Pojem gestalt je težko prevedljiva nemška beseda, ki označuje celovitost, obliko, popolnost oblike. Gestalt psihologija je preučevala zaznave, pomembno spoznanje te psihologije je težnja posameznika, da v procesu zaznave nepopolno informacijo na nek način sam dopolni, izpopolni (nepopolno krožnico vidi kot krog, čeprav to ni; v delnih risbah prepozna celoto, iz delčka melodije prepozna skladbo ...). Ta spoznanja je gestalt pristop prenesel na področje motivacije in osebnosti. Nerazrešen problem je kot nepopoln lik, nezaključen gestalt, ki teži k temu, da bi ga razrešili, zaključili, zaprli. Nezaključene, nerešene situacije stalno privlačijo posameznikovo pozornost in vežejo njegovo energijo, da bi jih izpopolnil, razrešil. Organizmično samouravnavanje je dinamičen proces, ki neprestano poteka med porajajočimi se potrebami organizma in zahtevami okolja (Žorž, 1997).

V teoretičnem pogledu gestalt pristop združuje spoznanja najrazličnejših usmeritev v psihologiji in zunaj nje. Je med najbolj odprtimi sistemi v psihologiji, kar se po eni strani izraža v veliki prožnosti, hkrati pa zahteva veliko ustvarjalnosti. Po drugi strani pa je v teoretičnem smislu dokaj neizdelana, nepopolna.

Gestalt je nemška beseda, ki pomeni celoto, konfiguracijo, vzorec. Pomeni integracijo delov v nasprotju s seštevanjem delov. Gestalt pristop se nanaša na obliko psihoterapije, katere začetnika sta Frederick Perls in njegova žena Laura (Lamovec, 1997a).

Gestaltistični pristop namenja veliko pozornosti posameznikovi odgovornosti, in sicer tako za njegova dejanja, kot za njegova čustva, misli ... Pomembno je, da svoje odgovornosti ne prenašamo na druge in tuje odgovornosti ne prevzemamo nase. Ware je formuliral tako imenovani jezik odgovornosti, v katerem na primer

o čustvih govorimo v prvi osebi ednine (namesto: »Razjezil si me,« rečemo »Razjezila sem se. Sama sem si dopustila, da sem odreagirala z negativnim čustvom, jezo. «) (Dvojmoč Kotnik, 1998).

Gestalt pristop je včasih uvrščen med »emotivne«, »psiho-telesne« terapije ali pa sodobneje izraženo »somato« terapije.

Telesna ali emotivna razsežnost posameznikovega doživljanja pogosto najde svoje mesto v terapevtskem procesu, ki ga nudi gestalt pristop. Gre preprosto za to, da se gestaltist skuša približati posameznikovemu doživljanju v njegovi celovitosti. To pomeni, da upošteva tako telesne, kot tudi čustvene,

kognitivne,
intelektualne,
vedenjske,
sanjske,
domišljajske,
ekspresivne in
druge razsežnosti osebe.

Vseh teh razsežnosti se poslužuje zato, da bi z osebo, ki jo spremlja, vzpostavil kontakt. To pomeni, da gestaltisti ne ločujejo telesa in duha. Telo in emocija sta le delni modaliteti doživljanja posameznika. Te modalitete so v patološkem procesu včasih razdrobljene in izolirane. Če jih obravnavamo ločeno, človeku ni mogoče pomagati, da ponovno vzpostavi svojo celovitost (Ščuka, 1999).

Gestalt ostaja vezan na »tukaj in sedaj«, to je na objektivna in subjektivna dogajanja in doživljanja v prostoru in času. Gestalt obravnava človeka celostno kot:

- njegov telesni del – ORGANIZEM;
- njegovo duševnost – EGO;
- in delno tudi duhovnost – SELF.

Nekoliko bolj smo navajeni, da sebe in dogajanja okoli sebe opazujemo kot objekte, se jih skušamo zavedati in jih nekako razumeti. Takšno opazovanje je analitično, vezano na razum (EGO) in znanost, zato je jasno usmerjeno na točno določeno dogajanje. Pri celostnem pristopu pa se opazuje subjekte v povezanosti s celoto, tj. fenomenološko. Takšno opazovanje pa se s pomočjo selfa nujno preoblikuje. Zavedanje se spremeni v ozaveščenost trenutnega dogajanja, razumevanje pa v doživljanje.

Pomembno bi bilo, da bi se naučili doživljati sebe kot subjekte. Kadar doživljamo svoje telo kot subjekt, lahko vplivamo nanj s svojo voljo in lastnimi svobodnimi odločitvami. Sodobne terapevtske smeri dokazujejo utemeljenost celostnega pristopa, kot ga zagovarja gestalt (Lamovec, 1997a).

2. PREDMET IN PROBLEM

Gestalt pristop je eden od smeri humanistične psihologije in je namenjen delu z ljudmi, ki jih ne bi mogli označiti za psihično motene v tradicionalnem smislu. Mnogi ljudje so pri svojem delu uspešni, a čutijo, da so se razvili preveč enostransko. To jim ne daje občutka lastnega zadovoljstva in izpopolnitve. Pogosto se ob tem omenja komunikacijo. Veliko ljudi jo v današnji, potrošniško naravnani družbi, občuti kot površinsko. Tudi odnos do sebe pogosto zanemarjamo. Ne vprašamo se, zakaj smo nekaj naredili, kaj nam to pomeni, kako se ob tem počutimo. Navadno nekaj le naredimo, ker to delajo drugi ali ker tako od nas pričakuje okolica. Ob tem se ne upošteva, kaj ob tem čutimo mi, oziroma vsak posebej.

Kadar govorimo o gestalt pristopu, je temeljna nit vedno rast in razvoj osebnosti, bodisi v smislu strokovnega razvoja, bodisi v smislu osebnega poznavanja ob srečevanju z vsakdanjimi problemi, iskanje podpore v samem sebi in možnosti za iskanje nove rešitve in nove poglede na določene, različne situacije (<http://dugan.hr/?s=integrativna-gestalt-terapija>, 2009).

Današnji hiter tempo življenja je velikokrat glavni krivec za različne težave pri razvoju človekove osebnosti, posebno pri mladostnikih, otrocih. Šolarji se prebijajo skozi zapleteno, odtujeno in vse prej kot prijazno okolje. Ob tem ves čas iščejo pot do sebe. Otroci imajo težave sami s seboj, z lastnimi potrebami, željami, omejitvami, hotenji, obveznostmi, pravili, zakoni, ... ki jim jih postavlja okolje, v katerem živimo. V vsakdanji komunikaciji s starši, vrstniki, učitelji, trenerji in drugimi odraslimi imajo težave. Eni z drugimi. Ob tem se mnogokrat poraja občutek nemoči na eni in drugi strani.

V mladih letih si zastavljamo cilje, po navadi so le - ti visoki. Nato stremimo za njimi in naredimo vse, da bi jih dosegli. Lahko rečem, da živimo za prihodnost. Ob tem se pogosto odrečemo sedanjosti z mislimi: «Ko bom maturiral, ko bom

končal osnovno šolo, ko bom diplomiral, ko ...» Mar to pomeni, da sedanjost ni pomembna, da gre mimo nas, ker moramo nekoč doseči to in ono (Lamovec, 1997b)? Gestalt teži k sedanjosti, to pomeni, da nas zanima samo, kaj se dogaja tukaj in sedaj!

Gestalt pristop ne daje odgovorov na vse probleme. Pravzaprav jih sploh ne daje, temveč nam le pomaga, da si zastavljamo vprašanja o njih in razmišljamo ob posameznih vprašanjih. Tako poskušamo do odgovorov priti sami. Lamovčeva je dejala, da je edini človek, ki se ga da spremeniti, samo vsak posameznik sam. Gestalt predstavlja drugačen pristop učiteljev k učencem. Ne upošteva kazni in slabe volje. V gestaltu ne razmišljamo, temveč doživljamo. Gre za spontano občutenje oz. zaznavanje telesa in zavedanja sebe.

Gestalt pristop se mi zdi v mnogih primerih zelo uporaben za učitelje. Zdi se, da se učenci zavedajo vse več pravic in vse manj dolžnosti. Vse to s pridom izkoriščajo in ob tem učiteljem povzročajo »sive lase«. Zelo pogosto se v šolskih zbornicah sliši stavek: »Kaj naj naredim s tem otrokom, nemogoč je!«. Morda ne gre za nemogočega otroka. Morda potrebuje le drugačen pristop, »obravnavo«. Gestalt pristop je eden izmed novejših psiholoških pristopov, ki temelji na pogovoru in sodelovanju med učiteljem in učencem.

.
Biti učitelj športne vzgoje v današnjem času ni lahko. Učenci si vse več upajo, vse težje jih je motivirati za delo oz. za soustvarjanje s svojimi učitelji. Pri večini predmetov sedijo v klopih in tako jasneje vedo, kaj smejo in česa ne (npr. da ne smejo klepetati oziroma se sprehajati po razredu ali odhajati iz razreda). V telovadnici pa na vse to pozabijo. Ko zagledajo žogo, je skoraj nemogoče, da je ne bi prijeli in vrgli na koš ali brcnili v gol. Vrednoti, kot sta disciplina in poslušnost, sta težko dosegljivi in uresničljivi. Učitelji pogosto ne vedo, kako ustrezno ukrepati v določenih nepredvidljivih situacijah, zato se največkrat poslužujejo zgolj kazni. Zaradi občutka nemoči je mnogokrat to njihova edina rešitev. Morda bi bilo bolje, če bi se vprašali, zakaj je nek učenec v določeni

situaciji tako odreagiraj. Pri iskanju odgovorov na tovrstna vprašanja nam lahko veliko pomaga tudi gestalt pristop s pogovorom o občutenjih, doživljanjih.

Pri gestalt pristopu se namreč ne sprašujemo, zakaj se nekaj dogaja, ampak kako se nekaj dogaja in kaj lahko storimo, da to stvar spremenimo.

Karkoli čutimo, je naše, prihaja iz nas samih in našega počutja. Nihče drug ne more povzročiti, da smo slabe volje, da nas boli glava... Učenčevo dejanje je lahko le dražljaj, učitelj pa je tisti, ki se odloči, ali bo in predvsem, kako bo odreagiraj.

Včasih so čustva premočna in težko izbiramo razumske odločitve. Človek preprosto eksplodira. Sicer pa ne smemo pozabiti na to, da se mora ob nekem dejanju, ki se mu zdi nezaželeno, o svoji reakciji odločiti le on sam, na osnovi lastnega zavedanja, občutenja telesa. To pa ne poteka vedno le na ravni razuma.

Bogastvo življenja je prav v ozaveščanju lastnega bivanja tukaj in sedaj ter vsakega trenutka posebej. Škoda je prizadevanj in energije, če življenje teče mimo nas. Življenje je priložnost za vsakega, ki to hoče.

Katerakoli zavestna sprememba vedenja oz. katerokoli učenje poteka pri človeku preko ozaveščanja. Če stika s seboj ni, potekajo odzivi na nezavedni ravni in se kažejo kot čustvena stiska, strah, tesnoba, trema, panika, kot motnje telesnih funkcij in druge težave, ki jim ne znamo poiskati vzroka. Stik s seboj nas zato varuje pred naštetimi in nekaterimi drugimi nevšečnostmi, kot so npr. zloraba hrane, alkohola, drog ali druge oblike neobvladanega vedenja (Ščuka, 1999).

Šolske učne ure bi morali po mnenju Viljema Ščuke (2004b) začeti z vzpostavljanjem stika s seboj. Šolarji naj bi ozaveščeno spremljali lastne odzive na učne izzive in prepoznavali, kdaj se obnašajo po »nojevsko« (potiskajo glavo

v pesek pred nevarnostjo, nevšečnostjo) in kdaj so se pripravljene soočiti z učno nalogo oz. s problemom. Toda urjenje stika s seboj je proces, ki terja čas. Zagotovo pa je tovrstno urjenje naložba, ki se bogato obrestuje, saj omogoča bolj učinkovito in gospodarno izrabo šolarjevega in učiteljevega časa, volje in energije.

Naši šolarji v večini ne poznajo stika s seboj in pojma ozaveščanje, čeprav radi eksperimentirajo na sebi in se radi učijo prepoznavati sebe. V vaje za vzpostavljanje stika s seboj in lastno ozaveščanje jih je potrebno uvajati postopoma, prek vseh čutil, najprej prek gibal, kot najosnovnejšega organa za stik (Ščuka, 2002).

Gestalt pristop omogoča boljše razumevanje dogajanj in doživljanj učencev v burnem obdobju odraščanja. Šolar se v burnih letih zorenja zanima za lastno življenje in vztrajno išče pot do sebe. Učitelji pa v večini še vedno vztrajajo, najraje iščejo pot do znanja. Premalo se zavedajo, da je za življenjsko in delovno uspešnost zgolj znanje premalo. V teh časih postaja bistvenega pomena osebna naravnost. V bodoče bi bilo potrebno tržiti tudi osebnost, ne le strokovnost. Starši, učitelji in drugi pomembni odrasli naj bi šolarja spodbujali, da razvije svojo osebnost in življenjski slog, ki bo hkrati sovpadal z njegovimi osebnostnimi značilnostmi in zahtevami družbenega okolja. Vzpostaviti stik s seboj pomeni ozavestiti sebe, to pomeni usmeriti miselno pozornost v lastno odzivanje na neko trenutno dogajanje. Takšno pozorno miselno spremljanje omogoči zavestni vpogled v lastni življenjski slog in je zato poudarek na stiku s seboj, ne v stiku z okoljem. Vsako živo bitje ima zavest o sebi in dogajanjih v okolju. Na stiku s seboj in okoljem deluje vse veselje in ves razvoj (Lamovec, 1997b).

2.1. NASTANEK IN RAZVOJ GESTALT TERAPIJE

Gestalt terapija se nanaša na obliko psihoterapije, katere začetnika sta Frederick Perls in njegova žena Laura. V teoretičnem pogledu gestalt terapija združuje spoznanja najrazličnejših usmeritev v psihologiji in zunaj nje. Je med najbolj odprtimi sistemi v psihologiji, ker se po eni strani izraža v veliki prožnosti, hkrati pa zahteva veliko ustvarjalnosti. Po drugi strani je v teoretičnem smislu dokaj neizdelana, nepopolna (Lamovec, 1997a).

Začetnik in hkrati najpomembnejše ime gestalt terapije je Friedrich Salomon Perls (1893). Bil je študent medicine. V prvi svetovni vojni je deloval kot prostovoljec pri Rdečem križu, kjer je preživel veliko gorja (zastrupitev s plinom). Po končanem študiju se je usmeril v nevropsihiatrijo. Sodeloval je z mnogimi psihoanalitiki (Hornay, Hapfel, Reich ..). Leta 1933 je z ženo Lauro pobegnil na Nizozemsko, od tam pa v Južno Afriko. Tam sta prvič skupaj začela delovati kot terapevta (Wikipedija, 2009). Laura je bila doktorica gestalt psihologije (<http://www.gestalt.org/Frankfort.htm>, 2009). Bila je pristaš poglobljenega in sistematičnega, kontinuiranega dela s klienti. S svojim velikim strokovnim znanjem je močno vplivala na Perlsa pri pisanju njegovih knjig. Veliko zaslug ji gre pripisati tudi za usposabljanje in celostno oblikovanje generacij gestalt terapevtov. S tem je prispevala svoj velik delež k razvoju stroke. Njeno ime je bilo žal omenjeno zelo redko. Vedno je živela v senci moža.

Perls je leta 1940 napisal svojo prvo knjigo z naslovom »Ego, Hunger and Agression«, s podnaslovom »Revizija Freudove teorije in metod«. V njej je ostro kritiziral Freudovo teorijo. Ni mogel razumeti Freudovega zanimanja za preteklost, zato je sam pri sebi poudarjal pomen sedanjega trenutka. Po njegovem mnenju je glavni sedanji trenutek in ne nekaj, kar se je že zgodilo. Poudarjal je pomembnost, da pacient v terapevtu vidi predvsem »človeško bitje in ne le ekran, na katerega projicira svoje transfere in skrite dele svoje osebnosti« (Žorž, 1997).

Zakonca Perls sta se leta 1946 zaradi apartheida v Južni Afriki preselila v ZDA, natančneje v Kalifornijo. Leto pozneje je izšla Friedrichova druga knjiga, ki je hkrati prvo objavljeno delo s področja gestalta. Naslov je »Ego, Hunger and Agression« s podnaslovom »Začetki gestalt terapije«. Perls je imel genialno klinično in teoretsko intuicijo, a ni bil niti velik intelektualec niti nadarjen pisec.

Njegovi sodobniki so ga takrat ocenjevali takole: »Fritz Perls poskuša vzpostavljati most med intuitivno filozofijo Vzhoda in znanstveno psihoanalizo Zahoda. Stvar mu kar dobro uspeva: pri delu s klienti veliko govori o sebi in svojem doživljanju, zelo je neposreden in mestoma prav teatralen, vseskozi pa jassen in prepričljiv, saj se vedno osredotoča na dogajanja tukaj in sedaj. Odločitve prepušča klientu in mu ne dovoljuje transferskih navezav, čeprav dobro obvladuje lastna kontratransferna dogajanja, saj je v osnovi psihoanalitik. Noče pa izstopati iz ozadja in anonimno, kot je sicer v navadi pri klasični psihoanalizi« (Ščuka, 2002).



Slika 1: Friedrich Perls

(<http://www.gestalt.org/fritz.htm>)



Slika 2: Laura Perls

(<http://www.gestalt.org/laura>)

Leta 1951 je nastala knjiga »Gestalt terapija«, ki je nastala v sodelovanju s Paulom Goodmannom. To delo je še vedno temelj gestalt terapije v svetu. O njej

so veliko razpravljali različni strokovnjaki v majhni newyorški skupini. Takrat sta z Lauro ustanovila Gestalt terapevtski institut v New Yorku. Na tej točki je prišlo do prvih trenj med Lauro in Friedrichom. On je bil pri svojem delu direkten, oster, podpiral je delo v skupinah in vodil terapevtske maratone. Laura pa je zagovarjala individualno terapevtsko delo.

Perls je leta 1956 zapustil Lauro in zamenjal kar nekaj krajev, kjer je deloval. Leta 1964 se je ustalil v Esalen institutu v Kaliforniji (Golub, 2009). Esalen je bil »Meka«
gibanja za razvoj človekovih potencialov. To je bila ena najpomembnejših postaj v njegovem življenju. Gestalt terapija je bila v tistem času v razcvetu.

Leta 1969 je potoval naprej. Tokrat se je ustavil v Cowitchanu v Kanadi, kjer je osnoval gestalt kibuc. Kibuc naj bi bil nekakšna idealna gestaltistična skupnost, zgrajena na samoorganizaciji, člani v njej pa skrbijo za vsakodnevne potrebe, so hkrati na terapiji in izobraževanju (Žorž, 1997).

Po Perlsovi smrti (1970) so nekateri ponovno odkrili pozabljene vire, temeljne tekste, učitelje, praktike in se vseskozi naslanjali nanje in jih razvijali. Tako sta še posebej Laura Perls in Isador Fromm, člana osnovateljske skupine gestalt terapije, prišla iz sence, kamor ju je potisnilo Perlsovo kalifornijsko sonce, in omogočila velikemu delu gestaltistične skupnosti najti smisel te usmeritve (Ščuka, 2002).

V današnjem času gestalt doživlja velikanski razcvet. Prav gotovo sorazmerna mladost gestalt pristopa in dejstvo, da ima veliko praktikov le malo posluha za pisanje, prispevata k temu, da je še mnogo tem, ki jih je treba razviti, da je kroženje idej in praks danes še vedno težavno in da so avtoceste misli bolj obljudene kot stranske ulice. Strokovnjaki, ki raziskujejo gestalt terapijo, so vedno znova presenečeni nad njeno vmesnostjo, ustvarjalnostjo, svobodo, klinično učinkovitostjo ...

Nekaj najpomembnejših posameznikov, ki so odločilno vplivali na to, da se je gestalt terapija tako hitro uveljavila praktično povsod po svetu so: Goodman, Fromm, Weisz, Shapiro in vrsta drugih.

Gestalt terapija ni Perlsov izum, ampak rezultat dogajanj časa, v katerem je živel in deloval. Njegova osebna zasluga za razvoj gestaltizma je v tem, da je uspel združiti vsa spoznanja v terapevtski model, ki ga oblikuje odprtost, prožnost in ustvarjalnost. To so tudi pglavitne odlike gestalt terapije (Ščuka, 2002).

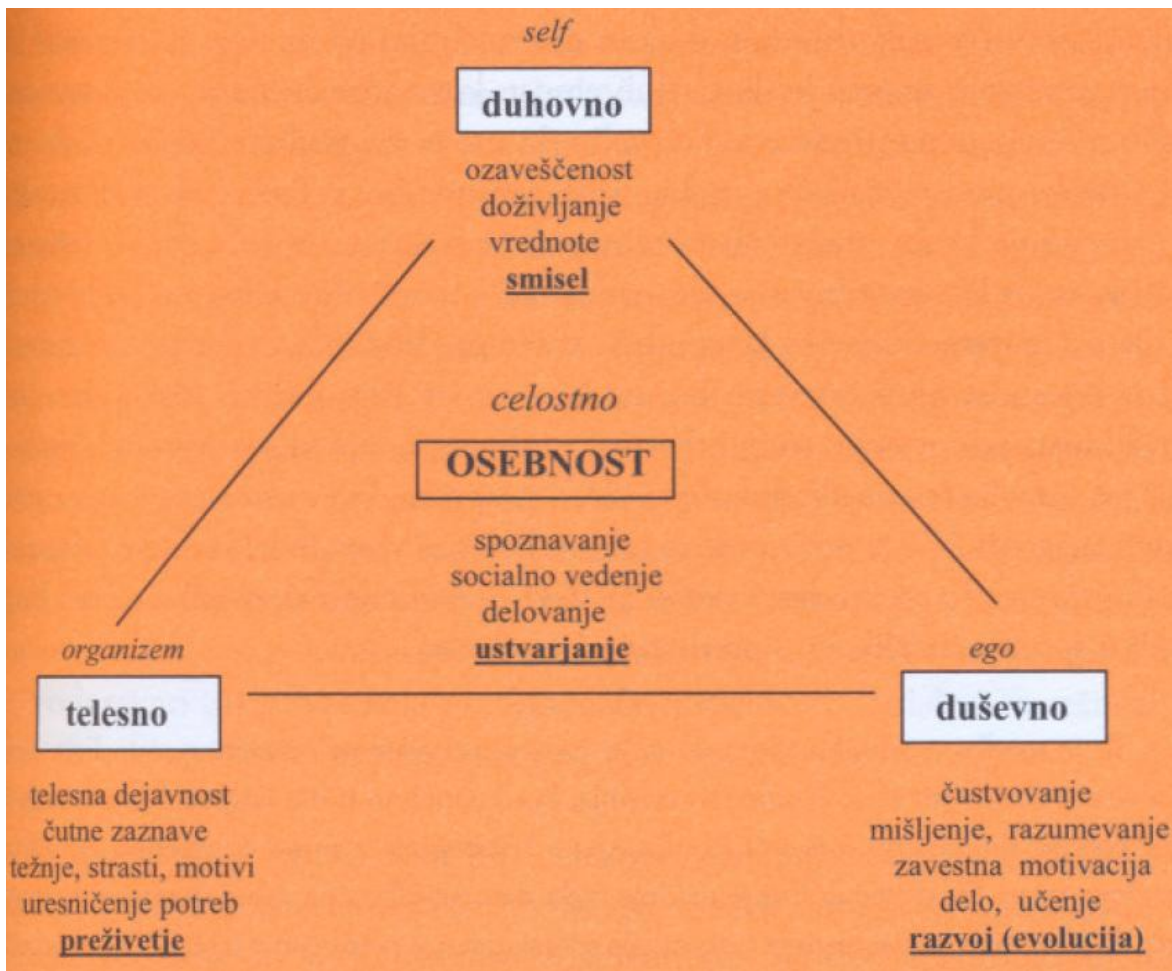
2.1.1. GESTALT TERAPIJA V SLOVENIJI

Pri nas je uporaba gestalta prej izjema kot pravilo. Vzrok za to je pretežno analitična oz. psihodinamska usmeritev pri izobraževanju v preteklosti in strokovna zaprtost pri uvajanju novih metod, čeprav (kot zanimivost) so prav v Sloveniji organizirali Američani prve evropske seminarje (Bled 1974, Portorož 1977). Takrat se pri nas še ni prijel. Čas je dozorel šele z razpadom skupne države, ko je izobraževanje izpeljal beograjski gestalt terapevt, prof. M. Kostič, katerega učenec je tudi dr. V. Ščuka, ki pri nas velja za največjega strokovnjaka na področju gestalt pristopa. Ob tem velja omeniti še Tanjo Lamovec in Bogdana Žorža.

2.2. GESTALT TEORIJA OSEBNOSTI

Človekovo osebnost označuje prepletanje treh razsežnosti: telesne, duševne in duhovne. Mnogi strokovnjaki so zamerili Perlsu, ker ni razvil svoje teorije osebnosti. Ostali gestaltisti (Korb, Gorrell, Van De Riet ...) jih najpogosteje poimenujejo kot organizem, self in ego. Človekova osebnost je dogajanje vseh

treh razsežnosti hkrati. Za nobeno ne moremo trditi, da je pomembnejša. Vse tri so enakovredne, temeljne in izhodiščne.



Slika 3: Preplet treh razsežnosti človekove osebnosti (Ščuka, 2007)

2.2.1. ORGANIZEM (telo): Človek je bitje le kot celota. Izraz organizem vključuje biološke in psihološke strukture, funkcije in procese. Primarna funkcija organizma je regulacija notranjih potreb (socialne, biološke, psihične) in interakcija z okoljem pri zadovoljevanju teh potreb. Karkoli organizem v danem trenutku počne, je produkt interakcije med zaznavnimi potrebami (ne vedno jasnimi in ne vedno zavestnimi) in zaznavanjem možnosti, ki jih nudi okolje (<http://gita.si/clanki.htm>).

Vsakemu človeku se ruši notranje ravnovesje, organizem to motnjo zazna in jo prepozna kot potrebo. Primarne potrebe so npr: žeja, lakota ... Ko je potreba dovolj močna, stopi v ospredje in izzove oblikovanje »gestalta«. Žejen človek bo namreč nenehno mislil na pijačo, lačen pa na hrano. Ta misel bo prva in v ospredju. Nič ne bo pomagalo, niti preusmerjanje misli. Cilj tega mehanizma je zadovoljiti potrebo. Ko je le – ta zadovoljena, se ponovno vzpostavi ravnotežje, kar pa ne pomeni mirovanja. Vedno se namreč pojavi nova potreba in nastane nov »gestalt« (Žorž, 1997).

Problem nastane, kadar organizem ne more zadovoljiti vseh potreb bodisi zaradi ovir v okolju bodisi zaradi več potreb hkrati. Gestalt je zaprt, vzpostavljeno je ravnotežje, takoj ko je potreba zadovoljena. Nezadovoljene potrebe so nezaključeni gestalti, ki težijo k zadovoljitvi in eden po eden izbijajo v središče posameznikove pozornosti, postajajo liki. Ostale nezadovoljene potrebe ostajajo (začasno) v ozadju in to ozadje oblikujejo skupaj z vsemi preteklimi izkušnjami in novimi informacijami iz okolja (<http://gita.si/clanki.htm>).

2.2.2. EGO (duševnost): Duša je usmerjevalec energije in razvoja. Ko posameznik deluje skladno s svojimi potrebami in možnostmi ter zahtevami okolja, postane ego nepotreben, odpade, ker je presežen.

Ego lahko igra v procesu komunikacije z okoljem, organizmične samoregulacije, pozitivno ali negativno vlogo. Kadar je ego skladen s potrebami organizma in možnostmi ter omejitvami okolja, pomaga tako pri komunikaciji z okoljem kot tudi pri asimilaciji informacij iz okolja in vgrajevanju le - teh v organizem (v osebnost). Kadar pa je ego sistem napačnih poistovetenj, predstavlja motnjo. Trma, ošabnost, nadutost, nedostopnost in podobne lastnosti, ki jih v pogovornem jeziku včasih označujemo kot "močan ego" ali se vsaj skrivajo za tistim, kar se nam zdi "močan ego", so v resnici sistem poistovetenja le z enim delom osebnosti, organizma in njegovih potreb, ter zanikanje drugih - v bistvu je tak ego šibak. Egoizem je poistovetenje z delom lastnih potreb in odsotnost (prekinitev)

poistovetenja s potrebami, vrednotami ..., ki pripadajo socialnemu okolju. Poistovetenje le z enim delom izkušenj in prekinitev (odsotnost) poistovetenja z drugim pomembnim delom izkušenj pomeni togost, neprilagodljivost. Pojem osebne rasti je v gestalt terapiji jasen ob razumevanju pojma ega, v povezavi z naravnim procesom odraščanja. Proces odraščanja je proces osamosvajanja, bogatenja izkustva in znanja o komunikaciji z okoljem ter sprejemanja odgovornosti za svojo vlogo v tem okolju - od popolne odvisnosti (in zato tudi neodgovornosti) dojenčka, do zaželene popolne svobode odraslega. Pri tem odraščanju, osamosvajanju, otrok postopoma opušča vedenjske vzorce, ki so bili za otroka še primerni, in sprejema nove, skladnejše z vlogo odraslega ali, natančneje, skladne s svojo predstavo vloge odraslega. V tem procesu odraščanja je torej ego ključnega pomena in se zato v obdobju otroštva tako pogosto srečujemo s pojmi samopodoba, identifikacija ... To so vse procesi ega, ego funkcije, brez katerih odraščanja ni. Gestalt terapija pa uči, da starih izkušenj človek ne bi smel zavreči (potisniti v podzavest), ampak jih nesti s seboj in vgraditi v svojo osebnost odraslega. Zrela osebnost je torej osebnost, ki ima vgrajeno (integrirano) vse izkustvo, od najzgodnejšega dalje (Žorž 1997).

Ego je tisti, ki reče »lačen sem, žejen sem, vesel sem, žalosten sem...«. Dejansko opravi identifikacijo potrebe.

2.2.3. SELF (duhovnost): Pri človeku se začne oblikovati, ko se posameznik zave sebe in izstopi iz skupnosti kot osebnost. Self omogoča način presojanja, odločanja in reševanja problemov, s tem pa samostojnost, odgovornost, svobodo in ustvarjalnost. Self je proces vzdrževanja sebe kot osebnosti, vendar lahko deluje le v navezi z egom in organizmom. Duhovnost omogoča človeku ustvarjalen in svoboden odnos do dogajanj, kar pomeni sposobnost povezovanja prispelih dražljajev v vedno nove miselne podobe in s tem v splet vedno novih doživetij, ki pomenijo življenje. V človekovem življenju namreč ni nič vnaprej predvidenega, nič določenega in nič dokončnega (Ščuka, 2007).

Self lahko vrednoti, kaj je za organizem dobro in kaj ni, ter za izbiro dejavnosti, odločitev. Pri tem koristijo predhodne izkušnje. Dejavnost selfa poteka v nekakšnem ciklusu, ki ga lahko označujemo kot komunikacijo. Omogoča nam zavedanje sebe in s tem ozaveščenost, doživljanje in vrednotenje sebe ter dogajanj okoli sebe. Posameznik zelo hitro in jasno spozna, kaj je »jaz« in kaj »nejaz« okolje.

Razumevanje selfa kot procesa zasledimo že v Perlsovem delu Jaz, ego in agresivnost (Ego, Hunger and Aggression). Teorija selfa tu sicer še ni izdelana, saj ni jasen odnos med pojmi, kot so ego, self, osebnost itd., vendar pa zelo jasno izstopa razumevanje ega kot »funkcije organizma«. V temeljnem delu gestalt terapije Perlsa, Hofferlinea in Goodmanana: Vzburjenost in rast človeške osebnosti (Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality), ki mu pravijo tudi biblija gestalta, najdemo že izdelano teorijo selfa. Kot tak je self fleksibilno različen, saj se spreminja glede na prevladujoče potrebe organizma. Njegova dejavnost je oblikovanje likov in ozadij, je sistem kontaktov v kateremkoli trenutku (Kotnik, 2001).

2.2.4. ORGANIZMIČNO SAMOURAVNAVANJE

Organizmično samouravnavanje že samo po sebi ponuja nov pristop k učenju in vzgoji, saj bolj upošteva fiziološke kot moralno etična načela. Učno vzgojne pozornosti sta torej enako deležna tudi organizem in self in ne le ego oz. superego. Freud si je namreč predstavljal človeško naravo kot konfliktno, v kateri se id, ego in superego nenehno borijo za nadvlado. Po Perlsu pa tečejo procesi zadovoljevanja potreb samodejno, v skladu z odločitvami posameznika in možnostmi okolja. Nasilno poseganje v otrokov doživljajski svet je nedopustno, saj duši razvoj otrokovega selfa. Vsak organizem si na svoj način in v skladu s svojimi vrednotnimi sistemi oblikuje notranje podobe, svoj miselni svet in svoj

self. Otrokovega miselnega sveta pač ni mogoče oblikovati po predstavah vzgojiteljev in učnih načrtov, kot jih določa država. Bilo bi preveč nasilno. Otrok pač ne more (in ne sme) oblikovati svojega selfa le v skladu s teoretičnimi pričakovanji znanosti, saj je osebnost enkratna in neponovljiva (Ščuka, 2002).

Ščuka pravi, da je naravna vzgoja tista, ob kateri se bo otrok naučil s svojo izkušnjo prepoznavati probleme in znal oblikovati sebi primerne gestalte – in ne takšnih, kot mu jih določajo odrasli. Edino tedaj se bo naučil odzivati na pristen, sebi lasten način in s tem razvijal svojo zdravo osebnost.

Gestaltisti priporočajo, da se je pri iskanju rešitev za določen problem potrebno odzvati na vseh treh, prej omenjenih področjih (telesnem, razumskem in duhovnem). Samo takrat si lahko zastavimo in odgovorimo na vprašanja, kot so: Kaj čutim? Kako doživljam? Kaj hočem? Kaj se ta trenutek dogaja? ... Pri današnji šolski vzgoji manjka predvsem ozaveščanje sebe. Kolikokrat učitelj učenca vpraša po počutju? Ne prav dostikrat. Za to navadno »ni časa«. Kako naj potem učenec zazna učitelja kot prepoznaven lik, ki vzbudi zanimanje in omogoči, da doživlja sistem šola/učitelj/učna snov kot svojevrsten gestalt, ki je vreden pozornosti in razrešitve (Ščuka, 2007)? Učitelji in starši, žal, v ospredje še vedno postavljajo ocene. Pridnost se obravnava na sistemu ocen. Ne glede na to, za kakšno ceno. In to je zaskrbljujoče. Učenci so nekakšen stroj za absorbcijo znanja.

2.3. NAČIN DELA V GESTALT SKUPINI

Človek je v svojem bistvu socialno bitje. V okviru družine kot primarne skupine in kasneje v različnih skupinah vrstnikov, sošolcev, kolegov, sodelavcev in drugih posameznik sooblikuje svojo osebnost: svoje cilje, svoje vrednote, stališča, norme, vedenjske vzorce. V skupini se posameznik »išče«, potrjuje, preverja, uči,

zabava. V skupini prevzema in oblikuje načine reševanja problemov in spoprijemanja z bolj ali manj vsakdanjimi težavami (Repovš, 1997).

Gestalt terapija se je diferencirala v veliko pristopov. Podobno najdemo več stilov skupinskega gestalt pristopa. Perls je predstavil obliko terapije v skupini s tehniko »vročega stola«. Tako član skupine, ki želi delati na sebi, sede na ta stol in pred skupino in terapevtom izpelje del diadne terapije. Šele potem so člani skupine pozvani, da dodajo svoja opažanja. Tehniko vročega stola so kmalu omehčali v »lebdenci vroči stol«. Delo še vedno poteka diadno, toda vroči stol je katerikoli stol. Drugi člani še vedno počakajo, da delo steče do konca in potem dodajo svoja opažanja kot povratno informacijo. Interakcije še vedno tečejo prek terapevta. Običajno se razvije močna kohezija in občutki pripadnosti skupini ter terapevtu, le da terapevt pri tem pristopu ne usmerja na predelavo skupinske dinamike (Praper, 2008).

Gestalt pristop se lahko izvaja individualno ali v skupini. V osnovi je sicer individualen, a je delo v skupini pogostejše uporabljeno. Lahko bi rekli, da je delo s posameznikom v skupini. Ostali člani skupine se s svojimi mnenji in pripombami vključijo kasneje. Na ta način lahko mnogokrat pomagajo nekomu odkriti, da v stiski niso sami in da veliko ljudi čuti tako kot on/a. Hkrati je deležen tudi informacij, kako se drugi ljudje spopadajo s stiskami, težavami ... Predvsem pa gre za občutek, da v težavah nisi sam. Poleg tega mnogi premagajo strah in plašnost ter javno izrazijo svoja čustva. S pomočjo skupine najdejo načine, kako se spoprijeti s problemi v vsakdanjem življenju.

2.3.1. PRAVILA ZA DELO V SKUPINI

Osnovno načelo je zaupanje v organizmično samouravnavanje. To pomeni, da nikoli nikogar ne silimo v nekaj, česar ne želi. Ponudimo mu predloge, ideje,

načine. Nato se vsak sam odloči, čemu bo sledil in čemu ne. Vsak lahko jasno odkloni tisto, kar mu ne odgovarja. Nič ne sme biti izvedeno pod pritiskom.

Osebnostna rast temelji na izostrenem zavedanju lastnega doživljanja, ki omogoča poglobljanje medosebnih odnosov in preizkušanje novih možnosti. Pri gestalt pristopu se skuša s pravili ustvariti varno vzdušje in se hkrati izogniti nekaterim taktikam in igram, ki jih v vsakdanjem življenju uporabljamo, da bi se izognili nelagodju in izmikanju neposrednega kontakta.

V gestalt skupini lahko delamo na dva načina (Lamovec, 1997a):

1. izmenjava med vodjo skupine in enim od članov, ki je za določen čas na »vročem stolu«, pri čemer prosimo ostale člane, naj ne motijo. Vzpodbujamo pa jih, naj v sebi podoživijo vse, kar se dogaja ter naj bodo pozorni na svoja čustva, ki jih bodo kasneje lahko izrazili.
2. drugi način vključuje vse ostale izmenjave v skupini: dajanje povratnih informacij, delo v parih ali manjših skupinah ter skupinske igre. Oba načina se navadno izmenjujeta.

2.3.2. TEMELJNA PRAVILA DELA V SKUPINI SO (Lamovec, 1997a):

1. bodi tukaj in sedaj,
2. daj prednost čustvom in senzornemu doživljanju,
3. izražaj se direktno,
4. bodi sam svoj gospod,
5. poskusi nekaj novega,
6. vse, kar delaš, je del tebe.

2.3.2.1. NEZAŽELENO JE (Lamovec, 1997a):

1. razlaganje in teoretiziranje,
2. ocenjevanje in dajanje sodb,
3. vsiljevanje pomoči in informacij,
4. govorjenje o odsotnih članih skupine in
5. fizično nasilje ali kakršen koli pritisk na druge.

2.3.3. PRAVILA JEZIKOVNEGA IZRAŽANJA (Lamovec, 1997a):

1. govori v sedanjem času,
2. govori v prvi osebi,
3. ne govori o nekom, temveč o njem,
4. namesto vprašanj uporablaj trditve,
5. »ne morem« zamenjaj z »nočem«,
6. »da, ampak« spremeni v »da, in«,
7. izogibaj se besede »moram«,
8. uporablaj »kaj« in »kako« namesto »zakaj«,
9. razločno povej, ali nekaj čutiš, zaznavaš ali domnevaš,
10. bodi kratek.

2.3.4. PRAVILA ZA DAJANJE NEOGROŽUJOČIH POVRATNIH INFORMACIJ

(Lamovec, 1997a):

1. nanašaj se na vedenj,e ne na osebnost,
2. uporablaj opise, ne sodb,
3. opiši specifično situacijo, ne abstraktno vedenje,
4. osredotoči se na tukaj in sedaj,
5. govori predvsem o svojih zaznavah in čustvih,
6. ne vsiljuj povratnih informacij,
7. dajaj le toliko povratnih informacij, kot jih drugi lahko sprejme,

8. osredotočite se na vedenje, ki ga posameznik lahko spremeni.

Učiteljev odnos do učencev mora bit ljubezniv, človeški, razumevajoč, a hkrati tudi odgovoren, dosleden, strog. Učenci se ga ne smejo bati. Preveč avtoritativen učitelj z nikoli ne bo mogel vzpostaviti gestalt pristopa z učenci. Ščuka loči tri vrste osebnostnih lastnosti vodje.

- Simpatični je takrat, ko se zaradi čustvene bližine z otroki učitelj popolnoma vživi v njihovo doživljanje in se vsi znajdejo v polju dogajanja. Problem nastane, ko v tem primeru učenec ne bo rešil svojega problema, učitelj pa se bo po nepotrebnem zamotal v težko razrešljive odnose.
- Apatičnost je ravno nasprotna osebnostna lastnost, vendar prav tako neprimerna in nezaželena. Tu gre za popolno izolacijo med učenci in učiteljem, zato kontakta med njimi praktično ni. Tako delo je nemogoče.
- Empatični je zagotovo med vsemi najustreznejši. V vsaki pristni komunikaciji so take lastnosti neizogibne, saj se bodo vsi sogovorniki izognili slepomišljenju in morebitnim manipulacijam ter tako obdržali korekten medsebojni odnos.

Način komuniciranja pri gestalt pristopu ima nekatere značilnosti, ki jih velja posebej poudariti:

- Odnos med sogovorniki mora biti enakopraven, demokratičen, iti mora za interakcijo različnih osebnosti. Učitelj se mora učencem z določenim problemom približati brez zapletenih teoretičnih pojasnjevanj. Ko pride v razredu do konflikta, naj bi učitelj ponudil pomoč učencem na sledeč način: » Imamo problem. Sedaj sem vam na razpolago, da ga poskušamo skupaj razrešiti. Sami se odločite, ali ostanemo v kontaktu ali prekinemo. Razmislite, izrazite, povejte! «

- Učitelj med razlago določenih težav učencev ne prekinja ali popravlja. Njegova vloga je, da pozorno in razumevajoče posluša, dokler ne povedo vsega, kar so imeli povedati. V komunikacijo se vključuje le takrat, kadar je izzvan, oz. ko ga učenci prosijo za pomoč ali nasvet. Na zastavljena vprašanja odgovori enostavno, kratko, jasno in jedrnato. Na koncu še vpraša, če je njegov odgovor zadovoljiv. Pri reševanju konfliktov ni cilj, da bi drug na drugega napravili ugoden vtis, ampak da si izmenjajo informacije in stališča, pomembna za njihov medsebojni odnos.

- Komunikacija z učenci ali dijaki ni nujno verbalna. Težave lahko rešujemo prek igre, risanja ... Ta vrsta je priporočljiva predvsem pri mlajših učencih. V praksi je možna zelo izvirna izpeljava risanja tudi pri starejših otrocih. Le da se tu zahteva veliko več učiteljeve ustvarjalnosti, da pripravi učence do dela.

- Komunikacija z dijaki (mladostniki) zahteva veliko večjo obzirnost učitelja, saj je obdobje pubertete že samo po sebi čustveno bolj ranljivo, mladostnik pa zaradi neugodnih izkušenj z avtoriteto običajno nezaupljiv in zadržan. Učitelj mora biti pri pogovoru še posebej pozoren na povratno informacijo - feedback (čeprav odziv ni v skladu z učiteljevimi pričakovanji). Pri tem se mora vzdržati pojasnjevanj, moraliziranja in »pridiganja«, da ne bi bil podoben tistim odraslim, zaradi katerih je pri dijakih nastal problem.

- Učitelj mora izraziti svoje želje in namere. Pomembno je, da to stori premišljeno in dobronamerno ter brez čustvene razvnetosti ali žaljivosti. Neustrezno je, da učitelj že vnaprej ve, da učenec ne bo dobil pozitivne ocene. V takem primeru učenec gotovo ne bo motiviran, temveč bo razvil odpor do učitelja in predmeta.

- V komunikaciji z učenci ali dijaki učitelj ne sme uporabljati pridiganja ali prisile (moraš, treba je), pač pa naj jim poskuša omogočiti samostojno odločanje, da bi se naučili razmejevati med seboj in drugimi ter prevzemati odgovornost za svoja dejanja oz. odločitve.

*Sem tak kot sem in ne tak,
kot bi drugi želeli, da bi bil.
Imam pač polno napak in pomanjkljivosti –
saj sem le človek.*

(Ščuka, 1999)

2.4. UČENJE KOT ORGANIZMIČNO SAMOURAVNAVANJE

*Življenje je kot kolesarjenje:
ravnovesje je možno ohraniti z nenehnim gibanjem.
Mirovanje pomeni konec ravnovesja,
kar se kaže kot zastoj in padec s kolesa.*

(Albert Einstein)

Samouravnavanje se sproži, ko organizmu manjka energije, snovi, veščin ..., ki se kažejo kot potreba, ki vstopi v polje in teži k zadovoljitvi. Ob dobro oblikovanem ozadju so liki jasni in oblikuje se gestalt, ki teži k zadovoljitvi potrebe (se oskrbi z manjkajočimi snovmi, novimi znanji, veščinami itd.), da doseže ponovno ravnovesje v lastnem telesu in z okoljem. Ravnovesje pa je moteno tudi tedaj, ko organizem stopi v stik s sistemom z nižjo energijo. Takrat izravnava z njim energetsko raven tako, da odda višek energije, npr. učitelj učencu v obliki znanja. Ko je dosegel ravnovesje, je gestalt zaključen. Samouravnavanje je torej

trajno in omogoča nenehno izmenjavo snovi, energije in podatkov (znanj) ter nenehno spreminjanje. Brez obotavljanja lahko trdimo, da je samouravnavanje gibalno življenja, razvoja in ustvarjalnosti. Je vzdrževanje ravnotežja med organizmom in okoljem. Nemoteno delovanje organizma je možno le ob ustrezni podpori okolja (Ščuka, 2007).

Organizmično samouravnavanje si je že Perls predstavljal kot nek proces, ki se odvija v treh fazah. Te faze se imenujejo: PREDKONTAKT, KONTAKT IN POSTKONTAKT.

Sodoben gestaltist Polster prikazuje organizmično samouravnavanje v osmih fazah, Hall pa je izdelal shemo, ki prikazuje delovanje zdravega in motenega organizmičnega pretoka.

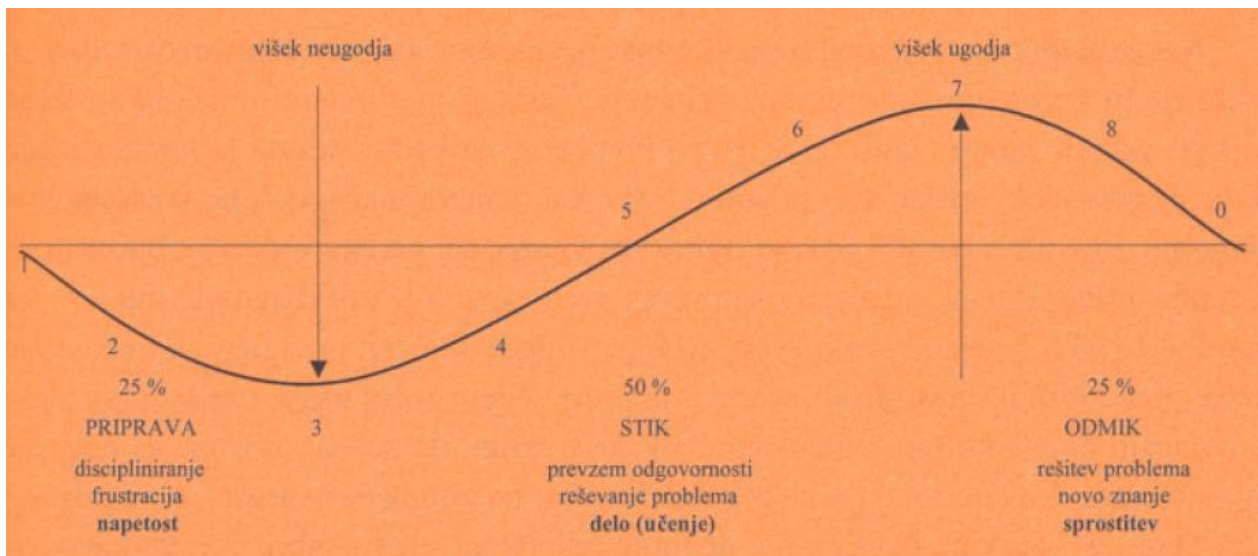
Serge Ginger po Goodmanu poenostavljeno skrči ta cikel na 4 faze (Žorž, 1997):

1. **predkontakt** (faza zaznavanja in zavedanja potrebe, potreba postane lik),
2. **faza kontakta**, "contacting" (faza stopanja v kontakt z okoljem, kontakt tu ni pasivno stanje, ampak dejavnost; liki postanejo sedaj možnosti v okolju),
3. **polni kontakt**, "plein contact" (v PHG (Perls, Hofferline in Goodman) "final contact" - končni kontakt (faza, ko se meja med organizmom in okoljem začasno zabriše, odpre, faza konfluence, ki omogoča, da organizem sprejme nekaj iz okolja),
4. **postkontakt**, umik, "retreit" (faza, ko self spet "zapre" mejo, ko se sprejeta snov predela, asimilira. Če gre za hrano, je to faza prebave in presnove, če gre za neka stališča, informacije ... je to faza predelave, usklajevanja s preteklimi izkušnjami, dograjevanje teh izkušenj ...).

Učenje je torej iskanje novih ravnovesij s seboj in okoljem. Otrok je v svojem razvoju preslabo genetsko opremljen, da bi lahko preživel brez učenja. Skozi

celo življenje si pridobiva nove in nove izkušnje in najrazličnejša znanja. Viljem Ščuka imenuje gestaltno učenje kot medsebojno izmenjavo izkušenj, kjer šolar postane učitelj in učitelj učenec. Vse obstoječe faze je združil in dodal grafično ponazoritev s krivuljo.

Krivulja samouravnavanja prikazuje potek samouravnavanja kateregakoli delovanja v normalnih okoliščinah. Dogajanje pod vodoravno črto pomeni čustveno neugodje, dogajanje nad njo pa čustveno ugodje. Že ob prvem pogledu nanjo je šolarju jasno, da se vsaka dejavnost začne kot čustveno neugodje in se njena uspešna zadovoljitev kaže kot čustveno ugodje (Ščuka, 2007).



Slika 4: Krivulja samouravnavanja (Ščuka, 2007)

Krivulja samouravnavanja ima naslednjih osem stopenj:

PRIPRAVA:

1. Stopnja - dražljaj, ki ga prebudi neka potreba in ga telo najprej zazna kot napetost oz. čustveno neugodje, ki sproži pozornost in s tem zavedanje te potrebe.
2. Stopnja – naraščanje napetosti, kjer se ugodje pogloblja, s tem narašča ostrina zavedanja potrebe, ki se v polju jasneje »izriše« kot lik.

STIK:

3. Stopnja – energetski naboj, ki ga sproži naraščajoče neugodje: odločitev je dokončna, motivacija izrazitejša. Za odločitev potrebuje pogum, zaupanje vase in voljo.
4. Stopnja – začetek dejavnosti; tj. začetek reševanja problema, saj želi premagati neugodje. Za posameznika pomeni takšen stik z okoljem delo in napor.
5. Stopnja – soočanje z okoliščinami in prevzemanje odgovornosti za dejavnost v teku, saj je stik z okoljem trden, delo pa postaja načrtovano, smiselno, prijetnejše.
6. Stopnja – preverjanje izbrane rešitve, ki hkrati pomeni posvetovanje z drugimi, morebitno spreminjanje in prilagajanje dejavnosti, popravljanje napak.
7. Stopnja – zadovoljitev potrebe in s tem rešitev zastavljene naloge pomeni tudi novo pridobljeno znanje (izkušnjo), ki osmisli opravljeno delo in napor.

ODMIK:

8. Stopnja – novo ravnovesje z okoljem, ki pomeni tudi ugodje, zadovoljstvo in srečo, saj je cilj dosežen, potreba zadovoljena, problem rešen, gestalt zaključen.
0. Stopnja – plodna praznina, tj. čas, ko v polje dogajanja lahko vstopa nov dražljaj, saj je možno ozaveščeno in premišljeno reševati le en problem naenkrat.

Za bolj nazorno razumevanje sledi razlaga krivulje na praktičnem primeru iz ure športne vzgoje. Opisan je primer, kako se otrok počuti in kako odreagira, ko je soočen z nekim novim elementom. Primer bo posredovanje novih učnih vsebin pri gimnastiki – seskok z gredi s premetom naprej.

1. DRAŽLJAJ: Učenec se preobleče v športno opremo, nato pride učitelj v telovadnico. Počasi se umiri in pripravi na šolsko uro. Zaveda se, da se je začela šolska ura.

Zastoj: Učenec je z mislimi še vedno nekje drugje - zunaj telovadnice (doma, na igrišču, med odmorom ...), zato še ne dojame, da se je pouk že začel. Nelagodno se počuti, zelo ga je strah, ne posluša, loteva se ga motorični nemir.

2. NARAŠČANJE NAPETOSTI: Učitelj začne razlagati teoretično osnovo seskoka z gredi, razloži potek ure. Učenec zbrano sledi pripovedi. Sam se disciplinira in si poskuša predstavljati sledečo uro, brez prisile.

Zastoj: Učenec ne dojame, kaj točno se na šolski uri športne vzgoje od njega pričakuje, zato postaja še bolj nemiren, prestrašen. Zanaša se na misel, da je ta naloga neizvedljiva, da se od njega preveč pričakuje.

3. ENERGETSKI PREBOJ: Učenec je zelo radoveden, kako se ta naloga izvede, zato se trdno odloči, da bo zmogel. Seskok z gredi hoče narediti. Motiv za učenje je pri njem radovednost. Ob tem je potrebna tudi določena mera poguma.

Zastoj: Učenec ne ve, kako naj se motorične naloge loti. Je neodločen, omahuje, ne upa si. Nalogo doživlja kot prisilo, zato se upira. V kolono se postavi zadnji, naprej spušča sošolce, gre na toaleta ...

4. ZAČETEK DEJAVNOSTI: Učenec se naloge loti z vso vnemo, novih izzivov se ne boji. Učitelja sprašuje o podrobnostih (kam mora dati roke, ali mora biti telo iztegnjeno ...). Komaj čaka, da bo na vrsti in da poizkusi.

Zastoj: Učenec se na vsak način želi izmakniti nalogi, ne želi niti poizkusiti, ostale sošolce nagovarja, naj naloge ne izvedejo. Hkrati se že sedaj boji preverjanja znanja in slabe ocene.

5. SOOČANJE Z OKOLIŠČINAMI: Učenec sprašuje sošolce, kako so oni izvedli seskok z gredi, ali jim je težko, ali so zadovoljni s seskokom, ali jim je všeč ... Zelo rad posluša nasvete in se vestno pripravlja na nalogo.

Zastoj: Učenec nima ne poguma, ne moči, da bi se lotil naloge. O seskoku si ne ustvari nobenega mnenja. Naloga ga ne zanima. Tako ali tako tega v življenju ne bo potreboval, vse se mu zdi brez smisla.

6. PREVERJANJE IZBRANE REŠITVE: Gibalno nalogo večkrat poizkusi, popravlja napake, posluša in upošteva nasvete učitelja. Naloga mu postaja vedno bolj všeč. Komaj čaka, da bo ocenjevanje.

Zastoj: Učenje seskoka z gredi učenec doživlja kot veliko neugodje. Strah ga je preverjanja znanja, ker se boji negativnih ocen. Postaja nerazpoložen, žalosten. Nalogo sicer poizkusi izvesti, a mu ne gre, ne vloži nobene energije, ne posluša učitelja.

7. ZADOVOLJITEV POTREBE: Uspešno rešena naloga daje učencu občutek zadovoljstva, večje samozvesti in občutek lastne vrednosti. Dobil je dobro oceno, naučil se je nekaj novega, uživa v spoznanju, da zmore. S tem se mu tudi izboljša odnos do šole in šolske športne vzgoje. Vesel je, ker je pohvaljen.

Zastoj: Učenec je dobil slabo oceno, izgubil je stik s seboj. Ocena se mu zdi krivična. Izgovarja se na dejstvo, da vsi vsega ne moremo znati, da je naloga nevarna. Do športne vzgoje dobi odpor, zateka se v beg in izgovarjanje.

8. NOVO RAVNOVESJE: Potreba je zadovoljena. Učenec se želi naučiti še več novih in zahtevnih gimnastičnih elementov. Rad ima športno vzgojo in komaj čaka novo podajanje učnih vsebin.

Zastoj: Potreba ni zadovoljena. Novega znanja ni, potreba ostaja nezadovoljena. Učenec ni zadovoljen sam s sabo, zateka se k obrambnim mehanizmom. Začne neupravičeno izostajati od pouka.

Na šolarje, pri katerih pride do zastoja, mora biti učitelj še posebno pozoren. Skupaj morata ugotoviti, katera potreba je nezadovoljena in zakaj. Poudarek je potrebno dati motivaciji. Nekomu, ki ni zadovoljen sam s seboj, nekaj manjka. Morda je gibalno manj spreten, morda ima negativno izkušnjo z gimnastiko,

morda se ne razume z učiteljem, morda kljubuje, morda ga moti lasten videz ... Lahko ima težave na drugih področjih: čustvenem, družinskem, socialnem itd.. Vsekakor je potrebno izhajati iz učenca in gledati nanj kot na celostno osebnost. Najboljša podoba o otrokovem počutju, doživljanju in čutenju se oriše prek pogovora z njim - individualno srečanje, spodbujanje k opisovanju, pripovedovanju (obstajajo pa tudi druge tehnike za pridobitev informacij o otroku: projekcijska tehnika, testi ...). Vsak obrambni mehanizem, ki si ga otrok (človek) izbere, je izbran z namenom in vzrokom. Torej se je treba dokopati do pojasnitve, zakaj si je otrok izbral določeno obliko - vrsto reagiranja. Ko sam ozavešti lastno ravnanje in ko ga ima on sam željo spremeniti, potem pride na vrsto učiteljeva nadaljnja motivacija v zvezi s tem, da pride do ravnovesja.

2.5. UČENJE KOT ODRAZ OSEBNOSTI

Proces komunikacije med organizmom in okoljem ni omejeno le na tri že omenjene razsežnosti (organizem, self, ego), pač pa tudi na aktivnosti, ki omogočajo delovanje človekove osebnosti. Te so:

- simbolizacija,
- polarizacija,
- kontakt,
- identifikacija.

2.5.1. Simbolizacija: Brez te aktivnosti človeški organizem ne bi zaznal bioloških potreb, ko se le – te pojavijo v polju dogajanja. Omogoča prepoznavanje likov v predkontaktnu, da lahko realizira neko potrebo oz. izpelje neko dejavnost. Problem, ki se pojavi, si mora človek najprej predstavljati (simbolizirati), nato pa ga zaznati s čutili (tip, vonj, okus, vid, sluh) (Ščuka 2002).

V telovadnici na primer učitelj ne more priti pred učence in od njih zahtevati, da naredijo stojo na rokah. Najprej jo mora prikazati, da učenci vidijo in si element predstavljajo. Nato šele začnejo s prvimi poskusi oz. predvajami.

Proces simbolizacije je proces preoblikovanja neorganiziranih dražljajev, informacij v organizirane oblike, simbole, ki si jih lahko zapomnimo, jih obdelujemo, analiziramo, uporabljamo v novih izkušnjah v komunikaciji z zunanjim okoljem, v predvidevanju prihodnjih dogodkov, načrtovanju ... Simbolizacija je bistven del človekove duševnosti.

2.5.2. Polarizacija: predstavlja proces, ki s pomočjo čustvenega doživljanja poda posamezniku vsebino, pomembnost in značilnost likov, ki se pojavijo v polju (prijetno – neprijetno, lepo – grdo, ljubeče – sovražno, varno – nevarno ...) in ga s tem prisili, da opredeli svoj odnos do nastalega problema oz. novega gestalta – s tem pa tudi odnos so sebe. Brez polarizacije ne bi bilo nobene ustvarjalne dejavnosti. Če doživlja učenec učno snov ali kakršnokoli dejavnost v šoli kot neugodje (strah, neprijetnost), bo do teh dejavnosti razvil odpore in obrambne mehanizme (Ščuka 2002).

Zelo pomembno je, da učitelj pravilno prikaže določen element učencu. Če bo učencu nelagodno, npr., ker stoja na rokah ni bila prikazana, ga bo strah in bo zelo hitro razvil odpor do gimnastike.

Posameznik organizira svoja stališča o selfu (o samem sebi) in o svetu okoli sebe. Vtise, informacije, izkušnje, doživljanja klasificira in vrednoti. V obdobju odraščanja se v proces polarizacije vmešajo vplivi okolja, vrednotne sodbe ... Posameznik želi postati »boljši«, tako da zanika tista doživljanja in izkustva o sebi, ki imajo po občih normah negativen vrednotni predznak. Tako sebi ne dovoljuje nekaterih čustev (Žorž, 1997).

2.5.3. Kontakt: je točka dotika organizma z okoljem v fazi razreševanja kakšnega problema. Pogoj je za začetek dober kontakt s seboj in dober kontakt z okoljem, v katerem se kakšna potreba pojavi. Posameznik mora sam vedeti, kdaj bo komunikacijo vzpostavil (hočem) in kdaj se bo iz nje umaknil (nočem). Učenje in razvoj naj delujeta na zavestni ravni in ne avtomatizirano. Gestalt pristop skuša ponovno ozavestiti vse, kar je bilo avtomatizirano ali iz zavesti izrinjeno (Ščuka 2002).

Kontakt je temelj odnosa, s katerim ljudje osebno rastejo in gradijo svojo identiteto (Bezić, 2007).

Najbolje je, če se posameznik sam odloči, da nekaj želi narediti, beseda moram že spominja na prisilo. Učenec se brez poguma in volje ne bo lotil učenja stoje na rokah. Če jo bo učitelj prikazal kot enostaven element, jo bo tudi učenec vsaj poskušal izvesti.

2.5.4. Identifikacija: je zaključni del vsakega odnosa organizem – okolje. Omogoča, da posameznik sprejme novo nastalo situacijo. Ko zaključi nek določen gestalt, doseže ravnovesje. Bogatejši je za novo izkušnjo in se lažje sprejme takega, kot je, s slabimi in dobrimi lastnostmi. S tem utrjuje samozavest, postane bolj pogumen, lažje sprejema sebe. Zgradi pristen odnos sam s seboj. Ko mu uspe uspešno izvesti stojo na rokah bo zelo zadovoljen, ponosen nase, rad se bo tudi pohvalil.

2.6. MOTIVACIJA in FRUSTRACIJA

2.6.1. Motivacija je psihični proces, ki aktivira in usmerja naše vedenje. Različne motivacijske sile (potrebe, motivi, nagoni, želje, interesi, volja ...) nas usmerjajo k različnim ciljem (Musek in Pečjak, 2001).

Izhaja iz biološke potrebe. Potreba je stanje neravnovesja v organizmu, ki ga povzroči pomanjkanje ali presežek snovi v telesu ali informacij v duševnosti (Kompore idr., 2001). Najprej se mora pojaviti motiv za akcijo. Brez ustrezne motivacije ni mogoče izpeljati nobene dejavnosti. Motivi se nanašajo na ugodje ob zadovoljitvi potrebe. Nesmiselno bi bilo pričakovati, da šolarji hodijo v šolo in se učijo zato, ker je velika potreba države po izobraženih kadrih. V šolo radi hodijo zaradi koristi. Te so: pohvale, dobre ocene, prijateljstva, zabave, žepnine ... Želja po znanju se pridruži mnogo kasneje.

Motiv je doživeta potreba, usmerjena k določenemu cilju, od katerega pričakujemo, da bomo z njegovo uresničitvijo zadovoljili tudi potrebo (Rot, 1973 v Kompore idr. 2001).

2.6.2. Frustracija je namerno in zavestno odlaganje zadovoljitve kakšne potrebe z namenom, da postane potreba jasnejša in da pridobi na energetske naboju. Za frustracijo in disciplino velja načelo moram, ki pa v tem primeru ni prisila. Frustracijska toleranca je osnovni pogoj vzgojnega pristopa v sodobnem času, ki je preobložen z dobrinami in težnjo po lagodnosti. Vzroki za nizko frustracijsko toleranco so pogosto preohlapna vzgoja (razvajanje) v predšolski dobi (Ščuka, 2002).

Frustracija je stanje oviranosti v motivacijski situaciji. Iz vsakdanjih izkušenj dobro poznamo subjektivno doživljanje frustriranosti, pa tudi razne oblike obnašanja, ki spremljajo to doživljanje. Začetna frustriranost navadno še poveča

privlačnost cilja, čustveno angažiranje in dejavnost se stopnjujeta. Ovira nas na začetku, zlasti če gre za zmerno oviro, še spodbudi. Če pa ovire ne premagamo, postane frustracija neprijetna, pojavita se napetost in čustveni pritisk, ki se lahko okrepi do tesnobe, razdraženosti, panike in podobnih neprijetnih reakcij (Musek in Pečjak, 2001).

Na frustracijsko situacijo se različno odzivamo, odvisno od naše ocene, ali bomo oviro lahko premagali. Če verjamemo, da bomo oviro zmogli premagati, se privlačnost cilja še poveča. Doživljamo močna čustva hrepenenja po cilju in jeze na oviro. Še bolj si prizadevamo, da bi premagali oviro in dosegli cilj (Komporec idr., 2001).

Frustracija je pred začetkom neke dejavnosti obvezna. Gre za kratkotrajno, nenasilno in povsem rešljivo stisko. Povsem zgrešena je miselnost nekaterih staršev, da morajo otroka vzgajati v vati. Tak otrok se ne bo znal spopadati z življenjem in z vsemi ovirami na poti. Ne znajo se prilagajati, niso potrpežljivi pri reševanju različnih stisk. S tako vzgojo naredijo veliko več škode kot koristi. Šola ni ustanova, kjer bi otroke nosili po rokah. Najlažje preživijo »utrjeni« otroci. Taki, ki so navajeni premagovati čustveno neugodje. Najbolje je, da se šolar v šolskih letih zna postaviti zase, zna reševati težave na konstruktiven način in obvladati stiske, ki jih je čedalje več in so čedalje bolj pogoste.

2.7. NAČINI ODZIVANJA

1.7.1. FIZIOLOŠKI NAČIN ODZIVANJA:

Vezan je na čustveno stanje v trenutku interakcije organizem / okolje. Frustracije ponavadi povzročajo čustvena neugodja. Ljudje smo naravnani tako, da hočemo najboljše, da se potem dobro počutimo. Pogosto nas pri tem zmotijo različni

dejavniki. Na vse napetosti, vznemirjenja in neugodje se zdrav in zrel posameznik odziva naravnost. S težavo se sooči ter hitro in učinkovito išče najboljše rešitve. Z rešeno težavo ponovno vzpostavi homeostazo med seboj in okoljem po načelih organizmičnega samouravnavanja. Ljudje, ki so zadovoljni s svojim življenjem, lažje prenašajo različne stresne dogodke in se nanje tudi bolj primerno in uspešneje odzovejo.

Telesno in osebno zdrav učenec, ki ima ustrezne možnosti za učenje in pozitivne izkušnje pri premagovanju naporov, ki jih zahteva učenje, se bo soočal z učno snovjo naravnost in sam poiskal najboljšo rešitev za zastavljeno mu nalogo. Vendar je ustrezna motivacija za akcijo sama po sebi premalo in bo fiziološki način odzivanja na učne zahteve možen le, če je v otroštvu razvil ob starših in širšem okolju primerno varnost, sprejetost in ljubezen. Opremljen s temi pozitivnimi izkušnjami bo šele sposoben razviti pogum, moč in voljo, da bi izpeljal načrtovano ali zahtevano učno aktivnost (Ščuka, 2007).

1.7.2. PATOLOŠKI NAČIN ODZIVANJA:

Tak način odzivanja se pojavi, kadar se človek počuti čustveno nemočnega pri reševanju težav, ki se mu pojavijo v življenju. Ne vidi rešitve, ne čuti se sposobnega rešiti dano situacijo med njim in okoljem. Problem doživlja kot največji v njegovem življenju. Zdi se mu popolnoma nemogoče, da mu pride do dna. Boji se lastne osebnosti. Odpravljanja težav se ne loti konstruktivno, naravnost, pač pa z izmikanjem. Pojavi se občutek strahu. Rešitve so neustrezne, gestalti pa ostajajo nezaključeni.

Vedno več je učencev, ki nimajo dovolj moči, poguma in volje za soočanje z realnostjo in se izmikajo na različne načine – vedno gre za beg pred realnostjo, ki ga zaznavamo kot vedenjske ali čustvene motnje, kot psihosomatske bolezni ali kot odmik v otročje odzivanje. Morda so ti otroci imeli slabe izkušnje, so miselno

nespretni, zaradi pretirane razvajenosti nepotrpežljivi v stiski ali čustveno preobčutljivi. Morda so namesto varnosti, sprejetosti in ljubezni doživljali ogroženost, zapuščenost, sovražnost ... taki otroci ne znajo razviti poguma, moči in volje, ampak razvijejo strah, nezaupanje in odpor. Zato se izmikajo soočenjem in probleme rešujejo napačno (Ščuka, 2002).

2.8. ODPORI IN OBRAMBNI MEHANIZMI

2.8.1. ODPORI

Odpori se pojavijo, kadar se posameznik znajde v čustvenem neugodju. To je takrat, kadar moramo nekaj narediti, česar nočemo.

Če učencu rečemo, da nam lahko pove karkoli in četudi smo dejansko pridobili njegovo zaupanje, se moramo zmeraj zavedati, da je tisto, kar nam šolar pove, zmeraj produkt boja med njegovimi nezavednimi težnjami in odpori. Odpori namreč predstavljajo vse tiste sile, ki ovirajo asociiranje. Gre torej za zavestno ali nezavestno zoperstavljanje ozaveščanju (Praper, 1999).

Z vidika klasične psihoanalize se odpori pojavijo kot reakcija na proces ozaveščanja, z delovanjem v nasprotni smeri ovirajo samospoznavanje in preprečujejo spremembo (Praper, 2008).

Pri otroku in šolarju se pojavijo, kadar mora nekaj narediti pod prisilo. Stvari ne dela zato, ker jih hoče, temveč ker jih mora. Učenje doživlja kot prisilo. Takrat, kadar imamo občutek, da učenec nekaj dela z odporom, ga vprašajmo: »Kaj ta trenutek počneš? Kako se počutiš? Kaj nameravaš?«. Otroka moramo le opazovati. Najpogostejši odpori so: grizenje nohtov, pogosto odhajanje na WC, beg v laži, nemirnost, pozabljanje naloge, »špricanje«, klepetanje, zehanje,

čečkanje ... (Ščuka, 2002). Šolar se odporov ne zaveda; kot da ne želi vedeti, videti in prepoznati tistega, kar mu je neprijetno. Učenec se z izzivi spopada na dva načina. Prvi je ta, da ga reši s svojim pogumom in samozavestjo. Plašen, nepotrpežljiv šolar pa prekine stik s seboj. Umike v odpore prej opazi okolica kot sam posameznik.

V odpore se najpogosteje zatekajo preobčutljivi, plašni, nesamozavestni učenci ali pretirano razvajeni brez delovnih navad. Učitelj ima lahko pri tem ključno vlogo. Učenca ne sme spraševati, zakaj nič ne dela, zakaj manipulira z njim, temveč kaj se ta trenutek z njim dogaja. Verjetno bo na ta način dobil tudi neposreden odgovor na učenčevo doživljanje učne ure, šole, sošolcev, učiteljev.

Pri mladostnikih so odpori pogostejši. Učna snov je zahtevna, dijake pa zanima vse drugo (zabava, ljubezen, druženje) kot šola. Odpori postajajo vse bolj izraziti. Pojavlja se razdvojenost. Zavest prigovarja, naj bo v stiku s seboj in vztraja pri šolskih naporih, podzavest pa, da prekine stik s seboj in se umakne v odpore, kar je lažja možnost.

VZROKI za odpore (Ščuka, 2004b) :

- Kadar v učnem procesu ni komunikacije oz. odnosa jaz – ti in preide učenje v enostransko poročanje po načelu jaz – ono.
- Razvajeni otroci, ki se niso sposobni soočati z realnostjo in nenehno prekinjajo komunikacijo.
- Kadar učni proces zgubi čustveno barvitost.
- Prezasičenost z informacijami.

Odpori se razpletajo v treh oblikah (Meyers, 1978, po Bacal, v Praper, 2008):

1. kot odklanjanje opuščanja potrebe po grandioznem zrcaljenju in idealizaciji;
2. kot odklanjanje prepoznavanja fantazij o lastni grandioznosti, posebnosti, s katero si bo pridobil občudovanje učitelja ali skupin;
3. kot strah pred izgubo selfa z zlivanjem z učiteljem ali skupino.

2.8.2. OBRAMBNI MEHANIZMI

Obrambne mehanizme uporabljamo za izmikanje pred dejanskim življenjem (Ščuka, 2007). Tudi tu gre za prekinitev stika s seboj. Učenec ali učitelj ne more okolja sprejeti takega, kakršno je. Vzroke za takšno vedenje moramo iskati v otroštvu.

Obrambni mehanizmi sami po sebi ne predstavljajo nobene negativnosti, slabosti. So način, s katerim ego ohranja svojo identiteto. Posameznik razvije obrambne mehanizme vselej zato, da bi zaščitil sebe pred nečim »še slabšim«, pred nečim, kar bi po njegovih predstavah imelo zanj še težje posledice (Žorž, 1997). Za okolico so pogosto moteči, vendar jih uporablja vsak človek. Branijo nas pred neprijetnimi, nezaželenimi čustvi, občutki, doživetji. Vsi obrambni mehanizmi zmanjšujejo ali preprečujejo kontakt z okoljem.

Sprožijo se v situacijah, ko začutimo neprijetno tesnobo ali anksioznost, nekakšen nedoločen strah, napetost in zaskrbljenost. Tesnoba se pojavi, ko je iz različnih razlogov ogroženo naše psihično ravnovesje. Pomembno je vedeti še to, da obrambne mehanizme uporabljamo nezavedno, avtomatično. V kolikor gre za zavestno, načrtovano vedenje, ne govorimo o obrambnih mehanizmih (<http://www2.arnes.si/~jcurk/MOTIVACIJA/povzetki.htm>, 2009).

V gestaltu se pri izražanju čustev držimo pravila, da se ne smemo izživljati nad drugimi ljudmi. Vsa čustva, kot so npr. žalost, bes, zavist, ljubosumnost itd., so sprejemljiva, saj predstavljajo izraz trenutnega psihičnega stanja posameznika. Izražena pa morajo biti tako, da nikogar ne ogrožajo. Tako lahko izrazimo jezo s tolčenjem po blazini, zavijanjem brisače ipd., ob tem pa lahko izvajamo domišljjski dialog z osebo, kateri je jeza namenjena. Tudi to pravilo lahko koristno uporabimo v vsakdanjem življenju, kadar se odločimo, da pustimo prosto pot izrazom čustev, ne da bi pri tem poškodovali druge (Lamovec, 1997a).

Perls je opisoval štiri osnovne obrambne mehanizme, Goodman in Polster sta jih še nekaj dodala, Ginger jih je opisal sedem.

Obrambni mehanizmi po Perlsu:

- introjekcija,
- projekcija,
- retrofleksija,
- konfluenca.

2.8.2.1. Introjekcija: Introjekcijo je Perls opredelil kot mehanizem, s katerim posameznik sprejema vase merila, stališča, vedenjske vzorce in načine mišljenja, ki niso v resnici njegovi, ki jih ni predelal, ki so mu v resnici še vedno tuji. To pomeni, da introjektivec mejo med JAZ in NEJAZ pomakne tako globoko vase, da mu od samega sebe praktično nič več ne ostane (Žorž, 1997).

Otroci, ki jim pripisujemo introjekcijo, razumejo podrejenost kot nujnost, da si ohranijo bližino bližnjih. Ne prigovarjajo, se ne upirajo. Živijo po vsiljenih načelih in potrpežljivo sprejemajo vse, kar jim je usojeno. Taki otroci so »pridni«, nesamozavestni, brez zaupanja vase in brez zavesti o sebi. Sebe krivijo za napake, ki jih storijo drugi.

Pojem introjekta se v gestaltu nanaša izključno na neasimilirane vzorce, ki smo jih prevzeli od drugih, zato jih vedno pojmujeemo kot škodljive. Za osebe, nagnjene k introjekciji, je značilna pasivnost. Je rezultat vzgoje, ki ne dopušča ustvarjalne agresivnosti, zato slabo premaguje ovire iz okolja. Taka oseba se ne nauči postavljati lastnih zahtev. Sestavni del introjektov so tudi fiksacije, to so težnje po togem oklepanju starih navad in odnosov, čeprav morda že davno ne nudijo več nobenih vzpodbud (Lamovec, 1997a).

Posameznikov ego je šibak, zato nima svojih stališč in privzema mnenja, merila, vedenjske vzorce ali način mišljenja drugih. Manjka mu samozavesti in odločnosti, da bi vsiljenim zahtevam rekel ne (Ščuka, 2002).

Introjekcija ali ponotranjenje kot obramba sega razvojno že v obdobje, ko je možna sekundarna selektivna identifikacija. Človek se identificira z nekimi vrednotami, emocijami, ki potem dobijo funkcijo kontrolnega mehanizma kot njegova notranja vsebina (http://www.student-info.net/sis-mapa/skupina_doc/ff/knjiznica_datoteke/1231987623_N2H8KBf_ff_klinicna_psihologija2_vaja4_odpori_af.pdf, 2006).

Pri vzgoji otrok je zato zelo pomembno, da ga začnemo zgodaj učiti, da se zna postaviti zase, da zna presoditi, kaj je dobro. Da ne sledi slepo zapovedim »moram«.

Gestaltist Ščuka je učno informacijo zelo nazorno in zanimivo primerjal z jabolkom: najprej si jo je treba zaželeli in jo s čutili zaznati. Če so jabolka neužitna, jih že na začetku izpljunemo, sicer bi nam utegnila povzročati težave. Šole ponujajo otrokom cele skladovnice jabolk, tudi kislih in piškavih, in zahtevajo, naj jih učenci do onemoglosti glodajo. Če so učenci ubogljivi in plašni in kot računalniki goltajo učno snov, ostanejo kljub »pridnosti« nesposobni uveljaviti sebe oziroma zgraditi svoj self.

Introjekta navadno spoznamo po tem, da se vsebina njegove izjave ne sklada z ostalim obnašanjem. Mejo med seboj in okoljem človek premakne tako globoko vase, da od osebnosti skoraj nič ne ostane. V tem položaju se ljudje odrečejo svobodi izbire, zato delajo, kar drugi od njih pričakujejo. Lahko pride do razpada osebnosti (Radionov, 2007).

MEJA: je v posamezniku – tuje ravnanje sprejema za svoje.

RAVNANJE: sebe krivi za tisto, za kar bi moral druge.

ZAIMEK: JAZ namesto ONI.

LASTNOSTI: plašen in potrpežljiv – okolje manipulira z posameznikom.

2.8.2.2. Projekcija: Najenostavneje bi lahko rekli, da je projekcija obraten proces od introjekcije: je mehanizem, s pomočjo katerega posameznik pripiše drugim (projicira v druge) vse tiste svoje želje, hotenja, misli ..., ki jih označuje za negativne, nesprejemljive, škodljive. S tem pa dejansko odgovornost za vse dogajanje v sebi preusmeri na druge, na okolje.

Šibak ego ne bo zmozel zavrniti negativne oznake ali se sprijazniti s kritiko in bo to ravnanje pripisal drugim. Ker tak posameznik nenehno išče krivce zunaj sebe, postane do okolja nezaupljiv in sumničav – vse okolje postane »bojno polje« njegovih lastnih konfliktov ali nerešenih problemov. Pri učno manj uspešnih šolarjih je to najpogostejše uporabljen obrambni mehanizem, ki ga pogosto podpirajo tudi starši. Težko je sprejeti svojo krivdo za učni neuspeh (odpori, lenoba, umska ali telesna pomanjkljivost ...). Učenec čaka na rešitev od zunaj, takrat ko bi mogel ukrepati sam. Taki otroci so do sebe nekritični, do šole nezaupljivi in do učiteljev sovražni (Ščuka 2002).

Projekcije se naučijo že majhni otroci od svojih staršev. Ko se malček speče na vročem štedilniku, ga potolažijo tako, da oštejejo grdi štedilnik. S tem nezavedno otroka učijo projekcije. Pri odraslih se obrambni mehanizem kaže na drugačen način. Egoist bo vedno obtoževal druge, da so egoistični (Žorž, 1997).

MEJA: v okolju – svoje ravnanje doživlja kot tuje.

RAVNANJE: druge obtožuje za svoje napake.

ZAIMEK: TISTO ali ONO namesto JAZ.

LASTNOSTI: neprilagodljiv – posameznik manipulira z okoljem.

2.8.2.3. Retrofleksija: Mehanizem retrofleksije je prvi opisal Reich in ga opredelil kot preusmeritev energije, ki bi jo posameznik moral usmeriti navzven, proti drugim, da bi tako zadovoljil svoje želje in nagnjenja, navznoter, proti samemu sebi. Retrofleksivec dela sebi to, kar bi dejansko želel delati drugim. Zgleda nekako tako, kot da bi retrofleksivec znal potegniti mejo med samim seboj in drugimi, ta meja je jasna in trdna. Le da se na njej, kot na zrcalu energija, usmerjena navzven, v okolje, odbije nazaj v samega sebe (Žorž, 1998).

Retrofleksija je značilna za ljudi, ki so živeli v represivnem ali pretirano avtoritativnem okolju: niso se smeli upirati okolju in se upirajo sebi s samoukazovanjem. Kadar je pritisk okolja premočan, mora zadrževati prepovedane impulze in napetost, ki postane vzrok za psihosomatsko motnjo. Tako se dogaja tudi otrokom. Pretirano učno ustrahovan otrok se samokaznuje: grize ustnice, stiska pesti, se vleče za prste, nos, uho, ščipa po vratu, vrta po laseh, pokašljeva, ostaja brez glasu, zardeva v obraz, maliči svoj nakit itd. Učne težave se lahko kažejo kot zbadanje pri srcu, bolečine v želodcu, bruhanje, trebušni krči, povišana telesna temperatura, vrtoglavost, glavobol, napadi hitrega dihanja ali hitrega bitja srca (Ščuka, 2002). Včasih lahko samokaznovanje preraste v resne poškodbe (danes je zelo popularno rezanje kože, ugašanje cigaretnih ogorkov na koži, opijanje do nezvesti ...).

Proti sebi se obrne šolar, ki mu prestrogi odrasli ne dovoljujejo, da bi izražal svoja čustva, ker menijo, da je tako javno izražanje neprimerno. Neizraženo dejanje otroka »tišči«, ker ga ne sme deliti s svetom. Takrat začne izražati lastno nemoč nad svojim telesom in se poškoduje. Do ljudi je nesproščen, nezaupljiv, zavrt, vedno na preži in v boju s samim sabo.

Retrofleksija botruje velikemu delu psihosomatskih motenj. Za primer vzemimo nekoga, ki opravlja neprijetno delo. Najraje bi se uprl, povedal nadrejenim, da tega ne bo več počel. A tega ne stori. Namesto tega »si zaboli« glavo, si naredi

čir na želodcu, kamne na žolču ... Retrofleksivec pravi sam sebi »moram«, »moram narediti ta izpit!«, »moram shujšati« (Žorž, 1997).

MEJA: po sredi posameznika – ne ve, kaj je njegovo.

RAVNANJE: kaznuje sebe namesto drugih.

ZAIMEK: SE, SEBE.

LASTNOSTI: samouničevalen, psihosomatične težave.

2.8.2.4. Konfluenca: Konfluenca ali zlitje, kot je ta mehanizem prevedla v slovenščino Lamovčeva, je poseben pojav, ko se meja med posameznikom in okoljem (drugimi) zabriše, se izgubi, ko posameznik izgubi občutek za to mejo in se obnaša, kot da meje ni.

Meja med posameznikom in okoljem je nejasna, lahko se celo izgubi. Namesto zaimka jaz ali ti se uporablja mi. Oseba ni v kontaktu s seboj, zato dela tisto, kar drugi pričakujejo (Radionov, 2007).

Ščuka (2002) je dejal, da sta pomanjkljivo samozaupanje ali neugodna samopodoba pogost vzrok za iskanje opore zunaj sebe. Posameznik ni sposoben zanesti se nase oz. braniti ali zagovarjati svojo osebnost, ki je nemara drugačna od pričakovanj drugih.

Preveč zaščiteni otroci, ki so jim starši takoj izpolnili vsako željo, niso imeli priložnosti razviti niti zadostne frustracijske tolerance niti sposobnosti energetskega preboja, to pomeni samostojne odločitve za akcijo. Vedno so zanje to opravili drugi, zato bodo tudi v prihodnje pričakovali, da bo tako in se bodo ravnali po njihovih navodilih. To so otroci, ki se dobrikajo učiteljem, nosijo cvetje učiteljicam, pišejo pisma in voščilnice vodilnim osebam ... To so ljudje s pomanjkljivim selfom (Ščuka, 2002).

V osnovi konfluente leži strah pred individualnostjo, ločenostjo. Posameznik posveča le malo pozornosti željam in čustvom, ki niso v skladu s »pravili«, zato je navadno zelo malo v stiku s svojimi čustvi nasploh. Posameznik se mora najprej naučiti biti pozoren na lastno doživljanje. Pomagala bi mu vprašanja: »Kaj želiš ta trenutek?«, »Kako se počutiš?«, »Kaj delaš z rokami?« (Lamovec, 1997a).

Konfluentni odnos je lahko tudi zelo zaželen, kadar je povezanost zaželena, zavestna in kratkotrajna. Dober primer za tak odnos so alpinistične naveze, kolesarjenje v tandemu, potapljanje z jeklenko ... Nevarno postane, ko ta odnos postane dolgotrajen. Pri tem je še posebej nevarna huda navezanost na športnega zvezdnika, odvisnost od alkohola, prevelika verska vnema itd.

MEJA: nejasna, zabrisana.

RAVNANJE: ne zna ločiti, kaj kdo komu hoče.

ZAIMEK: MI, ko množine sploh ni.

LASTNOSTI: posameznik je brez hrbtenice – oporo išče zunaj sebe.

2.9. GOVORICA TELESA

Pri gestalt pristopu je govorica telesa velikega pomena. Pri komunikaciji je najpomembnejše sporočilo oz. odziv podan s kretnjami, telesno držo, položajem in oddaljenostjo med osebami. Neverbalna sporočila navadno ne lažejo, saj se jih je praktično nemogoče naučiti. Dobro opazovanje sogovornika je ključ do konstruktivnega pogovora.

Govorica telesa je bistveno glasnejša in bolj verodostojna kot tisto, kar povemo z besedami, a se kljub temu močno dopolnjujeta. To še posebno opazimo takrat, kadar pride do neskladja med njima. Takrat navadno začutimo, da vsebina ni prepričljiva in nima pravega pomena.

Ko pride do tega, da se je z otrokom treba pogovoriti o njegovih neželenih dejanjih, je zelo pomembna govorica telesa. Ta del neverbalnega izražanja nam pove več kot pričakujemo. Zelo pomembno je, da učenca opazujemo tudi s tega vidika. Obstaja nekaj trikov, kako prepoznati, kaj učenec v določenem trenutku doživlja, razmišlja in na kakšen način nam s telesom to sporoča. Prav tako je zelo pomembno, kako se bo odzval učitelj in kako uspešno bo prebil zid med seboj in učencem.

Hitrost nekaterih kretenj in njihova razumljivost sta odvisna tudi od starosti učencev. Če mlajši osnovnošolci lažejo, si takoj pokrijejo usta z eno ali celo obema rokama. To je tipičen izraz laži, ki se pojavi nehote in jo je težko preprečiti. Ta kretnja se sicer pojavlja v vseh starostnih obdobjih, razlika je le v hitrosti in diskretnosti. Dijak si bo povlekel roko k ustom kot otrok, vendar si ust ne bo povsem zakril. Le s prstom se bo rahlo popraskal.

Zelo pomembni pri uspešni komunikaciji so tudi pasovi v osebni prostoru. Te delimo na intimni (15 – 45 cm), osebni (46 – 122 cm), socialni (122 in 360 cm) in javni (nad 360 cm) pas (Pease, 1986).

Intimni pas je pas, kamor sme vstopiti le oseba, ki nam veliko pomeni, na katero smo čustveno navezani (starši, bratje, sestre, družinski člani ...). Telesni dotik je obvezen.

Osebni pas je razdalja, v kateri se pogovarjamo z ljudmi na popoldanskih srečanjih, prijateljskih pogovorih ... Telesni dotik je priložnost in neobvezen (rokovanje).

Socialni pas je oddaljenost, ki jo ohranjamo pri srečanjih z neznanimi ljudmi (učitelji, bežni znanci ...). Brez telesnega dotika, pozdravljanje je od daleč.

Javni pas si izberemo za nagovor večje skupine ljudi (govor pred razredom, skupino). Tu gre za posredovanje neosebnihi sporočil.

Pri otrocihi, ki so v stiski ali imajo kakšen problem, se zelo pogosto pojavlja zaskrbljenost na obrazu in prst v ustih. To je na splošno tipičen primer človeka, ki je v stiski. Prst v ustih nam povrne občutek varnosti (sesanje mleka ali prst v ustih pri majhnih otrocihi). Ko se srečamo z otrokom, ki kaže znake stiske, je zelo pomembno, da mu na kakršenkoli način zagotovimo varnost in mu vlijemo samozaupanje (Pease, 1986).

Tudi molk je oblika nebesedne komunikacije in ni nujno povezan z odpori. Učitelj lahko molk uporabi kot mehko prisilo, da učenec izrazi svoje mnenje, misli, občutke. Na začetku pogovora je izraz začetne tesnobe, ko šolar ne najde poti, kako se povezati v komunikacijsko mrežo. Molk težko prenašamo, zato nas sili, da nekaj storimo (Praper, 2008). V posebnih primerih naj učitelj pusti učenca v tišini, ki zanj pomeni neprijetno situacijo, da določen dogodek močneje podoživi (Dvojmoč Kotnik, 1998).

2.9.1. KRETNJE Z ROKAMI

Ob pogovoru z učencem, ki nam je povzročil določeno težavo, se moramo pogovoriti. Tak otrok na začetku ne bo želel sodelovati z učiteljem in bo najverjetneje zavzel obrambno držo s telesom. Najverjetneje si bo naredil blokado z rokami, ki bo predstavljala nekakšno zaporo pred grozečo nevarnostjo. S tem se bo navidezno zavaroval pred učiteljem. Prekrižane roke čez prsi nakazujejo občutek ogroženosti. Poznamo tri najbolj običajne značilne drže rok:

- značilna kretnja prekrižanih rok je najbolj splošna. Otrok jo bo uporabil, kadar bo v negotovem ali nezanesljivem položaju in se bo želel zavarovati. Ta kretnja

je lahko tudi znak, da se otrok z učiteljem ne strinja oz. bi rad vzbudil nasprotovanja. Nejezikovno izražanje nikoli ne laže. Skoraj nemogoče se je določenih kretenj naučiti, saj se pojavljajo zunaj naše volje, zato moramo takoj ugotoviti, kako se otrok počuti. Otrok bo odklonilen, dokler bo vztrajal v tem položaju prekrižanih rok. Najboljši način, da učitelj to težavo reši je, da da otroku nekaj v roke (knjigo, žogo ...) in ga s tem prisili, da roke razpre. Dober način je tudi, da učitelj otroka vpraša po počutju in mu da jasno vedeti, da mu prepušča besedo. Sproščeno se nasloni nazaj in s tem da jasno vedeti, da želi odkrit in pošten pogovor.

- okrepljena drža prekrižanih rok pomeni, da otrok stisne pesti. To je znak sovražnega in obrambnega razpoloženja. Sorodni znaki so tudi rdečica na obrazu in stisnjeni zobje. Učitelj lahko pričakuje besedni napad. Čim prej je treba odkriti, kaj je botrovalo sovražnemu vedenju.

- drža prekrižanih rok s palci v pokončni drži pa izraža otrokovo hladnost. Pokončni palci izražajo samozavest, prekrižane roke pa vzbujajo občutek varnosti. Takrat je še posebej pomembno, da učitelj pokaže vso svojo toplino in pripravljenost na konstruktiven pogovor. Navadno traja kar nekaj časa, da se otrok odpre. To lahko uspe le zelo uspešnim učiteljem z veliko izkušnjami in razumevanja.

2.9.2. KRETNJE Z GLAVO

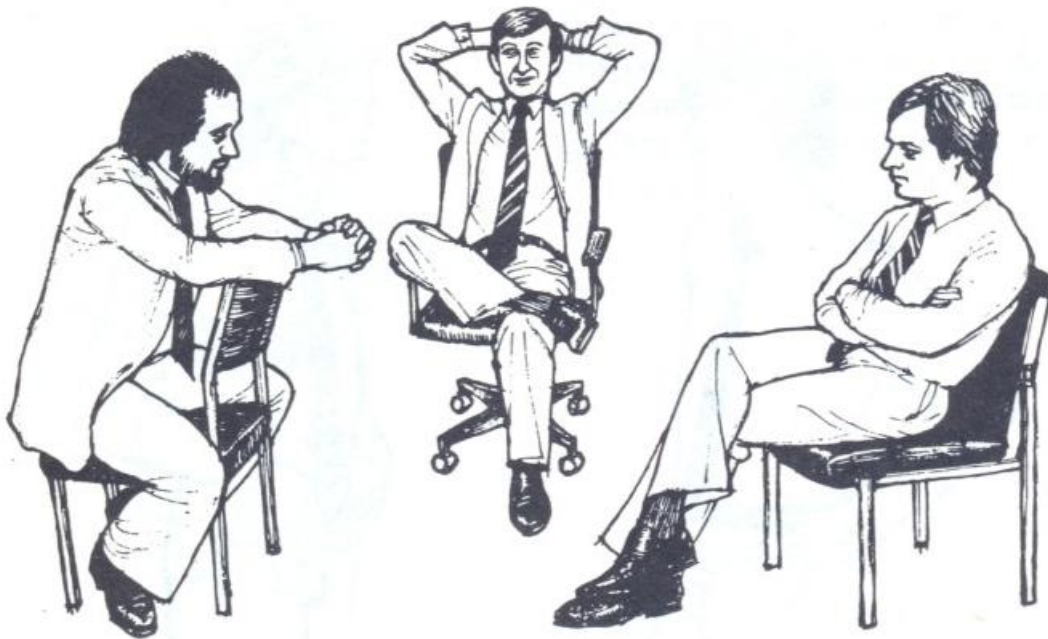
Če ima otrok normalno, pokončno držo glave, izraža nevtrarno stališče v pogovoru. Ko pa se glava nagne vstran, je to tipičen znak, da se pojavi zanimanje za pogovor. Takrat bomo dosegli največ s konstruktivnim pogovorom. Otrok bo z učiteljem sodeloval in skupaj bosta našla soukrep za določeno težavo. Če pa skloni glavo, je to znak odklonilnega razpoloženja ali celo obsojanja.

Učitelj mora takrat uporabiti vse svoje komunikacijske sposobnosti, da pripravi otroka do tega, da dvigne glavo in začne iskati skupno rešitev.

2.9.3. USMERJENOST TELESA

- usmerjenost telesa naravnost v sogovornika:

To je tipičen primer odkritega pogovora. Če se otrok usede nasproti učitelja in ga gleda naravnost, se bo z njim pogovarjal. Zelo hitro lahko najdeta skupen jezik. Z vprašanjem »Si prepričan o tem?« še bolj pritismo na otroka in ga s tem prisilimo, da pove po pravici.



Slika 5: Prvi primer prepoznavanja govornice telesa (Pease, 1986)

Oseba na levi je zajahala stol, ker poskuša usmerjati pogovor ali prevladati nad osebo na desni. Postavila se je točno nasproti njega. Sklenila je prste na rokah in noge pod stolom. Oseba na sredini kaže vzvišenost nad obema zaradi rok, ki jih

je dvignila za glavo. Noge je prekrižala v številko štiri, kar je znak borbenosti in prepirljivosti. Oseba na desni je roke močno prekrižala (obrambno razpoloženje), glavo pa nekoliko povescila (sovražnost), kar nakazuje, da se s povedanim ne strinja.

Tak pogovor je zelo nekonstruktiven. Na vsak način se mu moramo poskušati izogniti. Ne glede na to, kdo predstavlja učitelja in kdo učenca, se morajo vsi potruditi za boljše pogovorno vzdušje. V tem primeru so vse tri osebe sovražno nastrojene. Nobena ne kaže želje po uspešnem pogovoru.



Slika 6: Drugi primer govornice telesa (Pease, 1986)

Kretnje osebe na levi izražajo vzvišenost in zasmehovanje osebe nasproti. Z zaprtimi očmi poskuša sogovornika zavestno izriniti z vidnega polja. Glavo ima nagnjeno nazaj, da ga lažje pogleduje z visoko privzdignjenim nosom. Pri njem opazimo tudi obrambno razpoloženje, saj kolena tišči močno skupaj. Obe osebi sta iz pogovora izključili tretjo osebo in ji ne dovoljujeta pristopa. Pri njem je opazna brezbržnost, kar kaže s palci, zataknjenimi za telovnik. Osebi na desni je

prekipelo, postavila se je v odrivni položaj, pripravljen za odhod. Z nogami in telesom je obrnjena proti izhodu. Glava je obrnjena navzdol.

Tudi to je primer težkega, nekonstruktivnega pogovora.

3. CILJI

- Predstaviti nastanek in razvoj Gestalt teorije.
- Razložiti odpore in obrambne mehanizme v učnem procesu.
- Razložiti različne aktivnosti, ki omogočajo delovanje osebnosti.
- Predstaviti in na konkretnih primerih razložiti učenje kot organizmično samouravnavanje.
- Razumeti govorico telesa.
- Razložiti fiziološke in patološke načine odzivanja.
- Na konkretnih primerih desetih šolskih ur razložiti različne možnosti uporabe gestalt pristopa na urah.

4. METODE DELA

Diplomska naloga je monografskega tipa. Uporabila sem deskriptivno metodo dela. Gradivo sem iskala s pomočjo knjižničnih ter tudi elektronskih medijev. Kontaktirala sem z dr. Vilijem Ščuko, ki mi je dal veliko koristnih nasvetov za uporabo gestalta na urah športne vzgoje.

Pri zbiranju podatkov sem si pomagala z:

- zbiranjem dokumentacijskega gradiva (knjižni in elektronski),
- uporabo dostopne literature (knjižnih in elektronskih medijev).

5. RAZPRAVA

Gestalt pristop lahko uporabljamo na šolskih urah bodisi na začetku ali na koncu. Ob zaključku pedagoškega procesa ga izvajamo kot umirjanje in pripravo na nadaljnje ure. Na uri športne vzgoje se otroci utrudijo. S pomočjo gestalt pristopa poskušamo doseči, da ustvarijo stik s seboj in da se zavedajo, kako se ta trenutek počutijo. Z vzpostavljanjem stika s seboj bodo uspešnejši pri premagovanju vsakodnevnih šolskih naporov.

5.1. PRIMERI UR Z UPORABO GESTALTA:

1. Vodena fantazija – VRTNICA

Otroci ležijo na tleh v krogu in si predstavljajo, da so vrtnice. Pri sebi odgovorijo na zastavljena vprašanja: Kako velika vrtnica si?

Imaš cvetove?

Imaš trne?

Kakšne so tvoje korenine?

Kje rasteš?

Ali kdo skrbi zate?

Nato se usedejo v krog in vsakdo na hitro povzame, kakšna vrtnica je.

To je projekтивna tehnika. Vrtnica predstavlja otroka samega.

Cilj vaje je ob vodeni domišljiji pri otrocih spodbuditi razmišljanje o doživljanju samega sebe (s pomočjo projekcijske tehnike vživljanja v rastlino).

2. OPAZOVANJE:

Otroci se razdelijo v pare. Eden od para opazuje drugega eno minuto. Nato pove, kaj si predstavlja, kako se ta učenec počuti in kaj domneva, da občuti. Vlogi tudi zamenjata.

To je vaja za projekcijo. Razvijati želimo sposobnost otrok vživljanja v drugo osebo – razvijanje empatije.

3. VREMENSKA MASAŽA (Srebot in Menih, 1996):

Masažo opravljamo samo na glavi in hrbtu. Namenjena je predvsem osnovnošolcem.

Nedejavni učenec leži na trebuhu, drugi kleči ob njem. Učitelj sproti daje navodila:

- Lepo vreme je. Sonce ti prijetno ogreva hrbet. (Božanje po glavi in hrbtu s ploskimi dlanmi.)
- Veter postaja vedno močnejši in prihajajo oblaki. (Isti gib izvajajo močnejše.)
- Začelo je grmeti. (Nežno trepljanje s prsti.)
- Bliska se. (Po hrbtu s hitrimi gibi kazalcev rišejo v ravnih črtah.)
- Prve kaplje padajo. (S prsti kapljajo po hrbtu in glavi.)
- Vedno močnejše dežuje. (S konicami prstov kapljamo hitreje.)
- Sedaj dež pojenjuje. (S posameznimi prsti se počasneje dotikajo glave in hrbta.)
- Tudi veter pojenjuje. (Nežno božanje po hrbtu in glavi.)
- Sonce pokuka izza oblakov in nas ogreva. (Dlani mirujejo na hrbtu pol minute.)

Vlogi učenca zamenjata.

Cilj vaje: Občutenje in doživljanje preko dotika – otroci ozavestijo dotik sošolcev in vizualizirajo dogajanje v naravi prek dotikov.

4. DOPOLNJEVANJE STAVKOV:

Učenci sedijo v krogu. Vsak dopolni stavek, ki ga učitelj začne:

- Žalosten sem in ...
- Rad bi ...
- Ne morem prenesti ...
- Če me gledate ...
- Strah me je ...

Ob tej vaji učenci ubesedijo svoje doživljanje različnih čustvenih stanj. Prek projekcijske tehnike otroci opisujejo svoja čustvena stanja – vaja temelji na doživljanju čustev.

5. STIK S SEBOJ 1:

Učenci zaprejo oči in poslušajo učiteljeva navodila. Ta počasi govori: Zamisli si svoj želodec, položi roko na ta del trebuha in z njim vzpostavi prijateljski stik. Najprej ga pozdravi in se mu opraviči za svoj malomaren odnos do njega, ko ješ prehitro in mu s tem pošiljaš neprežvečene in prevroče zalogaje hrane, ga včasih z njo preveč obremeniš ali pa predolgo pustiš praznega. Reci mu: »Vem, da si potrpežljiv in da me le včasih opozoriš nase s tiščanjem, a nočem, da se razboliš ...«. Obljubi mu, da boš do njega bolj obziren in boš z njim pogosteje vzpostavil stik. Sedaj ga pozdravi in se od njega poslov.

Cilj te naloge je, da otroci vzpostavijo stik s seboj in svojim telesom.

6. STIK S SEBOJ 2:

Avtogeni trening: v kočijaževem položaju se učenci umirijo in mislijo le nase – poiščejo stik s seboj. Nato sledi izvedba šestih vaj:

1. vaja: popuščanje mišične napetosti: Miren sem. Desna (leva) roka je težka.
2. vaja: popuščanje napetosti ožilja: Miren sem. Desna (leva) roka je topla.
3. vaja: vaje za umiritev dihanja: Miren sem. Diham sproščeno in enakomerno.
4. vaja: vaje za umiritev srca: Zelo sem miren. Moje srce bije mirno in krepko.
5. vaja: vaje za sončni pletež: zelo sem miren. Sončni pletež je prelivajoče topel.
6. vaja: vaje za hladno čelo: Zelo sem miren. Čelo je prijetno hladno.

Po izvedbi vaj še nekaj časa ostanemo mirni, v stiku s seboj, brez premikanja. Uživamo.

Cilj dosežemo, če otroci vzpostavijo stik s svojim telesom, to pomeni da se znajo vživeti v svoj notranji svet.

7. DOBRONAMERNOST:

Učitelj učencem pripravi listke, na katere napiše nedokončane stavke o jezi. Listkov mora biti toliko, kot je učencev. Po koncu aktivnosti se usedejo v krog. Vsak učenec potegne en listek, ga prebere in si pripravi odgovor. Nato po vrsti preberejo stavek in ga po svoje dokončajo. Primeri nedokončanih stavkov:

- Najbolj me razjezi ...
- Svojo jezo pokažem z ...
- Ko se močno razjezim, bi najraje ...
- Nazadnje me je razjezilo ...
- Kadar se razjezim, imam občutek ...

- Vedno znova me jezi ...
- Moja jeza traja ...

Zopet se izrazi otrokovo doživljanje in obvladovanje čustvenih situacij. Namen vaje je, da znajo učenci ozaveštevati čustvo jeze, se ga zavedati, sprejeti to čustvo in ga na ustrezen način tudi izraziti (verbalizacija doživljanja čustva jeze je pri otrocih zelo ustrezna).

8. MOJE OBIČAJNO RAZPOLOŽENJE OBVLADUJE:

Učenci rešujejo vprašalnik o različnih razpoloženjih. Našteti so 54 različnih razpoloženj in Likertova lestvica (redko, včasih, pogosto, večinoma). Ko obkrožijo vse možnosti, pogledajo na naslednji list, kjer si sami vrednotijo odgovore. Nato učenci sami ugotovijo kakšno je njihovo razpoloženje (depresivnost, zadovoljstvo, agresivnost, ravnodušnost, pozitivna samopodoba, negativna samopodoba). Učitelj na koncu na kratko razloži, kaj kakšno razpoloženje pomeni.

Pri otrocih želimo razviti prepoznavanje in ozaveščanje počutja in različnih čustvenih stanj. Otroci znajo prepoznati »moč« posameznih čustev, lastnih doživljanj in razpoloženja.

PRILOGA 1!

9. RUMENI AVTOMOBILI:

Učitelj postavi učencem naslednjo trditev: »Od jutri naprej bodo po domačem kraju vozili sami rumeni avtomobili. Na priložen list zapišite vse pozitivne (+) in negativne (-) misli, ki se vam ob tej novici porajajo.

Po navadi učenci zapišejo zelo zanimive reči. V njihovih odgovorih se zrcalijo predvsem otroška doživljanja in razmišljanja.

Razvijati želimo ustvarjalno razmišljanje pri otrocih izhajajoč iz lastnega doživljanja in percipiranja zunanjega sveta.

10. TO SEM JAZ:

Vsak učenec dobi delovni list, na katerem so narisani (otrok, družina – starši, bratje in sestre, sošolci, prijatelji in učitelj). V vsak oblaček napišejo, kaj si o njem mislijo ljudje, ki ga obkrožajo v vsakodnevnem življenju.

Otroci opisujejo doživljanje samega sebe preko lastne percepcije in preko percepcije otroku pomembnih »drugih« (vživljanje v samega sebe in poskus vživljanja v druge osebe, ki zaznavajo njega samega).

PRILOGA 2!

5.1.1. PRIMER UČNE PRIPRAVE Z UPORABO GESTALTA

Šola:	SREDNJA ŠOLA	Prostor:	TELOVADNICA
-------	--------------	----------	-------------

Vsebina ure: AEROBIKA, PILATES

Stopnja učnega procesa: posredovanje novih vsebin

Cilji:	Spoznavni cilji – (povezani s praktičnimi vsebinami)
	- naučiti se nekatere osnovne korake v aerobiki (A korak, V korak, osnovni korak, križni korak, twist, ča ča ča, mambo, »kick« peta ...).
	- naučiti se pravilne izvedbe pilates vaj za oblikovanje telesa.
	Spoznavni cilji – (povezani s teoretičnimi vsebinami)
	- ponoviti štetje po taktu pri aerobiki.
	- spoznati zgodovino in razvoj pilatesa.
	- spoznati pravila dihanja pri pilates vajah.
	- spoznati pojme v aerobiki, kot so en blok, poimenovanje osnovnih korakov.
	Razvoj telesnih značilnosti in gibalnih sposobnosti
	- razvijati koordinacijo celotnega telesa pri izvajanju različnih elementov pri aerobiki ob glasbi.
	- razvijati občutek za elegantne gibe.
	Motivacijski / socialni cilji
	- razvijati samozavest in vztrajnost.
	- uživati ob glasbi in izvedbi različnih elementov sodobne vadbe.
Metodične enote: - aerobika	
- pilates	
Prevladujoče učne oblike: frontalna vadba	
Prevladujoče učne metode: razlaga, prikaz, pogovor	
Orodja in športni pripomočki: 18 blazin	
Pomagala: CD - predvajalnik	
Učila: CD z glasbo	

PRIPRAVLJALNI DEL		Trajanje: 15 min
Uvod: Preverjanje prisotnosti in športne opreme. Kratka predstavitev aerobike in njenih elementov. Poslušanje glasbe in štetje do 8. Razložim kaj pomeni en blok in kako se pravilno šteje ob glasbi. Kratka predstavitev pilatesa: kaj to je, kako se gibalne naloge izvaja, kaj je pomembno pri vadbi.		
Splošno ogrevanje: Elementi aerobike: Korakanje, osnovni korak, dvojni osnovni korak.		Specialno ogrevanje: 8 x zasuki v predklonu, 3x izpadni koraki z obema nogama, 8x kroženje z rokami naprej in nazaj, 10 počepov. kroženje z rameni 5x v vsako smer, kroženje s trupom 8x v obe smeri, 5x zasuki v levo in desno, 30 zaklonov trupa, 8 dvigov z iztegnjenimi rokami.

GLAVNI DEL			Trajanje: 45 min
Snovna priprava:			
Št.			
Udarcev	Gibalna struktura	Smer	Gibanje rok
1-8	Dvojni osnovni korak	D, L	Gor, dol
1-4	V korak	Naprej, nazaj	Gor, dol
1-4	A korak	Nazaj, naprej	Dol, gor
1-8	Twist	Spust,	Levo,

		dvig	desno	
1-8	Križni korak s poskokom	D, L	Plosk z rokami	
1-16	Sprehod + kick	Naprej, nazaj	Prosto	
1-8	Ča ča ča + mambo obrat	D, L	Prosto	
1-8	»Kick« peta	D, L	Gor, dol	

PILATES:

Pilates je oblika telesne vadbe, pri kateri je poudarek predvsem na ukvarjanju z manjšimi mišičnimi skupinami, na katere pri klasičnem treningu pogosto pozabimo. Metoda pilates deluje iz notranjosti telesa proti površju. Poseben poudarek je namenjen skeletnim mišicam, ki pomagajo držati telo v ravnovesju in so ključnega pomena za podporo hrbtenici. V ta namen je razvit tudi poseben način dihanja.

Filozofija in vadba Pilates je stara že skoraj 100 let. Razvil jo je Joseph Hubertus Pilates, rojen leta 1880 v Nemčiji. Njegova bolezen ga je pripeljala do vrste različnih športov, s samim principom Pilates vadbe pa je začel med prvo svetovno vojno. V teh pionirskih časih so kot pripomoček pri vadbi uporabljali kar posteljne vzmeti. V tistem času je g. Pilates v Ameriki odprl tudi prvi Pilates Studio. Ta studio, ki obstaja še danes, so obiskovali predvsem plesalci. Za takratni čas je bila Pilates vadba vsekakor revolucionarna, sam Hubert Pilates pa je že takrat govoril, da je 50 let pred časom. Pilates je v Sloveniji razcvet doživel šele v zadnjih letih.

Pomembno je, da pri pilatesu vaje izvajamo tehnično pravilno, sicer nimajo pravega učinka. Tudi ponovitev je malo, gibanje pa mora biti počasno in tekoče. Vaje pilatesa morajo biti izvedene s popolno koncentracijo, zavestno moramo obvladovati mišice celotnega telesa – noge, roke in trup – pri tem pa moramo paziti še na pravilno dihanje. Prav poseben sistem dihalnih vaj pripomore h krepitvi globokih trebušnih mišic. Vaje izboljšajo gibčnost telesa, podaljšajo in lepo oblikujejo mišice nog in rok, močno pa se

okrepijo globinske mišice na področju trebuha, hrbta in zadnjice. Močne mišice pomagajo popraviti telesno držo.

Dihanje

Pravilno dihanje je bistvenega pomena za uspešno in pravilno vadbo Pilatesa. Med izvajanjem Pilatesa dihamo s trebušno prepono, umirjeno in tekoče. To omogoča največjo učinkovitost in neoviran pretok krvi. Dihanje je pri vsaki vaji usklajeno z gibanjem, vdih poteka skozi nos, izdih skozi usta. Z besedami Josepha Pilatesa: "Dihanje je prvo in zadnje dejanje življenja. Leno, plitvo dihanje pljuča spreminja v odlagališče najrazličnejših stvari, ki tja nikakor ne sodijo. "

Metodična priprava:		Količinska in organizacijska priprava:	
Zaporedje didaktičnih korakov:		Količina:	Organizacija:
Dejavnosti učitelja:	Dejavnosti učenke:		
- prikaže vse elemente pilatesa in aerobike	- nauči se celotno koreografijo aerobike (2 bloka)	- 20 min	Dekleta se razporedijo po telovadnici, da lahko nemoteno izvajajo elemente aerobike.
- razloži pomen posameznih vaj za telo	- izvaja posamezne pilates vaje za krepitev telesa:		Ves čas se delajo ob glasbi, tudi ogrevanje.
- popravlja napake, ki se pri pojavljajo pri učenkah med vadbo	- stotka		
	1. popolni dvig	- 30x	Za pilates vaje vzame vsaka učenka svojo blazino. Razporedijo jih po prostoru. Učitelj je spredaj na sredini, da vsa dekleta vidijo pravilno izvedbo posameznih vaj.
	2. enonožno kroženje	- 5x	
	3. kotaljenje	- 3x	
	4. enonožni izteg	- 5x	
	5. dvonožni izteg	- 5x	
- vodi sproščanje	6. izteg hrbtenice naprej	- 5x	

	7. spust nog	- 3x	Pok končani vadbi vsaka pospravi svojo blazino.
	8. križkraž	- 7x	
	9. žaga	- 5x	
	10. tjulenj	- 3x	
	na boku:		Če bo katera dijakinja opravičena, bo skrbela za glasbo in menjala CD-je.
	1. dvig noge	- 3x	
	pravokotno na tla		
	2. 2 brca naprej, 2 nazaj	- 5x	
	3. vožnja kolesa v obe smeri	- 5x	
	4. vroči krompirček	- 5x	
	5. majhni krogi	- 5x	

SKLEPNI DEL	Trajanje: 15 min
AVTOGENI TRENING (GESTALT): v kočijaževem položaju se učenci umirijo in mislijo le nase – poiščejo stik s seboj. Nato sledi izvedba šestih vaj: 7. vaja: popuščanje mišične napetosti: Miren sem. Desna (leva) roka je težka. 8. vaja: popuščanje napetosti ožilja: Miren sem. Desna (leva) roka je topla. 9. vaja: vaje za umiritev dihanja: Miren sem. Diham sproščeno in enakomerno. 10. vaja: vaje za umiritev srca: Zelo sem miren. Moje srce bije mirno in krepko. 11. vaja: vaje za sončni pletež: zelo sem miren. Sončni pletež je prelivajoče topel. 12. vaja: vaje za hladno čelo: Zelo sem miren. Čelo je prijetno hladno. Po izvedbi vaj še nekaj časa ostanemo mirni, v stiku s seboj, brez premikanja. Uživamo.	

V slovenskih šolah se mi zdi, da je še vedno bistvo otroke čim več naučiti, oziroma jim posredovati čim več znanja. To pomeni, natrositi kup informacij, ki se jih učenci morajo kasneje naučiti. V enem dnevu tako sprejmejo ogromno nove učne snovi. Toda te snovi bi se najverjetneje ob lastni motivaciji lahko naučili tudi sami, s pomočjo učbenikov in druge strokovne literature. Naš šolski sistem je zgrajen tako, da vsebuje predvsem predmete, ki učence zasičijo z velikim številom podatkov, števil, letnic, imen itd., ne vsebuje pa predmetov ali načinov učenja, ki bi učili živeti. Biti šolar danes ni lahko. Zaradi vseh pasti, ki na mlade prežijo v vsakodnevnem življenju, se velikokrat znajdejo v težkem položaju. Veliko bi jim bilo prihranjenega, če bi znali v teh težkih trenutkih poiskati stik s seboj in svojim telesom, se umiriti in razmisliti o situaciji. Obvladovanje gestalt pristopa bi jim pri obvladovanju življenjskih tegob lahko veliko pomagalo.

V gestalt terapiji se ne sprašujemo, zakaj se nekaj dogaja, ampak kako se nekaj dogaja in kaj storiti, da to stvar spremenimo. Učitelj ne more reči učencu: »Ujezil si me!«, ker si je sam dovolil, da ga je učenec razjezil. Karkoli čutimo, je naše, prihaja iz nas samih in lastnega doživljanja. Nekdo drug tega ne more povzročiti. Učenčevo dejanje je lahko le dražljaj, učitelj pa je tisti, ki se odloči, ali bo odreagirali ali ne. Včasih so čustva premočna in ne moremo odločati, zato neustrezno reagiramo. Ob nekem dejanju, ki se učitelju zdi nezaželeno, se mora o svoji reakciji odločiti sam, na osnovi zavedanja, občutenja telesa, ne le na ravni razuma.

5.2. REAKCIJE UČITELJEV NA MOTEČE VEDENJE

Najpogostejše reakcije učiteljev na moteče vedenje so različni kaznovalni postopki. Pogosto je to verbalna pridiga, ki je osredotočena na samo moteče vedenje in je redkeje usmerjena na pogovor o želenem vedenju. Verbalne reakcije so pogosto oblikovane v navodilih, kako naj se učenci ne obnašajo, česa

ne smejo početi, kot pa na to, kaj naj delajo. Učiteljeve interakcije z učenci so pogostejše, če otrok izkazuje neželeno vedenje. Če se vede ustrezno, tega ne opazijo.

Rezultati nekaterih raziskav so pokazali (Juriševič, 1998), da učitelji:

- 15x pogosteje učence kregajo, kot pa pohvalijo;
- Učiteljeva pozornost na moteče vedenje je 7x večja kot na želeno vedenje;
- 77% interakcij učitelj – učenec je negativnih in le 23% pozitivnih.

Učitelji sistematično ne merijo in ne beležijo motečega vedenja (intenzivnost, pogostost, trajanje ...), temveč jih le naštevajo in navajajo:

- je agresiven,
- je nemogoč,
- je moteč ...

Uporaba negativnih posledic (kazen, opozorilo, izločitev iz telovadnice) s ciljem, zaustaviti ali vsaj omiliti moteče vedenje, je pogosto neučinkovita, saj se moteče vedenje nadaljuje ali celo stopnjuje. Reakcije so namreč usmerjene zgolj na simptome problema, ne posežejo pa v vzroke, zato se tudi ponavljajo.

*Če je rešitev,
zakaj se jeziš?
Če ni rešitve,
zakaj se jeziš?*

(kitajski pregovor)

5.3. KAJ SODI K VODENJU KAKOVOSTNEGA POGOVORA MED UČITELJEM IN UČENCI?

Učitelj naj bi znal miselno aktivirati čim več učencev, hkrati pa naj bi vsem dal enake možnosti, da se vključijo; glede na to naj bi torej miril preveč zgovorne in spodbujal molčeče. Poleg tega bi se moral tudi primerno odzvati na raznovrstne izjave učencev ter krmariti zaporedje izmenjav proti zastavljenim ciljem. Poglavitna spretnost, ki naj bi jo učitelj pri tem obvladal, je zmožnost empatičnega poslušanja, ki vključuje posluh za različne načine mišljenja. Od poslušanja učiteljev je odvisno ozračje v razredu. Pomembno je tudi okolje, v katerem pogovor poteka. Bistveno je sproščeno, a vendarle delovno ozračje (v Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009).

Učenje kot pogovor ali učenje v pogovoru? Šola je lahko prostor za pogovor. Učitelj, spoštljiv in odgovorni zaveznik v delovnem odnosu z učencem, in učenec ki je ekspert iz izkušenj, skupaj soustvarjata nova znanja. Učenje se soustvarja v odnosih in pogovorih, ki omogočijo razliko: novo znanje (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Učenci navadno bolj zaupajo učitelju športne vzgoje kot ostalim. Le - ta tudi dobro pozna njihovo obnašanje, karakteristike ... Učitelj mora prevzeti odgovornost za svoje doživljanje. Ne sme reči učencu: »Kako mi greš danes na živce!«. To, da mu gre na živce, si vendar sam dovoljuje. Bolje bi bilo, če bi se umaknil.

Viljem Ščuka (2005) je podal učiteljem kar nekaj predlogov in nasvetov za delo z učenci. V predlaganem stiku s seboj ne gre za nek »trik z možgani«, ko bi neko zavestno dogajanje v polju preusmerili vase s transcendentalno meditacijo, da bi doživeli dogajanja onkraj zavesti, nekakšen »miselni opij«, notranji mir ali nirvano. Ne gre torej za »brisanje«, ampak za poostreno in ozaveščeno

sprejemanje čutnih dražljajev in okolja. Gre torej za vzdrževanje zavesti in ne za iskanje dogajanj onkraj. Gestalt pristop se ukvarja z zavestnim dogajanjem tukaj in sedaj, ki naj bi ga ozavestili prek stika s seboj. Ne ukvarja se s pred – zavednim, ne – zavednim, nad – čutnim, transcendentalnim ali mističnim, ampak si prizadeva ozavestiti tisti del mišljenja, ki je pomemben za prepoznavanje lastne navzočnosti v dogajanju, kar omogoča uravnavanje lastnega življenja. Urili naj bi torej premik pozornosti od zunaj k sebi, od objektov doživljanja na doživljanje samo. Pri tem urjenju ostajamo torej pri razumskem razmišljanju in ne prehajamo na intuitivno, kot pri meditaciji, saj ni cilj opuščanje materialnih oblik, ampak njihovo ozaveščeno doživljanje. Cilj je soočanje z realnostjo, ne transcendenca. To pojasnilo je nujno, ker se stik s seboj prevečkrat napačno tolmači.

Viljem Ščuka je na poletnem taboru Gestaltistov (2005) predstavil tudi predloge za izboljšanje pedagoškega procesa. Po njegovem mnenju bi bile ure učinkovitejše, če bi nekaj minut na začetku vsake šolske ure namenili stiku s seboj. Pri šolarjih, ki že obvladajo to tehniko, ne bi bilo odveč učiteljevo vprašanje: » Si v stiku s seboj?« kar med poukom, saj mora računati, da vzbuja že način pouka odpore, ki se vedno začenjajo s prekinitvijo stika s seboj. Učenci naj bi ozaveščeno spremljali lastne odzive na učne izzive in prepoznavali, kdaj se obnašajo kot noji in kdaj so se pripravljene soočiti z učno nalogo ali problemom. Izkušeni učenci znajo odprto spregovoriti o teh odzivih, če jih učitelji zaradi takšnih odzivov ne ocenjujejo preveč kritično ali celo kaznujejo. Urjenje stika s seboj je naložba, ki se bogato obrestuje, saj omogoča bolj učinkovito in gospodarno izrabo šolarjevega (in učiteljevega) časa, volje in energije.

S splošnim telesnim gibanjem oziroma športno vzgojo se v šolskem obdobju ukvarjajo učitelji športne vzgoje, zato naj bi razredni učitelji pri šolarjih posvetili pozornost avtomatiziranim gibom. Na splošno si predstavljamo, da je človekovo gibanje ozaveščeno, namerno in smiselno, vendar se pri šolarjih kažejo med poukom številni vsiljeni in nehoteni ponavljajoči se gibi, kot odraz raztresenosti

oziroma prekinitve stika s seboj. Označujemo jih kot tike (nehotne gibe), ki izražajo bodisi čustveno napetost oziroma stisko, bodisi dolgočasje in nezbranost (beg misli). Običajno pa so odraz odporov do učenja in šole. Učitelj naj učenca opozori na ponavljajoč gib, trzaj ali neko drugo nesmotrno početje, da bo prepoznal prekinitev stika s seboj in o tem spregovoril. Gibalni izraz je namreč dokaj pristen odraz trenutnih duševnih dogajanj in duhovnega doživljanja (Ščuka, 2002).

Pri pouku športne vzgoje je še posebej potrebna disciplina in sodelovanje učencev. Skoraj v vsakem oddelku je vsaj en nemiren učenec ali učenka. Tak otrok zelo težko sedi celo uro za mizo, pri miru v učilnici, zato komaj čaka, da vstopi v telovadnico s športnimi pripomočki. Ti učenci so pogosto tudi tarče učiteljev, ki ne znajo pravilno odreagirati na njihovo vedenje. Najpogosteje za uveljavljanje avtoritete uvajajo kazni. Zelo redko se kdo z učencem pogovori, ga vpraša po počutju. Kako se počuti sedaj, ko je to naredil, čeprav ve, da ne bi smel. Učitelj mora po gestaltizmu otroka pripeljati do tega, da bo začel razmišljati in bo prišel v stik s seboj. Kazen zanj ne pomeni, da ne bo dejanja naslednjič ponovil. Sploh, če učitelj ni dosleden. To učenci hitro vzamejo sebi v prid. Telovadnice se pogosto velike in prostorne, zato je vpitje nesmiselno. Učitelj energijo troši sam sebi, učinka pa ponavadi ni. Po gestalt terapiji je v tem primeru pogovor ključnega pomena.

V slovenskem šolstvu žal še vedno ni na vidiku nobenih sprememb v samem sistemu, ki bi temeljil na razumevanju samega sebe in okolja, ki bi učil »trike« za življenje. So pa vidne spremembe pri posameznikih – učiteljih, ki želijo delati drugače, hočejo več, hočejo nekaj novega. Tudi pri športni vzgoji je odziv učiteljev na zaželeno in neželena dejanja zelo pomemben. Učencu mora jasno razložiti, zakaj njegovo dejanje ni v redu oz. mu povedati kdaj je ponosen nanj in njegovo reakcijo. Le tako bosta zadovoljni obe strani (učitelj in učenec). S tem bo prišlo tudi do užitkov pri učenju novih stvari v športnih disciplinah in učenci bodo

od učitelja dobili več znanja, ker bodo njihovi odnosi v skupini boljši. V soustvarjanju učiteljev in učencev vidim perspektivo našega šolstva.

Kdor hoče spremeniti pogled na svet, mora najprej spremeniti sebe.

(Ščuka, 2007)

6. SKLEP

Beseda gestalt je psihološki pojem in pomeni obliko ali vzorec, torej predstavlja celoto nekega dogajanja. Gestalt ne označuje več le psihoterapevtske smeri, razširil se je v stroke, kjer je stik z ljudmi osrednji način delovanja. Sem spadajo tudi izobraževalne institucije. Je tudi način mišljenja in oblikovanja medsebojnih odnosov, pogled na svet, življenjski slog.

Namen diplomskega dela je predstaviti novo vejo v psihologiji – gestalt pristop. V zadnjem času je uporaba gestalta v šolah v porastu. Vse več učiteljev se odloča za uporabo tega pristopa. Pogovor in iskanje stika s seboj se namreč v »šolskem« odnosu zelo dobro obnese. Pomembno je, da učitelj skupaj z učencem sede, si vzame čas za vsakega otroka, se z njim pogovori in tako postaneta soustvarjalca v iskanju rešitev.

Pri gestalt pristopu gre preprosto za to, da se učitelj skuša približati učenčevemu doživljanju v njegovi celovitosti. To pomeni, da upošteva tako telesne in čustvene kot tudi kognitivne, intelektualne, vedenjske, sanjske, domišljjske, ekspresivne in druge razsežnosti šolarja in se jih lahko poslužuje, da bi z njim vzpostavil kontakt.

Ritem današnjega življenja je zelo hiter. Vsak dan smo obdani z množico različnih informacij, ki jih asimiliramo ali pa gredo neopazno mimo nas. Hiter tempo življenja ne prizanaša niti našim šolarjem. Uspešni morajo biti na mnogih področjih (v šoli, pri športu, v glasbeni šoli, na šolskih tekmovanjih itd.), da bi zadovoljili pričakovanja staršev, učiteljev, trenerjev in nenazadnje tudi lastna. Mnogokrat so zaradi teh zahtev pod pritiskom – stresom, ki ga doživljajo in izražajo na različne načine. Ob tem pride tudi do divergentnega vedenja in konflikta z učitelji.

V šolskih sistemih naj bi poudarjali na primer enakovrednost športne vzgoje, matematike in jezika. Vsi trije predmeti bi morali biti na urniku vsak dan, če bi želeli, da se šolarji razvijajo celostno. Najboljša je jutranja vadba, saj prebudi možgane, dvigne mišično napetost in optimizem, dobro počutje. Ob tem se občutno zmanjšuje tudi stres. Poveča pa se učinkovitost pri učenju v nadaljnjih šolskih urah.

Gestalt pristop je zelo uporaben na področju vzgoje in izobraževanja. Učitelji ga lahko uporabljajo za vzpodbujanje ustvarjalnosti učencev, kot pomoč pri ustvarjanju identitete mladostnikov, pri reševanju konfliktov med vrstniki ter med učenci in učitelji. Zelo pomembno je, da naučimo šolarje vzpostaviti stik s seboj. Takrat lahko sami opazijo, kako z različnimi situacijami vplivajo na lastno vedenje in reakcije: kdaj in zakaj so prizadeti, če jih učitelji kritizirajo, kakšni so njihovi občutki ob pogovorih z učitelji, kaj doživljajo, kako se počutijo ...

Pri gestaltizmu se veliko pozornosti namenja posameznikovi odgovornosti za svoja dejanja. Pomembno je, da svoje odgovornosti ne prenašamo na druge in tuje odgovornosti ne prenašamo nase. Učenci zelo radi rečejo: »Saj je bil tudi on zraven ..., Pri drugi učiteljici pa lahko!«. Včasih želijo zbežati pred odgovornostjo ali preusmeriti pogovor na temo, ki jim je prijetnejša. Takrat je učiteljeva naloga, da vztraja, da pogovor ostane vezan na situacijo in vsebino tukaj in sedaj.

Veliko je načinov, s katerimi bolj ali manj uspešno rešujemo težave v šolah. Vsak učitelj in vsak učenec je individuum zase. Vsak zahteva svoj in svojstven pristop. Ustvarjanje dobrih vezi v šoli zahteva mojstrsko obvladovanje medsebojnih odnosov. Komur to uspe, resnično uživa v svojem delu in v učenju. Takrat postane življenje preprostejše. Gestalt pristop je ena od možnosti za konstruktivno reševanje težav in konfliktov, ki nastajajo skozi šolsko leto med učenci in učitelji. Učenec v šoli potrebuje spoštovanje, pa tudi skrb odraslega za njegovo počutje in živo zanimanje zanj, kdo je, kaj zmore in kaj želi.

V diplomski nalogi je opisan gestalt z očmi in znanjem, kot ga ima športni pedagog. Tema je s področja psihologije, ima pa premalo ozadja, oz. psihološke globine. Opisana je predvsem teorija in možnosti uporabe gestalt pristopa na urah športne vzgoje.

Kakšen si ti?

V čem se razlikuješ od mene?

Povem ti pa: ne pričakuj od mene preveč,
saj lahko izbiram življenjska načela in stil le zase.

Tebi lahko svetujem,
če me boš vprašal za nasvet –
vendar bo kljub mojemu nasvetu
končna odločitev samo tvoja
in sam boš nosil odgovornost zanjo!

7. LITERATURA

Bezić, I. (2007). Kratak uvod u gestalt terapiju. Pridobljeno 12.09.2009 iz http://www.gestalt-drustvo.hr/docs/Kratak_uvod.pdf.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Dvojmoč Kotnik, I. (1998). Moja uporaba gestalt pristopa v šoli. *Šolsko svetovalno delo*, 3(1), 47 – 51.

Flajs, T. Raziskave o učinkovitosti gestalt terapije. Pridobljeno 23.06.2009 iz <http://gita.si/clanki.htm>.

Golub, J. Gestalt psihoterapijski pristup. Pridobljeno 10.08.2009 iz http://www.gestalt-drustvo.hr/docs/ges_pristup_jasenka.pdf.

<http://www.gestalt.org/laura.htm>, pridobljeno 15.08.2009.

<http://www.gestalt.org/fritz.htm>, pridobljeno 15.08.2009.

<http://www.gestalt.org/Frankfort.htm>, pridobljeno 09.09.2009.

Integrativna gestalt terapija. (2009). Dugan d.o.o. za poticanje osebnih, obiteljskih i organizacijskih potencijala. Pridobljeno 12.09.2009 iz <http://dugan.hr/?s=integrativna-gestalt-terapija>.

Kompare, A., Stražišar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N. in Curk, J. (2001). *Psihologija – spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.

Kotnik, R. (2001). Razumevanje pojma self v gestalt terapiji. *Psihološka obzorja*, 10(3), 127 – 140.

Lamovec, T. (1995). *Načela gestalt terapije za vsakdanje življenje I. Teoretične osnove in opis nekaterih eksperimentov*. Ljubljana: ARX.

Lamovec, T. (1997a). *Načela gestalt terapije za vsakdanje življenje II. Otrok v nas, Asertivnost, Daj in vzemi, Gestalt in duhovnost (teorija in vaje)*. Ljubljana: ARX.

Lamovec, T. (1997b). *Gestalt terapija*. Neobjavljeno delo.

Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.

Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.

Odpori, obrambno varovalni in kontrolni mehanizmi, transfer, kontratransfer in značilnosti objektnega odnosa v razvojno analitični psihoterapiji. (08.02.2006). Filozofska fakulteta. Oddelek za psihologijo. Pridobljeno 12.09.2009 iz http://www.student-info.net/sis-mapa/skupina_doc/ff/knjiznica_datoteke/1231987623_N2H8KBf_ff_klinicna_psihologija2_vaja4_odpori_af.pdf.

Pease, A. (1986). *Govorica telesa*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Perls, F. (2009). Wikipedija the free encyclopedia. Pridobljeno 22.08.2009 iz http://en.wikipedia.org/wiki/Fritz_Perls.

Philippson, P. (1996). Eden od zemljevidov v gestalt terapiji. Pridobljeno 23.06.2009 iz <http://gita.si/clanki.htm>.

Praper, P. (1999). Razvojna analitična psihoterapija. Ljubljana. Institut za klinično psihologijo.

Praper, P. (2008). *Skupinska psihoterapija*. Ljubljana: znanstvena založba Filozofske fakultete.

Radionov, T. (2007). Osnove gestalt terapijskog pristupa. *Socialna psihiatrija*, 35, Pridobljeno 7.9.2009 iz <http://www.gestalt-drustvo.hr/docs/tanjar.pdf>.

Repovš, G. (1997). O skupinski psihoterapiji. *Panika*, 2(3), 28 – 32.

Robine, J.M. Nastanek in razvoj gestalt terapije. Pridobljeno 23.06.2009 iz <http://gita.si/clanki.htm>.

Srebot, R. in Menih, K. (1996). *Potovanje v tišino – sprostitvena vzgoja za otroke*. Ljubljana: DZS.

Ščuka, V. (1987). *Gibalna neokretnost šolskih otrok. Drugačnost otrok v naši šoli* (332-341). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Ščuka, V. (1999). Stres naš vsakdanji. *Ptički brez gnezda*, 37, 7-12.

Ščuka, V. (2002). Gestalt pristop v pedagoški praksi. *Vzgoja in izobraževanje*, 4, 8-17.

Ščuka, V. (2004a). Vzpodbujanje učenja po gestalt načinu. *Ptički brez gnezda*, 22(41), 76 – 99.

Ščuka, V. (2004b). *Telesni odziv*. Neobjavljeno delo.

Ščuka, V. (2005). *Telo v gestalt terapiji*. Neobjavljeno delo.

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Didakta d.o.o..

Žorž, B. (1997). *Stiska je lahko tudi izziv : kratkotrajna izvendružinska obravnava : gestaltistični pristop za pomoč otrokom in mladostnikom v stiski*. Nova Gorica: Educa.

Žorž, B. (1998). Gestalt terapija. Pridobljeno 23.06.2009 iz <http://marela.uni-mb.si/skzp/Srecanja/SloScena/StudDneviSKZP/Zborniki/Rogla2001/Splet/Modalitete/GT.htm>.

Žorž, B. (2000). Supervizija v luči teorije polja – geštaltistični pristop. Pridobljeno 23.06.2009 iz <http://gita.si/clanki.htm>.

8. PRILOGE

Priloga 1: Vprašalnik o različnih razpoloženjih

Priloga 2: To sem jaz