

Snežana Opačić<sup>1</sup>

Evropski akreditovani psihoterapijski trening institut –  
Geštalt psihoterapijski trening institut, Malta

Olja Jovanović Milanović<sup>2</sup>

Filozofski Fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Ja, drugi i stid: doživljaj stida studenata u edukaciji za geštalt psihoterapeute

**Apstrakt:** Internalizovani stid je doživljaj da sa celim našim bićem „nešto nije u redu”, da nije vredno postojanja, ni pripadanja. Iako se stid najčešće doživljava kao usamljeni bol, on je uvek relacion. Stid je neizbežan pratilac procesa učenja u edukaciji budućih psihoterapeuta jer specifični načini iskustvenog učenja i zahtevi za kvalitetom čine pogodno tle za generisanje stida među učesnicima tog procesa. Trajnija reparacija doživlja s elfa može doći samo uz iskustvo autentične zainteresovanosti druge osobe za naš unutrašnji svet i doživljaj prepoznavanja i prihvatanja. Cilj istraživanja je da doprinese razumevanju uloge drugih u pojavljivanju i dinamici stida u kontekstu edukativno-iskustvene grupe. U istraživanju je učestvovalo 15 studenata I, III i IV godine edukacije za geštalt terapeute. Podaci su prikupljeni korišćenjem tehnike kritičnog događaja. Tematskom refleksivnom analizom izdvojili smo dve kvalitativno različite teme: *Ja-To i Stid* i *Ja-Ti i Stid*. Dobijeni nalazi su razmatrani iz dve perspektive – relacione paradigme stida i transformativnog učenja odraslih.

**Ključne reči:** stid, drugi, relacija, edukacija za geštalt terapeute, učenje odraslih.

### Teorijsko-empirijski kontekst istraživanja stida

Stid je prirodni ljudski afekat, nerazdvojiv deo bazične ljudske opreme i funkcionisanja, neodvojiv od naše povezanosti u polju i sa poljem (Wheeler, 2000). Teoretičari afekata (Tomkins, 1963; Kaufman, 1996; Lee, 2003) slažu se da je stid

---

<sup>1</sup> Snežana Opačić je trenerica i supervizorka EAPTI Studija za edukaciju Beograd i doktorandkinja na Evropskom akreditovanom psihoterapijskom trening institutu – Geštalt psihoterapijski trening institut, Malta (sopacic66@gmail.com).

<sup>2</sup> Dr Olja Jovanović Milanović je docentkinja na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (olja.jovanovic@f.bg.ac.rs).

deo nasleđenog afektivnog kompleta i da je njegova funkcija da reguliše afekte uzbuđenja, uživanja, radosti, afekte povezane sa našim željama, nadama, čežnjama, snovima, ciljevima, posebno ukoliko u trenutnom polju ne postoji mogućnost da se realizuju. Takav stid mnogi autori (Bradshaw, 1988; Robine, 2015) nazivaju *zdrav stid* jer služi kao socijalna korekcija i signal da je osoba narušila sopstveni integritet povredom asimilovanih vrednosti (na primer, privatnost, nepovređivanje drugih...) i/ili da u okruženju nema dovoljno podrške za njene trenutne potrebe i ono što ona jeste.

Međutim, ukoliko je osoba rano iskusila izostanak podrške i ako je iskustvo nedovoljne podržanosti kontinuirano, dugotrajno i/ili intenzivno, sam taj proces odbacivanja/odsecanja u polju (od važnih osoba) integriše se i doživljava kao proces u selfu. Razvojno gledano, struktura interaktivnog polja postaje struktura unutrašnjeg sveta osobe (Wheeler, 2000). Tako nastao doživljaj stida različiti autori različito nazivaju: *internalizovani stid* (Kaufman, 1996; Wheller, 2000), *toksični stid* (Bradshaw, 1988), *maladaptivni stid* (Greenberg & Paivio, 1997), *egzistencijalni stid* (Yontef, 1997), a Li (Lee, 2003) govori o *bazičnom stidu* (eng. *ground shame*). Internalizovani stid je doživljaj da sa celim našim bićem 'nešto nije u redu', da je kompletno neadekvatno, pogrešno, da nije vredno ljubavi, postojanja ni pripadanja. Mnogobrojni geštalt autori koji su se bavili fenomenom internalizovanog stida ukazuju na dvostruku prirodu tog iskustva: jedna dimenzija se odnosi na lični identitet, ličnu vrednost, a druga na odnose i doživljaj pripadanja (Yontef, 1997; Erskin, 1995; Greenberg & Paivio, 1997; Wheeler, 2000, 2003; Lee, 2003; Robine, 2015). Iako se taj stid često doživljava kao 'usamljena muka, bolest duše' (Tomkins, 1963, str. 18), kao lični neuspeh i manjkavost, on je, zapravo, u svim njegovim oblicima, relacion i uvek se javlja u kontekstu odnosa. On je „iskustvo selfa u odnosu, kada je 'odnos' naprsnut ili prekinut” (DeYoung, 2015, str. 18) i rezultat je osetljivosti na mogućnost gubitka povezanosti sa drugima (Erskin, 1995; Greenberg & Paivio, 1997).

Iz geštalt perspektive, ljudska priroda je relaciona; ljudi žive i rastu u kontekstu odnosa; ja i drugi su uvek međusobno zavisni i jedino u interaktivnom činu kontakta osoba može da ima osećaj sebe i drugog (Perls et al., 1951; Wheller, 2000, 2003; Lee, 2003). Da bi mogli da prežive i da bi proces samoorganizacije napredovao i razvijao se, ljudi moraju imati dovoljno podrške u polju za ono što jesu, uključujući i dovoljno podrške da znaju šta žele ili šta im je potrebno (Lee, 2003). Suprotno od pronalaženja/dobijanja dovoljne podrške u okruženju je iskustvo frustracije, a jedan od rezultata frustracije je stid – iskustvo da ono što sam ja nije prihvatljivo, da ovo nije moj svet (Tomkins, 1963). Kad je nivo frustracije nizak, veza između stida i neprihvatljive potrebe je privremena, osoba se povlači iz poduhvata koji nije podržan i/ili pronalazi drugi način da zadovolji po-

trebu (*ibid.*). Međutim, kada je nedostatak podrške izražen i/ili dovoljno trajan, stvara se veza stida sa odbačenim delovima sebe, stid se internalizuje i integriše u osnovna uverenja o sebi i mogućnostima kontakta sa drugima, a osoba gubi pristup tim potrebama, „gubi njihov glas” (Kaufman, 1996; Lee, 2003).

Dakle, podrška i stid su dinamički recipročni uslovi polja, dva pola iste dimenzije polja, sastavni aspekti svih kontaktnih procesa (Wheller, 2000, 2003; Lee, 2003). Polaritet podrške se odnosi na doživljaj ugledanosti i prihvaćenosti od drugih; to je opozit od odsustva. Podrška je ključni deo naše konstrukcije i razumevanja sopstvenih kompleksnih potreba i stanja – te i našeg razvoja i konstruktivnog poznavanja sebe, na osnovu usklađene razmene i intersubjektivne artikulacije (Wheller, 2000). Stid je suprotan pol i, takođe, regulator granice između selfa i okruženja. Zajedno sa podrškom, stid neprestano informiše self o potencijalu za kontakt i pripadanje u polju (Walker, 2017). On je „naše suštinsko, afektivno skeniranje polja, naš afektivni instrument za doživljavanje i merenje podrške u polju” (Wheeler, 2000, str. 252). Ako procenimo da nema dovoljno podrške u polju (što je uvek subjektivna procena), dolazi do prekida ili povlačenja u kontaktnom polju, zapravo prekida u self procesu i doživljaju koherentnog selfa (Wheeler, 2000).

Ti aspekti polja funkcionišu svuda i uvek, dakle i u kontekstu obrazovanja odraslih, kome pripada i edukacija<sup>3</sup> budućih psihoterapeuta.

### Stid u edukaciji za psihoterapeute

Stid je neizbežan pratilac procesa učenja. Međutim, iako je uočen značaj koji stid ima u procesu učenja, retka su istraživanja koja se bave doživljajem stida u obrazovanju odraslih. Jedno od takvih istraživanja je istraživanje koje su sproveli Turner, Husman i Šalert (Turner et al., 2002), koje pokazuje da iskustvo stida u procesu obrazovanja utiče na dalje učenje studenata tako što: dovodi do doživljaja da ne mogu da učine više nego što su već učinili; otežava im dalje kognitivno angažovanje u učenju; izaziva osećaj rezigniranosti i nedostatka motivacije za učenje za završni ispit, a pohađanje nastave im postaje teret i obaveza.

Posebno je značajno istražiti ulogu koju stid ima u edukaciji za psihoterapeute, zbog specifičnih načina iskustvenog rada i učenja u kojima ima mnogo izlaganja u grupi, uz eksperimentisanje sa nečim novim, kao i zahteva za kvalitet i izvrsnost (Fuhr & Gremmler-Fuhr, 1995; Yontef, 1997; Gilbert & Evans, 2000; Kearns & Daintry, 2000).

<sup>3</sup> Odlučili smo se da koristimo termin *edukacija*, s obzirom na to da se on uobičajeno koristi da označi obrazovni proces usmeren na razvoj psihoterapijskih kompetencija.

Kvantitativno istraživanje longitudinalnog dizajna Bilodeove i saradnika (Bilodeau et al., 2012) sugeriše da stidu skloni supervizanti imaju konzistentnu tendenciju da na samom početku supervizije vrlo pozitivno procenjuju snagu supervizijske radne alijanse, a na kraju (posle pet supervizijskih sesija) negativno. Idealizaciju supervizora na početku supervizije autori objašnjavaju kao odbrambeni mehanizam kojim se stidu skloni supervizanti štite od doživljaja stida. Zato se i dešava da se sa takvim supervizantima supervizijski savez ne razvija i ne učvršćuje vremenom (što bi bilo očekivano u superviziji) nego upravo slabi. Takođe, supervizanti koji su skloni stidu percipiraju značajno manji uticaj supervizijske sesije na razvoj njihovih kompetencija od onih supervizanata koji pokazuju umeren stid.

Osim toga, istraživanja u oblasti edukacije geštalt psihoterapeuta ukazuju na to da, osim što utiče na proces učenja, postidićvanje u edukaciji za psihoterapeute može imati značajan negativan uticaj na razvojni proces selfa studenata (Tofte, 2001). Postidićvanje sa kojim se ne radi na pravi način može kreirati nezavršene poslove, sprečiti zdravu individuaciju i blokirati proces rasta i razvoja selfa studenata (Tofte, 2001), što je u skladu i sa literaturom na temu uticaja stida na razvoj selfa (Tomkins, 1963; Kaufman, 1996; Yontef, 1997; Wheeler, 2000, 2003; Lee, 2003). To je posebno značajno ako imamo u vidu da su rast i razvoj selfa (Wheeler, 2000; Lee, 2003) važan cilj edukacije (Rogers, 1961), što sugeriše da su neophodni osetljivost edukatora za fenomen internalizovanog stida i kompetentnost edukatora za konstruktivno upravljanje stidom. Stoga, ako očekujemo da 'proizvodimo' terapeute koji poštuju subjektivnost i senzibilitet svojih klijenata, onda i treneri i supervizori treba da se pokažu takvima za edukante. To zahteva obuku osetljivu na stid (Yontef, 1997).

Važno je pomenuti kvalitativno istraživanje koje su sprovele Lemingova i Bojlova (Leeming & Boyle, 2013), iako se ne bavi doživljajem stida u treningu za geštalt psihoterapeute, zbog toga što se bavi doživljajem stida iz relacije (interpersonalne) perspektive. Induktivnom tematskom analizom, autorke su došle do toga da su svi učesnici u istraživanju izričito povezali doživljaj stida sa negativnim ili potencijalno negativnim pogledima drugih, internirajući tu perspektivu kao sopstvenu. Iz dobijenih podataka autorke zaključuju da su i postidićvanje i oporavljanje od stida socijalni procesi koliko i intrapsihički. Iako su samovrednovanje i preispitivanje bili važni delovi reparacije, smisao prevladavanja stida za učesnike bio je u promeni doživljaja njihovog položaja u odnosu na druge i upravljanju neželjenim delovima identiteta u interakciji sa drugima. Stoga je ovo bila ponovna evaluacija međusobno povezanog, a ne autonomnog selfa, jer su drugačija i reparativna značenja, koja su učesnici pripisivali svojim

iskustvima, nastala u interakciji sa drugima (što je u skladu sa geštalt relacionom paradigmom).

Rezultati ovog istraživanja su u skladu sa dominantnim geštalt teorijskim razmatranjima i preporukama o tome kako rukovati stidom u procesu edukacije, u odnosu sa studentima. Izuzetno je važno da terapeuti, treneri i supervizori umeju da prepoznaju i prihvate stid, kao i odbrane od njega, kad god se pojave, da odgovorno postupaju prema tome i pokažu empatiju za ova bolna osećanja (Furh & Gremmler-Furh, 1995). Jontef (Yontef, 1997) smatra da terapeuti postaju osetljivi na stid „samo kad njihovo intimno poznavanje sopstvenog stida postane deo njihovog osećaja selfa” (str. 24). Za to su potrebni treneri koji nemaju samo znanja o stidu i kako raditi sa njim nego poznaju vlastiti stid, sposobni su da hrabro dele sopstvena iskustva stida te da ugledavaju i prihvataju, bez odbrana, učešće u postićujućim interakcijama (Yontef, 1997).

Pokazalo se da je to važan faktor koji pravi razliku u posledicama po odnos trenera i studenta i u kvalitativnom istraživanju autorki Opačić i Bratina (2020), koje su se bavile ispitivanjem stida u treningu za geštalt terapeute u iskustvu edukatora. Istraživanje je obuhvatilo iskustvo četiri geštalt psihoterapeuta, trenera i supervizora, a rezultati istraživanja pokazuju da sve četiri ispitanice znaju mnogo o stidu, da su ga doživele više puta u relacijama i radu sa edukantima, a često ga prepoznaju i kod studenata kada se pojavi, eksplicitno, ali i u odbranama. Međutim, najčešće ga nisu svesne u trenutku kada se pojavi i doživi u relaciji sa studentima, nego naknadno, u sopstvenim odbranama ili reakcijama drugih. Kvalitativnom analizom, autorke su izdvojile dva načina rukovanja kokreiranim stidom koja su nazvale ‘funkcionalno’ i ‘nefunkcionalno’ rukovanje, u odnosu na posledice koje imaju po odnos. ‘Nefunkcionalnim’ načinom rukovanja stidom autorke su nazvale (automatske) pokušaje ispitanica da izbegnu stid, što dovodi do pojačane povređenosti obe strane, urušavanja odnosa, distanciranja i neumirivanja polja. ‘Funkcionalnim’ načinom rukovanja stidom nazvale su reakcije suočavanja sa kokreiranim stidom (makar i naknadno) te prihvatanje odgovornosti za učinjeno. Posledice takvog nošenja sa stidom su bile: zaceljivanje povrede i umirivanje polja, ostajanje u odnosu, pa čak i produbljivanje odnosa između edukatora i studenta.

Opisano ukazuje na to da se stid kao tema stidljivo pojavljuje u istraživanjima o edukaciji budućih psihoterapeuta, ali i kada se pojavi, dominantno je shvaćen kao individualni fenomen. Zbog toga smo se odlučili da u ovom istraživanju pogledamo stid koji se pojavljuje i razvija u edukaciji budućih geštalt terapeuta iz relacione perspektive, ali i iz perspektive transformativnog učenja, koja nam pomaže da razumemo kontekst u kojem se stid pojavljuje.

## Dizajn istraživanja

### *Cilj istraživanja*

S obzirom na mali broj istraživanja koja se bave ulogom stida u obrazovanju odraslih, a posebno u edukaciji budućih psihoterapeuta, ovo kvalitativno istraživanje je eksplorativnog karaktera i ima cilj da doprinese boljem razumevanju uloge drugih u pojavljivanju i dinamici stida u kontekstu male edukativno iskustvene grupe.

### *Metod istraživanja*

U radu prikazujemo analizu kvalitativnih podataka o pojavljivanju i dinamici stida u edukaciji za geštalt terapeute. Naš pristup istraživanju je opisan u literaturi kao „Veliko K” (eng. „Big Q”), odnosno kao pristup koji prepoznaje istraživanje kao kontekstualno specifičnu, refleksivnu i interpretativnu praksu, za razliku od pristupa „malog k” (eng. „small q”) koji se oslanja na pozitivističko-empirističku paradigmu (traganje za objektivnošću, pouzdanošću, generalizabilnošću...) (Braun & Clarke, 2020).

### *Učesnici*

U istraživanju je učestvovalo dva studenta i trinaest studentkinja I, III i IV godine edukacije za geštalt terapeute, starosti od 27 do 59 godina. Svi učesnici su pohađali edukaciju u istom institucionalnom kontekstu, koji karakteriše orijentacija ka iskustvenom učenju.

### *Prikupljanje podataka*

Da bismo razumele kako studenti doživljavaju stid u kontekstu edukacije za geštalt terapeute te kako pozicioniraju svoj stid u odnosu na sebe i druge, odlučile smo se za prikupljanje podataka korišćenjem kvalitativnog upitnika (Braun et al., 2020). Istovremeno, kvalitativni podaci nam omogućavaju pristup jeziku i terminologiji učesnika, pružajući nam na taj način uvid u različite slojeve opisanog doživljaja (Frith, 2000). Osim pitanja koja omogućavaju kontekstualizaciju odgovora, upitnik sadrži i pitanja otvorenog tipa koja se oslanjaju na tehniku kritičnog događaja (Prilog 1). Tehnika kritičnog događaja je podrška istraživaču

da restrospektivno zabeleži priču o određenom događaju iz života učesnika (Sharoff, 2008); u našem istraživanju, priču o događaju koji se odigrao na maloj edukativno-iskustvenoj grupi, a koji je kod učesnika aktivirao doživljaj stida. Opis događaja je praćen pitanjima otvorenog tipa koja od učesnika traže prevod tog iskustva i/ili metaforu i opis alternativnog završetka opisanog događaja. Podaci su prikupljeni u maju 2021. godine.

### *Analiza podataka*

S obzirom na relativnu neistraženost teme, podacima smo pristupili induktivno, koristeći se tematskom refleksivnom analizom (Braun & Clarke, 2020).

### **Nalazi istraživanja**

Na osnovu analize podataka izdvojili smo dve istaknute teme koje obuhvataju većinu sadržaja koje su učesnici poddelili sa nama: *Ja-To odnos i Stid* i *Ja-Ti odnos i Stid*. U nastavku ćemo prvo prikazati elemente koji su zajednički za obe izdvojene teme, a nakon toga ćemo opisati svaku od izdvojenih tema odvojeno.

### *Zajednički elementi izdvojenih tema*

Kako je stid multidimenzionalni, sveprožimajući fenomen (Kaufman, 1996), doživljaj stida se manifestuje i u kogniciji (uverenju o sebi i drugima) i u telesnim senzacijama i snažnim emocionalnim reakcijama. Istovremeno doživljaj stida često rezultuje samoiniciranim zaustavljanjem pojedinca i povlačenjem sa granice kontakta (Leeming & Boyle, 2013).

*„Osećala sam se kao da ja nisam vredna slušanja, da sam nebitna kao deo grupe, da ništa ne vredim, u licu sam osećala preveliku toplotu, usta su mi se sušila, telo mi je bilo u grču, na trenutak sam poželela da se zemlja otvori, pomislila sam da li je moguće da sam ja toliko glupa i toliki baksuz da mora da bude ovako, da prolazim kroz sve ovo i sama svetla u prostoru su mi bila previše i tišina u prostoru mi se činila neprijatnom... Izdržala sam do kraja, ni sama ne znam kako. Kada sam završila izlaganje imala sam doživljaj kao da u mojoj glavi više nema ništa – blokada. Doživljaj u telu, podrhtavanje celog tela, ne sećam se ni da li sam disala...”* (studentkinja, IV godina, 36 godina).

*„Misli koje mi prolaze kroz glavu su šta ćeš ti tu, ti ovde ne pripadaš, ti nisi kao oni, ti si drugačija, ti si čudna; uh, samo da ne primete da sam toliko čudna. U tim momentima je borba samo da ne primete nikako da sam čudna. Upadnem u vrtlog misli i sabotiram sebe u svim aspektima i samo vidim ono što je kod mene negativno i loše i kao da propadam... Telo kao da je ukočeno i zablokirano i nisam spremna da govorim i iznosim nešto, jer kao da ne mogu da izustim. Ne govorim ništa i ne preduzimam ništa, samo čekam da se situacija završi”* (studentkinja, I godina, 31 godina).

U svakoj grupi ljudi okupljenih oko istog ili sličnog zadatka javlja se međusobno poređenje članova grupe, kao prirodna ljudska potreba da se odrede u odnosu na druge. Takođe, dešava se da postoji velika razlika između članova grupe u supkulturi kojoj pripadaju i društvenom statusu, što sve može biti izvor ozbiljnih i bolnih osećanja stida, često skrivenih (Furh & Gremmler-Furh, 1995; Walker, 2017). Svaki put kad pojedinci rizikuju da se pokažu različitim, bilo da se ‘ne slažu’ ili ‘kritikuju’, oni rizikuju da prekrše grupne norme i da budu viđeni kao ‘neadekvatni’ i ‘neložni’ te da budu ‘regulisani’ od grupe postidivanjem i/ili izolacijom (Furh & Gremmler-Furh, 1995; Yontef, 1997). Tako se u našem istraživanju, u obe izdvojene teme, stid pojavljuje sa prepoznavanjem različitosti u odnosu na druge i prevođenjem te različitosti u uverenja o sebi kao nedovoljnom, neadekvatnom i u uverenja o drugima kao moćnima.

*„To je bio kontekst gde je grupa ljudi van mene, tj. ja sam onlajn na edukaciji, a ostatak grupe je uživo... ili počinjem da radim u novoj firmi u kojoj se jako puno razlikujem od ostalih članova firme. Različitost izaziva stid. Tačnije, kontekst u kome doživljavam da ne pripadam grupi i da sam višak”* (studentkinja, I godina, 31 godina).

U procesu prevođenja drugi mogu imati pasivnu ulogu i pojavljivati se kao *socijalno ogledalo* u kojem se vide naša uverenja o ličnoj neadekvatnosti.

*„Uvek se pojavi prilikom izlaganja u radovima u grupi kada sam u ulozi terapeuta. Imam utisak da drugi očekuju od mene da pokažem više od onoga što realno znam, uslovljeno predistorijom i profesionalnim kontekstom iz koga dolazim”* (studentkinja, III godina, 38 godina).

*„Projektovala sam u druge često da me odbacuju, a u stvari sam se sama plašila odbacivanja. Nekada je bilo realno, ali potom ne, već moja projekcija. Stid zbog različitosti i strah od odbacivanja”* (studentkinja, IV godina, 49 godina).



Međutim, drugi mogu imati i aktivnu ulogu u pojavljivanju stida. U odgovorima studenata, to što drugi jasno postavljaju granicu koja pojačava vidljivost različitosti često biva interpretirano kao odbacivanje usled neadekvatnosti.

*„Stid u procesu edukacije sam doživeo u kontekstu edukativno-iskustvenih grupa, kada sam od učitelja tražio da ponovi objašnjenje određenog fenomena o kojem je prethodno bilo reči, nakon čega je trener/ učitelj odbio da to učini. U situaciji i u tom konkretnim trenutku nije bilo drugih kolega studenata, nisu bili prisutni. Odbijanje mog zahteva od strane učitelja je bilo verbalizovano kratkom formulacijom (‘Neću’) i nije bilo obrazloženo. Izraženo je sa strogim stavom koji je odavao utisak distanciranosti. U tom trenutku sam se osetio neadekvatno...”* (student, III godina, 28 godina).

*„Dogadaj se odnosio na moj ‘izlazak’, deljenje i učestvovanje, na šta je koleginica iz grupe prosto zaključila da i ona želi da bude vidljiva, da se čuje i da svi budu jednako zastupljeni. Ja sam do tog momenta osećala radost, zatim sam se skupila, ukočila i zamrzla. Zvonili su alarmi u meni. Nisam odreagovala, mislim da niko nije primetio. Bio je kraj grupe, nedelja, rastajali smo se i ona je rekla da nije ništa lično upućeno meni. Osetila sam tugu, bes, razočaranje... Otišla sam tužna, jer moja vidljivost čini da sam višak, suviše oduzimam vreme njoj i drugima... Ne znam da li se video moj doživljaj stida, ali se video moj osećaj ljutnje s kojim sam ostala mesecima”* (studentkinja, I godina, 34 godine).

Kao što je opisano, za dve izdvojene teme zajednički je opis pojavljivanja stida – stid kao pervazivni fenomen, koji obuhvata emocije, kogniciju, telesne senzacije i bihevioralne aspekte funkcionisanja pojedinca. Istovremeno, stid je socijalni i situaciono određen fenomen, koji se može pojaviti kada se prepozna sopstvena različitost u odnosu na druge. Ipak, dve izdvojene teme se razlikuju u načinu na koji se drugi pojavljuju u upravljanju doživljajem stida i procesu zacepljivanja postidećenog. U nastavku je dat prikaz te dve teme u te dve razvojne faze u doživljavanju stida.

### *Ja-To odnos i Stid*

Za sve opise doživljaja stida u ovoj temi zajednički je doživljaj izostanka podrške u okruženju za ono što pojedinac jeste ili postaje. Odnos sa drugim se doživljava kao Ja-To odnos (Buber, 1996) u kome nema zainteresovanosti, ugledavanja i pri-

hvatanja od drugog, ne postoji autentična razmena, te posledično ni rast i razvoj. To dovodi do pojave doživljaja stida te kreiranja različitih načina neprisustva na granici kontakta.

*„Ja sam čudna, i drugačija, i neadekvatna, i višak, a drugi su nekako gordi i ja te druge u suštini ne zanimam, oni me odbacuju, oni su nekako nepouzđani i ne prihvataju me onakvom kakva jesam. Kao da sam ja na pogrešnom mestu i moram da se popravim, promenim”* (studentkinja, I godina, 31 godina).

*„Direktni povod (za stid) je neuključenost i osećaj da sam zanemarena. Drugi doprinose tome jer, nekako, nisu osetljivi na moju poziciju ili još prave situaciju luckastom i smešnom. Nepridavanje posebne pažnje mom ponašanju, nepostavljanje pitanja, dovodi do pojačavanja stida i osećaja izolovanosti... Drugi su videli da sam se povukla i da sam čudna i ćutljiva. Opazili su nekako sa oprezom, kao da ne smeju da ulaze u taj moj prostor... kao neki čudni osećaj izbegavanja i neuključivanja. Nisu rekli ništa, nisu pitali da li je sve ok, osećaš li se dobro”* (studentkinja, I godina, 31 godina).

*„Na jednoj od grupa kada sam prezentovala seminarski rad, samo izlaganje pred grupom mi je bilo stresno, ali se dogodilo dodatno poništavanje od strane učiteljice, koja je sve vreme tokom mog izlaganja nameštala na svojoj košulji neki kaiščić, nije sedela kao mi svi, nego je stajala. Osećala sam se kao da ja nisam vredna slušanja, da sam nebitna kao deo grupe, da ništa ne vredim...”* (studentkinja, IV godina, 36 godina).

Ja-To odnos, u kome je evidentan disbalans moći između Ja i Drugih, pogodno je tle za reprodukovanje iskustva stida, u kome se Ja doživljava kao nedovoljno i neadekvatno, a Drugi kao moćni i opasni. Reprodukivano iskustvo stida, bez autentičnog kontakta sa drugim u kojem bismo ga transformisali, ostaje u ovom starom prevodu i potvrđuje uverenja o sebi i drugima koja stoje u osnovi šeme internalizovanog stida. O tome govore i prevodi opisanog doživljaja stida koje su studenti podelili sa nama:

*„Uvek postoji neko ko će na moju potrebu i ono što jesam reći tvoja potreba nije važna, ti nisi važna, ja sam važnija, pametnija. Kriva si sama što je to tako, jer ne umeš da kažeš ništa kako treba. Drugi su opasni, nemoj mnogo da se daš. Pazi se”* (studentkinja, I godina, 34 godine).

*„Doživela sam stid uvek kad su me za nešto optuživali. Telesno sam osećala da sam mala i emocije da bih da se sakrijem i da nikog ne gledam i niko mene. Drugi su bili opasni, nastavljali su sa optužbama i bio im je strašan pogled. Doživljavala sam da ja ne valjam i da su drugi strašni i opasni”* (studentkinja, IV godina, 59 godina).

Kao što smo prethodno naveli, stid nije samo intrapsihički već i interpersonalni fenomen koji utiče na naše odnose sa drugima. Učesnici u istraživanju opisuju različite reakcije na stid – izbegavanje kontakta, povlačenje iz kontakta, napad na sebe, napad na druge (Nathanson, 1992). Kako navodi Brukfeld (Brookfield, 2011), stid nas može učutkati, sprečiti nas da iskoračimo ka drugima, ali i sprečiti da učimo na osnovu iskustva koje smo doživeli.

*„Osetim jaku uznemirenost i veliku sumnju u sebe. Stomak pokazuje nervozu, a ja želim da se sklonim. Želim da zaboravim što pre na taj doživljaj i pređem na drugi sadržaj, jer nekako kao da ipak imam nadu da će se situacija rešiti kako budem saznavala. Ali ta nada nije jaka da može da podnese duže ostajanje u tome, već posluži privremeno koliko da premosti da se zaokupiram drugim stvarima”* (studentkinja, I godina, 30 godina).

*„Želela sam da se događaj zaboravi, da pobegnem”* (studentkinja, I godina, 27 godina).

*„Možda bih isprva imala otpor prema grupi i pojavljivanju u grupi ili bih projektovala negativna osećanja na članove grupe”* (studentkinja, IV godina, 38 godina).

*„I grupa je osetila odsutnost učiteljice. Od tada samo moje izlaganje pred grupom je teže, moram da osetim poverenje da bih se izložila”* (studentkinja, IV godina, 36 godina).

Bilo koji od ovih načina ‘odsustva’ sa granice kontakta, kao reakcija na stid, otežava dalji rad na uspostavljanju autentičnog kontakta zasnovanog na poverenju. Samim tim, otežava i učenje, rast i razvoj putem deljenja i razmene iskustava, što jeste osnovni princip rada edukativno-iskustvenih grupa u psihoterapiji.

### *Ja-Ti odnos i Stid*

Druga tema opisuje pojavljivanje stida koje je praćeno podrškom drugih i ostajanjem na granici kontakta. Iskustvo podrške omogućava kreiranje novih/ drugačijih uverenja o sebi kao sposobnima i dovoljnima, a o drugima kao podr-

žavajućim, omogućavajući putem asimilacije tog novog/drugačijeg iskustva menjanje šeme internalizovanog stida.

Učesnici u istraživanju, njih šest, koji ocenjuju da se opisani događaj završio pozitivno za njih opisuju da su im drugi u opisanoj situaciji pružili podršku da ostanu u kontaktu.

*„Drugi su videli moje crveno lice i rekli su da sam vešto skrivala tremu i da sam dobro prezentovala rad. Tada sam osetila njihovu podršku i zahvaljujući pojednim članovima grupe uspeła sam da izađem iz stida. I grupa je osetila odsutnost učiteljice”* (studentkinja, IV godina, 36 godina).

*„Bila sam klijent (u grupi) i radila sam na temi osveščivanja svojih emocija. Prisustvo drugih je pojačalo doživljaj stida i potrebe da se sakrijem, da me ne vide, da ne budem tu... Rekla sam im da osećam stid i da imam potrebu da me ne vide, da se sakrijem. Reagovali su normalno, adekvatno, podržavajuće. Nisu se fiksirali na tome, gledali su me ‘u celini’”* (studentkinja, IV godina, 38 godina).

Zanimljivo je da, bez obzira na to da li je reč o opisu onoga što se desilo ili o zamišljenom završetku, svi učesnici u istraživanju prepoznaju neophodnost drugih za reparaciju doživljaja stida, ukazujući na taj način da su postidivanje, kao i oporavljanje od stida, socijalni procesi, koliko i intrapsihički (Leeming & Boyle, 2013).

Opisujući kontekst koji prepoznaju kao isceljujući za svoj doživljaj stida, učesnici opisuju odlike Ja-Ti odnosa (Buber, 1996), odnosno opisuju situaciju u kojoj postoje zainteresovanost drugih i otvorenost za razmenu, podrška i prihvatanje pojedinca sa svim onim što jeste i što postaje.

*„Ovaj događaj je mogao da ima drugačiji razvoj da je profesorka tada bila otvorena da jednako radi sa nas obe i potrudi se da potpuno razume obe. I da nas na izvestan način više spoji kroz neku vrstu otvorenijeg dijaloga. Kad kažem jednako, mislim na to da je bilo potrebno da više obuhvati i razume i moju poziciju. I da možda njoj bolje prevede moje reči i da pomogne da ih ona uvaži. Ono što je ta profesorka radila je da ja razumem koleginicu, ali ne i ona mene. Takođe, grupa je mogla da reaguje, ali sam imala utisak da ili su na njenoj strani, jer je ona zdravstveno loše, ili samo žele da prekinemo. Mislim da je veća otvorenost svih učesnika mogla da doprinese, kao i dijalog, razmena. Ovaj događaj je imao epilog nedavno, tako što je par meseci nakon toga koleginica iznela na novom susretu grupe da sam je tada povredila i da joj je to*

*nezavršen posao. Tada smo ostvarile dijalog uz profesorkin pristup koji je uvažavao obe strane. U pitanju je druga profesorka*” (studentkinja, I godina, 31 godina)

*„Pozitivno bi bilo kada bih imala dovoljno poverenja i zainteresovanosti od strane drugih da pitaju i da podelim kako se osećam... Deljenje o tome i razumevanje od strane drugih bi me oslobodilo. Kada bih shvatila da me ne vide kao neadekvatnu, nego da je to samo moj doživljaj... Direktnost i otvorenosti drugih bi mi značila i davanje potvrde da vole da sam tu, da pripadam i da je sve ok kako jeste. Neophodan mi je pozitivan feedback od drugih*” (studentkinja, I godina, 31 godina).

Iskustvo podrške i ostajanja na granici kontakta omogućava učesnicima da repositioniraju druge i sebe u odnosu na druge. Drugima se na taj način ne oduzima potentnost, već se pojavljuje interpretacija drugih kao podržavajućih, dok se istovremeno pomalaju pozitivna uverenja o sebi kao osobi koja je adekvatna i vredna podrške.

*„Drugi mogu biti agresivni, ali i zaštitnički nastrojeni*” (studentkinja, I godina, 33 godine).

*„Da je i pored toga što je osećaj stida bio snažan i mučan, dugotrajan, da sam ga ipak svesno izazvala i da mogu raditi na njemu*” (studentkinja, I godina, 27 godina).

Podrška je kvalitet ‘izlaženja u susret’ onom što osoba jeste, što joj omogućava da rizikuje, da bude na granici kontakta. To novo iskustvo biva drugačije prevedeno, a integracija tog novog iskustva omogućava osobi da iskorači iz starih organizacija polja – to jest, da raste i razvija se (Lee, 2003).

## Diskusija

Jedan od izazova u edukaciji budućih psihoterapeuta je razvoj sigurnog identiteta psihoterapeuta, u koji je integrisan i stid (Henderson, 2006). Odnosno, od psihoterapeuta očekujemo da može da osvesti i razume pojavu i razvijanje stida te da može da se nosi da osećajem neadekvatnosti i nedovoljnosti, bez gubitka kontakta sa klijentom. U ovom istraživanju smo težili da razumemo kako se stid pojavljuje i razvija u edukaciji za geštalt terapeute i koju ulogu drugi imaju u tom procesu. Zbog toga ćemo i diskusiji nalaza pristupiti iz dve perspektive – iz relacione perspektive o nastanku i razvoju stida koja nam omogućava da osvetlimo kompleksnost procesa učenja u kontekstu edukativno-iskustvenih grupa i iz

perspektive transformativnog učenja, značajne za razumevanje implikacija nalaza ovog istraživanja za obrazovanje odraslih.

### *Relaciona perspektiva stida*

Nalazi dobijeni tematskom analizom u ovom istraživanju pokazuju da u pojavljivanju i upravljanju doživljajem stida značajnu ulogu imaju druge osobe te da i taj proces svedoči o našoj relacionoj prirodi, neodvojivosti i međuzavisnosti sa okruženjem. Kod svih ispitanika, bez izuzetka, doživljaj stida se javljao čim bi prepoznali različitost u odnosu na druge i mogućnost gubitka doživljaja povezanosti sa drugima. O tome pišu i mnogi (prethodno) navođeni autori – da je stid u svim svojim oblicima relacion, da je to iskustvo selfa u odnosu kada je odnos ugrožen, to jest da je on rezultat osetljivosti na rizik od gubitka povezanosti sa drugima (Tomkins, 1963; DeYoung, 2015; Erskin 1995; Greenberg & Paivio, 1997).

Iskustvo učesnika u istraživanju, koje je prikazano u dve izdvojene teme *Ja-To odnos i Stid* i *Ja-Ti odnos i Stid*, jasno ukazuje na vrstu i kvalitet odnosa koji najčešće izaziva doživljaj stida, kao i vrstu i kvalitet odnosa koji mogu da ga repariraju. Svi ispitanici, opisujući situacije u kojima su doživeli stid, navode da su to situacije u kojima su iskusili neku vrstu neprisutnosti drugog u odnosu, bilo kao doživljaj njihove nezainteresovanosti za njih i/ili neprepoznavanja, nerazumevanja i odbacivanja onoga što oni jesu u tom trenutku. Oni time opisuju Ja-To odnos (Buber, 1996), u kome ne postoje otvorenost i autentična razmena između osoba u kontaktu. Nasuprot tome, opisujući situacije koje su se desile ili koje prepoznaju kao podržavajuće, svi ispitanici opisuju odlike Ja-Ti odnosa (Buber, 1996), u kome postoji autentična zainteresovanost drugog, otvorenost i spremnost za razmenu, prepoznavanje i prihvatanje osobe onakva kakva ona jeste.

Stoga, rezultati ovog istraživanja podržavaju relacionu paradigmu našeg postojanja prema kojoj ljudi žive i rastu u kontekstu odnosa; ja i drugi su uvek međusobno zavisni i jedino u interaktivnom činu kontakta osoba može da ima osećaj sebe i drugog (Perls et al., 1951; Wheller, 2000, 2003; Lee, 2003).

### *Perspektiva transformativnog učenja odraslih*

Posmatrano iz perspektive transformativnog učenja, nalazi istraživanja ukazuju na to da edukativno-iskustvena grupa kao kontekst za edukaciju budućih psihoterapeuta predstavlja plodno tle za pojavu internalizovanog stida, ali istovremeno i za transformaciju podstaknutu doživljajem stida. Mezirow (Mezirow, 1997,

2000) navodi da je referentni okvir skup opštih pretpostavki koje smo stekli u procesu akulturacije i u interakciji sa brižnim drugima, koje koristimo da bismo interpretirali svoja iskustva i izbegli kaos. Referentni okvir možemo opisati kao navike uma, koje predstavljaju široke i apstraktne načine mišljenja, osećanja i delovanja, i kao perspektive, odnosno artikulaciju navika uma u specifičnom kontekstu. Šema internalizovanog stida koja uključuje predstavu o svetu kao opasnom i ugrožavajućem, kao i predstavu o nama kao neadekvatnim i nedovoljnim, može biti shvaćena kao navika uma u odnosu na koju interpretiramo iskustva.

Iako iskustvo stida može biti bolno, stid istovremeno može biti i katalizator transformativnog učenja (Mazirow, 2000). Nalazi našeg istraživanja pokazuju da stid u situaciji učenja može mobilisati podršku drugih te podstaći proces samorefleksije, ali i proces kritičke refleksije na svet u kojem živimo. U procesu refleksije pojedinac postaje svestan pretpostavki koje stoje u osnovi njegovih/njenih navika uma, kritički ih evaluira i revidira. Rezultat može biti transformacija pogleda na svet, ali i transformacija pogleda na self (Hoggan, 2016). Dakle, podstaknuti disbalansom između akumuliranog iskustva nepodržanosti i novog iskustva podrške u situaciji stida, revidiramo naše navike uma, te druge počinjemo opažati kao dobronamerne i tople ili bar kao nekoga ko može biti dobronameran i topao, a sebe počinjemo opažati kao sposobne i adekvatne ili bar kao nekoga ko ima potencijal da to postane. Nova ili revidirana šema značenja biva otvorenija za nova iskustva i nove interpretacije, diskriminativnija i adekvatnija za integraciju našeg iskustva (Mezirow, 1977, prema Jarvis, 2004). Zbog toga centralno za proces upravljanja stidom u obrazovanju odraslih/budućih psihoterapeuta predstavlja podrška kritičkoj refleksiji svojih i tuđih uverenja, interpretacija, vrednosti, osećanja i načina razmišljanja (Mezirow, 2000).

Značajno je da su svi učesnici koji su se saglasili sa učešćem u našem istraživanju mogli da podelu iskustvo internalizovanog stida u edukativno-iskustvenim grupama. Naime, obrazovanje je socijalni fenomen koji se odvija u interakciji različitih učesnika i uključuje ne samo kogniciju već biće u celini (Jarvis, 2009). Tako, nesigurnost u sopstvenu kompetentnost u ulozi budućeg psihoterapeuta, koja postaje vidljiva u interpersonalnom kontekstu edukativne grupe, može voditi osećaju inferiornosti i bespomoćnosti, odnosno doživljaju stida. Kako navodi Vokerova (Walker, 2017), potrebno nam je obrazovanje u kojem se studenti ohrabruju da probaju i podržavaju da, kada ne uspeju, budu nežni prema sebi. Osim toga, kao i bilo koji drugi socijalni fenomen koji podrazumeva interakciju između više osoba, ni obrazovanje nije imuno na odnose moći među učesnicima. Iako se u edukaciji budućih geštalt terapeuta neguje samodirektivnost studenata i naglašavaju učenje iz iskustva i dijaloški odnos između studenata i edukatora, i u tako organizovanim obrazovnim aktivnostima postoji asimetrija moći. Edukator nudi



kriterijume za procenu, rekonstrukciju i davanje značenja sopstvenom iskustvu (Maksimović i Nišavić, 2021), dok istovremeno i evaluira kvalitet rada edukanta, što može da utiče na napredovanje polaznika edukacije, pa čak i da zaustavi i spreči polaznika da nastavi sa edukacijom (Yontef, 1996; Kearns & Daintry, 2000). Zbog toga je neophodno naglasiti značaj svesnosti edukatora o postojećoj asimetriji moći, o svojoj ulozi i o ulozi drugih u pojavljivanju i dinamici stida u obrazovanju odraslih.

### Zaključna razmatranja

Smatramo da je ovo istraživanje značajno i za studente i za trenere i supervizore u edukaciji budućih psihoterapeuta, jer doprinosi boljem razumevanju uloge drugih u pojavljivanju i dinamici stida u kontekstu male edukativno-iskustvene grupe. Doprinosi i boljem razumevanju naše relacione prirode i koliko naš self u celini zavisi od podrške iz okruženja, pre svega od drugih ljudi. Nalazi istraživanja i zaključci koji iz njih proizilaze mogu se primeniti i na druge bliske kontekste i odnose – psihoterapijski kontekst i kontekst obrazovanja odraslih. S obzirom na to da način na koji terapeuti/edukatori tretiraju svoje klijente/studente odražava, velikim delom, ono što su oni učili tokom edukacije, ono što je bilo modelirano od trenera i kako su oni tretirani tokom edukacije (Yontef, 1997), važno je da ovim i sličnim istraživanjima povećavamo svesnost i osetljivost studenata i edukatora na stid, sopstveni i tuđi, kao i na odbrane od stida, na to kako i čime drugi doprinose pojavi i zaceljivanju stida, da bi mogli lakše da prepoznaju i prihvataju sopstveno učešće u postidujućim interakcijama.

Takođe, ovo istraživanje može doprineti kvalitetu edukacije za psihoterapeute, ali i šire – kvalitetu obrazovanja odraslih, podizanjem svesti o odnosu stida i razvoja i učenja polaznika. Kvalitetna edukacija zahteva pošteno, živo, samootkrivajuće prisustvo i edukatora i studenata, empatičnu usklađenost sa polaznicima i posvećenost dijalogu: zajednički rad na horizontalnom nivou, podelu moći i autoriteta i otvorenost za subjektivnu fenomenologiju koja je rezultat interakcije (Yontef, 1997). Bez tog dijaloškog stava, koji može da obuhvati sve izazove praćenja i evaluacije napredovanja edukanta, učenje teorijskog znanja i učenje posebnih veština i tehnika biće samo 'prazne priče' (Gilbert & Evans, 2000). Dodatno, dijalog stvara uslove za podršku i posticanje samorefleksije i kritičke refleksije, koji su shvaćeni kao centralni procesi transformativnog učenja (Cranton & Taylor, 2012).

U diskusiji o rezultatima ovog istraživanja ne smemo zanemariti ni njegova ograničenja. Jedno ograničenje je relativno mali uzorak i prigodan način odabira



uzorka, što otvara pitanje ko je ostao izvan istraživanja i koja postidujuća iskustva edukanata nismo obuhvatili. Iako je to ograničenje u skladu sa eksplorativnim karakterom ovog istraživanja, predlažemo da se u naredna istraživanja uvrsti namerni uzorak koji će obezbediti maksimalnu varijaciju karakteristika edukanata koje su značajne za pojavljivanje i dinamiku stida. Osim toga, iako je kvalitativni upitnik u ovoj fazi istraživanja teme i u kontekstu pandemije imao nesporne prednosti, zbog osetljivosti teme stida i njene relativne neistraženosti u kontekstu edukacije budućih psihoterapeuta, preporučujemo da se u narednim istraživanjima koriste tehnike koje omogućavaju dubinsko istraživanje iskustva stida, uz podršku istraživača (na primer, intervju).

S obzirom na nedostatak istraživanja na ovu temu, ovo istraživanje, i uz ograničenja koja ima, predstavlja značajan doprinos teorijskim i empirijskim razmatranjima stida u obrazovanju odraslih. Zbog značaja koji drugi i asimetrija moći u grupi imaju u pojavljivanju i dinamici stida, nadamo se da ćemo uskoro imati priliku da čitamo o rezultatima istraživanja stida u formalnom obrazovanju odraslih.

## Reference

- BILODEAU, C., SAVARD, R. & LECOMTE, C. (2012). Trainee Shame-Proneness and the Supervisory Process. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 4(1), 37–49.
- BUBER, M. (1996). *I and You*. Touchstone.
- BRADSHAW, J. (1988). *Healing the Shame that Binds You*. Health Communications, Inc. Deerfield Beach FL.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 1–25.
- BRAUN, V., CLARKE, V., BOULTON, E., DAVEY, L., & McEVOY, C. (2020). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 1–14.
- BROOKFIELD, S. (2011). When the black dog barks: An autoethnography of adult learning in and on clinical depression. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 132, 35–42.
- CRANTON, P., & TAYLOR, E. W. (2012). Transformative learning. In Jarvis, P., & Watts, M. (eds.), *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. 194–203). Routledge.
- DEYOUNG, P. A. (2015). *Understanding and Treating Chronic Shame: A Relational/Neurobiological Approach*. Routledge.
- ERSKINE, R. G. (1995). A Gestalt Therapy Approach to Shame and Self-Righteousness: Theory and Methods. *British Gestalt Journal*, 4(2), 107–118.

- FRITH, H. (2000). Focusing on sex: Using focus groups in sex research. *Sexualities*, 3(3), 275–297.
- FUHR, R. & GREMLER-FUHR, M. (1995). Shame in Teaching/Learning Settings: A Gestalt Approach. *British Gestalt Journal*, 4(2), 91–100.
- GILBERT, M. C. & EVANS, K. (2000). *Psychotherapy Supervision* (1<sup>st</sup> ed.). Open University Press.
- GREENBERG, L. PH.D. & PAIVIO, S. C. PH.D. (1997). Varieties of Shame Experience in Psychotherapy. *Gestalt Review*, 1(3), 205–220.
- HENDERSON, D. (2006). Shame as an achievement in analytic training. *Psychodynamic Practice*, 12(3), 327–332.
- HOGGAN, C. (2016). Exercising Clarity with Transformative Learning Theory. In M. Milana, J. Holford, S. Webb, P. Jarvis, & R. Waller (Eds.), *Handbook of Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 35–52). Palgrave Macmillan.
- JARVIS, P. (2009). *Learning to be a Person in Society*. Routledge.
- JARVIS, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3<sup>rd</sup> ed.). Routledge.
- KAUFMAN, G. (1996). *The psychology of shame: Theory and treatment of shame-based syndromes* (2<sup>nd</sup> ed.). Springer Publishing Company, Inc.
- KEARNS, A. & DAINTRY, P. (2000). Shame in the Supervisory Relationship: Living with the Enemy. *British Gestalt Journal*, 9(1), 28–38.
- LEE, R. G. (2003). Shame and the Gestalt Model. In R. G. Lee & G. Wheeler (Eds.), *The Voice of Shame: Silence and Connection in Psychotherapy*, 3–22. Gestalt Press.
- LEEMING, D. & BOYLE, M. (2013). Managing shame: An interpersonal perspective. *British Journal of Social Psychology* 52(1), 140–160.
- MAKSIMOVIĆ, M. I NIŠAVIĆ, I. (2021). Tehnologije sopstva u obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, 11, 91–105.
- MEZIROW, J. (2000). Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://doi:10.1002/ace.7401>
- NATHANSON, D. L. (1992). *Shame and pride: Affect, Sex, and the Birth of the Self*. Norton.
- OPAČIĆ, S. I BRATINA, S. (2020). Stid u treningu za geštalt terapeute – iskustvo edukatora. *Geštalt zbornik*, 7, 79–89.
- PERLS, F., HEFFERLINE, R., & GOODMAN, P. (1951). *Gestalt therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. Dell.
- ROBINE, J-M. (2015). *Social Change Begins with Two*. Instituto di Gestalt HCC Italy.
- ROGERS, C.R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Constable.
- SHAROFF, L. (2008). Critique of the critical incident technique. *Journal of Research in Nursing*, 13(4), 301–309.

- TOFTE, B. (2001). *A Phenomenological Study of the Impact of Shaming on the Self Developmental Process in Gestalt Therapy Training* [Master's Thesis, Gestalt Academy of Scandinavia and University of Derby]. Retrieved from [http://internahemsidan.gestaltakademin.se/wpcontent/uploads/2013/04/DissT\\_BjorgTofte\\_2001.pdf](http://internahemsidan.gestaltakademin.se/wpcontent/uploads/2013/04/DissT_BjorgTofte_2001.pdf)
- TOMKINS, S. S. (1963). *Affect, Imagery, and Consciousness: The negative affects, 2*. Springer and Company.
- TURNER, J. E., HUSMAN, J., & SCHALLERT, D. L. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: Investigating the precursors and consequences of shame. *Educational Psychologist, 37*(2), 79–90.
- WALKER, J. (2017). Shame and Transformation in the Theory and Practice of Adult Learning and Education. *Journal of Transformative Education, 15*(4), 357–374.
- WHEELER, G. (2000). *Beyond Individualism: Toward a New Understanding of Self, Relationship & Experience*. GIC Press.
- WHEELER, G. (2003). Self and Shame: A New Paradigm for Psychotherapy. In R. G. Lee & G. Wheeler (Eds.), *The Voice of Shame: Silence and Connection in Psychotherapy* (2<sup>nd</sup> ed.), (pp. 23–60). Gestalt Press.
- YONTEF, G. (1996). Supervision from a Gestalt Therapy Perspective. *British Gestalt Journal, 5*(2), 92–102.
- YONTEF, G. (1997). Relationship and Sense of Self in Gestalt Therapy Training. *The Gestalt Journal, 20*(1), 17–48.