**NARAVNO UČENJE**

**VZPODBUJANJE UČENJA PO GESTALT NAČELIH**

Viljem Ščuka

O izvorih gestalt-terapije

Gre za navidez povsem nove poglede v raziskovanju človekovega bivanja in njegovih odnosov z okoljem, ki naj bi glede na izvore bili značilno ameriški, vendar lahko z gotovostjo zatrdimo, da izhaja gestalt terapevtski pristop iz evropskih zasnov. V prvih desetletjih 20. stoletja se je namreč prav na evropskih tleh močno poudarjal znanstveni, tj. izrazito razumski, analitično-sintetični način mišljenja tudi v družboslovnih vedah. Vpliv filozofskih smeri Daljnega Vzhoda, zlasti tibetanski budizem, kitajski taoizem in japonski zen so pretresali evropski (Heglov) determinizem, ki je bil zakoreninjen v renesansi. Takrat so namreč človeka pojmovali znanstveno in kar je bilo v njemu subjektivnega (metafizičnega), so pripisovali Bogu. To pojmovanje je vnesel v znanost Descartes v 17. stol in se je kot kartezianski dualizem ohranilo v strogo znanstvenih strokah do danes. Evropski eksistencialisti pa zagovarjajo namesto analitičnega fenomenološki pristop, ki človeka obravnava celostno, kar pomeni njegove objektivne in subjektivne lastnosti hkrati. Za celostni (holistični) način obravnave človeka so se navdušili številni evropski humanisti.

Začetnik gestalt-terapije je zdravnik in psihoanalitik *Friedrich Salomon Perls* (1893-1970), nemški Žid iz Frankfurta, ki so ga prijatelji na kratko klicali kar "Fritz". Izobraževanje je začel v Evropi: osebno analizo je opravil pri Karin Hornay, vpogled v neurokirurgijo osrednjega živčenja mu je omogočil Kurt Goldstein, v filozofijo eksistencializma ga je vpeljal Martin Buber, za gestalt psihologijo ga je navdušila Laura Possner, za govorico telesa, probleme seksualnosti in politike pa Wilhelm Reich. Kot za pretežno večino psihoanalitikov mu je bilo Hitlerjevo enoumje preozek okvir in se je umaknil najprej v Južno Afriko. Tam se je navzel odprtosti, elastičnosti in veselja do eksperimentiranja ter pri sebi napravil temeljito revizijo Freudove psihoanalize, ki jo je obelodanil v svoji prvi knjigi: "Ego, hunger and aggression" na zanj značilen, polemični in vihrav način.

Južna Afrika pa mu je bila preozek okvir za njegovo impulzivno in zvedavo naravo. Odšel je v Ameriko in se udomačil v Kaliforniji. Tam ga je Erich Fromm navdušil za humanistične smeri psihoterapije, ki jih je Perls kasneje imenoval kot "tretjo silo" (poleg psihoanalize in behaviorizma). Močno ga je privlačil bohemski svet gledališča, saj ga je Paul Gudmann seznanjal z izraznimi sredstvi umetnosti in pisateljevanja, Paul Weiss pa z orientalsko filozofijo, ko se je zlasti navdušil za budizem in zen. 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 lastnem doživljanju, zelo je neposreden in mestoma prav teatralen, vseskozi pa jasen in prepričljiv, saj usmerja svoje obravnave 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 nastopati "iz ozadja" in anonimno, kot je sicer v navadi pri klasični psihoanalizi."*

Od Američanov se je navzel praktičnosti in neposrednosti: kljub širokemu znanju pa je ostal jasen in je nova spoznanja prevzemal kritično in premišljeno. Pridobil si je številne somišljenike, še zlasti sta na njegovo psihoterapevtsko orientacijo vplivala psiholog Kurt Lewin in že omenjena Laura Possner, ki je postala njegova dolgoletna življenjska spremljevalka. Z njunimi sugestijami je v njem zorela svojevrstna teorija osebnosti, ki pa so jo dokončno postavili šele deset let po njegovi smrti (1980) njegovi učenci Vernon Van De Riet, Margaret P.Korb in John Jeffrey Gorrell.

Pestra paleta Perlsovih somišljenikov je odsev burnih dogajanj na intelektualni, umetniški in politični sceni evropske in ameriške družbe v prvi polovici 20. stoletja, še zlasti po prvi svetovni vojni, ki jo zaznamuje simbolizem, eksistencializem in marksizem, na politični sceni pa Hitler in Stalin na eni ter porajajoče se evropsko-ameriške demokracije na drugi strani. Analitičen način mišljenja se umika fenomenološkemu, ki simpatizira s filozofijo Vzhoda, še posebej z zenom in budistično miselnostjo.Gestalt terapija torej ni Perlsov izum ampak rezultat dogajanj časa, v katerem je živel in deloval. Nemara je njegova osebna zasluga v tem, da je uspel združiti vsa ta spoznanja v terapevtski model, ki ga odlikuje odprtost, prožnost in ustvarjalnost. To pa so tudi poglavitne odlike gestalt-terapije.

Že v letih svojega terapevtskega delovanja si je znal F.Perls pridobiti številne posnemovalce, ki so gestalt-terapijo uporabljali najprej v klinični praksi, najpogosteje v terapevtskih skupinah za osebnostno rast, reševanje nevrotičnih konfliktov ali nesporazumov v delovnem okolju. Laura Perls je raje uveljavljala individualni pristop, ki je kasneje postal enakovreden skupinskemu. Kljub prvotni pretežno klinični rabi pa je gestalt-pristop prestopil okvire klasične terapevtske prakse. V skandinavskih deželah ga uporablja npr. W.Kempler v družinski terapiji, v Nemčiji K.W.Vopel kot interakcijske igre pri pedagoškem delu, v Kanadi Th. Gordon kot model komunikacije med otroci in starši, K.Marwitz in M.Beyer v procesih učenja, Richard H.Green v poslovnem sporazumevanju, U.Merry in J.Brown v socialnih odnosih v delovnih organizacijah itd.

Uporaba gestalt-pristopa v psihoterapevtski dejavnosti v zdravstvu je v Sloveniji prej izjema kot pravilo. Le nekaj je zdravstvenih delavcev, ki že imajo naziv psihoterapevt in uporabljajo v klinični praksi gestalt-pristop kot terapevtsko metodo dela. V državah EU, v ZDA in Avstraliji pa je gestalt v široki rabi, zlasti pri delu z otroci in mladostniki, ki imajo težave v odnosih s seboj, starši, šolo, odraščanjem itd. Hitro se širi tudi v države Srednje in Vzhodne Evrope. Vzrok za sedanje stanje pri nas je pretežno analitična oz. psihodinamska usmeritev pri izobraževanju v preteklih obdobjih in strokovna zaprtost za uvajanje novih metod, čeprav so prav v Sloveniji organizirali Američani prve evropske seminarje o gestalt-terapiji (Bled 1974, Portorož 1977).

V letih pred razpadom skupne države in prvih letih samostojnosti je pri nas skrbel za izobraževanje iz gestalt-terapije beograjski gestalt-terapevt, prof. M.Kostić. Tako usposobljeni psihologi, pedagogi in drugi delajo predvsem v centrih za socialno delo in šolskih svetovalnih službah. Tudi Mladinski dom Čepovan, kot zavod za pomoč otrokom, mladostnikom in družinam v stiski, deluje pretežno po načelih gestalt terapije.

Za uvajanje gestalt-metod v pedagoško prakso se je v Sloveniji specializiralo podjetje ARX iz Ljubljane, ki pod strokovnim vodstvom gestaltistke, prof.dr. Tanje Lamovec in avtorja tega prispevka organizira krajše uvajalne in nadaljevalne seminarje. Obravnavajo predvsem pedagoške vidike motivacije za učenje, prevzemanja odgovornosti, motenj v komunikaciji, pristop k vzgoji, uporabo gibal in čutil v pedagogiki, senzitivni trening, trening asertivnosti, trening stika s seboj, izgorelost delavcev v pedagoški službi itd. Zadnja leta se ukvarjajo z obširnejšim projektom vzpodbujanja osebnostnega razvoja otrok in mladostnikov po gestaltnih načelih. Prav zaradi praktične uporabe te metode je odziv med pedagoškimi delavci največji.

Osnovni pojmi

Osnovni cilj gestalt-pristopa je ponovno začutiti (ozavestiti in doživeti) sebe z usmerjanjem pozornosti nase, tj. z vzpostavljanjem stika s seboj, kajti šele potem bo možno vzpostaviti stik z okoljem. Naučiti se torej biti pozoren na dogajanje TUKAJ in SEDAJ, saj je realno le tisto, kar se dogaja v sedanjosti: preteklost in prihodnost sedaj pač nista prisotni in ju zato ni moč spreminjati. Pri tem je pomembno ločevati med *jaz -* *nejaz, moje – tvoje, isto – različno,* da bi zmogli jasno razmejevati med seboj in okoljem. Motnja v komunikaciji je namreč vedno tudi motnja v razmejevanju. Gestalt-terapija obravnava zato NAČIN, kako se nek posameznik odziva na nek dražljaj oz. na neko dogajanje in ne VSEBINE samega dogajanja. Zato pravimo, da je gestalt-terapija doživljajska in ne interpretativna. Terapevtski pristop je zasnovan na eksperimentiranju, ko naj bi obravnavani neko krizno dogajanje ponovno podoživel in postal pozoren na čustvena in vsa druga dogajanja, ki to doživljanje spremljajo. Potem se bo nemara lažje odločil za drugačen odnos do tega dogajanja. ODLOČITEV PA JE VEDNO SAMO NJEGOVA.

*Gestalt* je nemška beseda, ki v tej zvezi pomeni miselno predstavo (obliko, konfiguracijo) o nekem dogajanju med organizmom in okoljem. Gestalt je torej vse skupaj, organizem in tisto okolje, ki je vključeno v neko trenutno dogajanje. Kurt Lewin je uvedel pojem *polje dogajanja*, ki ga oblikuje ozadje in liki, ki vznikajo iz ozadja in oblikujejo dogajanje samo. Novi liki vedno odpirajo nove gestalte, ki težijo k razrešitvi, da bi se ponovno dosegla celovitost oz. ravnovesje (homeostaza). Ko je neka potreba zadovoljena, se lik umakne v ozadje, da bi dal prostor in priložnost novim likom. Ta proces pojmujejo gestaltisti kot ORGANIZMIČNO SAMOURAVNAVANJE in želijo s tem poudariti fiziološko jasnost kateregakoli dogajanja v človeku.

Vse življenje je sestavljeno iz celot (gestaltov). Živeti pomeni torej nenehno oblikovati nove in nove gestalte, ki omogočajo ravnovesje sistema organizem/okolje. Nek življenjski problem nastane zaradi težav v komunikaciji oz. težav v ravnovesju sistema človek/okolje in se izraža kot neustrezen odziv na nek izziv iz okolja ali iz organizma. Klinično se ta motnja kaže kot čustveni, vedenjski ali psihosomatski odklon, kot nevroza, bolezen itd., v učnem procesu pa kot neuspešnost privzemanja novih znanj oz. novih izkušenj.

Kljub temu, da človek teži k zaključevanju začetih gestaltov, ni mogoče pričakovati, da bi jih vedno uspel zaključiti prav vseh - nekaj jih vedno ostane odprtih, nezaključenih. V terapevtski obravnavi naj bi posameznik v sedanjosti zaključeval vsaj tiste nedokončane posle, ki ga vznemirjajo, mu jemljejo energijo in ovirajo njegovo sproščenost (»ki tiščijo«). V učnem procesu je problem isti.

Učenje oz. pridobivanje znanja ali novih izkušenj je gestalt, ki teži k razrešitvi, da bi se ponovno vzpostavilo ravnovesje v sistemu organizem/okolje. Polje dogajanja je učni proces, v katerem so prisotni številni liki: šola, pedagogi, učenci, učna snov, učbeniki, drugi učni pripomočki, programi, projektne naloge, prosti čas, odmori, šolska prehrana, pričakovanja staršev in drugo. V tem polju se pojavljajo vedno novi liki, ki jih izzovejo ali učitelji ali radovedni učenci. Lik postane potreba, ki je vedno bolj jasno izražena in vedno močnejša in zato tišči toliko časa, dokler ni zadovoljena. S tem je bil gestalt, ki ga je ta potreba izzvala ("odprla") tudi zaključen ("zaprt").

Osnovno načelo gestalt pristopa je ozaveščanje nekega dogajanja, da bi lahko nanj vplivali ali ga morebiti spremenili. Ozaveščanje (awareness) se zato lahko nanaša le na dogajanje v sedanjosti tj. v tem trenutku. Zavedanje(consciousness) pa običajno označuje intelektualni in racionalni vpogled (uvid) v dogajanje, ki ima korenine v preteklosti in omogoča njegovo razumevanje. Zato gestaltisti *­­­­­­­­­*

radi poudarjajo, da določa človekovo ravnanje zavest, tj. tisto dogajanje, ki ga lahko ozavestimo - in ne morda podzavest. Tudi učenje je dogajanje v sedanjosti, ki naj bi bilo ozaveščeno in hoteno. Ni čudno torej, da so se gestaltna načela tako hitro udomačila v pedagoški stroki.

O oblikovanju osebnosti

F.Perls se ni pretirano vznemirjal zaradi kritik analitikov, češ da ni razvil lastne teorije osebnosti. Zanj je značilno odklonilno stališče do vsakršnih teorij, saj je bil prepričan, da so življenjski odzivi posameznikov in njihov življenjski slog plod fizioloških dogajanj, ki sami po sebi ne potrebujejo nikakršnega teoretiziranja. Preko K.Goldsteina je s študijem nevrofizioloških odzivov osrednjega živčevja uvedel v gestalt terapijo pojem organizmičnega samouravnavanja. Trdno je bil prepričan, da potekajo vsa fiziološka dogajanja v dinamiki odnosov človek/okolje vedno po enakem vzorcu oz. po enakih zakonitostih in se razrešujejo sami po sebi v skladu s pogoji okolja. Prav pikro se je Perls izražal o preveč samovoljnih vzgojiteljih (zlasti starših), ki da le motijo ta dogajanja z "vzgojnimi" posegi. Zaupal je torej v "modrost organizma", ki se je sposoben uravnavati sam.

Perls je pojmoval osebnost kot *dinamično dogajanje v polju*, ki je ne opredeljuje vsota posameznih sestavnih delov, ampak odnosi med njimi (K.Lewin). Seštevajo se namreč neživi sistemi, živi se sestavljajo v vedno nove. Roka npr. ni le vsota petih prstov in film ne le vsota sličic na filmskem traku. Sta celoti. Celoto pa opredeljuje *dinamika odnosov* sestavnih delov nekega sistema in ne morda preštevanje delov, ki oblikujejo trenutno dogajanje v polju, saj je ob drugačnih potrebah organizma tudi sestava okolja drugačna: pri potrebi po hrani je npr. povsem drugačna kot pri potrebi po učenju. Podobna razmerja veljajo tudi za Perlsovo teorijo osebnosti, ki jo predstavlja dinamični odnos (in ne vsota!) treh enakovrednih razsežnosti, kot jo predstavljamo na spodnjem prikazu. Na tem prikazu je duhovnost tista, ki povezuje telesnost z duševnostjo. Povezovalno vlogo pa lahko igra telesnost ali duševnost, odvisno od dinamike dogajanja. Po Perlsu je osebnost pravzaprav svojevrsten gestalt, ki v skladu s potrebami oz z dogajanjem v polju oblikuje vedno nove gestalte,

 *duhovno*

###  **SELF**

 ozaveščanje

 doživljanje

 vrednotenje

  **osmišljanje**

 *celostno*

###  **OSEBNOST**

 spoznavanje

 odločanje

 ukrepanje

 **ustvarjanje**

  *telesno duševno*

 EGO

 ORGANIZEM

 telesna dejavnost čustvovanje

 čutne zaznave mišljenje, razumevanje

 težnje, strasti, motivi zavestna motivacija

 realizacija potreb delo, učenje

 **preživetje razvoj (evolucija)**

Kot osebnost se je človek pojavil dokaj pozno in je star komaj milijon let. Vsi sesalci, ki so mu po telesu vsaj približno podobni, so veliko starejši. Človeku podobne opice, npr. gorile, orangutani in šimpanzi so stari 20 milijonov let. Če štejemo, da se je življenje na tem planetu začelo nekako pred 500 milijonov leti, lahko upravičeno trdimo, da je človek med najmlajšimi živimi bitji in šele na začetku svoje razvojne poti. Dolgo se je "motal" okoli svojega telesnega razvoja in se šele pred kakimi 25 milijoni let odcepil od rodu opic, a je še dolgo ostajal rastlinojed, na vseh štirih in v krošnjah dreves. Po telesni zgradbi je bil nežnejši od opičjih sorodnikov in zato bolj izpostavljen vplivom okolja. Če se je hotel obdržati, se je moral nenehno prilagajati in učiti. Postal je vedno bolj učljiv in s pridobljenim znanjem vedno bolj spreminjal genetsko pogojene vedenjske vzorce do take mere, da so mu postali nagoni prej ovira kot zagotovilo za preživetje. To je bil rod arheoantropov iz starejših geoloških dob in zanj ugodnih klimatskih razmer.V tem dolgem obdobju 25 milijonov let so nagonski vzorci skoraj povsem zbledeli. Nadomeščali so jih z izkustvenim učenjem pridobljeni vzorci, ki so bili bolj prožni in prilagodljivi na spremembe v okolju. Pred milijonom let pa so se klimatske razmere poostrile in je zaradi dolgih sušnih obdobij bil ta vegetarijanski četveronožec prisiljen splezati z dreves in si poiskati hrane v pusti in nevarni savani. Ker ni bil več nagonsko bitje, je svoje vedenje oblikoval z učenjem. To je bil že zelo učljiv paleonatrop izpred milijona let in mu ni bilo težko sprejeti nove izzive okolja, se privaditi življenju v savani ter postati mesojedec in lovec. Iz prednjih okončin je razvil roke: moški je z rokami ustvarjal orodje, ženska naročje za nezrelega novorojenca. Pol milijona let je potreboval, da je razvijal srednje možgane in čustvene centre, ki so postajali bistvena podlaga za razvoj razuma in centrov v možganski skorji. Pred pol milijona let sta od človečnjakov ostali le še dve veji: telesno močnejši, a čustveno slabše razviti *neandertalec* in telesno vitkejši, okretnejši in čustveno bogatejši misleči človek (*homo sapiens sapiens*). Zgleda, da sta živela skupaj, si gradila bivališča, ustvarjala družine in pred kakimi 200 000 leti razvila govor. Čustveno okretnejši in bistrejši homo sapiens se je lažje prebijal skozi ledene dobe, nespretni neandertalec pa je pred 40 000 let izumrl. Na potezi smo torej misleči potomci kromanjonskega človeka, ki je na stene jam v španskih Pirenejih pred 30 000 leti risal podobe iz svojega življenja. Mi smo neoantropi, čeprav je pri domačinih iz Nove Kaledonije in Tasmanije še marsikaj paleoantropskega. Nič čudnega, saj smo šele na začetku poti.

Dinamiko odnosov sistema organizem/okolje omogoča *splet okoliščin* človekovih treh razsežnosti z vedno novimi pogoji, ki jih narekuje okolje. Zaradi zbledelih nagonov pa bistveno drugače kot pri živalih, saj nismo tako zelo genetsko pogojena bitja kot živali. Ker smo zelo učljivi, si lastno usodo določamo sami. Bili smo "izgnani iz raja", se s tem osvobodili nagonske pogojenosti, ozavestili in postali svobodni, samostojni in odgovorni za vse, kar počnemo. Telesna razsežnost nam je torej bila podlaga za razvoj čustvenosti, govora in kasneje razuma, ta pa podlaga za razvoj duhá. Ta vrstni red velja še vedno in se ponovi pri vsakem novo rojenem človeškem bitju: najprej telesne spretnosti in razvoj čutil, ki vzpodbudijo razvoj čustvovanja. S pomočjo čustev pa šele prepoznamo zunanje vtise kot notranje miselne podobe, ki jih poimenujemo z govornimi simboli, ti pa so osnova mišljenja, razumevanja in učenja. Nagone torej zamenjajo čustva, ki so ključ do razuma, učenja, prilagajanja, zavedanja sebe in s tem do človeškega načina življenja. Vsaka misel, vsak spominski vtis in vsako dogajanje je torej pri človeku obarvano čustveno. Tudi učenje.

Dinamičnost in nenehno spremenljivost človekove osebnosti bi za lažjo predstavo lahko primerjali s potovanjem. Za potovanje pa je potrebno vozilo, npr. avto, šofer, pot in smer oz.cilj. Organizem pa ni le telo, ampak proizvajalec življenjske energije, ki omogoča zadovoljevanje bioloških in drugih potreb. Je kot avto, napolnjen z bencinom. Ker pa nismo več nagonska bitja, ne gre brez motivov in strasti (hotenj), ki jih prepoznavajo čustva, usmerja pa razum. Tako, kot usmerja šofer vozilo po zastavljeni poti. Duhovnost oz. self, ki omogoča ozaveščanje, doživljanje in vrednotenje pa daje smisel nekemu dogajanju. Tudi vožnja z avtom ima nek smisel, pa naj bo to le uživanje v vožnji, hitrosti in udobju, potovanje v nek kraj, doživljanje pokrajine ali nek drug, bolj ustvarjalen cilj.

Organizmično samouravnavanje

Gestalt pristop pojmuje človeka oz. njegovo življenje kot »dogajanje v polju«, polje pa kot okolje oz. tisti del narave, v katerem nek posameznik živi, se mu prilagaja in ga sooblikuje. Tak stik z okoljem mu hkrati omogoča preživetje in razvoj (evolucijo). Človek je torej sestavni del okolja, v katerem živi – je del te celote, od katere je neizprosno odvisen. Ničesar ne more storiti mimo tega okolja, in vsakič, ko se mu upre, je pogubljen, saj ogroža sebe, oz. žaga vejo, na kateri sedi. Lastno okolje torej lahko spreminja le delno. Odnos z okoljem pa se uravnava sam po sebi in ga zato gestalt doktrina pojmuje kot *organizmično samouravnavanje.* Iz okolja dobi človek vse, kar potrebuje in v okolje vrača tisto, česar več ne rabi. To kar rabi, so največkrat biološke potrebe, kot npr. potreba po dihanju, hranjenju, pitju, spanju, razmnoževanju, obrambi, druženju, sodelovanju, napredovanju, učenju itd., in se uravnavajo same po sebi, vendar pri človeku zavestno, motivirano. Najboljši vzgojitelj je torej narava sama – človek vstopa v ta proces kot vzgojitelj le takrat, ko je posameznik nebogljen, nepriseben, bolan, invaliden in sam ne zna uveljaviti določenih bioloških potreb. Kadar vzgoja odraslih ne upošteva teh naravnih načel, je otrokom bolj v škodo kot v korist.

Življenjsko dogajanje posameznika poteka v normalnih okoliščinah po fizioloških zakonitostih:

 višek neugodja višek ugodja

 7

 6 8

1 5 0

 2 4

 25% 50% 25%

 discipliniranje prevzem odgovornosti rešitev problema

 frustracija 3 reševanje problema novo znanje

 napetost delo (učenje) sprostitev

prekontakt: 1. stopnja – **dražljaj**, ki ga pobudi neka biološka potreba in ga telo zazna kot

 (priprava) čustveno neugodje, ki sproži pozornost in zavedanje te biološke potrebe.

 2. stopnja – **naraščanje napetosti**, ker se neugodje poglablja in narašča ostrina

 zavedanja te, še neizpolnjene biološke potrebe (frustracija potrebe).

 3. stopnja – **energetski preboj**, ki ga pogojuje neugodje: odločitev je dokončna,

 motiv za akcijo je jasen. Za zagon pa potrebuje pogum, moč in voljo.

kontakt: 4. stopnja – **začetek aktivnosti** pomeni začetek reševanja problema, da premaga

 (stik) neugodje. Za posameznika pa pomeni stik z okoljem delo in napor.

 5. stopnja – **soočanje z realnostjo** in prevzemanje odgovornosti za dejavnost v teku,

 saj je stik z okoljem trden, delo pa postaja načrtovano in smiselno.

 6. stopnja – **preverjanje izbrane rešitve**, ki hkrati pomeni posvetovanje z drugimi,

 morebitno spreminjanje in prilagajanje dejavnosti, popravljanje napak.

pokontakt: 7. stopnja – **zadovoljitev potrebe** in s tem rešitev zastavljene naloge pomeni tudi

(zaključek) novo pridobljeno znanje (izkušnjo), ki osmisli opravljeno delo in napor.

 8. stopnja – **novo ravnovesje** z okoljem daje občutek ugodja, zadovoljstva in sreče,

 saj je cilj dosežen, potreba zadovoljena, problem rešen, gestalt zaključen.

 0. stopnja – **plodna praznina** je čas, ko lahko vstopa v polje dogajanja nov dražljaj,

Organizmično samouravnavanje je fiziološki proces, kar pomeni, da potekajo čisto vsi življenjski procesi, ki pomenijo zdrav in uravnotežen odnos organizma z okoljem, po predstavljenem vzorcu. Da bo predstava o tem dogajanju bolj jasna, si najprej oglejmo dva fiziološka normalno potekajoča procesa in sicer hranjenje in učenje.

1. STOPNJA: *hrana*: otrok zazna, da je lačen, začenja razmišljati o morebitnem obroku hrane,

 a še vedno počne nekaj drugega. Zna pa počakati in se ne boji biti lačen.

 *učenje*: učitelj stopi v razred, učenec se počasi umiri in si pripravi šolske potrebščine.

 Ni še povsem zbran, zaveda pa se, da začenja šolska ura in postane pozoren.

1. STOPNJA: *hrana*: otroku niso dali jesti, zato narašča lakota in napetost. Želja po hrani je

 vedno bolj jasna, otrok pa jo zmore obvladovati kljub naraščajoči napetosti.

 *učenje*: učitelj posreduje učne napotke (razlago), učenec pa je vedno bolj pozoren in sledi

 učiteljevim razlagam. Učenec se torej sam disciplinira po načelu "moram!".

1. STOPNJA: *hrana*: otrok je postal tako lačen, da se odloči ("hočem!") za katerokoli dejavnost,

 ki mu zagotavlja, da bo prišel do hrane: npr. zakuri ogenj, olupi krompir, pomije posodo...

 *učenje*: radovednost v zvezi z učiteljevo informacijo je tako velika, da se odloči ("hočem")

 poiskati rešitev zastavljene naloge. Motivacija za učenje je v tem primeru radovednost.

4. STOPNJA: *hrana*: ker ima otrok pogum, moč in voljo, se odloči za akcijo: zakuri ogenj,

 nabavi hrano, olupi krompir in si pripravlja obrok hrane (malico, kosilo, večerjo).

 *učenje*: učenec, ki ima pogum, moč (samozavest) in voljo, začne iskati učne informacije,

 prebira učno gradivo, si sestavlja zapiske in uči. To je samostojno učenje!

5. STOPNJA: *hrana*: otrok razmišlja, če zna sam skuhati kosilo, če bo hrana okusna, če je dovolj

 solil, zabelil. Razmišlja tudi, če bo zmogel sam ali bo za nasvet vprašal mamo…

 *učenje*: negotov je v pridobljeno znanje, zato sprašuje sošolce, starše ali druge odrasle.

 Išče nove možnosti rešitev, druge vire informacij, posluša nasvete, si prizadeva...

6. STOPNJA: *hrana*: preverja, če je dobro skuhal, upošteva nasvete, skuša popraviti napake in

 napraviti jed dovolj užitno, da bi jo lahko ponudil tudi drugim. Pričakuje pohvalo.

 *učenje*: pridobljeno teoretično znanje preverja v praksi, dosegel je najboljšo možno rešitev

 problema in je pri preverjanju znanja (spraševanju) uspešen. Pričakuje pohvalo.

7. STOPNJA  *hrana*: jed je pripravljena, otroku dobro tekne, uživa pri hranjenju in je zadovoljen,

 da je tudi pri hrani postal neodvisen od drugih. To mu dviguje samozavest.

 *učenje*: rešil je problem, pridobil novo znanje (izkušnjo) in uživa v spoznanju, da to zmore

 sam. Poveča se mu samozaupanje in izboljša odnos do šole, do učenja in izobraževanja.

8. STOPNJA: *hrana*: zadovoljen je, ker je sit, sproščeno uživa v ugodju in začenja razmišljati o

 novih dejavnostih, prepričan, da jih bo zmogel razrešiti sam. Postaja ustvarjalen.

 *učenje*: novo znanje vnaša v vsakdanje izkušnje, njegov življenjski slog postaja obvladljiv,

 enostavnejši in vedno bolj ustvarjalen. Želi se še izobraževati in raziskovati.

Pozorni smo na potek prikazane krivulje: prva polovica krivulje teče pod vodoravno črto, kar pomeni, da se vsaka biološka potreba pojavi kot čustveno neugodje in šele reševanje te potrebe prinaša čedalje večje ugodje. Fiziološki potek pomeni torej **od neugodja k ugodju** in ne obratno.

Bistvo naravne zakonitosti torej ni v takojšnji zadovoljitvi neke biološke ali socialne potrebe ampak v njenem odlaganju. Pri tem nastane notranja napetost, ki poveča željo, budnost in pozornost za iskanje rešitev, da bi bila potreba zadovoljena. V tej napetosti je moč in energetski zagon (strast), ki pobudi hrepenenje, poveča voljo in usmerja dejavnost k cilju, tj. izpolnitvi želje oz. zadovoljitvi potrebe. Temu odlaganju pravimo **frustracija neke potrebe**. Osnova vzgoje naj bo torej učenje (trening) frustracije in ne razvajanje, če želimo ustvariti trdne, zrele in pogumne osebnosti, sposobne potrpežljivosti v stiski. Le za takšne ljudi je življenje lepo, smiselno in zanimivo. Razvajeni otroci se v življenju težje znajdejo, so čustveno preobčutljivi in nesrečni, saj jim manjka prav potrpežljivosti v stiski in energetskega zagona.

Za uspešno izpeljavo nekega dogajanja so torej najpomembnejše prve tri stopnje, ki jih v gestalt

teoriji pojmujejo kot *prekontakt.* Prav na teh treh stopnjahje storjenih največ napak, tako pri vsakdanjem življenju odraslih kot pri vzgoji otrok. Oglejmo si zato podrobneje, kaj se v možganih dogaja v tem času.

Naši možgani zaznajo katerokoli potrebo že pri 1. stopnji, vendar komaj zaznavno in bežno, saj jo takrat še prekrivajo druga dogajanja, ki so tisti trenutek "v prvem planu" in prevladujejo. Življenje je namreč nenehno porajanje vedno novih potreb, ki tekmujejo za prevlado. Prednost naj bi imele tiste, ki so za preživetje nujne. Take potrebe so čustveno močnejše in silijo v ospredje, da bi jih možgani prepoznali in izpeljali njihovo uresničitev. Pri tem fiziološkem dogajanju so pomembne okoliščine, ki so uresničitvi včasih naklonjene, včasih ne. Ves ta proces pojmujejo gestalt terapevti kot *polje dogajanja.* Predstavljamo si ga lahko kot gledališki oder, na katerem je *ozadje* s kulisami, od koder vznikajo posamezni *liki.* Od dinamike igre bo odvisno, ali bodo liki v ospredju ali se bodo umaknili v ozadje. Istočasno je lahko v ospredju (govori oz.igra) le en lik, če hočemo, da bo igra za gledalca pregledna in razumljiva. Če bi se istočasno stlačili v ospredje vsi igralci in naenkrat govorili oz. igrali vsak svojo vlogo, bi bila predstava nerazumljiva. V možganih so okoliščine podobne: istočasno je lahko pozornost usmerjena le na eno dogajanje - ostala se morajo umakniti v ozadje. V možganih je lik biološka potreba in bo postala prepoznavna (prišla v ospredje) le tedaj, če se ostali potrebe (liki) umaknejo v ozadje. Da bo neka potreba postala bolje prepoznavna, naj ostane dalj časa prisotna v polju dogajanja, naj torej kar nekaj časa "tišči". Potrebno jo je torej frustrirati, za nekaj časa odložiti njeno izpolnitev.

Dražljaj, ki ga na prvi stopnji pobudi neka biološka potreba se mora torej najprej dobro "izrisati" v možganskih predstavah, da bi sploh vedeli, kaj se dogaja. Vse to novo dogajanje, skupaj s poljem, liki in možnostmi okolja pojmujejo gestalt terapevti kot *novi gestalt*, ki teži k rešitvi. *Gestalt* je torej celovito stanje oz. miselna predstava (gestalt = podoba, oblika) o nekem dogajanju, ki posamezniku predstavi možnosti in načine rešitve nek naloge ali problema. Vsak gestalt je za posameznika izziv, ki mu vzbudi pozornost in ga sili k vprašanju: *kaj se dogaja tukaj in sedaj?*. Šele v tem trenutku bo lahko posameznik *ozavestil* celotno dogajanje, prepoznal v njem nastali gestalt in se odločil:

1. ga izpeljati do konca in ga zaključiti,
2. ga pustiti "odprtega", ker je zanj nerešljiv,
3. ga razrešiti le delno, kolikor je pač mogoče,
4. ga potisniti v ozadje (v analitskem leziku: izriniti v podravest).

Ozaveščeno načrtovanje (1.točka) pa bo možno le tedaj, če je bila v možganih ta potreba dovolj jasno predstavljena kot prednostna in ima zato dovolj močan čustveni naboj. Kaj je za posameznika v nekem trenutku prednostno, je odvisno od doživljanja in vrednotenja te potrebe, od njegovih želja, hrepenenj, hotenj, strasti, predvsem pa od vsebine motivov, ki v določenih okoliščinah usmerjajo njegov odnos do "odprtega" gestalta. Vse dogajanje z motivi vred naj bi bilo ozaveščeno, če smo resnično prepričani, da smo se znebili nagonov…

*Motivi* so pri človeku nadomestilo za nagone, ki sicer usmerjajo reševanje potreb pri živalih. Slovar tujk Cankarjeve založbe pojasnjuje, da izhaja italijanska beseda *motivare* iz latinske *movere*, ki pomeni gibanje. Motiv je zato nagib, gibalo, vzpodbuda, razlog, namen ali vodilna misel nečesa. Motivacijo pa pojasnjuje kot notranje vzpodbude in zunanje vplive, ki človeka vzpodbujajo k kaki dejavnosti, jo sprožijo, usmerjajo, opredelijo jakost in trajanje, da doseže cilje in zadovolji potrebe. Pomembno je razlikovati med prirojenimi in z vzgojo pridobljenimi (zavestnimi) motivi.

*Prirojeni motivi* še močno spominjajo na živalske nagone, zlasti npr. težnja po varnosti, druženju, spolni dejavnosti, starševski skrbi, radovednosti, ugajanju, samopotrjevanju, čutnem uživanju, obrambi in prilaščanju. Zanje je značilno, da so pretežno vezani na gibalno-čutna dogajanja oz. na najbolj življenjsko nujne biološke potrebe in jih zato uvrščamo v telesno razsežnost osebnosti. Ker so ti motivi še močno vezani na nagonsko živalsko osnovo, radi "zdrsnejo" iz zavesti in se kažejo navzven kot nagoni. Freud je sicer rad govoril o nezavedni motivaciji in primarnih potrebah, ki so vezane na neposredne in brezpogojne zadovoljitve, pri katerih je strast močnejša od volje. Gestalt terapija smatra, da se je človek rešil nagonskih dražljajev v toliki meri, da jih zmore obvladovati z lastno voljo, če se le tega nauči. Njihovo izrinjanje v nezavedno je del njegovega obrambnega vedenja. Ostaja pa pri človeku še vedno nekaj fizioloških dogajanj zunaj njegove volje. Gre za tista opravila, ki imajo svoje centre pod srednjimi možgani in dražljaji ne dosežejo centrov za čustvovanje v talamusu. Predvsem so to centri avtonomnega živčevja, ki uravnavajo presnovo, delovanje dihal, prebavil, srca in ožilja, izločil ter nekaterih refleksnih dejavnosti (sesanje, požiranje, pokončna drža itd.). Vse ostalo je lahko pod vplivom naše volje, če le to hočemo. Zato gestalt terapevti nenehno opozarjajo na ozaveščanje dogajanja v polju, da bi prepoznavali motive, ki usmerjajo neko dejavnost. Prepoznavamo jih kot čustveno dogajanje različne jakosti in različno dolgega trajanja, odvisno pač od temperamenta posameznika, značilnosti potrebe in dogajanja v okolju. Le tedaj bodo motivi zavestno dogajanje, dostopno prepoznavanju in razvrščanju, celoten gestalt pa trdno v rokah posameznika in njegove svobodne volje. Zavestno obvladovanje prirojenih motivov pa nikakor ne pomeni njihovega zatiranja, saj so za življenje neobhodno potrebni.

*Zavestna motivacija* so z vzgojo pridobljeni motivi, ki naj omogočajo nadzor in ustrezno usmerjanje prirojenih motivov ter s tem bolj smotrno življenje. So izrazito zavestno in miselno dogajanje in jih uvrščamo v duševno razsežnost osebnosti, čeprav predstavljajo most med duševnim in duhovnim (med egom in selfom). Zavestni motivi so npr. težnja po spoznavanju sebe in dogajanj okoli sebe, po prestižu, dokazovanju, partnerski zvezi, oblikovanju družine, napredovanju v službi, pridobivanju znanja, ohranjanju zdravja, samoobvladovanju, reševanju problemov, razumevanju dogajanja itd., in so dejansko že vezani na vrednostne sisteme duhovnega dela osebnosti. V gestaltnem pristopu k vzgoji in oblikovanju osebnosti imajo osrednje mesto, saj vzpodbujajo posameznika k ozaveščanju nekega trenutnega dogajanja po načelu *kaj se dogaja tukaj in sedaj?.* Usmerjajo ga k prepoznavanju polja, likov v njem oz. celotnega gestalta, ki se mu odpira v nekem trenutku. Vsak ozaveščen posameznik pač teži k prepoznavanju in obvladovanju dogajanja ter k samokontroli, saj si ob tem pridobi občutek samostojnosti, odgovornosti, smotrnosti, uspešnosti in svobode, ki mu omogočajo, da mu zraste samozavest, samospoštovanje in vrednotenja sebe.

Pomembno je zato prepoznati in razlikovati troje: potrebe, motive in možnosti, ki jih določa okolje. Prepoznavanje polja dogajanja zato vključuje prepoznavanje lastne moči in volje do obvladovanja prirojenih motivov, hrepenenj, strasti in hotenj, zlasti sposobnost frustriranja neke močne potrebe, ki teži k takojšnji zadovoljitvi. Vrstni red reševanja potreb se največkrat ravna po izrazitosti, jakosti in veljavnosti motivov, ki spremljajo te potrebe. Razvrstitev motivov po njihovi pomembnosti pa je ena od osnovnih nalog vzgoje, čeprav jo največkrat pojmujemo kot vsiljevanje po načelu "mora se" in zanemarjamo izkušnje, ki si jih pridobi posameznik v organizmičnem samouravnavanju. Sam naj določi vrstni red in preveri, če je njegova odločitev v skladu z določili okolja, v katerem živi.

Organizmično samouravnavanje in učenje

Perlsov model organizmičnega samuuravnavanja je preprost prav zato, ker je fiziološki. Uporaben je zato pri obravnavanju katerih koli fizioloških dogajanj. Učenje je v najširšem smislu biološka potreba, v ožjem tudi socialna, kulturna, etična itd., ki ima izrazito fiziološki potek in jo je mogoče brez pridržkov obravnavati kot organizmično samouravnavano dogajanje. Zato je gestalt-pristop pomembna nadgradnja ugotovitev, ki so jih o učenju posredovali npr. A.Maslow, M.Montessori, J.Piaget in številni drugi pedagoški strokovnjaki. Ker pojmuje gestalt-pristop učenje in motivacijo kot fiziološko dogajanje, se zdi ta pristop primeren tudi za terapevtsko delo z učenci in mladostniki, ki imajo učne težave in iz njih izhajajoče (morebitne) odklone v telesnem in duševnem zdravju.

Tudi sicer ponuja organizmično samouravnavanje že samo po sebi nov pristop k učenju in vzgoji, saj bolj upošteva fiziološka kot moralno-etična načela. Učno-vzgojne pozornosti sta torej v enaki meri deležna tudi organizem in self in ne le ego oz. super-ego. 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 z lastnimi vrednostnimi sistemi oblikuje notranje podobe, svoj lastni 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. Zdrav otrok pač ne more (in ne sme) oblikovati svojega selfa le v skladu s teoretičnimi pričakovanji znanosti, saj je osebnost, enkratna in neponovljiva.

**Naravna vzgoja je torej tista, ob kateri se otrok nauči z lastno izkušnjo prepoznavati svoje probleme in ob njih oblikovati sebi ustrezne gestalte – in ne takšnih, kot mu jih določajo drugi. Edino tedaj mu bo jasno in pregledno polje dogajanja, da bo prepoznal problem oz. potrebo, "ki tišči", se z njo brez strahu in brez odporov spoprijel ter jo samostojno rešil tako, kot se je odločil in kot mu najbolj ustreza. Ker ve, da je sam odgovoren za sprejete odločitve, razvija lastno samostojnost, samozavest in zdravo osebnost.**

Gestaltisti so v svojih priporočilih jasni: pri iskanju rešitev za nek problem se je potrebno odzivati na vseh treh nivojih, telesnem, razumskem in duhovnem hkrati. Edino tedaj je možno prepoznati celovitost dogajanja in si znati odgovoriti na vprašanja *kaj čutim?, kako doživljam? kaj se ta* *trenutek dogaja?, kaj hočem?* itd. To je ozaveščanje sebe, ki tako zelo manjka v šolski vzgoji. Kako naj si učenec predstavlja učno uro kot »polje dogajanja«, v katerem je učitelj prepoznaven lik (figura v polju), ki vzbudi njegovo zanimanje in omogoči, da doživi sistem šola/učitelj/učna snov kot svojevrsten gestalt »ki tišči« in je vreden pozornosti in razrešitve…?!

Učne informacije naj bi torej vstopale v otrokov zavestni svet kot prepoznavni problemi, ki v skladu s procesi organizmičnega samouravnavanja povzročajo napetost, vzbudijo otrokovo zanimanje in željo po razreševanju. Edino po tej poti sprejema posameznik podatke iz okolja in jih vgrajuje vase. Če ostaja polje dogajanja neprepoznavno in šolar ne uvidi lika (figure), ki ga ponuja učna ura, bo težko (če sploh bo) sprejemal in vgrajeval zanj pomembne učne podatke. Če se gestalt ni oblikoval in učenec ni prepoznal likov v polju, bo sprejemal učno snov nekritično in na pamet. V njem bo ostala nepredelana, zato nejasna in in delovala kot tujek (introjekt), ki se ga želi organizem znebiti po najkrajši poti, saj povzroča motnjo v funkcioniranju.Tudi ko sprejema učno snov na razumski osnovi, na analitično-sintetičen, znanstveni način, ni dosti na boljšem: informacije so še vedno tujki, pusti kot žaganje, brez čustvene barvitosti, ki bi vzbudila žive miselne predstave, vznikanje likov v polju dogajanja in oblikovanje ustreznih gestaltov. Ostal je pač na nivoju razumevanja, manjka pa mu doživljanje, vrednotenje in osmišljanje učne snovi.

Problem nastane, ko organizmično samouravnavanje ne poteka po fizioloških zakonitostih, ampak izkrivljeno. Za primer si oglejmo izkrivljen potek učenja.

1. STOPNJA: Učenec ne zna ozavestiti, da se je pouk začel in ga ne prepozna kot nov gestalt. Ne

 more se zbrati, misli mu nenehno bežijo drugam, kot da je še vedno zunaj učilnice. Počuti se

 neugodno, strah ga je, izmika se navodilom učitelja, loteva se ga motorični nemir.

1. STOPNJA: Med šolsko uro ne ve, kaj je bistvo dogajanja učne snovi in se zato ne zna odzvati

 na dogajanje. Ker ne prepozna bistva učne naloge, ga je še bolj strah, notranje bolj nemiren.

 Ne uvidi resnosti svojega položaja, omalovažuje realnost in se zanaša na nerealne izhode.

1. STOPNJA: Ko bi naj doma napisal nalogo, mu ni jasno, kako naj se problema loti. Neodločen

 je in omahuje, brez prave motivacije za delo. Učenje doživlja kot prisilo, zato tudi vedno

 več odporov. Odločitve odlaga in se umika v vse možne dejavnosti, le učenja se ne loti.

1. STOPNJA: Ne zna si pojasniti, kaj dejansko hoče. Strah ga je vsake odločitve in tveganja,

 saj ima že od prej slabe izkušnje. Odlaša z učenjem, uči se nepovezano, površno, na pamet,

 kampanjsko. Strah ga je kontrole znanja, zato se pretvarja, postaja neiskren, naloge prepisuje.

1. STOPNJA: Ne razmišlja, kaj dejansko počne in koliko časa porabi za beg iz realnosti. Nima ne

 poguma, ne moči, da prevzame pobudo sam, se z drugimi posvetuje, da preveri svoje znanje

 in popravi svoje napake. Slepo posnema druge in si o učni snovi ne ustvari lastnega mnenja.

1. STOPNJA: O naučenem nima jasne predstave in se tolaži z mislijo, da se je učil dovolj dolgo.

 Izmika se preverjanju učne snovi, saj bistva ni osvojil in se v eksperimentiranje noče spustiti.

 Strah ga je kontrole znanja, ker se boji negativnih ocen. Postaja nerazpoložen in žalosten.

1. STOPNJA: Dobil je nezadostno oceno, a se mu to zdi krivično. Razmišlja: "Saj sem se učil in

 vse popoldneve presedel pri knjigi." Ne more dojeti, da se kljub sedenju učne snovi ni naučil.

 Zgublja zaupanje vase, do šole in učenja ima vedno večji odpor, zateka se v beg in lažnivost.

1. STOPNJA: Ker problema učenja ne zna rešiti, ostaja ta gestalt nezaključen in nenehno "tišči".

 Ne uvidi, da je tak način učenja za življenje neuporaben, zato razvije odpor do učenja, znanja

 in izobraževanja nasploh. Večno ostane nezrel, poln odporov in obrambnih mehanizmov.

Za izkrivljen potek učenja pa niso odgovorni učni programi in učitelji, ampak neustrezen razvoj organizmičnega samouravnavanja v predšolski dobi, neustrezen vzgojni pristop torej. Preveč krivično pa bi bilo, če bi krivce iskali samo med starši. Življenjski slog naših družin je pač odsev civilizacije, ki se je z razvojem znanosti in tehnike po drugi svetovni vojni bistveno spremenil. Življenje postaja udobnejše, fizičnih naporov je bistveno manj in s tem tudi manj dražljajev okolja, ki bi ljudi potiskali v aktivnost. V tej civilizaciji skoraj ni več za preživetje nujnih dražljajev, kot so mraz, lakota, bivanjska stiska ipd., zato tudi ne ustreznih odzivov organizma nanje. V možganih se upočasni ali celo spremeni kemično samouravnavanje (nevrotransmiterska aktivnost), ki zmanjša ali spremeni doživljanje ugodja, motivacijo, hrepenenje po nečem, sposobnost premagovanja stresov, način vrednotenja in osmišljanja nekega dogajanja in druge pomembne dejavnosti živčevja. Ljudje smo se namreč razvili tako hitro (v milijonu let) prav na račun neugodnih dražljajev iz okolja – in se bomo še, če bomo tem dražljajem dajali možnost delovanja na naše telo, razum in duhá ter na naš življenjski slog. Lagodnost žal pomeni v tem primeru zapiranje v varen oklep, ki sicer varuje pred neugodnimi vplivi okolja, a hkrati od okolja odtujuje in potiska človeštvo v neogibno pogubo.

Ni razloga, da bi v to pogubo potiskali tudi otroke, ki niso prav nič krivi za civilizacijski razvoj.

Ugotavljamo sicer, da prihajajo otroci v šolo vedno manj zreli, z vsako leto nižjo frustracijsko toleranco in vsako leto slabšo odpornostjo na strese, zato se zastavlja vprašanje, ali bomo dajali organizmičnemu samouravnavanju možnost, da teče po naravni poti, ali bomo dovoljevali, da se zaradi napačnega življenjskega sloga fiziološka krivulja izmaliči, kot kaže spodnji prikaz:

 BEG

 LAGODNOST

\*---------------\*-------------------------------\*-------------------------\*

 BOJ

 PRISILA

 ZATIRANJE

BOJ : dobra frustacijska toleranca, pogum, odločnost, odgovornost, vztrajnost in volja do dela.

BEG:: pomanjkljiva frustracijska toleranca, strah pred napori, neodgovornost, odpor do dela. LAGODNOST: neustrezna vzgoja, zlasti popuščanje, razvajanje, nedoslednost in lenoba.

PRISILA: nizek energetski naboj, neodločnost, nerazumevanje učne snovi, nejasni motivi.

ZATIRANJE: negativne izkušnje iz zgodnjega otroštva zaradi ustrahovanja, zato socialna motenost.

Storilnostno naravnane starše in pedagoge doživlja otrok oz. mladostnik kot vsiljivce, ki nenehno posegajo v njegovo polje dogajanja, šarijo po njem in premikajo njegove like tako, da več ne ve, kaj je njegovo, kaj njihovo. Polje postaja motno, nejasno, liki slabo oblikovani, potrebe neprepoznavne. Na takšne nasilne posege se odzove v skladu s svojimi osebnostnimi značilnostmi: proti vsiljivcem se bori, njim prepusti svoje polje, se umakne v lagodnost ali pa se odzove z odpori. Zdrav otrok se odloči za BOJ, da bi zavaroval svoje polje pred vsiljivci, zato trmasto vztraja pri svojem. Njegova trma in jeza je odraz obrambe njegovih stališč, mnenj in koristi. Tak otrok je torej asertiven, kar je odraz zdravega odzivanja. Če se brani, še ni agresiven, kakor ga odrasli običajno ocenjujejo. Ko bi razumeli njegovo trmo, bi se umaknili iz njegovega polja, da bi sam odločal o svojih poslih in bil sam odgovoren za sprejete odločitve. Preganjati trmo s stopnjevano strogostjo pomeni ZATIRATI in poškodovati otrokov self, ki je še krhek in se šele oblikuje. Zaradi neugodnih socialnih izkušenj iz zgodnjega otroštva se na socialne dražljaje odziva z vedenjsko motnjo ali celo disocialnostjo.

Povsem drugače se na vsiljivost odzove preobčutljiv in nežen otrok, ki že v zasnovi ne premore trdno oblikovanega selfa. Vsiljivo poseganje odraslih v njegovo polje dogajanja doživlja kot povsem običajno in ustrezno dogajanje, saj ne premore lastnih stališč in zato ne prepozna polja dogajanja kot svojega. Lastno polje "ponuja" odraslim, da šarijo po njem po mili volji in oblikujejo gestalte tako, kot ustreza njim. Starši in vzgojitelji ocenjujejo, da je otrok priden in da ni težaven. Dejansko pa ostaja tak otrok še naprej preveč vezan na svoje starše in druge pomembne odrasle, zlit z njimi (konfluenten), pretirano ubogljiv in od njih odvisen. Odrasli radi igrajo vlogo zaščitnika, saj jim je konfluenca s še nedoraslim in nezrelim otrokom pogodu: doživljajo se kot odrasle in zrele, pa še dobre in skrbne povrh. Z vlogo zaščitnika se potrjujejo v socialnem okolju in krepijo lastni self, ki je bil očitno kdaj prej poškodovan. Dlje ko igrajo to vlogo, slabše za otroka, saj pomendrajo in uničijo njegov šibak in nežen self. Nikoli se ne bo znal odločati sam, nikoli ne bo znal braniti svojih koristi in mnenj, nikoli ne bo znal prevzemati odgovornosti in nikoli ne bo samostojen. Življenje bo zanj večna PRISILA in neugodje, kjer veljajo pravila "mora se", "treba je".

Tretji od otrokovih možnih odzivov na vsiljivost odraslih je prepuščanje LAGODNOSTI, ko uvidi, da odrasli opravijo zanj vse posle, ki naj bi sicer bili njegovi. Ne zazna niti polja dogajanja niti likov v njem. Njegov self je oblikovan pomanjkljivo, vendar ima o občutjih neugodja dovolj izkušenj, da pozna njihovo neprijetno stran. Ve tudi, da mu ničesar ni treba tvegati, če bo zadovoljil želje odraslih. Zato uravnava svoje življenje tako, da prepušča svoje želje odraslim, ki jih skrbno in nemudoma izpolnjujejo do tiste mere, da so potrebe zadovoljene. Zato nima več ne velikih želja, ne hrepenenj, pa tudi velikih užitkov in sreče ni več. Življenje doživlja kot enolično dogajanje iz dneva v dan, brez vsebine brez pravega smisla. Taka lagodna vsakdanjost je primer "lahkotnosti bivanja" celih generacij plitve potrošniške kulture, ki je vedno bolj tragična prav zaradi neprepoznavanja polja dogajanja. Z lagodno "uspavanimi" posamezniki pa brez težav manipulirajo tržno naravnane multinacionalke, mednarodni kapital in politika "nežne" prisile.

Četrti način odzivanja je BEG pred frustracijo in naporom, ki ga sicer zahteva zadovoljevanje neke potrebe in je praviloma vezan na neugodje. Čustveno preobčutljivi in na strese nepripravljeni otroci doživljajo to fiziološko neugodje kot stres, ki mu želijo za vsako ceno ubežati. Ker pomeni beg pred neugodjem hkrati beg iz lastnega polja, ne prepoznajo trenutnega dogajanja ter položaja likov v njem in jim zato ni jasno, kaj je bistvo dogajanja ter kaj je zanje pomembno in kaj obrobno. Stik in soočenje z realnostjo prikrijejo z najrazličnejšimi odpori, ki onemogočajo prepoznavanje problemov in oblikovanje ustreznih gestaltov za njihovo reševanje. V reševanju življenjskih poslov se izkažejo kot neuspešni, a se tudi s tem ne želijo soočiti in se odzivajo z obrambnim vedenjem ("nevrotično").

NAČINI ODZIVANJA NA DRAŽLJAJE IZ OKOLJA

naravnost z izmikanjem

 boj beg

 **varnostogroženost**

 **ozaveščenost nebogljenost**

 **pripadnost zapuščenost**

 **smiselnost nejasnost**

 **učinkovitost neučinkovitost**

FRUSTRIRANJE POPUŠČANJE

 doslednost nedoslednost

 **pogumstrah**

 **odločnost neodločnost**

 **odgovornost neodgovornost**

 **vztrajnost izmikanje**

 **uspešnost neuspešnost**

REŠEVANJEPROBLEMOV ISKANJE IZGOVOROV

 delo – napor odpori

 samopotrjevanje obrambni mehanizmi

zdravje nevroze

 **ZRELOST NEZRELOST**

### *OTROK JE V NEVARNOSTI TEDAJ, KO OD STARŠEV DOBI VSE KAR SI ŽELI, NAMESTO TISTEGA, KAR POTREBUJE*

Fiziološki pogoji za učenje

Učljivost je fiziološko dogajanje v sistemu posameznik/učno okolje in velja zato preveriti oba dela tega sistema. Predvsem nas zanima propustnost osrednjega živčevja posameznika za učno snov, ki naj bi jo vgradil v celoto že vključenih podatkov oz. znanj v spominske centre čelnih predelov svojih možganov. Bistvo tega fiziološkega dogajanja je vgrajevanje nove učne snovi v že obstoječo in ne le dodajanje novih spominskih vtisov (engramov) v možganske spominske centre po načelu kopičenja znanja, učenja na pamet ali pomnjenja. Pravo učenje pomeni spajanje novih znanj s starimi (asimilacija), ko prihaja do novih spoznanj, ne le do novih znanj. Novo spoznanje namreč ni le vsota vseh prejetih znanj, ampak povsem novo stanje, nova celota. Tako, kot če npr. kemično spojimo natrij s klorom, dobimo čisto novo snov, saj nastane iz jedke kovine in strupenega plina človeku prijazna kuhinjska sol. Gre torej za vgrajevanje in asimilacijo in ne za dodajanje, kopičenje ali nasilno pomnjenje vedno novih znanj, ki so sicer novi vtisi, vendar tujki (introjekti), saj niso vključeni oz. vgrajeni v že pridobljeno znanje. Takšno učenje je jalovo in neustvarjalno.

Človekovi možgani pač niso računalnik za shranjevanje oz. kopičenje podatkov. Že v možganskem deblu je prvi "filter", ki določa prepustnost podatkov, namenjenih k centrom v skorji. Mreževina (formatio reticularis) izbere le tiste čutne dražljaje, ki so zanimivi za višja možganska središča in dovolj izraziti. Za propustnost je torej predvsem pomembna izraznost čutil in gibal ter njihovo preoblikovanje v srednjih možganih, zlasti nevrotransmiterska dejavnost, ki omogoči čustveno opredelitev podatka. Zato je talamus v srednjih možganih drugi pomembni filter za podatke. Tretji in najbolj odločilen filter je asociativno in projektivno nitje obeh možganskih hemisfer, sinaptični preklopi in stanje nevrotransmiterjev, ki narekujejo način in jakost povezav v nevronskem mrežju.

Podatki, namenjeni k centrom se lahko okrepijo, zavrejo ali izbrišejo. Brišejo se moteči, nesmiselni, nerazumljivi in enolični podatki, zavrejo pa tisti, ki prihajajo v prehitrih zaporedjih. Preveč številni podatki namreč povzročajo preveliko zasičenost, ki jo srednji možgani doživljajo kot neugodje in se nanje odzovejo z odpori. Za učenje, tj. razumevanje, predelavo, privzemanje in praktično uporabo učne snovi je torej potrebna motivacija, predvsem radovednost, zanimanje in želja po znanju.

Kakovost nekega učnega postopka ne more biti odvisna le od obsega učnega gradiva in z njim pogojenega števila učnih ur tedensko ali letno, ampak od razporeditve učnih podatkov, števila oz. stopnje zasičenosti, razumljivosti, načina podajanja (didaktičnosti), sodobnosti, uporabnosti in zanimivosti. Več pozornosti pri poslušalcih (učencih) bo pritegnil predavatelj, ki bo znal podajati ogrodje učne snovi na enostaven in jasen način, podkrepljen s praktičnimi primeri. Le tedaj si bo poslušalec o povedanem ustvaril miselno predstavo, ki pobudi njegovo zanimanje in "odpre" novi gestalt z jasnim poljem dogajanja in jasnim položajem likov v njem. Poslušalec (učenec) prepozna bistvo učiteljevega sporočila in je pripravljen (motiviran) rešiti zastavljeni problem. Če je učnega gradiva preveč, zmanjkuje učiteljem časa za razlago, učencem pa časa za oblikovanje miselnih predstav (gestaltov), za iskanje ustreznih povezav (asociacij), za primerjavo, presojo in asimilacijo povedanega, ki ni le novo znanje ampak nova izkušnja. Večina enkrat slišanih učnih podatkov se iz spomina briše v enem letu, če ni o istem učnem gradivu novih podatkov, podanih na drug način.

Pomembno je tudi stanje budnosti osrednjega živčevja. Preko dneva delujoč simpatični avtonomni živčni sistem razpolaga z večjo količino presnovne energije (adenozin-tri-fosfatov) kot nočno (parasimpatično) živčevje, ki energijo šele nalaga (akumulira). Dan naj bi bil zato namenjen delu in noč spanju, čeprav so biološki ritmi pri posameznikih različni in pri tem ni enotnih meril. Nekateri posamezniki se lažje učijo ponoči kot podnevi – pa ne morda zaradi drugačne fiziologije presnove ampak zaradi miru, ki poveča zbranost ali morda iz navade oz. spremembe njihove biološke ure.

Zelo pomembno vlogo pri budnosti možganov imajo gibala in čutila, saj pošiljajo v centre vedno nove dražljaje. Bolj ko so gibala in čutila aktivna, večja je budnost možganov.

Za učinkovitejšo učljivost je gibalna aktivnost izjemno pomembna, saj so položajni dražljaji iz sklepnih ovojnic in mišičnih vreten odličen vzdrževalec budnosti možganov. Za učinkovito učenje je potreben udoben, vendar trd stol, ki omogoča aktivno sedenje in ne zleknjen počitek. Potrebna je torej zmerna mišična napetost (tonus). Najmanj primerno mesto za učenje je nemara topla postelja, saj je položajnih dražljajev v možgane takrat najmanj in se centri umirijo ter pripravijo za spanje. Gibčni in spretni športniki so tudi miselno bolj pozorni, saj pošiljajo več položajnih dražljajev v centre kot tisti s šibkim in ohlapnim mišičjem. Jutranja telovadba zaleže še najbolj, saj hitro prebudi zaspane možgane, dvigne mišično napetost in prožnost, s tem pa tudi optimizem, dobro počutje in pogum. Zaleže pa tudi zato, ker zahteva samodisciplino in primerno frustracijsko toleranco, ki zdrami endorfinske receptorje v srednjih možganih. S tem se poveča telesna in psihična zdržljivost ter izboljša samozavest in učinkovitost pri soočanju s problemi oz. pri premagovanju stresov.

RAZVOJNA POT POVEZANOSTI ORGANOV ZA STIK PRI UČNI DEJAVNOSTI:

 čutila psihomotorika

 tip hitrost

 okus okretnost

 voh telesna moč

 vid natančnost

 ob rojstvu: sluh **naključni gibi** ravnotežje

skladnost

prvo leto: **gibalno-čutno vedenje**

drugo leto: **razvoj govora** čustva

2.– 4. leto:  **miselne predstave**

4.– 7.leto:ozaveščanje **prepoznavanje smisla, risanje**

7. – 11.leto: **konkretno mišljenje, pisanje, branje** doživljanje

 po 11. letu: **abstraktno mišljenje**

osmišljanje  **spoznavanje** vrednotenje

**odločanje**

**ustvarjalna dejavnost**

Čutno-gibalna dejavnost (senzomotorika) je osnova gibanja ter vsakega telesnega in miselnega dela, tudi učne dejavnosti v šolskih letih. Temeljna lastnost človeških možganov je izrazita povezanost gibalnih in čutnih dražljajev s centri za čustvovanje v srednjih možganih, ki so osnova mišljenja. To lastnost bi se izplačalo bolje izrabiti, saj povečuje zbranost in pozornost ter s tem izboljša učljivost. Dobro jo poznajo vzgojiteljice v vrtcih, ki otroke učijo novih spoznanj preko interakcij oz. socialnih iger. V kasnejših letih obtičijo učenci v šolskih klopeh in postane čutno-gibalna dejavnost žal le še učni predmet telesne vzgoje nekaj ur tedensko. Kadar izrine pretirana učna resnobnost iz učilnic še čustva, ostane odločno premalo dražljajev, potrebnih za uspešno miselno delo.

Od vseh čutnih dražljajev jih v osrednje živčevje pride največ (80%) vidnih, zato je sončen in svetel dan za učenje primernejši kot noč, saj svetloba draži očesno ozadje in preko srednjih možganov vzdržuje budnost možganske skorje. Če pa se že učimo pri luči, naj bo svetloba močna, belo-modra, 100 luksov na delovno mizo. Za večjo budnost možganov naj temperatura zraka ne presega 200C, sicer se bo zaradi širitve podkožnih ven znižal krvni tlak in s tem zmanjšal dotok krvi v možgane. Dobro budnost omogoča tudi vonj po svežem sadju ali cvetju. Če v učilnicah ni cvetja ali sadja, naj bo izparilnik z dišečim oljem. Prijetno dišeč vonj močneje vzbudi čustva in je posebno primeren kot uvodna sprostitev pred pisanjem literarnih spisov. Okornost v čustvenem izražanju (aleksitimijo) je namreč moč izboljšati z vzpodbujanjem voha. Strah in napetost močno zmanjšujeta učno pozornost, zato je takrat primerno opraviti nekaj proti-stresnih dihalnih vaj, ki naj bi jih šolarji dobro obvladali. S hitrim in močnim vdihom se dvigne prepona in napne prsni koš ter hkrati vse mišičje rok in nog, ob izdihu pa mišičje sprosti. Vaje je mogoče skoraj neopazno opraviti sede ali stoje. Pri preveliki razdraženosti je primeren krajši tek, samo-masaža obraza, predelov senc, zatilja, rok in vratu, še zlasti uporaba osvežujočih in dražečih mazil z vonjem po poprovi meti ali melisi. Pri občutkih tesnobe pa je učinkovita ritmična glasba z nekaj minut aerobike v odmorih med učnimi urami.

Čustvena "oprema" posameznika je za aktivno učenje še najbolj pomembna, saj omogoča, da si o gibalnih in čutnih dražljajih ustvari miselne predstave o vsem, kar otipa, vidi, sliši, prebere, okusi, povoha. Brez čustvene vsebine bi bile čutne zaznave prazne in neprepoznavne. Zlasti bi ostalo neprepoznavno vse, kar je izgovorjeno in napisano. Predstave o otipanem, okusih in vonjavah so še na dokaj stvarni (konkretni) ravni, medtem ko so slišane, izgovorjene in napisane besede simboli konkretnih in abstraktnih pojmov, ki jih je mogoče prepoznati le s pomočjo čustev. Pri abstraktnem mišljenju (in pri učenju) je zato še posebej pomembno vzpodbujanje in urjenje čustvene kulture in čustvene pismenosti, kot naj bi poimenovali izraz "čustvena inteligenca". Učenje in miselna dejavnost bo brez čustev ostala "slepa in gluha", pa tudi z njihovo s podporo ne bo dosegla ustvarjalnosti, če ne bo hkrati zajela področij selfa. Napačno bi bilo trditi, da ima self ključno vlogo, ima pa zaključno, če pojmujemo šolarja kot celoto in kot osebnost.

Učenec naj bi vstopil v šolske klopi poučen in izurjen v osnovah ozaveščanja sebe in dogajanja okoli sebe. Če ga ozaveščanja niso sposobni naučiti starši, naj ga v tem urijo vzgojiteljice v vrtcu. Potem bo učitelju lažje izpeljati učno uro, saj bo učenec v obrisih že poznal polje dogajanja, like v njem in smisel. V šoli bo nadaljeval z urjenjem ozaveščanja sebe in se uril v nebesednem in besednem izražanju nekega trenutnega doživljanja. Pri tem bodo za gotovo imeli več besede jezikoslovci kot psihologi… Od tod naprej ne bo težav, saj se pot razpira sama po sebi. Vzgojitelj naj pri vzgajanem vzpodbuja tiste predele selfa, s pomočjo katerih bo znal učno dogajanje ozavestiti, doživeti, vrednotiti in osmisliti. Le tako se bo razvil v samostojno, ustvarjalno in svobodno osebnost. Vzgojitelj ne posega v otrokovo polje dogajanja, še manj v njegov intimni svet duhovnih vrednot, ki jih je pridobil doma. Opozarja in vzpodbuja pa naj ga pri oblikovanju njegovih socialnih vrednot, da bo učenec postal tudi socialno bitje. Učenost in znanje ostaneta namreč brez socialne opreme in osebnostne pokončnosti kot zgodba brez vsebine, kot večno nezaključen gestalt.