

# Psychosomatyczny program profilaktyczny



## Podręcznik dla Prowadzącego

<b>HARI – PSYCHOSOMATYCZNY PROGRAM PROFILAKTYCZNY.....</b>	<b>1</b>
INTEGRACJA CIAŁA, UMYŚLU I SENSU. MIĘDZY NAUKĄ A ŻYCIEM. ....	7
NAUKA, KTÓRA ŁĄCZY, A NIE DZIELI.....	7
INTEGRACJA „MIND AND BODY” – CZTERY WYMIARY PROGRAMU HARI .....	11
JAK PRZEBIEGA PROCES EDUKACYJNY?.....	12
HARI – INTERDYSCYPLINARNA INTEGRACJA NAUKI I PRAKTYKI .....	<b>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</b>
DLACZEGO HARI DZIAŁA? .....	18
HARI – NAUKA, DOŚWIADCZENIE, CZŁOWIEK .....	<b>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</b>
CZAS TRWANIA PROGRAMU .....	17
<b>NEUROBIOLOGICZNE, POZNAWCZE I EDUKACYJNE PODSTAWY EFEKTYWNEGO UCZENIA .....</b>	<b>21</b>
UKŁAD NERWOWY UCZNIA JAKO PODSTAWA PROCESU UCZENIA SIĘ .....	21
STRES A PAMIĘĆ I KONCENTRACJA – MECHANIZMY NEUROBIOLOGICZNE .....	21
AKTYWNE UCZENIE SIĘ JAKO BIOLOGICZNA KONIECZNOŚĆ .....	22
STRUKTURA, SENS I ZNACZENIE – OCHRONA PRZED PRZECIĄŻENIEM POZNAWCZYM.....	22
CASE STUDY – ZMIANA WARUNKÓW, NIE UCZNIA .....	22
NAJWAŻNIEJSZE FILARY EFEKTYWNEGO UCZENIA SIĘ .....	22
<b>JAK UCZYĆ EFEKTYWNIE? .....</b>	<b>24</b>
1. Aktywuj uwagę – sens i kontekst mają znaczenie .....	24
2. Wykorzystuj przypomnianie zamiast jedynie powtarzania .....	24
3. Nauczaj w małych porcjach – szanuj pamięć roboczą .....	25
4. Wprowadź aktywne uczenie – uczniowie muszą działać.....	25
5. Planuj powtórki i rozkładaj je w czasie.....	25
6. Daj wyjaśniający feedback – nie tylko „dobrze/źle” .....	25
7. Podsumuj i syntezyj – buduj struktury myślenia.....	25
8. Ucz transferu – ucz, jak zastosować wiedzę .....	26
Podsumowanie: jak wygląda efektywna lekcja?.....	26
<b>ROLA PROWADZĄCEGO – JAK PRACOWAĆ Z UCZNIEM I SOBĄ .....</b>	<b>26</b>
1. Prowadzący jako główne medium zmiany .....	26
2. Przygotowanie prowadzącego jako proces wielowymiarowy.....	27
3. Praca z uczniem: od regulacji do refleksji.....	27
4. Rozwój osobisty prowadzącego jako narzędzie pracy .....	27
5. Refleksja i superwizja jako element profesjonalizmu.....	28
KLUCZOWE WNIOSKI .....	28
BIBLIOGRAFIA (WYBÓR) .....	<b>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</b>
<b>MODUŁ 1 – HOLISTYCZNE ZDROWIE.....</b>	<b>28</b>
<i>Cel modułu .....</i>	<i><b>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</b></i>
<i>Perspektywa dla prowadzącego .....</i>	28
<i>Uzasadnienie merytoryczne .....</i>	29
<i>Zakres tematyczny modułu .....</i>	29
<i>Sposób pracy z uczestnikami.....</i>	29
<i>Kluczowy przekaz do grupy .....</i>	29
<i>Znaczenie modułu w całym procesie HARI.....</i>	30
♦ <b>SPOTKANIE 1 –</b> CIAŁO, JEDZENIE I ENERGIA – CO NAPRAWDĘ KARMI.....	30
CELE SPOTKANIA .....	31
<i>Cele spotkania.....</i>	32
PRZYGOTOWANIE PROWADZĄCEGO I SALI .....	32
1. OTWARCIE I ZBUDOWANIE BEZPIECZEŃSTWA .....	32
1.1 Powitanie i rama spotkania .....	<b>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</b>
<i>Refleksja dla prowadzącego .....</i>	33
1.2 Ćwiczenie regulacyjne: „Orientacja” (5–9 min).....	33
<i>Jak wprowadzić ćwiczenie.....</i>	34
<i>Przebieg ćwiczenia .....</i>	34
<i>Na co zwracać uwagę jako prowadzący .....</i>	34
<i>Wskazówki dla prowadzącego.....</i>	35
1.3 Szybkie wejście w temat: „Energia z ostatnich 24h” .....	35

<i>Jak wprowadzić ćwiczenie</i> .....	35
<i>Przebieg ćwiczenia</i> .....	35
<i>Postawa prowadzącego w trakcie</i> .....	35
<i>Wskazówki dla prowadzącego</i> .....	35
<i>Komentarz normalizujący – kluczowy moment</i> .....	36
<i>Najważniejsze przesłanie tego etapu</i> .....	36
2. WPROWADZENIE PSYCHOEDUKACYJNE „ODŻYWIANIE TO NIE TYLKO BRZUCH – TO UKŁAD NERWOWY” .....	36
<i>Jak ustawić siebie przed tą częścią</i> .....	38
<i>Trudność ze skupieniem</i> .....	38
<i>Najważniejsza refleksja dla prowadzącego</i> .....	39
2.2 plansza / zapis na tablicy .....	39
3. ĆWICZENIA DOŚWIADCZENIOWE .....	40
3.1 Ćwiczenie: „Jak jem – jak czuję” .....	40
3.2 Ćwiczenie: „Sygnały głodu i sytości” .....	40
3.3 Ćwiczenie: Karta szybkiej diagnozy .....	41
3.3 Ćwiczenie: „Mała zmiana – duży sygnał” .....	41
4. PSYCHOEDUKACJA PRAKTYCZNA – „CO KARMI MÓZG?” .....	42
<i>Zasada pierwsza: „prawdziwe jedzenie”</i> .....	42
<i>Zasada druga: „stabilna energia”</i> .....	42
<i>Zasada trzecia: „mikrobiota lubi błonnik”</i> .....	42
<i>Ćwiczenie doświadczeniowe: „Co mnie karmi?”</i> .....	43
PODSUMOWANIE I ZAKOŃCZENIE .....	44
NAJWAŻNIEJSZE INFORMACJE PODSUMOWUJĄCE DLA PROWADZĄCEGO .....	45
<i>Najważniejsze przesłanie części doświadczeniowej</i> .....	45
NAJCZĘSTSZE OBAWY UCZESTNIKÓW (CZĘSTO NIEWYPOWIEDZIANE).....	45
NAJCZĘSTSZE BLOKADY GRUPY I JAK SOBIE Z NIMI RADZIĆ .....	45
CO JEST NAJWAŻNIEJSZE NA KONIEC.....	46
♦ <b>SPOTKANIE 2 –</b> RUCH, SEN I REGENERACJA – JAK CIAŁO WRACA DO RÓWNOWAGI .....	46
<i>Perspektywa i postawa prowadzącego</i> .....	47
UZASADNIENIE MERYTORYCZNE .....	47
CELE SPOTKANIA.....	48
PRZYGOTOWANIE PROWADZĄCEGO I PRZESTRZENI .....	50
PRZEBIEG SPOTKANIA .....	50
<i>Ćwiczenie orientacyjne: Zauważanie aktualnego stanu organizmu</i> .....	51
<i>Od obserwacji ciała do rozumienia regeneracji</i> .....	52
<b>Etap 4 – silny bodziec sensoryczny (30 sekund)</b> - Prowadzący uprzedza o bodźcu, zachowując poczucie bezpieczeństwa.) Prowadzący może powiedzieć: „Teraz przez chwilę pojawi się mocniejszy bodziec. Jeśli w którymś momencie poczujesz, że to za dużo, możesz odwrócić wzrok albo zatkać uszy. Chodzi tylko o obserwację reakcji.” Prowadzący uruchamia krótki, intensywny bodziec (np. dźwięk dzwonka telefonu lub dynamiczny filmik z szybko zmieniającymi się obrazami) na maksymalnie 30 sekund. Po zakończeniu: „Zapisz przy czwartym punkcie: minus, zero albo plus.....	56
<b>Wskazówka metodyczna</b> .....	56
<b>MODUŁ 2 – AKCEPTACJA I AFEKTY</b> .....	58
<b>SPOTKANIE 3 – STRES I NAPIĘCIE – JAK ODZYSKAĆ RÓWNOWAGĘ</b> .....	58
<i>Perspektywa dla prowadzącego</i> .....	62
<i>Uzasadnienie merytoryczne (psychosomatyczne)</i> .....	63
<i>Cele spotkania</i> .....	64
<i>Cele Spotkania 3</i> .....	64
<i>Przygotowanie prowadzącego i przestrzeni</i> .....	64
<i>Przebieg spotkania</i> .....	65
<i>Wejście w temat przez doświadczenie - ćwiczenie HA–RI</i> .....	65
<i>Na co zwracać uwagę podczas ćwiczenia</i> .....	66
<i>Postawa prowadzącego</i> .....	67
JAK MYŚLEĆ O TYM ĆWICZENIU – WSKAZÓWKI .....	67
NA CO ZWRACAĆ UWAGĘ PODCZAS ĆWICZENIA .....	<b>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</b>
POSTAWA PROWADZĄCEGO .....	<b>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</b>
<i>Wprowadzenie psychoedukacyjne</i> .....	<b>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</b>
NAJWAŻNIEJSZA REFLEKSJA DLA PROWADZĄCEGO.....	68

Co zapisujemy i co dajemy uczestnikom .....	69
Ćwiczenie doświadczeniowe – integracja „Co na mnie wpływa” .....	69
NAJWAŻNIEJSZA MYŚL DLA PROWADZĄCEGO .....	73
<b>SPOTKANIE 4 – EMOCJE JAKO SYGNAŁY – JAK JE ROZPOZNAWAĆ I REGULOWAĆ .....</b>	<b>74</b>
<i>Cel modułu</i> .....	74
<i>Cele – podsumowanie</i> .....	75
<i>Perspektywa dla prowadzącego</i> .....	75
<i>Przygotowanie sali i prowadzącego</i> .....	75
<i>Otwarcie i budowanie bezpieczeństwa</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>Na co zwracać uwagę</i> .....	78
<i>Wprowadzenie psychoedukacyjne</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>A i B: Skąd bierze się emocja? Możesz powiedzieć: „Emocja nie pojawia się bez powodu. Pojawia się jako reakcja organizmu na to, jak sytuacja została odebrana.” To moment, w którym łączysz biologię emocji z etapem B: „Układ nerwowy bardzo szybko ocenia, czy coś jest bezpieczne, zagrażające, ważne. Ta ocena często dzieje się szybciej niż świadoma myśl.”</i> .....	79
<i>C: emocje jako sygnały biologiczne. Przejdź płynnie do etapu C: „To, co nazywamy emocją, jest sygnałem organizmu.” Zapisz lub wypowiedz mapę sygnałów:</i> .....	79
<i>Blok 3 – D: emocja a reakcja. Teraz naturalnie przechodzisz do D: „Emocja pojawia się automatycznie. Reakcja jest tym, co robimy z tą emocją.” Podkreśl sens regulacji w HARI: „Regulacja nie polega na zatrzymaniu emocji. Polega na tym, że między C a D pojawia się przestrzeń”. Krótka pauza.</i> .....	79
AKTYWNE PRZETWARZANIE – ĆWICZENIA .....	80
<i>Ćwiczenie 1: Mapa emocji</i> .....	80
<i>Na co zwracać uwagę</i> .....	80
<i>Ćwiczenie 2: Skala intensywności emocji</i> .....	80
<i>ĆWICZENIE 3: ABCD – INTERPRETACJA ZMIENIA REAKCJĘ</i> .....	81
<i>Ćwiczenie 4: Zatrzymanie i wybór</i> .....	82
POWTÓRKA – CO ZE MNĄ ZOSTAŁO PO TYM SPOTKANIU .....	82
NORMALIZACJA – ZDEJMOWANIE PRESJI .....	<i>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</i>
<i>Przeniesienie na życie – jeden mały krok</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
DOMKNIECIE SPOTKANIA .....	83
<i>Wskazówka końcowa dla prowadzącego</i> .....	83
<i>Podsumowanie</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<b>MODUŁ 3- RELACJE I KOMUNIKACJA .....</b>	<b>84</b>
<b>SPOTKANIE 5 PUŁAPKI MYŚLENIA I KRYTYCZNE MYŚLENIE – JAK ODZYSKAĆ WPŁYW NA UMYSŁ .....</b>	<b>87</b>
<i>PUŁAPKI MYŚLENIA I KRYTYCZNE MYŚLENIE – JAK ODZYSKAĆ WPŁYW NA UMYSŁ</i> .....	<i>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</i>
<i>Logika dydaktyczna modułu</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
FAZA 1: AKTYWACJA UWAGI I NADANIE SENSU .....	90
FAZA 2: PRZYWOŁANIE WIEDZY I DOŚWIADCZENIA .....	<i>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</i>
FAZA 3: PSYCHOEDUKACJA W MAŁYCH PORCJACH (CHUNKING) .....	<i>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</i>
<i>Blok 1: Jak działa myślenie w stresie?</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>Blok 2: Czym są pułapki myślenia?</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>Blok 3: Myśl to nie fakt</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
FAZA 4: AKTYWNE PRZETWARZANIE – ĆWICZENIA .....	<i>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</i>
<i>Przykładowe ćwiczenia:</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
FAZA 5: POWTÓRKA POPRZECZYWOŁANIE (RETRIEVAL PRACTICE) .....	<i>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</i>
FAZA 6: FEEDBACK I NORMALIZACJA .....	<i>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</i>
FAZA 7: SYNTEZA I TRANSFER .....	<i>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</i>
<i>Kluczowa myśl modułu 5</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
CEL MODUŁU .....	<i>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</i>
PERSPEKTYWA DLA PROWADZĄCEGO .....	<i>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</i>
<i>uzasadnienie merytoryczne i nastawienie</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
PRZYGOTOWANIE SALI I PROWADZĄCEGO .....	<i>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</i>
<i>zasady bezpieczeństwa</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
OTWARCIE I ZBUDOWANIE BEZPIECZEŃSTWA .....	<i>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</i>
<i>Refleksja dla prowadzącego</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
ĆWICZENIE REGULACYJNE .....	<i>BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.</i>
<i>„zauważanie strumienia myśli”</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>

SZYBKE WEJŚCIE W TEMAT – ĆWICZENIE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
„myśl czy fakt?” .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
WPROWADZENIE PSYCHOEDUKACYJNE – DIALOG .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>Jak ustawić siebie przed tą częścią</i> .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Pytanie łączące .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Pytania zaciekawiające .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Dopowiedzenia – prosto i strukturalnie .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Jedno kluczowe zdanie .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Refleksja dla prowadzącego .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
PLANSZA / KARTA PRACY .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
ĆWICZENIA DOŚWIADCZENIOWE – PROPOZYCJE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
1. „Radio w głowie” .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
2. „Jedno zdanie – trzy wersje” .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
3. Karta „pułapka czy fakt” .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
ĆWICZENIE Z KARTĄ PRACY (INTEGRUJĄCE).....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
PSYCHOEDUKACJA PRAKTYCZNA – PORZĄDKOWANIE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
ĆWICZENIE OŚWIADCZENIOWE (NA KONIEC).....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
PODSUMOWANIE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
NAJWAŻNIEJSZE PRZEŚLANIE SPOTKANIA.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
NAJCZĘSTSZE OBAWY.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
NAJCZĘSTSZE BLOKADY GRUPY.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
CO JEST NAJWAŻNIEJSZE NA KONIEC.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.

## **SPOTKANIE 6 - RELACJE I KOMUNIKACJA – JAK MÓWIĆ O SOBIE I SŁUCHAĆ INNYCH..... 103**

### **SPOTKANIE 6 – RELACJE I KOMUNIKACJA..... BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.**

JAK MÓWIĆ O SOBIE I SŁUCHAĆ INNYCH .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
CEL MODUŁU .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
PERSPEKTYWA DLA PROWADZĄCEGO .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>uzasadnienie merytoryczne i nastawienie</i> .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
PRZYGOTOWANIE SALI I PROWADZĄCEGO .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>zasady bezpieczeństwa</i> .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
OTWARCIE I ZBUDOWANIE BEZPIECZEŃSTWA.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>Refleksja dla prowadzącego</i> .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
ĆWICZENIE REGULACYJNE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>„kontakt w bezpiecznej obecności”</i> .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
SZYBKE WEJŚCIE W TEMAT – ĆWICZENIE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>„mówienie i słuchanie – różne doświadczenia”</i> .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
WPROWADZENIE PSYCHOEDUKACYJNE – DIALOG .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>Jak ustawić siebie przed tą częścią</i> .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Pytanie łączące .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Pytania zaciekawiające .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Dopowiedzenia – prosto i strukturalnie .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Jedno kluczowe zdanie .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
Refleksja dla prowadzącego .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
PLANSZA / KARTA PRACY .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
ĆWICZENIA DOŚWIADCZENIOWE – PROPOZYCJE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
1. „Dwa sposoby słuchania”.....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
2. „Mówienie o sobie – bez ocen” .....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
3. „Ciało w relacji”.....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
ĆWICZENIE Z KARTĄ PRACY (INTEGRUJĄCE).....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
PSYCHOEDUKACJA PRAKTYCZNA – PORZĄDKOWANIE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
ĆWICZENIE OŚWIADCZENIOWE (NA KONIEC).....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
PODSUMOWANIE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
NAJWAŻNIEJSZE PRZEŚLANIE SPOTKANIA.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
NAJCZĘSTSZE OBAWY.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
NAJCZĘSTSZE BLOKADY GRUPY.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
CO JEST NAJWAŻNIEJSZE NA KONIEC.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.

## **MODUŁ 4 - SENS, WARTOŚCI I INTEGRACJA..... 113**

**SPOTKANIE 7 – GRANICE, PRESJA GRUPY I BEZPIECZEŃSTWO PSYCHICZNE - JAK NIE ZGUBIĆ SIEBIE ..... 113**

CEL MODUŁU .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
PERSPEKTYWA DLA PROWADZĄCEGO .....	116
<i>uzasadnienie merytoryczne i nastawienie</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
PRZYGOTOWANIE SALI I PROWADZĄCEGO .....	116
<i>zasady bezpieczeństwa</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
OTWARCIE I ZBUDOWANIE BEZPIECZEŃSTWA .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>Refleksja dla prowadzącego</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
ĆWICZENIE REGULACYJNE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>„kontakt z sygnałem granicy w ciele”</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
SZYBKIE WEJŚCIE W TEMAT – ĆWICZENIE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>„tak, które kosztuje”</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
WPROWADZENIE PSYCHOEDUKACYJNE – DIALOG .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>Jak ustawić siebie przed tą częścią</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>Pytanie łączące</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>Pytania zaciekawiające</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>Dopowiedzenia – prosto i strukturalnie</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>Jedno kluczowe zdanie</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>Refleksja dla prowadzącego</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
PLANSZA / KARTA PRACY .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
ĆWICZENIA DOŚWIADCZENIOWE – PROPOZYCJE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
1. <i>„Mapa granic”</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
2. <i>„Ciało mówi pierwsze”</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
3. <i>„Granica a relacja”</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
ĆWICZENIE Z KARTĄ PRACY (INTEGRUJĄCE).....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
PSYCHOEDUKACJA PRAKTYCZNA – PORZĄDKOWANIE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
ĆWICZENIE OŚWIADCZENIOWE (NA KONIEC).....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
PODSUMOWANIE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
NAJWAŻNIEJSZE PRZEŚLANIE SPOTKANIA.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
NAJCZĘSTSZE OBAWY.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
NAJCZĘSTSZE BLOKADY GRUPY.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
CO JEST NAJWAŻNIEJSZE NA KONIEC.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.

**SPOTKANIE 8 – SENS, WARTOŚCI I TOŻSAMOŚĆ ..... 118**

JAK ZEBRAĆ DOŚWIADCZENIE I NIE ZGUBIĆ SIEBIE PO DRODZE .....	122
CEL MODUŁU .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
PERSPEKTYWA DLA PROWADZĄCEGO .....	125
<i>uzasadnienie merytoryczne i nastawienie</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
PRZYGOTOWANIE SALI I PROWADZĄCEGO .....	126
<i>zasady bezpieczeństwa</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
OTWARCIE I ZBUDOWANIE BEZPIECZEŃSTWA .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>Refleksja dla prowadzącego</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
ĆWICZENIE REGULACYJNE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>„bycie w całości”</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
SZYBKIE WEJŚCIE W TEMAT – ĆWICZENIE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>„co zostało”</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
WPROWADZENIE PSYCHOEDUKACYJNE – DIALOG .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>Jak ustawić siebie przed tą częścią</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>Pytanie łączące</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>Pytania zaciekawiające</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>Dopowiedzenia – prosto i strukturalnie</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>Jedno kluczowe zdanie</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
<i>Refleksja dla prowadzącego</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
PLANSZA / KARTA PRACY .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
ĆWICZENIE DOŚWIADCZENIOWE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
<i>„mapa spójności”</i> .....	<i>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</i>
PSYCHOEDUKACJA PRAKTYCZNA – PORZĄDKOWANIE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
ĆWICZENIE OŚWIADCZENIOWE (NA KONIEC).....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
PODSUMOWANIE .....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.

NAJWAŻNIEJSZE PRZEŚLANIE SPOTKANIA..... BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.  
NAJCZĘSTSZE OBAWY..... BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.  
NAJCZĘSTSZE BLOKADY GRUPY..... BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.  
CO JEST NAJWAŻNIEJSZE NA KONIEC..... BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.

## Podstawy programu - integracja ciała, umysłu i sensu

W obliczu współczesnej fragmentacji ludzkiego doświadczenia – separacji ciała i umysłu, wiedzy i refleksji – **psychosomatyczny program profilaktyczny HARI** stanowi interdyscyplinarną próbę **przywrócenia integralnego rozumienia człowieka jako dynamicznego systemu biologicznych, emocjonalnych i egzystencjalnych powiązań.**

W programie promowany jest paradygmat zdrowia całego człowieka (The Whole Person Health promowany przez NIH oraz Harvard i Stanford), w którym człowiek postrzegany jest jako spójna całość – jednocząca to, co poznawcze i somatyczne, racjonalne i duchowe – a nauka, świadomość i sens tworzą wspólny język troski o dobrostan. Dodatkowo odwołuje się do paradygmatów psychologii pozytywnej i dobrostanu oraz do najnowszych odkryć z zakresu neurobiologii.

Program HARI oparty jest więc na modelu *mind–body–meaning* – łączy **neurobiologię stresu, psychologię uważności i medycynę stylu życia**, tworząc praktyczny, bazujący na dowodach naukowych system wspierania zdrowia psychosomatycznego.

### Nauka, która łączy, a nie dzieli

Współczesne badania **neurobiologiczne i psychosomatyczne** bezsprzecznie wskazują, że ciało i umysł funkcjonują w sposób nierozzerwalny. Aktywność emocjonalna moduluje układ odpornościowy (Ader & Cohen, 1991), a przewlekły stres wpływa na oś podwzgórze–przysadka–nadnercza (HPA), zaburzając równowagę neurohormonalną i metaboliczną. Praktyki wspierające **regulację układu autonomicznego** – takie jak świadomy oddech, uważność czy ruch – aktywują nerw błędny i przywracają homeostazę organizmu (Porges, 2011; Benson, 2010).

Równocześnie badania w zakresie **neuroplastyczności i medycyny stylu życia** (Davidson, 2012; Tang, 2015; Ornish, 2019) dowodzą, że trwała zmiana na poziomie psychologicznym wymaga równoległej zmiany w fizjologii: w rytmie snu, odżywianiu, poziomie aktywności fizycznej i jakości relacji społecznych.

Brak integracji tych obszarów prowadzi do błędnego koła – ciało reaguje napięciem na emocje, emocje zaś nasilają reakcje stresowe ciała – natomiast ich połączenie przywraca zdolność **samoregulacji**, będąc podstawą zdrowia i odporności.

Współczesny człowiek funkcjonuje w stanie **przewlekłej aktywacji osi stresu HPA (hypothalamic–pituitary–adrenal axis)**. Nadmierna stymulacja sensoryczna, przeciążenie emocjonalne, brak regenerującego snu i życia w rytmie naturalnych cykli biologicznych prowadzą do **deregulacji autonomicznego układu nerwowego**, zaburzeń odporności, rozregulowania gospodarki hormonalnej i spadku odporności psychicznej. Według danych **WHO (2023)** depresja jest obecnie jedną z głównych przyczyn niezdolności do pracy, a zaburzenia lękowe i wypalenie zawodowe stanowią **globalne zjawisko zdrowotne o charakterze epidemii.**

W świetle badań z zakresu **neurobiologii stresu, psychoneuroimmunologii i medycyny stylu życia**, coraz wyraźniej widać, że **czynniki codziennego funkcjonowania** – sen, rytm dobowy, oddech, odżywianie i jakość relacji społecznych – mają **decydujący wpływ na homeostazę**

**organizmu i zdrowie psychiczne.** Program **HARI** odpowiada na te potrzeby, łącząc trzy komplementarne wymiary oddziaływania:

- ⇒ **neurobiologiczny** – wspierający regulację osi stresu i funkcjonowanie układu autonomicznego,
- ⇒ **emocjonalny** – rozwijający elastyczność psychologiczną i zdolność samoregulacji afektywnej,
- ⇒ **egzystencjalny** – przywracający poczucie sensu, celu i spójności wewnętrznej.

## **Psychosomatyka, neurobiologia a współczesna szkoła i kondycja młodzieży**

Współczesne badania neurobiologiczne i psychosomatyczne jednoznacznie pokazują, że **procesy poznawcze, emocjonalne i fizjologiczne są ze sobą ściśle powiązane**, a uczenie się nie zachodzi w oderwaniu od stanu ciała i układu nerwowego. Mózg ucznia funkcjonuje zawsze w określonym kontekście biologicznym – poziomu pobudzenia, stresu, zmęczenia, jakości snu i relacji społecznych. Emocje modulują funkcjonowanie układu odpornościowego (Ader & Cohen, 1991), a przewlekły stres aktywuje oś podwzgórze–przysadka–nadnercza (HPA), wpływając negatywnie na koncentrację, pamięć roboczą, motywację oraz zdolność regulacji emocji.

W realiach współczesnej szkoły młodzież coraz częściej funkcjonuje w stanie **przewlekłego pobudzenia układu nerwowego**. Presja ocen, nadmiar bodźców cyfrowych, szybkie tempo życia, brak regenerującego snu, ograniczony ruch oraz nieustanna ekspozycja na media społecznościowe prowadzą do deregulacji autonomicznego układu nerwowego. W praktyce szkolnej objawia się to:

- trudnościami z koncentracją i utrzymaniem uwagi,
- obniżoną tolerancją na frustrację,
- wybuchowością lub wycofaniem,
- spadkiem motywacji i poczucia sensu nauki,
- nasileniem objawów lękowych i depresyjnych.

Badania WHO (2023) wskazują, że zaburzenia depresyjne i lękowe pojawiają się coraz częściej już w okresie adolescencji, a szkoła – zamiast być przestrzenią regulującą – często nieświadomie wzmacnia mechanizmy stresowe, koncentrując się wyłącznie na wynikach poznawczych, z pominięciem biologicznych i emocjonalnych warunków uczenia się.

### **Regulacja układu nerwowego jako fundament uczenia się**

Z perspektywy neurobiologii uczenia się nie da się mówić o efektywnej edukacji bez **zdolności układu nerwowego do samoregulacji**. Praktyki takie jak świadomy oddech, uważność, ruch czy krótkie formy regulacji sensorycznej aktywują nerw błędny, obniżają pobudzenie osi HPA i przywracają równowagę autonomicznego układu nerwowego (Porges, 2011; Benson, 2010). W kontekście szkolnym oznacza to:

- większą dostępność zasobów poznawczych,
- lepszą regulację emocji w sytuacjach ocen i konfliktów,
- wzrost poczucia bezpieczeństwa psychicznego,
- poprawę relacji rówieśniczych i relacji uczeń–nauczyciel.

Neuroplastyczność mózgu – szczególnie intensywna w okresie dorastania – sprawia, że młodzież jest wyjątkowo podatna zarówno na **czynniki ryzyka**, jak i **czynniki ochronne**. Badania z zakresu neuronauki i medycyny stylu życia (Davidson, 2012; Tang, 2015; Ornish, 2019) pokazują, że trwała zmiana w zakresie funkcjonowania emocjonalnego i poznawczego wymaga równoległego wsparcia fizjologii: snu, rytmu dobowego, aktywności fizycznej, odżywiania oraz jakości relacji społecznych. Bez tej integracji edukacja pozostaje fragmentaryczna i mało skuteczna.

## **Błędne koło stresu w edukacji i potrzeba zmiany paradygmatu**

Współczesny system edukacyjny w dużej mierze opiera się na modelu poznawczym, który koncentruje się na przekazie treści, wynikach i kontroli, przy jednoczesnym pomijaniu biologicznych i emocjonalnych uwarunkowań uczenia się. Brak integracji ciała i umysłu w procesie edukacyjnym prowadzi do powstawania błędnego koła stresu, w którym:

stres → napięcie ciała → trudności emocjonalne → spadek zdolności uczenia się → narastanie stresu.

Z perspektywy neurobiologii stresu przewlekła presja szkolna aktywuje oś podwzgórze–przysadka–nadnercza oraz układ współczulny, prowadząc do podwyższonego poziomu kortyzolu i utrzymującego się pobudzenia fizjologicznego (McEwen). Stan ten objawia się wzrostem napięcia mięśniowego, zaburzeniami oddychania, problemami ze snem i koncentracją, a u młodych ludzi – także drażliwością, wycofaniem lub zachowaniami opozycyjnymi.

Długotrwałe napięcie ciała i brak możliwości jego rozładowania zaburzają regulację emocjonalną. Mózg funkcjonujący w trybie zagrożenia ogranicza dostęp do struktur odpowiedzialnych za uczenie się, refleksję i planowanie (kora przedczołowa), faworyzując reakcje obronne i automatyczne (układ limbiczny). W konsekwencji pojawiają się trudności w zapamiętywaniu, spadek elastyczności poznawczej, obniżona motywacja oraz poczucie bezradności wobec wymagań edukacyjnych (Richard J. Davidson).

Uczenie się w stanie chronicznego stresu przestaje być procesem rozwojowym, a zaczyna być doświadczeniem przeciążenia. Młody człowiek coraz częściej postrzega szkołę jako źródło presji, oceny i porównań, a nie jako przestrzeń bezpiecznego eksperymentowania, popełniania błędów i budowania kompetencji. Nasilający się stres prowadzi do dalszego pogorszenia funkcjonowania emocjonalnego i poznawczego, zamykając jednostkę w samonapędzającym się mechanizmie dysregulacji.

Z perspektywy psychosomatycznej oraz teorii samoregulacji kluczowym problemem nie jest brak zdolności poznawczych uczniów, lecz brak warunków sprzyjających regulacji układu nerwowego. Bez poczucia bezpieczeństwa, relacyjnego wsparcia i umiejętności rozpoznawania sygnałów płynących z ciała, młody człowiek nie ma dostępu do pełni swojego potencjału rozwojowego (Stephen Porges).

Podjęcie integrujące – uwzględniające neurobiologię stresu, emocje, ciało, relacje oraz wymiar sensu – stanowi jakościową zmianę paradygmatu edukacyjnego. Przenosi ono punkt ciężkości z kontroli i wyników na proces, z reaktywności na samoregulację, z presji na wewnętrzną motywację. Włączenie prostych, regularnych praktyk wspierających regulację autonomicznego układu nerwowego (świadomy oddech, uważność, praca z ciałem, refleksja nad emocjami i wartościami) przywraca zdolność uczenia się poprzez:

- obniżenie napięcia fizjologicznego i emocjonalnego,
- poprawę koncentracji i pamięci roboczej,
- wzrost poczucia sprawczości i bezpieczeństwa,
- wzmocnienie relacji i klimatu zaufania w środowisku szkolnym,

- odbudowę sensu uczenia się jako procesu rozwoju, a nie jedynie realizacji wymagań.

Zmiana paradygmatu edukacji z reaktywnej na regulacyjną nie jest dodatkiem ani „miękkim wsparciem”, lecz warunkiem skutecznego uczenia się w realiach współczesnego świata. Stanowi fundament zdrowia psychicznego, rezyliencji oraz realnej gotowości młodych ludzi do uczenia się, adaptacji i odpowiedzialnego funkcjonowania w dorosłym życiu.

### **Program HARI jako odpowiedź na potrzeby współczesnej młodzieży i szkoły**

Program HARI odpowiada na te wyzwania, wpisując się w aktualne potrzeby systemu edukacji i profilaktyki zdrowia psychicznego młodzieży. Łączy on trzy komplementarne wymiary, kluczowe z perspektywy rozwoju ucznia:

- **neurobiologiczny** – wspierający regulację osi stresu HPA, autonomicznego układu nerwowego oraz procesów uwagi i koncentracji,
- **emocjonalny** – rozwijający elastyczność psychologiczną, umiejętność rozpoznawania i regulacji emocji oraz odporność psychiczną,
- **egzystencjalny** – wspierający poczucie sensu, sprawczości i spójności wewnętrznej, szczególnie istotne w okresie adolescencji.

Program opiera się na współczesnych osiągnięciach naukowych z zakresu neurobiologii stresu i samoregulacji (Davidson, Tang, Posner, Benson), psychoneuroimmunologii (Ader & Cohen), psychologii pozytywnej i terapii poznawczo-behawioralnej (w tym ACT – Hayes), a także logoterapii i neuronauk egzystencjalnych (Frankl, Wong, Kashdan). Dzięki temu stanowi spójny, oparty na dowodach model wspierania zdrowia psychicznego młodzieży w środowisku szkolnym.

### **Edukacja jako przestrzeń rozwoju, a nie tylko przekazu treści**

Z perspektywy neuronauk, psychologii rozwojowej oraz nauk o zdrowiu szkoła nie jest wyłącznie miejscem przekazywania wiedzy, lecz jednym z kluczowych środowisk kształtujących rozwijający się układ nerwowy młodego człowieka. Codzienne doświadczenia edukacyjne – sposób organizacji nauki, relacje z nauczycielami i rówieśnikami, klimat emocjonalny, poziom presji oraz możliwość regeneracji – wpływają na wzorce regulacji emocjonalnej, funkcjonowanie poznawcze oraz strategie radzenia sobie ze stresem. Badania z zakresu neurobiologii stresu wskazują, że mózg ucznia nie jest neutralnym „odbiornikiem treści”, lecz dynamicznym systemem adaptacyjnym, który nieustannie reaguje na kontekst psychospołeczny. Przewlekłe poczucie zagrożenia, presji oceny lub braku bezpieczeństwa aktywuje mechanizmy stresowe (oś HPA, układ współczulny), co prowadzi do ograniczenia funkcji poznawczych, takich jak koncentracja uwagi, pamięć robocza i elastyczność myślenia (Bruce McEwen; Richard J. Davidson). W takich warunkach uczenie się traci charakter rozwojowy, a staje się procesem reaktywnym i kosztownym energetycznie.

Jednocześnie emocje, myśli i przekonania uczniów mają swoje biologiczne korelaty. Układ nerwowy, hormonalny i immunologiczny funkcjonują w ścisłej integracji, reagując na doświadczenia społeczne i edukacyjne jako całość. Długotrwałe napięcie emocjonalne, brak poczucia sensu czy chroniczny stres szkolny mogą sprzyjać utrwalaniu nieadaptacyjnych wzorców regulacji, zwiększając podatność na zaburzenia nastroju, lękowe oraz psychosomatyczne w późniejszych etapach życia.

Z tej perspektywy szkoła staje się przestrzenią nie tylko kształcenia intelektualnego, lecz także formowania zdrowia psychicznego i kompetencji życiowych. Edukacja, która pomija ciało, emocje i relacje, nie wykorzystuje pełnego potencjału rozwojowego młodego człowieka. Skuteczna profilaktyka zdrowia psychicznego młodzieży wymaga zatem **zmiany paradygmatu**: od modelu transmisyjnego, skoncentrowanego wyłącznie na treściach i wynikach, do modelu regulacyjno-rozwojowego, uwzględniającego biologiczne i psychologiczne warunki uczenia się.

Podejście holistyczne zakłada, że uczenie się jest procesem osadzonym w ciele, emocjach i relacjach, a zdolność do przyswajania wiedzy zależy od stopnia regulacji układu nerwowego, poczucia bezpieczeństwa oraz doświadczenia sensu. Włączenie do praktyki edukacyjnej elementów wspierających samoregulację (świadomy oddech, uważność, praca z emocjami), relacje (bezpieczna więź, komunikacja, empatia) oraz refleksję nad wartościami i znaczeniem nauki sprzyja nie tylko dobrostanowi uczniów, lecz także realnej efektywności procesu dydaktycznego.

Program HARI integruje te perspektywy, redefiniując zdrowie nie jako brak objawów czy kryzysów, lecz jako **dynamiczną zdolność młodego człowieka do samoregulacji, regeneracji, uczenia się i świadomego rozwoju**. W tym ujęciu szkoła staje się przestrzenią wspierającą rozwój psychiczny i somatyczny, przygotowującą młodych ludzi nie tylko do egzaminów, lecz także do funkcjonowania w świecie zmienności, presji i niepewności – zarówno w kontekście edukacyjnym, jak i życiowym.

## Integracja „mind and body” – cztery wymiary programu HARI

Program HARI opiera się na czterech filarach, które wspólnie obejmują pełne spektrum zdrowia psychosomatycznego:

1. **Holistyczne zdrowie** – ciało jako fundament równowagi. Filar ten oparty jest na założeniach medycyny stylu życia i neurofizjologii stresu. Rozwija zdolność rozumienia biologicznych podstaw emocji – mechanizmów współdziałania układu współczulnego i przywspółczulnego, roli nerwu błędnego, rytmu dobowego, mikrobioty jelitowej i oddychania w procesach samoregulacji. Wykorzystywane praktyki obejmują techniki regulacji układu nerwowego, interwencje oddechowe (m.in. relaxation response według Bensona) oraz świadomą pracę z ciałem. Badania (Porges, 2011; Benson, 2010) potwierdzają, że takie praktyki aktywują układ przywspółczulny i zwiększają odporność organizmu na stres. To tu rozpoczyna się proces przywracania homeostazy – poprzez rytm, sen, odżywianie i zakorzenienie w ciele.
2. **Akceptacja i afekty – świadomość jako narzędzie zmiany**. Ten filar opiera się na współczesnej psychologii i wiodących naukowo udowodnionych nurtach psychoterapeutycznych, takich jak terapia akceptacji i zaangażowania (ACT), poznawczo-behawioralna (CBT) oraz mindfulness-based interventions. Uczestnicy rozwijają zdolność rozpoznawania automatyzmów myślenia, błędów poznawczych, reakcji lękowych i działania krytyka wewnętrznego. Akceptacja staje się nie rezygnacją, lecz punktem wyjścia do samoregulacji i elastyczności psychicznej. Liczne badania m.in. Newberg’a, Posner’a, Tang’a, Davidson’a i Kabat-Zinna wskazują, że regularna praktyka uważności prowadzi do neuroplastycznych zmian – wzmacnia korę przedczołową, wycisza ciało migdałowate i poprawia regulację emocji. To etap, w którym świadomość staje się narzędziem neurobiologicznej transformacji.
3. **Relacje i rezyliencja – więzi, które wspierają zdrowie**. Ten filar bazuje na założeniach komunikacji bez przemocy (NVC), inteligencji emocjonalnej oraz neurobiologii więzi.

Badania (Siegel, 2010; Gilbert, 2017, Newberg) pokazują, że relacje oparte na empatii i współczuciu stanowią jeden z najistotniejszych czynników ochronnych dla układu nerwowego i odpornościowego. Praktyka rozwija kompetencje empatii, wdzięczności, uważnego słuchania i stawiania granic z łagodnością. To przestrzeń, w której człowiek odkrywa, że kontakt z drugim jest warunkiem kontaktu z samym sobą, a rezyliencja nie polega na twardości, lecz na elastyczności w reagowaniu.

4. **Integracja i indywidualność – sens jako wymiar zdrowia.** Ostatni filar łączy perspektywę **psychologii egzystencjalnej i logoterapii** z odkryciami neuronauk dotyczącymi poczucia sensu i motywacji. Pomaga uczestnikom odkryć osobiste wartości, misję i kierunek życiowy, a także wzmacnia **poczucie integralności – zgodności między myślą, emocją i działaniem**. Badania (Seligman, Frankl, 1969; Wong, 2012; Kashdan, 2020) potwierdzają, że poczucie sensu i celowości życia stanowi kluczowy czynnik odporności psychicznej, wydłuża życie i poprawia dobrostan. To etap, w którym człowiek odzyskuje autentyczność i poczucie sensu – nie jako ideę, lecz jako biologicznie zakorzenione doświadczenie zdrowia.

Każdy z czterech filarów HARI odpowiada na inny poziom funkcjonowania człowieka – **biologiczny, emocjonalny, społeczny i egzystencjalny** – i razem tworzą spójną mapę zdrowia psychosomatycznego. Program łączy badania naukowe z praktyką, a jego celem jest przywrócenie **neurobiologicznej i psychologicznej integracji systemu „mind–body–meaning”**, stanowiącej podstawę trwałej zmiany i dobrostanu.

## Model edukacyjny HARI

Model HARI opisuje uczenie się nie jako prosty transfer informacji, lecz jako **złożony proces biologiczno-poznawczo-relacyjny**, który zachodzi w konkretnym kontekście emocjonalnym, społecznym i znaczeniowym. Z perspektywy neuronauk oraz nauk o zdrowiu proces uczenia się jest ściśle powiązany ze stanem układu nerwowego, jakością relacji edukacyjnej, poczuciem sensu oraz klimatem emocjonalnym, w jakim funkcjonuje uczeń.

HARI wychodzi z założenia, że mózg nie uczy się w próżni. Uczenie zawsze „wydarza się” w relacji – z osobą prowadzącą, z grupą, z własnym ciałem i wcześniejszym doświadczeniem. Emocje takie jak ciekawość, radość, zainteresowanie czy poczucie bezpieczeństwa nie są dodatkiem do procesu dydaktycznego, lecz **czynnikami regulującymi plastyczność mózgu**, a tym samym warunkującymi skuteczność uczenia się. Model ten redefiniuje rolę edukacji: z systemu przekazu treści na **przestrzeń regulacji, rozwoju i integracji**.

## H – Humanistyczne podejście, homeostaza i harmonia

Proces uczenia się rozpoczyna się nie od treści, lecz od **stanu organizmu**. Z perspektywy neuronauk oraz podejścia humanistycznego człowiek nie jest jedynie „nośnikiem poznania”, ale **zintegrowaną całością ciała, emocji, relacji i sensu**. Uczenie się może zachodzić tylko wtedy, gdy układ nerwowy znajduje się w stanie względnej równowagi – homeostazy – umożliwiającej ciekawość, eksplorację i otwartość. W modelu HARI pojęcie *homeostasis* zostaje poszerzone o kategorię **harmonii**. Harmonia oznacza dynamiczną równowagę pomiędzy pobudzeniem a wyciszeniem, pomiędzy wymaganiami a zasobami, pomiędzy strukturą a swobodą. Nie jest ona stanem statycznym, lecz procesem ciągłego dostrajania się organizmu do warunków zewnętrznych i wewnętrznych. Edukacja, która ignoruje ten wymiar, nie tylko obniża efektywność uczenia się, lecz także sprzyja przeciążeniu i chronicznemu stresowi.

Z perspektywy neurobiologii stresu przewlekłe poczucie presji, chaosu lub braku bezpieczeństwa prowadzi do nadmiernej aktywacji osi podwzgórze–przysadka–nadnercza (HPA), wzrostu poziomu kortyzolu oraz dominacji reakcji obronnych. Mózg funkcjonujący w takim stanie wybiera strategię przetrwania zamiast uczenia się, ograniczając dostęp do kory przedczołowej odpowiedzialnej za refleksję, planowanie i integrację wiedzy (Bruce McEwen). Kluczowe znaczenie ma jednak fakt, że **regulacja bardzo rzadko zachodzi w izolacji**. Zarówno neuronauki relacyjne, jak i psychologia humanistyczna podkreślają, że równowaga biologiczna i emocjonalna kształtuje się przede wszystkim **w relacji z drugim człowiekiem**. W tym sensie nauczyciel lub osoba prowadząca pełni rolę znacznie głębszą niż organizator procesu dydaktycznego – staje się **czynnikiem regulującym środowisko biologiczne grupy**.

Zgodnie z teorią współregulacji oraz koncepcją bezpiecznej obecności (*holding environment*), wywodzącą się z tradycji humanistycznej i relacyjnej, spokojna, przewidywalna i życzliwa obecność dorosłego obniża poziom pobudzenia autonomicznego układu nerwowego uczniów, sprzyja aktywności nerwu błędnego i umożliwia przejście z trybu obrony do trybu uczenia się (Stephen Porges; Donald Winnicott).

W ujęciu humanistycznym – obecnym m.in. w myśli Carl Rogers – kluczowe znaczenie ma **jakość kontaktu**: autentyczność, empatia i akceptacja. W modelu HARI te jakości nie są jedynie wartościami etycznymi, lecz mają **konkretne konsekwencje biologiczne**. Ton głosu nauczyciela, jego tempo mówienia, sposób reagowania na trudności, zdolność do regulowania własnych emocji – wszystko to wpływa na stan układu nerwowego uczniów i całej grupy.

Prowadzący staje się w tym sensie **zewnętrznym regulatorem biologicznej równowagi** uczniów. Jego spokój sprzyja wyciszeniu, jego uważność – poczuciu bycia widzianym, a jego przewidywalność – poczuciu bezpieczeństwa. To właśnie w takim kontekście możliwa staje się harmonia pomiędzy wymaganiami edukacyjnymi a możliwościami rozwojowymi ucznia.

Model HARI podkreśla, że **bez poczucia bezpieczeństwa społecznego i biologicznej równowagi uczenie się nie może się rozpocząć**, niezależnie od jakości treści czy metod dydaktycznych. Harmonia i regulacja nie są wstępem „miłym, lecz opcjonalnym”, ale fundamentem całego procesu edukacyjnego. Dopiero na tym fundamencie możliwe jest zaangażowanie, sens i trwała integracja wiedzy.

## **A – Aktywność, atrakcyjność i afekt**

Uczenie się wymaga uwagi, ale uwaga ta nie jest wyłącznie procesem poznawczym. Badania jednoznacznie pokazują, że **afekt i emocjonalne zaangażowanie** pełnią kluczową rolę w modulowaniu procesów uwagi, pamięci i uczenia się. Pozytywne emocje, takie jak ciekawość, zainteresowanie czy radość, poszerzają repertuar poznawczy i zwiększają elastyczność myślenia, co zostało opisane m.in. w teorii poszerzania i budowania zasobów (Barbara Fredrickson).

Na poziomie neurobiologicznym pozytywny afekt wpływa na układy dopaminergiczne, wzmacnia procesy plastyczności synaptycznej i sprzyja uczeniu się opartemu na eksploracji, a nie na unikaniu błędów. Mózg uczy się szybciej i trwalej, gdy coś go autentycznie interesuje, a nie wtedy, gdy działa pod presją oceny.

Z perspektywy praktyki edukacyjnej oznacza to, że radość, lekkość, śmiech i ciekawość nie obniżają poziomu nauczania. Przeciwnie – są biologicznie wspierające. Aktywne formy pracy,

angażujące uczniów poznawczo i emocjonalnie, są zgodne z tym, jak działa mózg. Uczenie się nie polega wyłącznie na koncentracji „mimo wszystko”, lecz na naturalnym skupieniu wynikającym z zainteresowania.

## R – Relacje i rezyliencja

Uczenie się jest procesem społecznym i znaczeniowym. Informacja nie zostaje zapamiętana tylko dlatego, że została przekazana, lecz dlatego, że została uznana przez mózg za **istotną**. Jednym z najważniejszych filtrów tej istotności jest relacja – z osobą prowadzącą oraz z grupą.

Badania z zakresu neurobiologii społecznej pokazują, że relacja oparta na zaufaniu obniża lęk przed oceną, zwiększa gotowość do zadawania pytań i popełniania błędów oraz aktywuje obszary mózgu związane z uczeniem się społecznym (Michael Posner). W takim środowisku uczeń nie musi chronić się przed zagrożeniem, może natomiast kierować energią na eksplorację i rozumienie.

Istotnym elementem jest również **sens treści**. Jak podkreśla prof. M.Kaczmarzyk, mózg uczy się najlepiej w środowisku, które „ma sens”, a sens ten bardzo często nadawany jest przez osobę prowadzącą – poprzez sposób opowiadania, dobór przykładów, odniesienie do życia oraz autentyczność przekazu. Uczymy się najefektywniej od ludzi, którzy są dla nas znaczący i którzy potrafią pokazać, dlaczego dana wiedza ma znaczenie.

## I – Integracja, tożsamość i „to jest moje”

Proces uczenia się nie kończy się w momencie zakończenia zajęć. Wiedza staje się trwała dopiero wtedy, gdy zostaje zintegrowana z wcześniejszym doświadczeniem, osadzona w osobistym sensie i zaczyna wpływać na sposób myślenia oraz działania ucznia.

Z neurobiologicznego punktu widzenia integracja wymaga czasu, powtórzeń i regeneracji. Znaczna część konsolidacji pamięci zachodzi poza świadomą uwagę – podczas snu, przerw, pauz i momentów refleksji. To wtedy dochodzi do trwałych zmian w sieciach neuronalnych. Bez przestrzeni na zatrzymanie i domknięcie wiedza pozostaje powierzchowna.

W praktyce oznacza to, że refleksja i podsumowanie są równie ważne jak aktywność. Uczeń potrzebuje przestrzeni, by „pobyć z wiedzą”, nazwać to, co zrozumiał, i połączyć nowe treści z własnym doświadczeniem. Kluczowym efektem procesu uczenia się staje się wówczas nie tylko zasób informacji, lecz **tożsamość uczącego się** – przekonanie „umiem się uczyć”, „rozumiem”, „to ma dla mnie sens”. Wiedza staje się trwała wtedy, gdy staje się częścią mnie.

## Rola prowadzącego w modelu HARI

W modelu HARI osoba prowadząca pełni rolę znacznie szerszą niż tradycyjny nauczyciel czy trener. Jest ona regulatorem emocjonalnym i poznawczym procesu, nośnikiem sensu oraz modelem postawy wobec uczenia się. Jej autentyczność, radość z tematu, otwartość na pytania, zgoda na niewiedzę i błąd bezpośrednio wpływają na gotowość mózgu uczniów do uczenia się.

Jest to spójne z badaniami nad współregulacją, uczeniem społecznym oraz neurobiologią relacji (Richard J. Davidson). Uczeń nie tylko słucha treści, lecz również – często nieświadomie – uczy się sposobu bycia wobec wiedzy, siebie i świata.

Edukacja oparta na tym paradygmacie przestaje być wyłącznie przekazem treści, a staje się przestrzenią świadomego, zdrowego i trwałego rozwoju.

## Jak przebiega proces edukacyjny?

Model HARI zakłada, że uczenie się jest procesem dynamicznym, który wymaga odpowiedniej sekwencji doświadczeń. Nie chodzi wyłącznie o *co* jest przekazywane, lecz *kiedy* i *w jakim stanie* układu nerwowego. Program oparty jest na **cyklu minimum ośmiu spotkań warsztatowych** – każde spotkanie ma spójną strukturę bazującą na siedmiu fazach. Fazy te są zgodne z neurobiologią, psychologią poznawczą, relacyjnym charakterem edukacji oraz przede wszystkim naturalnym rytmem uczenia się. Każda faza pełni odrębną funkcję regulacyjną, poznawczą i emocjonalną. Pominięcie którejkolwiek z nich obniża trwałość i głębię uczenia się.

### Faza 1: aktywacja uwagi i nadanie sensu

Proces edukacyjny rozpoczyna się od **zatrzymania uwagi** i nadania znaczenia temu, co ma się wydarzyć. Z perspektywy neurobiologii mózg nie przetwarza informacji neutralnie – najpierw ocenia, czy dana treść jest istotna, bezpieczna i warta zaangażowania zasobów. Na tym etapie kluczowe jest:

- wywołanie ciekawości,
- zarysowanie celu,
- odpowiedź na pytanie „po co mi to?”,
- stworzenie emocjonalnego punktu zaczepienia.

Uwaga aktywowana poprzez sens i znaczenie różni się jakościowo od uwagi wymuszonej. W pierwszym przypadku mózg przechodzi w tryb eksploracji, w drugim – w tryb kontroli lub przetrwania. Dlatego już na początku procesu edukacyjnego prowadzący pełni rolę **tłumacza sensu**, który łączy temat z realnym doświadczeniem uczniów, ich potrzebami i pytaniami. Bez sensu nie ma uwagi. Bez uwagi – nie ma uczenia się.

### Faza 2: przywołanie wiedzy i doświadczenia

Uczenie się nie polega na „zapisywaniu” nowych treści na pustej kartce. Mózg zawsze interpretuje nowe informacje przez pryzmat tego, co już znane. Dlatego druga faza polega na **aktywnym przywołaniu wcześniejszej wiedzy, doświadczeń i intuicji**. Ten etap:

- aktywuje istniejące sieci neuronalne,
- przygotowuje „miejsce” dla nowej wiedzy,
- zwiększa poczucie kompetencji („coś już wiem”),
- obniża lęk przed nowym materiałem.

Z perspektywy relacyjnej jest to także moment włączania uczniów jako współtwórców procesu, a nie biernych odbiorców. Nawet częściowo nieprecyzyjna wiedza czy subiektywne doświadczenie są tu zasobem – stanowią punkt odniesienia dla dalszego uczenia się. Uczenie się jest skuteczniejsze, gdy nowe treści mają się „do czego przyczepić”.

### Faza 3: psychoedukacja w małych porcjach

Dopiero po przygotowaniu uwagi i aktywowaniu wcześniejszej wiedzy następuje moment **przekazu nowych treści**. W modelu HARI psychoedukacja ma charakter porcjowany, rytmiczny i dostosowany do możliwości poznawczych układu nerwowego. Małe porcje wiedzy:

- zmniejszają przeciążenie poznawcze,
- pozwalają na bieżącą integrację informacji,
- sprzyjają utrzymaniu uwagi,
- umożliwiają regulację emocjonalną.

Prowadzący nie „zalewa” treścią, lecz **prowadzi proces**, obserwując reakcje grupy i dostosowując tempo. Wiedza przekazywana w tej fazie jest jasna, osadzona w przykładach i powiązana z realnym życiem. Mózg lepiej uczy się mniej – ale głębiej.

### Faza 4: aktywne przetwarzanie – ćwiczenia

Sama ekspozycja na wiedzę nie prowadzi do trwałych zmian. Kluczowym momentem jest **aktywne przetwarzanie**, czyli faza, w której uczniowie zaczynają *coś robić* z nową informacją. Ćwiczenia w tej fazie:

- uruchamiają różne kanały poznawcze,
- angażują emocje i ciało,
- pozwalają na testowanie i eksperymentowanie,
- sprzyjają uczeniu się przez doświadczenie.

Aktywne przetwarzanie może przyjmować formę rozmowy, pracy w parach, krótkich zadań refleksyjnych, symulacji czy ruchu. Kluczowe jest to, że wiedza przestaje być „czyjaś”, a zaczyna być **doświadczana**. Uczenie się staje się trwałe, gdy mózg może coś przeżyć, a nie tylko usłyszeć.

### Faza 5: powtórka poprzez przywołanie

Jednym z najskuteczniejszych mechanizmów utrwalania wiedzy jest **przywoływanie**, a nie ponowne czytanie czy słuchanie. W tej fazie uczniowie samodzielnie – lub przy minimalnym wsparciu – próbują odtworzyć to, czego się nauczyli. Ten etap:

- wzmacnia ślady pamięciowe,
- ujawnia luki w rozumieniu,
- buduje poczucie sprawczości,
- sprzyja długotrwałej konsolidacji wiedzy.

Przywoływanie może mieć formę pytań otwartych, krótkich podsumowań, map myśli lub rozmowy. Nie chodzi o sprawdzanie, lecz o **utrwalanie poprzez aktywację pamięci**. To, co potrafimy przywołać, zostaje z nami na dłużej.

### Faza 6: feedback i normalizacja

Uczenie się wiąże się z niepewnością, błędami i porównywaniem się z innymi. Dlatego niezbędnym elementem procesu jest **bezpieczny feedback oraz normalizacja trudności**. W tej fazie:

- błędy są traktowane jako naturalny element uczenia się,
- pytania i wątpliwości zostają nazwane,
- napięcie emocjonalne ulega obniżeniu,
- wzmacniane jest poczucie bezpieczeństwa i kompetencji.

Feedback w modelu HARI ma charakter wspierający, a nie oceniający. Jego celem nie jest korekta osoby, lecz **regulacja procesu**. Normalizacja chroni uczniów przed wstydem i wycofaniem, które są jednymi z największych wrogów uczenia się. Mózg uczy się lepiej, gdy nie musi się bronić.

## Faza 7: synteza i transfer

Ostatnia faza domyka proces edukacyjny poprzez **integrację wiedzy i jej przeniesienie poza sytuację edukacyjną**. Synteza polega na łączeniu nowych treści w spójną całość, a transfer – na odpowiedzi na pytanie: „jak mogę to zastosować w swoim życiu?”. Ten etap:

- wzmacnia sens uczenia się,
- integruje wiedzę z tożsamością,
- sprzyja długofalowej zmianie,
- przygotowuje grunt pod kolejne doświadczenia.

Uczenie się kończy się nie wtedy, gdy temat zostanie omówiony, lecz wtedy, gdy wiedza zaczyna wpływać na sposób myślenia, decyzje i zachowanie ucznia. Wiedza staje się trwałą, gdy zaczyna żyć poza salą edukacyjną.

### Proces edukacyjny w modelu HARI:

- respektuje rytm układu nerwowego,
- łączy poznanie z emocjami i relacją,
- sprzyja regulacji, a nie przeciążeniu,
- prowadzi do realnej integracji wiedzy.

## Czas trwania programu

Psychosomatyczny program profilaktyczny został zaprojektowany jako **proces obejmujący osiem spotkań**, realizowanych w regularnych odstępach czasu. Przyjęcie takiego czasu trwania wynika z aktualnej wiedzy naukowej dotyczącej mechanizmów regulacji stresu, uczenia się kompetencji samoregulacyjnych oraz kształtowania trwałych zmian w obszarze funkcjonowania psychicznego i psychosomatycznego młodzieży.

Badania z zakresu psychologii zdrowia i neurobiologii stresu wskazują, że **krótkie, jednorazowe interwencje psychoedukacyjne mają ograniczoną skuteczność długoterminową**, ponieważ nie zapewniają wystarczającego czasu na utrwalenie nowych wzorców reagowania emocjonalnego i fizjologicznego. Jak podkreślają badacze zajmujący się stresem przewlekłym i adaptacją układu nerwowego, regulacja reakcji stresowej oraz obniżenie nadmiernej aktywacji osi podwzgórze–przysadka–nadnercza wymagają **powtarzalnych doświadczeń regulujących oraz czasu potrzebnego na neuropsychologiczną adaptację organizmu**. Istotnym punktem odniesienia dla konstrukcji programu są **programy oparte na uważności i technikach umysł–ciało**, takie jak Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) oraz Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT), których skuteczność została potwierdzona w licznych badaniach randomizowanych i metaanalizach. Programy te realizowane są w

**ośmiotygodniowych cyklach**, co nie jest rozwiązaniem arbitralnym, lecz wynika z obserwacji, że **kilkutygodniowy, regularny proces pracy sprzyja stabilizacji zmian w zakresie regulacji emocji, stresu i dobrostanu psychicznego**. Badania neuroobrazowe wskazują ponadto, że właśnie taki horyzont czasowy wiąże się ze zmniejszeniem reaktywności ciała migdałowatego oraz poprawą funkcjonowania struktur odpowiedzialnych za uwagę, samokontrolę i regulację emocjonalną.

Z perspektywy procesu rozwojowego osiem spotkań umożliwia logiczne i stopniowe przejście przez kolejne etapy pracy profilaktycznej:

- **pierwsze 2–3 spotkania** służą orientacji w programie, budowaniu poczucia bezpieczeństwa oraz podstawowej świadomości ciała i reakcji stresowych,
- **kolejne 4–6 spotkań** stanowią właściwy etap pracy nad mechanizmami psychosomatycznymi, regulacją emocji, napięcia i reakcji stresowych oraz rozwijaniem kompetencji samoregulacyjnych,
- **7–8 spotkanie** pełni funkcję integrującą i konsolidującą efekt programu, sprzyjając utrwaleniu nabytych umiejętności oraz ich przeniesieniu do codziennego funkcjonowania młodzieży.

Psychosomatyczny program profilaktyczny nie ma charakteru terapeutycznego, ale jego struktura opiera się na **mechanizmach uczenia się i adaptacji** leżących u podstaw skutecznych interwencji klinicznych. Przyjęta liczba spotkań stanowi **rekomendowane minimum czasowe**, pozwalające osiągnąć trwałe efekty profilaktyczne, a jednocześnie pozostaje realna organizacyjnie dla szkół i placówek oświatowych. Taka konstrukcja sprzyja ciągłości procesu, utrzymaniu zaangażowania uczestników oraz rzetelnej ocenie skuteczności programu.

## Fundamenty naukowe – dlaczego HARI działa?

Program HARI opiera się na fundamentalnym założeniu, że człowiek nie funkcjonuje w sposób fragmentaryczny. Mózg, ciało, emocje, procesy hormonalne, relacje społeczne i wymiar sensu tworzą jeden, dynamiczny system regulacyjny. Zaburzenia zdrowia psychicznego i psychosomatycznego nie są w tym ujęciu izolowanymi „deficytami”, lecz przejawami dysregulacji całego systemu, który utracił zdolność do adaptacyjnej równowagi.

W przeciwieństwie do podejść skoncentrowanych wyłącznie na redukcji objawów, HARI postrzega zdrowie jako zdolność do samoregulacji, regeneracji i integracji doświadczenia. Oznacza to odejście od myślenia w kategoriach „naprawy” na rzecz przywracania naturalnych mechanizmów regulacyjnych, które są biologicznie wbudowane w organizm człowieka.

1. **Regulacja osi stresu i autonomicznego układu nerwowego** - jednym z kluczowych mechanizmów działania HARI jest wpływ na oś podwzgórze–przysadka–nadnercza (HPA) oraz autonomiczny układ nerwowy. Przewlekły stres, brak poczucia bezpieczeństwa i przeciążenie poznawczo-emocjonalne prowadzą do utrwalonej aktywacji układu współczulnego oraz zaburzeń rytmu wydzielania kortyzolu. Stan ten sprzyja rozwojowi zaburzeń nastroju, lękowych, problemów psychosomatycznych i obniżonej odporności. HARI wykorzystuje praktyki, które – zgodnie z badaniami – wspierają aktywację układu przywspółczulnego, zwłaszcza poprzez nerw błędny, przywracając organizmowi zdolność do przechodzenia z trybu obrony do trybu regeneracji. Zgodnie z teorią poliwalgalną Stephen Porges, poczucie bezpieczeństwa społecznego i regulacja fizjologiczna są warunkiem dostępu do wyższych funkcji poznawczych, empatii i uczenia się. W praktyce oznacza to, że HARI nie „uspokaja objawów”, lecz zmienia stan układu nerwowego, w którym możliwa staje się adaptacja, refleksja i zmiana zachowania.

2. **Neuroplastyczność jako mechanizm trwałej zmiany** - drugim filarem działania HARI jest wykorzystanie zjawiska neuroplastyczności – zdolności mózgu do reorganizacji strukturalnej i funkcjonalnej w odpowiedzi na doświadczenie. Badania pokazują, że powtarzalne doświadczenia regulacyjne, relacyjne i uważnościowe prowadzą do zmian w funkcjonowaniu sieci neuronalnych odpowiedzialnych za regulację emocji, uwagę i poczucie sensu. HARI działa poprzez systematyczne dostarczanie doświadczeń, które wzmacniają połączenia pomiędzy korą przedczołową a strukturami limbicznymi, zmniejszając reaktywność stresową i zwiększając elastyczność psychiczną. Zmiana ta nie ma charakteru jednorazowego wglądu, lecz procesu, w którym nowe wzorce reagowania stają się biologicznie utrwalone. W tym sensie HARI wpisuje się w podejście oparte na dowodach, pokazujące, że trwała poprawa zdrowia psychicznego wymaga zmiany funkcjonowania układów regulacyjnych, a nie jedynie modyfikacji treści poznawczych.
3. **Integracja procesów biologicznych, emocjonalnych i poznawczych** - kluczową cechą HARI jest jego integracyjny charakter. Program nie oddziela myśli od emocji, emocji od ciała ani ciała od relacji. Współczesne badania z zakresu neurobiologii stresu i psychosomatyki wskazują, że układ nerwowy, hormonalny i immunologiczny funkcjonują w ścisłej współzależności (allostaza). Chroniczna dysregulacja jednego z tych systemów prowadzi do obciążenia całego organizmu (Bruce McEwen). HARI działa poprzez przywracanie spójności pomiędzy tymi poziomami. Praca z ciałem i oddechem wpływa na fizjologię, refleksja i psychoedukacja porządkują poznanie, a relacja i sens stabilizują emocje. Efektem nie jest jedynie subiektywna poprawa samopoczucia, lecz realna zmiana wzorców funkcjonowania organizmu.
4. **Koherencja psychofizjologiczna i poczucie integralności** – jednym z kluczowych efektów działania HARI jest osiągnięcie stanu koherencji psychofizjologicznej – synchronii pomiędzy rytmami fizjologicznymi, emocjonalnymi i poznawczymi. Badania nad zmiennością rytmu serca (HRV) pokazują, że stan ten wiąże się z lepszą regulacją emocjonalną, większą odpornością na stres i wyższym poziomem dobrostanu. W ujęciu HARI koherencja ta nie jest celem samym w sobie, lecz biologicznym korelatem integralności – stanu, w którym doświadczenie wewnętrzne jest spójne, a człowiek ma poczucie bycia „w jednym rytmie” ze sobą. To właśnie w tej synchronii pojawia się przestrzeń na twórczość, refleksję i autentyczne zaangażowanie w życie.
5. **Proces profilaktyczny, a nie jednorazowa interwencja** - HARI nie jest pojedynczą techniką ani krótkoterminową interwencją. Jest interdyscyplinarnym programem psychosomatycznego, łączącym neurobiologię, psychologię kliniczną, medycynę stylu życia i refleksję egzystencjalną. W tym sensie HARI stanowi pomost pomiędzy evidence-based science a doświadczeniem człowieka w codziennym życiu. Program ten umożliwia głęboką i trwałą zmianę, ponieważ nie polega na „korygowaniu deficytów”, lecz na przywracaniu integralności systemu. Zmiana zachodzi wtedy, gdy biologia, psychika i sens przestają działać w rozproszeniu, a zaczynają współbrzmieć. Prawdziwa zmiana – zgodnie z logiką HARI – nie polega na naprawianiu siebie, lecz na odzyskaniu zdolności do bycia całością.

## Naukowa podstawa

Program opiera się na współczesnych, interdyscyplinarnych osiągnięciach naukowych, integrujących neurobiologię, psychologię, medycynę stylu życia oraz nauki społeczne, w szczególności:

- neurobiologii stresu, emocji i samoregulacji, która opisuje mechanizmy reaktywności stresowej, plastyczności mózgu oraz zdolności powrotu organizmu do homeostazy. Badania wskazują, że przewlekła aktywacja osi podwzgórze–przysadka–nadnercza

(HPA) oraz układu współczulnego prowadzi do dysregulacji emocjonalnej, zaburzeń poznawczych i somatycznych. Jednocześnie interwencje oparte na uważności, treningu uwagi i regulacji oddechu wpływają na obniżenie aktywności ciała migdałowatego oraz wzmocnienie funkcji kory przedczołowej i sieci wykonawczych, sprzyjając samoregulacji i rezyliencji (Richard J. Davidson; Yi-Yuan Tang; Michael Posner; Herbert Benson).

- psychoneuroimmunologii, ukazującej ściśle, dwukierunkowe powiązania pomiędzy emocjami, stresem, relacjami społecznymi a funkcjonowaniem układu odpornościowego. Badania wykazują, że przewlekły stres i długotrwałe stany emocjonalne, takie jak lęk czy bezradność, nasilają procesy zapalne, natomiast regulacja emocji, poczucie bezpieczeństwa oraz wsparcie społeczne modulują odpowiedź immunologiczną i sprzyjają zdrowiu somatycznemu (Robert Ader; Nicholas Cohen).
- psychologii pozytywnej, koncentrującej się na badaniu i wzmacnianiu zasobów psychicznych, dobrostanu, sensu życia, poczucia sprawczości oraz pozytywnych emocji. Podejście to podkreśla znaczenie takich konstruktywów jak optymizm, nadzieja, wdzięczność, zaangażowanie i relacje, które pełnią funkcję czynników ochronnych wobec stresu, depresji i wypalenia. Badania wskazują, że rozwijanie dobrostanu eudajmonicznego sprzyja lepszej regulacji emocjonalnej, większej motywacji do uczenia się oraz długofalowej odporności psychicznej (Martin Seligman).
- – terapii poznawczo-behawioralnej oraz nurtów trzeciej fali, które koncentrują się na relacji człowieka z własnymi myślami, emocjami i doświadczeniami wewnętrznymi, a nie wyłącznie na ich treści. Szczególne znaczenie ma terapia akceptacji i zaangażowania (ACT), podkreślająca rolę akceptacji, uważności, pracy z wartościami oraz elastyczności psychologicznej jako kluczowych mechanizmów adaptacji w warunkach niepewności, presji i chronicznego stresu. Podejścia te wzmacniają zdolność świadomego reagowania zamiast automatycznej reaktywności (Steven C. Hayes).
- teorii rezyliencji i samoregulacji, ujmujących odporność psychiczną nie jako stałą cechę, lecz jako dynamiczny proces możliwy do rozwijania poprzez doświadczenie, relacje oraz trening umiejętności. W tym ujęciu kluczową rolę odgrywa zdolność rozpoznawania i regulowania pobudzenia fizjologicznego, emocji oraz uwagi, co znajduje potwierdzenie zarówno w badaniach rozwojowych, jak i neurobiologicznych (Werner; Shanker; McEwen).
- logoterapii oraz neuronauk egzystencjalnych, badających związek pomiędzy poczuciem sensu, systemem wartości, tożsamością a funkcjonowaniem mózgu i dobrostanem psychicznym. Liczne badania wskazują, że doświadczenie sensu i spójności życiowej wiąże się z niższym poziomem stresu, lepszą regulacją emocjonalną oraz większą odpornością na depresję i wypalenie (Viktor Frankl; Paul T. P. Wong; Todd Kashdan).
- medycyny stylu życia i podejścia mind–body, które dostarczają dowodów na skuteczność prostych, możliwych do skalowania interwencji (uważność, oddech, ruch, praca z ciałem) w prewencji depresji, zaburzeń lękowych, wypalenia oraz chorób psychosomatycznych. Badania neuroobrazowe, kliniczne i populacyjne wskazują, że regularna praktyka technik umysł–ciało wpływa na neuroplastyczność, obniżenie markerów zapalnych, poprawę zmienności rytmu serca (HRV) oraz subiektywnego dobrostanu.

# Neurobiologiczne, poznawcze i edukacyjne podstawy efektywnego uczenia

Efektywne uczenie się nie polega na prostym przekazie informacji, lecz na **inicjowaniu trwałych zmian w funkcjonowaniu mózgu**, obejmujących sieci neuronalne odpowiedzialne za uwagę, pamięć, regulację emocji i motywację. Z perspektywy neurobiologii uczenie się jest procesem kosztownym energetycznie, wymagającym zarówno aktywacji, jak i regeneracji, a jego skuteczność zależy od warunków, w jakich funkcjonuje układ nerwowy ucznia. Badania z zakresu neurobiologii uczenia się, psychologii poznawczej i neurodydaktyki jednoznacznie pokazują, że **presja, chroniczny stres i przeciążenie informacyjne są jednymi z głównych barier uczenia się**, nawet u uczniów o wysokim potencjale poznawczym. W tym sensie wspieranie procesu uczenia nie polega na „motywowaniu do większego wysiłku”, lecz na tworzeniu środowiska, które umożliwia efektywne działanie mechanizmów pamięci i myślenia.

## Układ nerwowy ucznia jako podstawa procesu uczenia się

Z punktu widzenia neurobiologii uczenie się jest ściśle powiązane z funkcjonowaniem **hipokampa**, odpowiedzialnego za konsolidację pamięci deklaratywnej, oraz **kory przedczołowej**, która integruje informacje, umożliwia planowanie, hamowanie impulsów i myślenie abstrakcyjne. Struktury te są szczególnie wrażliwe na działanie stresu. Badania Roberta Sapolsky’ego oraz Amy Arnsten pokazują, że przewlekła aktywacja osi HPA (podwzgórze–przysadka–nadnercza) prowadzi do osłabienia funkcji wykonawczych, zaburzeń uwagi oraz ograniczenia zdolności do elastycznego myślenia. Wysoki poziom kortyzolu sprzyja przechodzeniu mózgu w tryb reaktywny, oparty na strukturach podkorowych, co z punktu widzenia uczenia oznacza **preferowanie prostych reakcji kosztem analizy i integracji wiedzy**. Prof. Kaczmarzyk, jeden z czołowych polskich badaczy neurobiologii edukacji, wielokrotnie podkreślał, że szkoła często funkcjonuje w warunkach, które są **sprzeczne z biologicznymi warunkami uczenia się**. W swoich pracach i wykładach wskazuje on, że:

- mózg uczy się najefektywniej w stanie **umiarkowanego pobudzenia**,
- lęk przed oceną i presja egzaminacyjna aktywują systemy obronne zamiast systemów poznawczych,
- uczenie się wymaga sensu, kontekstu i relacji, a nie wyłącznie powtarzalności treści.

Z perspektywy neurodydaktyki oznacza to, że **stan emocjonalny i regulacja stresu nie są „dodatkiem” do nauczania**, lecz warunkiem jego skuteczności.

## Stres a pamięć i koncentracja – mechanizmy neurobiologiczne

Stres wpływa na proces uczenia się w sposób nieliniowy. Zgodnie z prawem Yerkesa–Dodsona umiarkowany poziom pobudzenia może wspierać koncentrację i zapamiętywanie, jednak jego przekroczenie prowadzi do gwałtownego spadku efektywności. Badania neuroobrazowe pokazują, że w warunkach wysokiego stresu dochodzi do osłabienia komunikacji pomiędzy hipokampem a korą przedczołową, co utrudnia zarówno kodowanie, jak i przywoływanie informacji (McEwen, Lupien). U młodzieży problem ten jest szczególnie nasilony, ponieważ kora przedczołowa dojrzewa aż do wczesnej dorosłości. Prof. Kaczmarzyk zwraca uwagę, że adolescent nie jest „niedojrzałym dorosłym”, lecz osobą o **innej dynamice neurobiologicznej**, bardziej wrażliwej na bodźce społeczne, ocenę i stres. W praktyce oznacza to, że strategie dydaktyczne oparte na presji i kontroli **działają przeciwskutecznie**, nasilając napięcie i obniżając zdolność uczenia się.

## Aktywne uczenie się jako biologiczna konieczność

Z punktu widzenia plastyczności synaptycznej uczenie się zachodzi wtedy, gdy neuronowe sieci są **aktywnie używane**, a nie jedynie biernie stymulowane. Badania Craika i Lockharta nad poziomami przetwarzania oraz późniejsze metaanalizy Dunlosky'ego pokazują, że strategie wymagające aktywnego wysiłku poznawczego (np. przywoływanie, wyjaśnianie, porównywanie) prowadzą do znacznie trwalszych śladów pamięciowych. Neurobiologicznie aktywne uczenie się wiąże się z większym zaangażowaniem układów dopaminergicznych, które wzmacniają procesy plastyczności synaptycznej. Prof. Kaczmarzyk wskazuje, że mózg „uczy się wtedy, gdy widzi sens i możliwość działania”, a nie wtedy, gdy jest zmuszany do biernej recepcji informacji. W tym sensie aktywność poznawcza nie jest metodą dydaktyczną, lecz **biologicznym warunkiem uczenia się**.

## Struktura, sens i znaczenie – ochrona przed przeciążeniem poznawczym

Teoria obciążenia poznawczego (Sweller) pokazuje, że pamięć robocza ma bardzo ograniczoną pojemność. Brak struktury, nadmiar informacji i szybkie tempo prowadzą do przeciążenia, które skutkuje fragmentarycznym zapamiętywaniem i szybkim zapominaniem. Badania edukacyjne potwierdzają, że uczniowie uczą się skuteczniej, gdy materiał jest:

- jasno uporządkowany,
- osadzony w schematach i mapach pojęciowych,
- powiązany z wcześniejszą wiedzą i doświadczeniem.

Z neurobiologicznego punktu widzenia nadawanie sensu aktywuje układy nagrody i motywacji, wzmacniając proces uczenia się poprzez modulację dopaminową (Lisman & Grace). Prof. Kaczmarzyk podkreśla, że **poczucie sensu jest jednym z najsilniejszych motywatorów biologicznych**, a jego brak prowadzi do wycofania poznawczego i spadku zaangażowania.

## Case study – zmiana warunków, nie ucznia

W jednym z projektów edukacyjnych (model oparty na evidence-based education) porównano dwie grupy licealistów uczących się biologii. Grupa A pracowała w modelu wykładowo-testowym, grupa B w modelu opartym na:

- krótkich blokach treści,
- aktywnym przywoływaniu,
- pracy na schematach,
- ograniczeniu presji oceniania.

Po sześciu tygodniach grupa B osiągnęła istotnie lepsze wyniki w zadaniach wymagających transferu wiedzy, a badania ankietowe wykazały niższy poziom stresu i większe poczucie sensu nauki. Wyniki te są spójne z wnioskami neurodydaktyki: **zmiana struktury uczenia się ma większe znaczenie niż zwiększanie kontroli nad uczniem**.

## Najważniejsze filary efektywnego uczenia się

**1. Bezpieczeństwo psychologiczne jako warunek uczenia się** - uczenie się zachodzi wtedy, gdy układ nerwowy nie znajduje się w stanie zagrożenia. Wysoki poziom stresu i lęku aktywuje struktury podkorowe odpowiedzialne za reakcje obronne, ograniczając aktywność kory przedczołowej, kluczowej dla refleksji, planowania i uczenia się. Bezpieczeństwo psychologiczne umożliwia eksplorację, popełnianie błędów i zadawanie pytań — a więc podstawowe procesy uczenia się.

### **Podstawy naukowe:**

- Porges (2011) – teoria poliwalgalna i wpływ poczucia bezpieczeństwa na dostęp do zasobów poznawczych.
- Siegel (2012) – integracja układu nerwowego i warunki uczenia się.
- Immordino-Yang & Damasio (2007) – rola emocji w procesach poznawczych.
- Hattie (2009) – klimat klasy i relacja jako silne predyktory efektów uczenia.

**2. Sens i znaczenie jako motor uwagi i pamięci** - mózg selekcjonuje informacje na podstawie ich znaczenia. Treści postrzegane jako sensowne i użyteczne są głębiej przetwarzane i trwalej zapamiętywane. Sens uruchamia systemy motywacyjne i zwiększa zaangażowanie poznawcze.

### **Podstawy naukowe:**

Bransford et al. (2000) – znaczenie kontekstu i sensu w uczeniu się.

Deci & Ryan (2000) – teoria autodeterminacji i rola sensu w motywacji.

Dunlosky et al. (2013) – głębokie przetwarzanie jako warunek trwałego uczenia.

**3. Aktywne przetwarzanie zamiast biernego odbioru**- uczenie się wymaga aktywnego przetwarzania informacji: przypominania, wyjaśniania, stosowania i porównywania. Biernie słuchanie prowadzi do iluzji wiedzy, ale nie do trwałej zmiany struktur poznawczych.

### **Podstawy naukowe:**

Roediger & Karpicke (2006) – retrieval practice i wzmacnianie pamięci.

Chi et al. (1989) – self-explanation i głębokie przetwarzanie.

Dunlosky et al. (2013) – skuteczność aktywnych strategii uczenia.

**4. Struktura i porządek jako ramy dla pamięci** - pamięć działa poprzez sieci skojarzeń. Struktura pojęciowa, mapy myśli i modele pomagają integrować nowe informacje z już istniejącą wiedzą oraz obniżają przeciążenie poznawcze.

### **Podstawy naukowe:**

Sweller (1988) – teoria obciążenia poznawczego.

Mayer (2009) – uczenie multimedialne i rola struktury.

Novak & Cañas (2008) – mapy pojęciowe jako narzędzie integracji wiedzy.

**5. Powtarzalność i czas jako sprzymierzeńcy pamięci** - konsolidacja pamięci zachodzi w czasie. Powtórki rozłożone w czasie są znacznie skuteczniejsze niż intensywne jednorazowe uczenie się.

### **Podstawy naukowe:**

Cepeda et al. (2008, 2009) – efekt rozłożonej praktyki (spacing effect).

Ebbinghaus (1885/1913) – krzywa zapominania.

Walker & Stickgold (2006) – rola snu w konsolidacji pamięci.

**6. Emocjonalne zaangażowanie jako wzmacniacz pamięci**- emocje modułują procesy pamięciowe poprzez układ limbiczny. Umiarkowane pobudzenie emocjonalne zwiększa zapamiętywanie i integrację informacji.

### **Podstawy naukowe:**

McGaugh (2003) – emocje a konsolidacja pamięci.

Immordino-Yang (2016) – emocje jako podstawa uczenia się.

Pekrun (2006) – emocje akademickie i ich wpływ na uczenie.

**7. Transfer** - prawdziwe uczenie się ujawnia się w zdolności zastosowania wiedzy w nowych sytuacjach. Transfer wymaga głębokiego zrozumienia i elastycznych reprezentacji poznawczych.

### **Podstawy naukowe:**

Perkins, Salomon (1992) – transfer wiedzy.

Bransford et al. (2000) – warunki transferu uczenia.  
Schwartz et al. (2011) – przygotowanie do przyszłego uczenia się.

## Jak uczyć efektywnie?

Efektywne uczenie nie polega na jak najszybszym przekazaniu jak największej ilości treści. Polega na takim zaprojektowaniu i prowadzeniu procesu dydaktycznego, aby umożliwić uczniowi trwałą zmianę rozumienia, umiejętności i sposobu reagowania. Oznacza to przesunięcie akcentu z nauczania rozumianego jako transmisja wiedzy na uczenie się rozumiane jako proces biologiczny, psychologiczny i społeczny, który zachodzi w określonych warunkach. Badania nad pamięcią, uwagą, motywacją i rozwojem poznawczym pokazują jednoznacznie, że uczenie się nie jest neutralnym procesem poznawczym — jest głęboko osadzone w stanie układu nerwowego, w relacji z osobą uczącą oraz w poczuciu sensu i znaczenia materiału. To, czy uczeń się uczy, zależy nie tylko od tego, co jest nauczane, ale przede wszystkim od tego, jak jest to robione i w jakim klimacie się odbywa.

W tym podrozdziale zostaną rozwinięte kluczowe filary efektywnego uczenia się — warunki, które wspierają trwałe zapamiętywanie, głębokie rozumienie oraz zdolność przenoszenia wiedzy do realnych sytuacji. Nie są to techniki w wąskim sensie, lecz podstawowe zasady organizujące proces dydaktyczny: sposób budowania bezpieczeństwa i sensu, angażowania ucznia poznawczo i emocjonalnie, strukturyzowania treści, pracy z czasem i powtórką oraz wspierania transferu.

Ich wspólną cechą jest to, że nie dotyczą wyłącznie tego, czego uczymy, ale przede wszystkim tego, **jak tworzymy warunki, w których uczenie się może się wydarzyć**. Zrozumienie tych filarów pozwala nauczycielowi projektować lekcje nie jako sekwencję treści do „przerobienia”, lecz jako proces rozwojowy, który realnie wspiera kompetencje ucznia — poznawcze, emocjonalne i społeczne.

### 1. Aktywuj uwagę — sens i kontekst mają znaczenie

Pierwsze minuty lekcji są decydujące. Uwaga to zasób ograniczony — jeśli uczniowie nie „złapią kontekstu”, później ich pamięć i rozumienie są znacznie słabsze. Badania sugerują, że wcześniejsze aktywowanie wiedzy już posiadanej przez ucznia ułatwia kodowanie nowych treści.

#### Jak to zrobić:

- Zadaj pytanie: „Co już o tym wiesz?”
- Wyjaśnij cel lekcji i jej znaczenie w życiu ucznia.
- Połącz nowy materiał z codziennymi doświadczeniami.

Efekt: uczniowie **zaczynają uczyć się z sensu**, co poprawia ich koncentrację i późniejsze przypominanie.

### 2. Wykorzystaj przypominanie zamiast jedynie powtarzania

Tradycyjne powtarzanie (czytanie notatek, słuchanie) ma ograniczoną moc zapamiętywania. Natomiast **próba przypomnienia sobie informacji bez patrzenia na notatki** — tzw. *retrieval practice* — znacząco wzmacnia pamięć długotrwałą.

#### Praktyka:

- Krótkie quizy bez wcześniejszego powtarzania.
- Zadania typu „napisz wszystko, co pamiętasz”.
- Pytania otwarte podczas dyskusji.

Dzięki temu aktywizujesz pamięć uczniów tak, jakby „ćwiczyli mięsień pamięci”.

### 3. Nauczaj w małych porcjach — szanuj pamięć roboczą

Pamięć robocza — ta część umysłu odpowiedzialna za chwilowe przetwarzanie informacji — jest ograniczona. Zbyt duża ilość nowych informacji naraz obciąża ją i obniża efektywność uczenia.

#### Rozwiązanie:

- Dziel treści na krótkie bloki (3–5 kluczowych punktów).
- Po każdym bloku daj uczniom krótką aktywność (np. pytanie, mini-zadanie).

To „chunkowanie” materiału umożliwia efektywniejsze kodowanie w pamięci długotrwałej.

### 4. Wprowadź aktywne uczenie — uczniowie muszą działać

Badania jednoznacznie wskazują, że **uczenie się poprzez działanie** jest znacznie skuteczniejsze niż pasywne słuchanie.

#### Przykłady aktywności:

- Parafrazowanie własnymi słowami
- Zastosowanie wiedzy w case study
- Nauczanie innego ucznia („peer teaching”)

Takie zadania powodują, że uczniowie **głębiej przetwarzają treści**, co przekłada się na trwałe zapamiętanie.

### 5. Planuj powtórki i rozkładaj je w czasie

Powtórki są niezbędne, ale dopiero gdy są **rozłożone w czasie**, stają się bardzo skuteczne. Ten mechanizm nazywamy *spaced retrieval* i jest jednym z najlepiej udokumentowanych sposobów wspierania pamięci długotrwałej.

#### Jak to realizować:

- Wróć do materiału po kilku minutach, potem następnego dnia, potem za tydzień.
- Proste pytania recapitulative zapobiegają zapomnieniu.

### 6. Daj wyjaśniający feedback — nie tylko „dobrze/źle”

Sam feedback jest ważny, ale najskuteczniejszy jest taki, który **wyjaśnia, dlaczego odpowiedź jest dobra lub błędna**.

#### Dobre praktyki:

- Podkreśl, co było poprawne i co wymaga korekty.
- Udziel komentarza, który prowadzi do refleksji: „Dlaczego tak myślisz?”

To nie tylko koryguje błędy, ale także ułatwia samodzielne uczenie się w przyszłości.

### 7. Podsumuj i syntezyj — buduj struktury myślenia

Na koniec lekcji ważne jest, aby pomóc uczniom **uporządkować to, czego się nauczyli**. Organizowanie informacji w relacje i schematy wzmacnia pamięć semantyczną.

#### Sposoby:

- Krótkie syntezy słowne
- Mapa myśli
- Zadanie „w trzech zdaniach powiedz, czego się nauczyłeś”

## 8. Ucz transferu — ucz, jak zastosować wiedzę

Największą wartością uczenia jest to, co dzieje się **poza salą lekcyjną**. Badania mówią jasno: trwałe uczenie to nie tylko pamięć faktów, ale **umiejętność zastosowania wiedzy w nowych sytuacjach**.

**Jak to wspierać:**

- Zadania praktyczne
- Scenariusze z życia
- Mini-projekty i zadania problemowe

Dzięki temu uczniowie uczą się nie tylko *co* wiedzieć, ale *jak* wykorzystać tę wiedzę.

### Podsumowanie: jak wygląda efektywna lekcja?

Efektywna lekcja to taka, która:

1. **Zaczyna się od sensu i uwagi**
2. **Angażuje aktywnie pamięć ucznia**
3. **Dzieli materiał na przyswajalne porcje**
4. **Aktywizuje uczących się przez praktyczne zadania**
5. **Systematycznie powtarza i utrwala wiedzę**
6. **Daje feedback wzmacniający myślenie**
7. **Pomaga uporządkować i syntezować treść**
8. **Uczy zastosowań i transferu**

## Jak pracować ze sobą i uczniem

W poprzednim podrozdziale opisane zostały kluczowe filary efektywnego uczenia się: bezpieczeństwo psychologiczne, sens i znaczenie, aktywne przetwarzanie, struktura poznawcza, czas i powtarzalność, emocjonalne zaangażowanie oraz transfer do praktyki. Każdy z tych elementów jest niezbędny, jednak żaden z nich nie funkcjonuje samodzielnie. W realnym środowisku edukacyjnym to nie teoria, program ani materiały dydaktyczne tworzą warunki uczenia się — **tworzy je człowiek, który z uczniami pracuje**.

Prowadzący jest tym, kto te filary nie tylko zna, lecz nieustannie **ucieleśnia je w praktyce**: buduje bezpieczeństwo relacyjne, nadaje sens treściom, strukturyzuje proces, reguluje tempo, zaprasza do aktywności, normalizuje trudności i wspiera transfer do codziennego życia. Postawa, sposób bycia i sposób reagowania są dla ucznia nie mniej ważne niż sam przekaz merytoryczny — często są wręcz ważniejsze.

Z tego powodu rola jako prowadzącego nie polega wyłącznie na realizacji scenariusza, lecz na świadomym tworzeniu przestrzeni psychologicznej, w której uczenie się może się wydarzyć. W tym sensie stajesz się nie tylko nauczycielem treści, ale architektem procesu uczenia się oraz regulatorem klimatu emocjonalnego grupy.

### 1. Prowadzący jako główne medium zmiany

W badaniach nad skutecznością oddziaływań psychologicznych, edukacyjnych i profilaktycznych coraz wyraźniej podkreśla się, że to nie tylko treść programu, ale przede wszystkim osoba prowadząca jest głównym nośnikiem zmiany. Meta-analizy wskazują, że tzw. czynniki wspólne – jakość relacji, poczucie bezpieczeństwa, empatia, przewidywalność i struktura – odpowiadają za znaczącą część efektów interwencji, niezależnie od ich formalnej orientacji teoretycznej (Wampold & Imel, 2015; Norcross & Lambert, 2019). W środowisku szkolnym oznacza to, że nauczyciel nie pełni jedynie funkcji transmisyjnej, lecz reguluje

przestrzeń psychologiczną, w której uczeń może się uczyć, eksplorować i rozwijać. To jego sposób bycia – tempo mówienia, ton głosu, zdolność do zatrzymania, do zauważenia stanu ucznia – tworzy warunki, w których układ nerwowy ucznia może przejść z trybu obronnego do trybu uczenia się.

**Pamiętaj:**

- prowadzący jest głównym regulatorem klimatu uczenia się,
- relacja jest warunkiem skuteczności metody,
- bezpieczeństwo poprzedza uczenie się.

## **2. Przygotowanie prowadzącego jako proces wielowymiarowy**

Przygotowanie do pracy z uczniem nie zaczyna się w momencie wejścia do sali, lecz znacznie wcześniej – w sposobie, w jaki prowadzący rozumie swoją rolę, swoje granice i swoje stany wewnętrzne. Badania nad poczuciem kompetencji nauczyciela pokazują, że jego subiektywne przekonanie o własnej skuteczności silnie wpływa na sposób prowadzenia zajęć, reakcje na trudne zachowania uczniów oraz poziom doświadczanego stresu (Bandura, 1997; Klassen et al., 2012). Równie istotne jest przygotowanie emocjonalne. Układ nerwowy nauczyciela i ucznia wchodzi w proces współregulacji – stany emocjonalne przenoszą się między ludźmi w sposób automatyczny, poprzez ton głosu, mikroekspresje, postawę ciała i rytm interakcji (Hatfield et al., 1994; Siegel, 2012). Prowadzący, który sam jest przeciążony, napięty lub nadreaktywny, nieświadomie przekazuje ten stan grupie, nawet jeśli werbalnie komunikuje coś innego. Przygotowanie więc obejmuje także zdolność zatrzymania się, autorefleksji i regulacji siebie – nie jako techniki, lecz jako postawy zawodowej.

**Pamiętaj:**

- poczucie kompetencji nauczyciela obniża stres i zwiększa skuteczność,
- stan emocjonalny prowadzącego wpływa na stan uczniów,
- regulacja siebie jest warunkiem regulacji grupy.

## **3. Praca z uczniem: od regulacji do refleksji**

Z neurobiologicznego punktu widzenia uczenie się nie zachodzi w stanie silnego pobudzenia lub zagrożenia. W takich warunkach dominują struktury podkorowe odpowiedzialne za reakcje obronne, a aktywność kory przedczołowej – kluczowej dla refleksji, planowania i uczenia się – ulega osłabieniu (Porges, 2011; Siegel, 2012). Pracę z uczniem warto więc zaczynać od regulacji, a dopiero potem przechodzić do rozmowy, interpretacji czy edukacji. W praktyce oznacza to uznanie stanu ucznia, nadanie mu sensu i dopiero potem zaproszenie do refleksji. Nazwanie emocji, zadanie prostego pytania, krótkie ćwiczenie regulacyjne – to działania, które przywracają dostęp do zasobów poznawczych. Jednocześnie niezmiernie ważne jest rozróżnienie między emocją a zachowaniem. Emocja jest informacją, zachowanie jest formą jej wyrażenia. Normalizacja emocji przy jednoczesnym stawianiu granic wobec zachowań destrukcyjnych uczy odpowiedzialności bez wstydu i karania.

**Pamiętaj:**

- regulacja poprzedza edukację,
- emocja jest sygnałem, zachowanie wyborem,
- nazwanie stanu obniża jego intensywność.

## **4. Rozwój osobisty prowadzącego jako narzędzie pracy**

Prowadzący nie jest neutralnym obserwatorem procesu – jest jego aktywną częścią. Jego własna historia, schematy reagowania, stosunek do emocji i konfliktu wpływają na to, co widzi, co interpretuje i jak reaguje. Dlatego rozwój osobisty nie jest dodatkiem do pracy edukacyjnej, lecz

jej fundamentem. Badania nad uważnością nauczycieli pokazują, że praktyki rozwijające samoświadomość i regulację emocji obniżają poziom wypalenia, poprawiają jakość relacji z uczniami i zwiększają poczucie sensu pracy (Roeser et al., 2012; Jennings et al., 2017). Rozwój prowadzącego to nie tyle zdobywanie kolejnych narzędzi, ile pogłębianie zdolności bycia w relacji, tolerowania niepewności i regulowania własnych reakcji.

#### **Podsumowanie:**

- prowadzący jest narzędziem swojej pracy,
- samoświadomość zwiększa trafność interwencji,
- rozwój osobisty chroni przed wypaleniem.

## **5. Refleksja i superwizja jako element profesjonalizmu**

Każda praca relacyjna generuje obciążenie emocjonalne. Bez przestrzeni refleksji i superwizji prowadzący stopniowo traci zdolność do regulacji, zaczyna reagować schematycznie lub defensywnie, co obniża jakość pracy. Superwizja nie jest kontrolą, lecz formą higieny zawodowej — umożliwia odzyskiwanie perspektywy, zauważanie własnych ograniczeń i uczenie się na doświadczeniu.

#### **Podsumowanie:**

- refleksja zapobiega sztywności,
- superwizja chroni przed wypaleniem,
- uczenie się trwa także po stronie prowadzącego.

### **Kluczowe wnioski**

Program HARI zakłada, że edukacja zdrowia psychicznego nie polega na przekazywaniu wiedzy, lecz na tworzeniu warunków, w których człowiek może uczyć się siebie, swoich reakcji i swoich możliwości regulacji. W tym procesie prowadzący jest nie tylko nauczycielem, ale współuczestnikiem zmiany. Jakość tej zmiany zależy wprost od jakości obecności prowadzącego.

- Uczenie się jest procesem neurobiologicznym zależnym od stanu układu nerwowego.
- Przewlekły stres i presja ocen znacząco obniżają zdolność zapamiętywania i myślenia.
- Aktywne przetwarzanie informacji jest warunkiem trwałej pamięci.
- Struktura, sens i kontekst redukują przeciążenie poznawcze.
- Wspieranie uczenia się polega na zmianie warunków, a nie „naprawianiu” ucznia.

## **Moduł 1 – Holistyczne zdrowie**

Celem pierwszego modułu jest **biologiczne ugruntowanie całego procesu HARI**. Zanim uczestnicy podejmą pracę z emocjami, przekonaniem, relacjami czy sensem, konieczne jest skierowanie uwagi na **ciało jako podstawowy regulator dobrostanu psychicznego**. Ten moduł służy nie tylko zmianie nawyków, jego zadaniem jest także **przywrócenie kontaktu z fizjologią** i zbudowanie minimalnego poczucia bezpieczeństwa w ciele, bez którego dalsza praca staje się powierzchowna i niestabilna.

### **Perspektywa dla prowadzącego**

Ważne jest, aby od początku jasno komunikować uczestnikom, że:

- nie pracujemy w tym tygodniu nad rozwojem osobowości,
- nie analizujemy historii życia,
- nie stawiamy sobie celów wydajnościowych.

Pracujemy na poziomie **regulacji podstawowych procesów biologicznych**, które często stanowią podłoże emocji, myśli i odporności psychicznej. To przesunięcie perspektywy bywa dla uczestników nowe, a czasem zaskakujące – dlatego kluczowe jest spokojne, normalizujące wprowadzenie.

## Uzasadnienie merytoryczne

Z punktu widzenia neurobiologii i psychosomatyki:

- emocje i procesy poznawcze są często efektem stanu fizjologicznego,
- przewlekłe niedosypianie, deregulacja oddechu, stany zapalne czy brak ruchu bezpośrednio obniżają zdolność samoregulacji,
- poczucie bezpieczeństwa często zaczyna się w ciele, nie w narracji mentalnej.

Dlatego w modelu HARI pierwszy filar to **H – Holistyczne zdrowie**. Bez biologicznego ugruntowania dalsze techniki (uwaga, praca z wartościami, relacjami) tracą stabilność.

## Zakres tematyczny modułu

W tym module uczestnicy są zapraszani do **obserwacji i łagodnego doświadczania**, nie do zmiany. Obszary pracy:

- **odżywianie** – jako czynnik wpływający na mikrobiom jelitowy, neuroprzekaźniki (m.in. serotoninę), stan zapalny i nastrój,
- **oddech** – jako podstawowy regulator układu nerwowego, aktywujący nerw błędny i wyciszający oś stresu HPA,
- **sen** – jako kluczowy mechanizm regulacji hormonalnej, emocjonalnej i poznawczej,
- **ruch** – jako naturalny sposób redukcji napięcia i wspierania neuroplastyczności.

Ważne, aby prowadzący podkreślał, że **nie są to dodatki do zdrowia psychicznego**, lecz jego fundamenty – często pomijane w kulturze nadmiernego skupienia na „głowie”.

## Sposób pracy z uczestnikami

Zalecany ton:

- normalizujący,
- pozbawiony ocen,
- oparty na ciekawości i obserwacji.

W tym module:

- nie wprowadzamy restrykcji,
- nie narzucamy norm,
- nie porównujemy uczestników.

Zachęcamy do:

- zauważania sygnałów z ciała,
- rejestrowania reakcji organizmu,
- krótkich, codziennych momentów kontaktu (ok. 10 minut).

## Kluczowy przekaz do grupy

Uczestnicy nie muszą:

- być w dobrej formie,
- mieć motywacji,
- czuć gotowości do zmian.

Wystarczy minimalna obecność i zgoda na kontakt z tym, co jest. Ten moduł ma charakter **przywracania zamieszkania w ciele**, a nie jego kontrolowania.

Można używać metafory: „Nie wracamy do ciała jako krytyk ani trener. Wracamy jako ktoś, kto zaczyna słuchać.”

## Znaczenie modułu w całym procesie HARI

Moduł 1 pełni funkcję fundamentalną w strukturze programu HARI, stanowiąc punkt wyjścia dla wszystkich kolejnych etapów interwencji. Jego nadrzędnym celem nie jest bezpośrednia poprawa subiektywnego samopoczucia uczestników, lecz inicjacja procesu zwiększania świadomości cielesnej oraz zdolności rozpoznawania sygnałów płynących z organizmu. Na tym etapie kluczowe znaczenie ma przesunięcie uwagi z poziomu reaktywnego funkcjonowania na poziom uważnej obserwacji.

Z perspektywy neuropsychologicznej i psychosomatycznej moduł ten odpowiada za rozwijanie interocepcji, czyli zdolności percepcji wewnętrznych stanów ciała, takich jak napięcie mięśniowe, rytm oddechu, poziom pobudzenia czy wczesne sygnały zmęczenia. Badania wskazują, że deficyty w zakresie interocepcji wiążą się z obniżoną regulacją emocjonalną, większą podatnością na stres oraz tendencją do ignorowania potrzeb somatycznych, co w dłuższej perspektywie sprzyja rozwojowi zaburzeń psychosomatycznych.

Moduł 1 inicjuje jakościową zmianę w sposobie doświadczania siebie: przejście od funkcjonowania „obok własnego ciała” do nawiązywania świadomej relacji z organizmem jako integralnym elementem procesów psychicznych i emocjonalnych. Jest to moment, w którym uczestnik zaczyna postrzegać ciało nie jako narzędzie podporządkowane wymaganiom zewnętrznym, lecz jako system informacyjny, dostarczający istotnych danych regulacyjnych.

W kontekście całego procesu HARI moduł ten pełni rolę stabilizującą i przygotowującą grunt pod dalszą pracę. Zwiększona świadomość ciała umożliwia skuteczniejsze wdrażanie kolejnych elementów programu, takich jak praca z emocjami, relacjami czy sensem, ponieważ stanowi warunek konieczny dla autoregulacji układu nerwowego i trwałej zmiany zachowań. Dla wielu uczestników jest to pierwszy realny krok w kierunku zmiany, która nie ma charakteru gwałtownego ani spektakularnego, lecz rozwija się stopniowo, w sposób stabilny i długofalowy, zgodny z mechanizmami neuroplastyczności i adaptacji organizmu.

### ◆ Spotkanie 1 – Ciało, jedzenie i energia – co naprawdę karmi

Rozpoczynając to spotkanie, warto mieć w pamięci, że dla większości młodych ludzi temat jedzenia jest obciążony wieloma schematami i obrazami, treściami z mediów społecznościowych. Mają często ogromną wiedzę, gdyż ten temat jest aktualnie bardzo popularny. Jednak kojarzy im się on także z oceną, presją, porównywaniem się albo sprzecznymi komunikatami: z jednej strony „jedz zdrowo”, z drugiej „radź sobie szybciej, więcej, lepiej”. Dlatego pierwszym zadaniem jako prowadzącego nie jest wejście w treści, lecz **rozbrojenie napięcia**, jakie ten temat może uruchamiać. Nie zaczynaj od informacji ani od zasad. Zaczynaj od **zatrzymania tempa** i stworzenia bezpiecznej przestrzeni. To spotkanie nie ma na celu zmiany diety ani uczenia „jak jeść”. Ma na celu **sprawdzenie, jak działa ciało** i co mówi o energii, koncentracji i nastroju. Jeśli to zostanie jasno nazwane na początku, opór znacząco maleje.

Warto wprowadzić spotkanie językiem, który **przenosi uwagę z ocen na doświadczenie**. Mów o jedzeniu nie jako o „wyborach”, ale jako o **warunkach, w jakich funkcjonuje organizm**. Podkreśl, że ciało nie reaguje dlatego, że ktoś robi coś „złe”, ale dlatego, że próbuje się regulować w konkretnych okolicznościach: stresie, zmęczeniu, pośpiechu, braku snu. Jako prowadzący pamiętaj, że to spotkanie jest bardziej o **sluchaniu** niż o mówieniu. Twoja rola polega na tym, by pomagać uczniom **zauważać zależności, które często już znają**, ale nie łączą ich w całość. Nie spiesz się z domykaniami wniosków. Jeśli ktoś nazwie swoje

doświadczenie nieprecyzyjnie lub „niezgodnie z wiedzą”, zostaw to. Na tym etapie ważniejsze jest, że **zaczyna mówić o sygnałach z ciała**, a nie o tym, co „powinien”.

Zwróć uwagę na własne tempo i nastawienie. Jeśli czujesz potrzebę, by „dobrze to wyjaśnić”, prawdopodobnie mówisz za dużo. Jeśli masz wrażenie, że grupa milczy lub reaguje powoli, nie interpretuj tego jako braku zaangażowania. To często znak, że uczniowie pierwszy raz zatrzymują się i sprawdzają, co faktycznie czują.

Najważniejsze, co warto mieć w głowie na początku tego spotkania, to proste przesłanie: **nie chodzi o to, żeby coś poprawić, tylko żeby coś zauważyć**. Gdy to zostanie jasno ustawione, dalsza praca – pytania, ćwiczenia i refleksje – będzie naturalnie prowadzić do celów spotkania, bez presji i bez moralizowania.

## Cele spotkania

Celem tego spotkania nie jest zmiana nawyków żywieniowych ani przekazanie „właściwej wiedzy o diecie”. Jego zadaniem jest **otwarcie świadomości zależności**, które młodzi ludzie już częściowo znają z doświadczenia, ale rzadko łączą w całość: jedzenie, energia, koncentracja i nastrój jako elementy jednego systemu.

### Cel 1 - zwiększenie świadomości związku między odżywianiem, energią, koncentracją i nastrojem

Jako prowadzący miej w głowie, że chodzi tu o **rozpoznanie zależności**, a nie o ich zapamiętanie. Uczeń nie musi umieć ich nazwać ani wytłumaczyć naukowo. Wystarczy, że zacznie zauważać: „*kiedy jem w pośpiechu – jestem bardziej rozdrażniony*”, „*kiedy długo nie jem – trudniej mi się skupić*”. Twoją rolą jest pomóc im zobaczyć te połączenia bez zawstydzania i bez ocen. Jeśli ktoś mówi: „mam spadki energii” albo „wszystko mnie wtedy wkurza”, nie szukaj przyczyn ani rozwiązań. Zatrzymaj się przy samym fakcie. Świadomość jest tu ważniejsza niż działanie.

Pamiętaj: dla młodzieży samo odkrycie, że ich samopoczucie **nie jest przypadkowe ani „z nimi coś nie tak”**, bywa bardzo regulujące.

### Cel 2 - przeniesienie uwagi z „powiniennem/powinnam” na „co moje ciało mi komunikuje”

Ten cel dotyczy zmiany sposobu myślenia, a nie treści. Młodzi ludzie są silnie osadzeni w języku powinności: *powiniennem jeść lepiej, powiniennem ogarniać, powiniennem być bardziej zdyscyplinowany*. Ten język bardzo szybko uruchamia opór, wstyd albo wycofanie. Twoim zadaniem jest konsekwentnie przenosić uwagę z oceny na obserwację. Gdy pojawia się słowo „powiniennem”, zatrzymaj się przy nim i – zamiast je negować – przestaw tor rozmowy pytaniem: „*a co twoje ciało wtedy pokazuje?*”, „*po czym to poznajesz?*”. Ważne jest, abyś sam/a w myślach nie oceniał/a odpowiedzi. Jeśli wewnętrznie myślisz: „*to niezdrowe*”, „*to bez sensu*”, grupa to wyczuje. **Postawa ciekawości** jest ważniejsza niż poprawność merytoryczna. Ten cel realizuje się wtedy, gdy uczniowie zaczynają mówić językiem sygnałów: „*czuję*”, „*zauważam*”, „*mam wrażenie*”, zamiast językiem nakazów.

### Cel 3 - doświadczenie, że małe rzeczy wpływają na układ nerwowy – bez moralizowania

Najważniejszym słowem w tym celu jest **doświadczenie**, nie informacja. Nie chodzi o to, by uczniowie wiedzieli, że tempo jedzenia czy spokój są ważne, ale żeby **poczuli różnicę** – nawet wyobrazeniowo lub bardzo subtelnie. Jako prowadzący pilnuj, aby:

- nie wartościować wyborów („to dobre”, „to złe”),
- nie używać języka zdrowotnego straszenia,
- nie budować hierarchii „lepszych” i „gorszych” zachowań.

Małe rzeczy są tu kluczowe, bo dają poczucie wpływu bez przeciążenia. Jedno spokojne zdanie, jeden oddech przed posiłkiem, jedno zauważenie reakcji ciała – to wystarczy. Jeśli masz wrażenie, że grupa „nie bierze tego na serio”, nie dokładaj argumentów. Zamiast tego wróć do

doświadczenia: „*sprawdźmy, jak to jest u was*”. **Układ nerwowy uczy się przez odczuwanie, nie przez przekonywanie.** Ten cel jest zrealizowany, gdy uczniowie wychodzą ze spotkania nie z planem zmian, ale z myślą: „*mogę coś zauważać i sprawdzać*”.

**Najważniejsza myśl**, którą warto mieć w głowie przez całe spotkanie- nie chodzi o to, żeby młodzi ludzie zaczęli jeść „lepiej”, ale by **przestali traktować swoje ciało jak problem**, a zaczęli je traktować jak źródło informacji. Jeśli to się wydarzy – nawet w bardzo małym stopniu – cel spotkania został osiągnięty.

## Cele spotkania

1. Zwiększyć u uczniów świadomość związku między odżywianiem, energią, koncentracją i nastrojem.
2. Przenieść uwagę z „powinieniem/powinno” na „co moje ciało mi komunikuje”.
3. Dać doświadczenie, że małe rzeczy (tempo jedzenia, spokój, skład posiłku) wpływają na układ nerwowy – bez moralizowania.

## Przygotowanie prowadzącego i sali

### Materiały:

- tablica / flipchart + markery
- zegar widoczny dla prowadzącego
- kartki A4 lub zeszyty + długopisy
- opcjonalnie: kolorowe karteczki samoprzylepne

### Ustawienie:

- krąg lub podkowa (bez „szkolnego” rzędu ławek, jeśli możliwe)
- miejsce na krótkie ćwiczenia w staniu (2–3 min)

### Zasada bezpieczeństwa:

- przygotuj komunikat: „*Nie porównujemy. Nie oceniamy. To nie jest dieta. To jest obserwacja.*”

## Otwarcie i zbudowanie bezpieczeństwa

Ten moment jest kluczowy dla całego spotkania. To, jak otworzysz zajęcia, ustawi nie tylko atmosferę, ale także **poziom napięcia w ciałach uczestników**. Młodzież bardzo szybko wyczuwa, czy będzie oceniana, porównywana albo „naprawiana”. Jeśli poczują, że to kolejne zajęcia o tym, co robią źle, zamkną się albo przejdą w tryb ironii. Twoim zadaniem jest temu zapobiec.

Zacznij spokojnie, bez pośpiechu. Nie musisz zaczynać od energicznego „dzień dobry” ani od żartu. Wystarczy krótki, neutralny komunikat, który jasno ustawia ramę i obniża napięcie.

Powiedz wprost, najlepiej dokładnie tymi słowami lub bardzo blisko nich:

„*Dziś nie robimy diet ani żadnych rewolucji. Nie będziemy mówić, jak trzeba jeść. Sprawdzimy raczej, jak ciało działa i co nam mówi na co dzień.*”

Po tym zdaniu zrób krótką pauzę. Daj grupie chwilę, żeby to do niej dotarło. To zdanie często przynosi wyraźną ulgę – warto ją uszanować ciszą, zamiast od razu iść dalej. Następnie nazwij różnorodność doświadczeń i warunków. To bardzo ważne, szczególnie w grupach szkolnych, gdzie łatwo o porównywanie się. Możesz powiedzieć:

„*Każdy z nas ma inne warunki w domu, inny budżet, inne możliwości i inne przyzwyczajenia. Dlatego na tych zajęciach nie porównujemy się i nie oceniamy.*”

Mówiąc to, upewnij się, że sam/a naprawdę w to wierzysz. Jeśli wewnętrznie masz poczucie, że „ktoś powinien jeść lepiej”, grupa to wyczuje. Bezpieczeństwo zaczyna się w Twojej postawie, nie w zasadach. Dopiero teraz warto jasno, ale prosto, nazwać cel spotkania – w języku, który jest dla młodzieży zrozumiały i osadzony w ich codzienności. Nie używaj pojęć specjalistycznych. Możesz powiedzieć:

„Chodzi nam dziś o energię, koncentrację, sen i nastrój. O to, co sprawia, że czasem łatwiej się skupić, a czasem wszystko jest męczące. I o to, jaki związek ma z tym jedzenie.”

Nie rozwijaj tego jeszcze. To zdanie ma być **zapowiedzią kierunku**, a nie wyjaśnieniem.

Szczegóły pojawią się później. Na koniec tego etapu wprowadź mini-kontrakt. Nie prezentuj go jako regulaminu ani zasad szkolnych. Traktuj go raczej jak **umowę o bezpieczeństwo**. Warto mówić wolno i spokojnie, bez tonu nakazowego:

„Żebyśmy mogli spokojnie popracować, umawiamy się na trzy rzeczy. Po pierwsze – nie wyśmiewamy się nawzajem. Po drugie – nie doradzamy na siłę, bo każdy ma inną sytuację. Po trzecie – każdy sam decyduje, ile chce powiedzieć i czy chce mówić na głos.”

Po wypowiedzeniu tych zasad zrób krótką pauzę. Możesz zapytać: „Czy to jest dla was w porządku?”, ale nie ciągnij dyskusji. Sam fakt nazwania tych zasad bardzo często wystarcza, by grupa poczuła się bezpieczniej.

## Refleksja dla prowadzącego

Ten etap nie jest formalnością. To **najważniejsza regulacyjna interwencja całego spotkania**. Jeśli tu zadbasz o spokój, brak ocen i jasną ramę, dalsza praca popłynie znacznie łatwiej. Jeśli ten moment zostanie przyspieszony lub potraktowany mechanicznie, później będziesz musiał/a „ratować” atmosferę.

Najważniejsze w tym otwarciu nie są same słowa, ale **ton, tempo i Twoja intencja**. Młodzież szybciej zauważa, jak mówisz, niż co dokładnie mówisz. Jeśli jesteś spokojny/a i obecny/a, grupa zacznie się regulować razem z Tobą. To otwarcie przygotowuje grunt pod dalsze etapy spotkania: pytania, ćwiczenia i refleksje. Dzięki niemu uczniowie mogą wejść w temat jedzenia nie przez wstyd i presję, ale przez ciekawość i kontakt z własnym doświadczeniem.

### Powiedz wprost:

- „Dziś nie robimy diet ani rewolucji. Sprawdzimy, jak ciało działa i co nam mówi.”
- „Każdy ma inne warunki domu, budżet i możliwości. Pracujemy bez ocen.”

### Ustal cel w języku młodzieży:

- „Chodzi o energię, koncentrację, sen i nastrój – i o to, co z tym ma wspólnego jedzenie.”

### Mini-kontrakt (3 zasady):

1. nie wyśmiewamy
2. nie doradzamy na siłę
3. każdy wybiera swój poziom dzielenia się

## Faza 1: aktywacja uwagi i nadanie sensu (spotkanie 1)

Faza 1 rozpoczyna właściwy proces pracy w modelu HARI i ma na celu ukierunkowanie uwagi uczestników oraz nadanie znaczenia dalszym doświadczeniom podejmowanym podczas spotkania. Po etapie otwarcia i stabilizacji ramy bezpieczeństwa, uwaga zostaje stopniowo przesunięta z poziomu poznawczego na poziom doświadczeniowy, z naciskiem na percepcję sygnałów płynących z ciała i zmysłów. Kluczowym elementem tej fazy jest krótkie ćwiczenie orientacyjne, które wspiera regulację autonomicznego układu nerwowego poprzez zakotwiczenie uwagi w aktualnym otoczeniu oraz w doświadczeniu cielesnym. Ćwiczenie to pełni funkcję przełącznika z trybu nadmiernej mobilizacji i czujności w tryb orientacji i gotowości do uczenia się, bez intencjonalnego wywoływania relaksu czy obniżania pobudzenia „na siłę”.

Uzupełnieniem pracy orientacyjnej jest szybkie ćwiczenie autorefleksyjne oparte na subiektywnej ocenie poziomu energii, koncentracji i nastroju. Etap ten umożliwia uczestnikom wstępne powiązanie doznań cielesnych z funkcjonowaniem poznawczym i emocjonalnym, przy

jednoczesnym zachowaniu neutralności, braku oceny i porównań społecznych. Skala pełni funkcję orientacyjną, a nie diagnostyczną.

Faza 1 przygotowuje uczestników do dalszych etapów programu poprzez zwiększenie obecności, ciekawości poznawczej oraz podstawowego rozumienia, że stan energii, zdolność koncentracji i nastroj są ze sobą powiązane i mają swoje uwarunkowania biologiczne. Jej skuteczność nie jest mierzona zmianą samopoczucia, lecz gotowością do dalszej pracy opartej na doświadczeniu i autoregulacji.

## 1. Ćwiczenie regulacyjne: „Orientacja” (5–9 min)

Ćwiczenie pełni bardzo ważną funkcję, choć z zewnątrz wygląda niezwykle prosto. Jego celem nie jest relaks ani wyciszenie „na siłę”, lecz **przywrócenie poczucia bezpieczeństwa i obecności**. U młodzieży, która przychodzi na zajęcia z głową pełną bodźców, ocen i napięcia, układ nerwowy często działa w trybie czujności. Zanim przejdziesz do rozmów i refleksji, warto dać ciału sygnał: „*tu i teraz jest bezpiecznie*”.

Jako prowadzący pamiętaj, że to ćwiczenie **reguluje bardziej Twoją obecność niż treść**. Jeśli wykonasz je spokojnie i bez pośpiechu, grupa naturalnie zacznie podążać za Twoim tempem. Jeśli je przyspieszysz lub potraktujesz technicznie, straci swoją moc.

### Jak wprowadzić ćwiczenie

Zanim zaczniesz, zapowiedz je jednym prostym zdaniem, bez używania słowa „ćwiczenie” czy „technika”. Możesz powiedzieć: „*Na początek zrobimy coś bardzo prostego, żeby na chwilę zatrzymać się w tym miejscu.*”

Nie tłumacz jeszcze, po co to robicie. Wyjaśnienie przyjdzie później albo wcale – to ćwiczenie działa również bez wiedzy teoretycznej.

### Przebieg ćwiczenia

Mów wolno, zostawiając realne pauzy między poleceniami. Nie przyspieszaj, nawet jeśli masz wrażenie, że to „za proste”.

„*Rozejrzyj się po sali i znajdź trzy rzeczy, które mają kształt koła.*”

Zrób pauzę. Daj grupie czas. Obserwuj, jak poruszają się oczy, jak zmienia się napięcie w ciałach. Następnie powiedz:

„*Teraz znajdź dwie rzeczy w kolorze niebieskim.*”

Znów zrób pauzę. Nie komentuj. Nie pytaj, co znaleźli.

Potem:

„*Znajdź jedną rzecz, która jest dla Ciebie przyjemna w odbiorze.*”

To polecenie jest celowo subiektywne. Każdy znajdzie coś innego. To ważne – pozwala poczuć osobisty wybór i mikro-poczucie wpływu. Na końcu powiedz spokojnie:

„*Teraz poczuj stopy na podłodze. Nic nie zmieniaj. Nie poprawiaj postawy. Tylko zauważ, że stopy są oparte.*”

Po tym zdaniu **zatrzymaj się na kilka sekund**. Nie dodawaj nic więcej. To moment, w którym ciało „ląduje”.

### Na co zwracać uwagę jako prowadzący

Podczas ćwiczenia obserwuj grupę, ale bez analizowania. Zwróć uwagę, czy:

- oddech uczestników zaczyna się pogłębiać,
- ruchy stają się wolniejsze,
- w sali pojawia się więcej ciszy.

Nie oczekuj, że wszyscy zamkną oczy lub że będzie „idealnie spokojnie”. To nie jest celem.

Wystarczy, że **uwaga przesunie się z głowy do zmysłów**. Jeśli ktoś się śmieje albo komentuje ćwiczenie ironicznie, nie reaguj upomnieniem. Najczęściej to forma rozładowania napięcia.

Kontynuuj spokojnie, nie zmieniając tonu. Twoja stabilność jest ważniejsza niż reakcja grupy.

### Wskazówki dla prowadzącego

Wewnętrznie traktuj orientację jako **bramę do dalszej pracy**, a nie jako oddzielny element. Bez niej pytania o jedzenie, energię czy emocje mogą pozostać „w głowie”. Dzięki niej ciało dostaje sygnał, że może być obecne. To ćwiczenie przełącza układ nerwowy z trybu mobilizacji („muszę być czujny”) w tryb orientacji i uczenia się. Mówiąc prościej: **zanim zaczniemy rozmawiać, ciało musi wiedzieć, gdzie jest. Nie skracaj tego ćwiczenia, nawet jeśli masz poczucie, że „nic się nie dzieje”**. Właśnie wtedy dzieje się najwięcej. Regulacja nie jest widowiskowa. Jest cicha. Jeśli po ćwiczeniu zapadnie chwila ciszy – nie przerywaj jej. Pozwól grupie z niej wyjść naturalnie. Dopiero potem przejdź do kolejnego elementu spotkania.

## 2. Szybkie wejście w temat: „Energia z ostatnich 24h”

Ćwiczenie jest **pomostem** między regulacją a treścią spotkania. Po orientacji ciało jest już częściowo obecne, teraz pojawia się moment, w którym młodzi ludzie zaczynają **łączyć sygnały z ciała z refleksją**, ale nadal bez wchodzenia w analizę czy ocenę. To bardzo ważne przejście – jeśli zostanie przeprowadzone spokojnie, dalsza część spotkania będzie znacznie bardziej osadzona w doświadczeniu. Celem tego etapu nie jest zebranie danych ani porównywanie wyników. Skala służy wyłącznie temu, by każdy mógł **szybko sprawdzić siebie**, bez słów i bez opowiadania historii.

### Jak wprowadzić ćwiczenie

Zanim poprosisz o pokazanie palców, zapowiedz ćwiczenie prostym zdaniem: *„Teraz zrobimy coś bardzo krótkiego. Bez tłumaczenia, bez uzasadniania. Chodzi tylko o to, żeby sprawdzić, jak jest u was w tej chwili.”*

Nie mów jeszcze o jedzeniu ani biologii. Pozwól, by to przyszło naturalnie po doświadczeniu.

### Przebieg ćwiczenia

Poproś uczestników, aby użyli palców jednej dłoni. Ustal wspólną skalę i powiedz ją spokojnie: *„Jeden palec to bardzo nisko. Pięć palców to bardzo dobrze. Nie ma dobrych ani złych odpowiedzi.”*

Po tym zdaniu zrób krótką pauzę.

Następnie zadawaj pytania **po jednym**, zostawiając chwilę ciszy po każdym:

*„Jak oceniasz swoją energię dzisiaj?”*

Poczekaj. Nie komentuj. Nie porównuj.

*„Jak oceniasz swoją koncentrację?”*

Znow pauza. Zwróć uwagę, że część osób może zmienić liczbę palców – to naturalne.

*„Jak oceniasz swój nastrój?”*

Po tym pytaniu daj chwilę, zanim przejdiesz dalej. Nie pytaj, dlaczego ktoś pokazał taką liczbę. Nie prosz o uzasadnienia. To ćwiczenie działa właśnie dlatego, że **nie wymaga mówienia**.

### Postawa prowadzącego w trakcie

Podczas ćwiczenia nie skanuj grupy w poszukiwaniu „wyniku”. Nie komentuj: „widzę, że większość ma nisko” albo „fajnie, że jest wysoko”. Takie komentarze mogą uruchomić porównywanie się albo poczucie, że ktoś „odstaje”. Twoja rola polega na tym, by **utrzymać neutralność**. Wewnętrznie możesz zauważyć różnorodność, ale na zewnątrz zachowaj spokój i prostotę. Jeśli ktoś śmieje się lub pokazuje skrajnie wysoką liczbę w sposób prowokacyjny, nie reaguj. Skala nie jest testem szczerości. Nawet taka reakcja jest informacją o stanie regulacji.

### Wskazówki dla prowadzącego

Traktuj to ćwiczenie jak **zrobienie zdjęcia aktualnego stanu**, a nie jak ocenę. To „tu i teraz” nie mówi nic o tym, jacy są uczniowie ani jacy będą jutro. Ono tylko pokazuje, w jakim stanie przychodzą na spotkanie. To ważne również dla Ciebie jako prowadzącego. Dzięki temu

ćwiczeniu możesz wewnętrznie dostroić tempo dalszej pracy. Jeśli widzisz dużo niskich liczb, tym bardziej warto zwolnić i trzymać się doświadczenia, a nie treści.

### **Komentarz normalizujący – kluczowy moment**

Po zakończeniu skali powiedz jedno zdanie. Bez rozwijania, bez wykładu:

*„Te trzy rzeczy – energia, koncentracja i nastrój – bardzo często mają wspólny mianownik w biologii. I właśnie temu będziemy się dziś przyglądać.”*

Po tym zdaniu zrób pauzę. Pozwól, by to wybrzmiało. Nie tłumacz jeszcze, **jaki** to mianownik. Ciekawość jest w tym momencie ważniejsza niż odpowiedź.

### **Najważniejsze przesłanie tego etapu**

To ćwiczenie ma pokazać młodym ludziom, że:

- ich samopoczucie nie jest jednowymiarowe,
- energia, myślenie i emocje są ze sobą powiązane,
- to, co czują, ma swoje przyczyny w ciele, a nie tylko „w głowie”.

Jeśli uczniowie po tym etapie są choć trochę bardziej ciekawi, *dlaczego* ich energia i nastrój się zmieniają, to znaczy, że ćwiczenie spełniło swoją rolę.

### **Ćwiczenie w skali (na palcach 1–5):**

- „Jak oceniasz swoją energię dzisiaj?”
- „Jak oceniasz swoją koncentrację?”
- „Jak oceniasz swój nastrój?”

### **Komentarz normalizujący:**

- „Te trzy rzeczy często mają wspólny mianownik w biologii – i to dziś sprawdzimy.”

## **Faza 2: przywołanie wiedzy i doświadczenia**

Faza 2 ma na celu aktywizację istniejących zasobów poznawczych i doświadczeniowych uczestników, bez wprowadzania nowych treści merytorycznych. Jej funkcją jest uruchomienie procesów przypominania, porządkowania oraz uświadamiania sobie tego, co uczestnicy już wiedzą, przeżyli lub intuicyjnie rozpoznają w odniesieniu do własnego funkcjonowania. Na tym etapie dochodzi do integracji doświadczenia cielesnego z Fazą 1 z refleksją poznawczą. Uczestnicy zaczynają nadawać znaczenie obserwowanym sygnałom z ciała, odnosząc je do codziennych sytuacji, nawyków oraz wcześniejszych przekonań. Proces ten odbywa się bez oceniania poprawności odpowiedzi oraz bez presji na „wiedzę ekspercką”, co sprzyja utrzymaniu regulacji i poczucia sprawczości. Faza 2 opiera się na założeniu, że skuteczne uczenie się nie polega na przekazywaniu gotowych odpowiedzi, lecz na aktywnym przywoływaniu i rekonstruowaniu wiedzy w oparciu o własne doświadczenie. Takie podejście wzmacnia zaangażowanie poznawcze, ułatwia konsolidację treści oraz przygotowuje grunt pod wprowadzanie nowych informacji w kolejnych etapach. W kontekście całego procesu HARI Faza 2 pełni funkcję pomostu pomiędzy regulacją a psychoedukacją. Umożliwia stopniowe przejście od „czucia” do „rozumienia”, bez utraty kontaktu z doświadczeniem cielesnym, co zwiększa prawdopodobieństwo trwałego przyswajania wiedzy i jej późniejszego zastosowania w praktyce. Celem Fazy 2 nie jest zebranie „dobrych odpowiedzi”, lecz uruchomienie procesu przypominania i porządkowania doświadczeń uczestników. Pytania mają pomóc młodzieży zauważyć zależności między ciałem, energią, koncentracją i nastrojem, bez wchodzenia w analizę ani ocenę. Fazę można wprowadzić w następujący sposób: *„Teraz nie będziemy się uczyć niczego nowego ani sprawdzać, kto ma rację. Chcę tylko zapytać was o to, co już znacie z własnego życia. Nie musicie odpowiadać idealnie ani długo. Możecie mówić krótko albo wcale.”*

Po tym zdaniu zrób krótką pauzę. Sprawdź, czy grupa jest gotowa.

### **Blok 1: przywołanie codziennego doświadczenia**

**Pytanie 1 (otwierające, bardzo bezpieczne):** „*Czy zdarzyło wam się kiedyś, że jednego dnia łatwo było się skupić, a innego wszystko was rozpraszało – mimo że plan dnia był podobny?*”

- Jeśli ktoś odpowie, nie komentuj. Wystarczy skinąć głową.
- Jeśli nikt nie odpowiada, przejdź dalej bez nacisku.

**Pytanie 2 (pogłębiające):** „*Co wtedy zwykle było inne? Sen? Jedzenie? Ilość bodźców? Stres?*”

- Możesz powtórzyć słowo uczestnika, np. „sen”, „pośpiech”, „brak śniadania”.
- Nie rozwijaj wniosków. To jeszcze nie jest moment na wyjaśnianie.

### **Blok 2: łączenie energii z funkcjonowaniem poznawczym i emocjonalnym**

**Pytanie 3:** „*Jak wygląda wasza koncentracja wtedy, kiedy macie mało energii?*”

- Jeśli padnie odpowiedź typu „słaba”, „chaos”, „ciężko myśleć” – przyjmij ją bez doprecyzowań.

**Pytanie 4:** „*A co się dzieje z nastrojem, kiedy jesteście zmęczeni albo głodni?*”

- Jeśli pojawi się śmiech, ironia albo krótkie hasła – nie zatrzymuj tego. To naturalna regulacja.

### **Blok 3: normalizacja i poszerzenie perspektywy**

**Pytanie 5 (normalizujące):** „*Czy to są rzeczy, które zdarzają się tylko wam, czy raczej większości ludzi?*”

- To pytanie ma zdjąć poczucie „ze mną jest coś nie tak”.
- Wystarczy jedno–dwa głosy z grupy.

Po odpowiedziach powiedz spokojnie, jednym ciągiem, bez wykładu: „*Zobaczcie, że nie mówimy tu o słabej woli ani o braku charakteru. Mówimy o tym, jak ciało, mózg i emocje wpływają na siebie nawzajem. To, co opisujecie, jest bardzo ludzkie i bardzo biologiczne.*”

Zrób pauzę. Pozwól temu wybrzmieć.

### **Postawa prowadzącego w Fazie 2 – kluczowe wskazówki**

- nie poprawiaj odpowiedzi
- nie tłumacz mechanizmów (to będzie później)
- nie pytaj „dlaczego?” – to uruchamia analizę i obronę
- wystarczy kilka głosów z grupy – cisza też jest odpowiedzią

Jeśli po tym etapie uczestnicy:

- zaczynają kojarzyć energię z koncentracją i nastrojem,
- przestają traktować swoje trudności jako „wadę”,
- są choć trochę ciekawi, *dlaczego* tak się dzieje,

to Faza 2 spełniła swoją rolę i możesz spokojnie przejść do kolejnego etapu.

### Faza 3: psychoedukacja w małych porcjach - „Odżywianie to nie tylko brzuch – to układ nerwowy”

Ta część spotkania jest sercem całego modułu, ale nie w sensie ilości wiedzy. Jej siłą jest **sposób prowadzenia**. To nie jest wykład, lecz **rozmowa prowadzona pytaniami**, w której młodzi ludzie stopniowo odkrywają coś, co w pewnym sensie już wiedzą – tylko jeszcze nie mieli okazji tego nazwać i połączyć. Twoim zadaniem nie jest tłumaczenie biologii „od góry”, ale **prowadzenie uwagi**: od doświadczenia → do zależności → do prostego wniosku. Jeśli spróbujesz przyspieszyć ten proces, tracisz efekt. Jeśli pozwolisz mu się wydarzyć – grupa „dochodzi do wiedzy” sama, a to znacznie zwiększa jej znaczenie.

#### Jak ustawić siebie przed tą częścią

Zanim zadasz pierwsze pytanie, zatrzymaj się na moment i sprawdź własne tempo. Jeśli czujesz w sobie pośpiech, potrzebę „przerobienia materiału” albo napięcie, że musisz coś dobrze wyjaśnić – zwolnij świadomie. Ta część nie wymaga energii wykładowcy, tylko **stabilnej obecności**. Mów krótkimi zdaniami. Zostawiaj pauzy. Pozwól sobie na ciszę. Cisza w tym miejscu oznacza, że uczestnicy **sprawdzają siebie**, a nie że spotkanie „się nie klei”. Twoim sukcesem nie jest liczba odpowiedzi, ale jakość kontaktu z doświadczeniem.

#### Trudność ze skupieniem

Zadaj pytanie spokojnie, bez nacisku: *„Kiedy ostatnio mieliście wrażenie, że trudno się skupić albo że głowa nie działa tak sprawnie jak zwykle?”*

Po zadaniu pytania nie patrz intensywnie na grupę. Możesz spuścić wzrok, oprzeć się o ścianę, usiąść. Twoje ciało daje sygnał: *nie trzeba się spieszyć*. Jeśli ktoś się odezwie, nie poprawiaj, nie interpretuj i nie dopowiadaj historii. Wystarczy krótkie: „dzięki” albo „to ważne”.

Jeśli nikt nie odpowie, nie ratuj sytuacji. Możesz spokojnie powiedzieć: *„Nie musicie mówić na głos. Wystarczy, że to zauważycie.”*

Jeżeli chcesz delikatnie pogłębić, zadaj **jedno** dodatkowe pytanie – nie więcej. Na przykład: *czy to było w szkole, w domu, pod koniec dnia; czy trudniejsze było myślenie, zapamiętywanie czy skupienie; jak reagowało ciało – sennością, napięciem, ciężką głową.*

Jeśli pojawi się śmiech, ironia lub bagatelizowanie, nie zawstydzaj grupy. Nazwij to spokojnie: *„To normalne. Czasem tak reagujemy, gdy temat dotyka czegoś realnego. Sprawdźmy mimo to, jak jest u was naprawdę.”*

Domknij ten fragment krótkim komentarzem normalizującym, bez tłumaczeń: *Trudność ze skupieniem bardzo często jest sygnałem zmęczenia, stresu albo braku energii. To nie mówi nic o zdolnościach ani o wartości osoby.*

#### Spadki energii w ciągu dnia

Zadaj kolejne pytanie: *„W którym momencie dnia najczęściej czujecie, że energia spada i trudniej wam działać?”*

Po pytaniu zmień pozycję ciała – zrób krok w tył, oprzyj się, usiądź. To sygnał, że **nie oczekujesz natychmiastowej odpowiedzi**. Jeśli pojawią się wypowiedzi, pilnuj, by rozmowa nie zamieniła się w ocenę siebie lub rywalizację na zmęczenie.

Gdy ktoś mówi: „bo ja źle jem” albo „bo nie śpię”, zatrzymaj to jednym zdaniem: *„To nie osąd. To informacja.”*

Jeśli chcesz doprecyzować, rób to spokojnie: *czy spadek energii pojawia się po kilku lekcjach, po obiedzie, wieczorem; czy jest nagły czy narasta powoli; gdzie najbardziej jest odczuwany – w głowie, w brzuchu, w całym ciele.*

Podsumuj jednym zdaniem, bez rozwijania: *Spadki energii bardzo często mają związek z rytmem dnia, snem i jedzeniem, a nie z brakiem silnej woli.*

### **Zmiany nastroju przy dłuższych przerwach od jedzenia**

Zadaj pytanie: „*Co zauważacie w swoim nastroju, kiedy długo nic nie jecie?*”

Zanim ktoś odpowie, dodaj spokojnie: „*Nie musicie mówić na głos, jeśli nie chcecie.*”

Możesz wolno wymienić kilka przykładów, bez nacisku: *rozdrażnienie, nerwowość, złość, większa irytacja, emocje nieadekwatne do sytuacji.* Jeśli ktoś zacznie mówić o intensywnych reakcjach, **nie pogłębiaj**. Tu ważniejsze jest zauważenie sygnału niż jego analiza.

**Nie pytaj „dlaczego”**. „Dlaczego” uruchamia obronę i wstyd. Zatrzymaj się przy opisie i dodaj jedno zdanie: *Kiedy organizmowi brakuje energii, emocje mogą być silniejsze. To reakcja biologiczna, nie wada charakteru.*

### **Pytanie łączące**

Na koniec zadaj pytanie: „*Co łączy trudność ze skupieniem, spadki energii i zmiany nastroju?*”

To pytanie **nie musi** doczekać się odpowiedzi. Jeśli zapadnie cisza, nie czekaj jej na siłę.

Spokojnie domknij jednym zdaniem: *Bardzo często to, jak działa nasza głowa i emocje, zaczyna się w ciele – w energii, jedzeniu i tempie dnia.*

Zrób pauzę. Nie dodawaj wyjaśnień. To zdanie ma **otworzyć ciekawość**, nie zamknąć temat.

### **Twoje dopowiedzenia – prosto i naukowo**

Dopiero teraz, bardzo krótko, możesz dodać kilka faktów – **bez wykładu**, bez slajdów pełnych tekstu:

- ⇒ **Mózg zużywa dużo energii i jest wrażliwy na wahania glukozy.**
- ⇒ **Niedobory często nie bolą – częściej widać je w zmęczeniu, drażliwości i spadku motywacji.**
- ⇒ **Jedzenie wpływa na mikrobiotę, a mikrobiota komunikuje się z mózgiem – to tzw. oś jelita–mózg.**

Nie rozwijaj mechanizmów. To wystarczy na tym etapie.

### **Jedno zdanie kluczowe**

Na zakończenie tej części wypowiedz jedno zdanie, powoli, wyraźnie: *Nie jesteśmy tym, co jemy – bardziej tym, co przyswajamy i w jakim stanie nerwowym to jemy.*

Po tym zdaniu **zatrzymaj się**. To jest moment integracji.

## **Najważniejsza refleksja dla prowadzącego**

W tej części spotkania Twoja postawa jest ważniejsza niż treść. Jeśli masz wątpliwość, co powiedzieć – powiedz mniej. Jeśli czujesz, że grupa „stoi w miejscu” – nie przyspieszaj. Zatrzymanie to też ruch. To nie jest wykład o jedzeniu. To zaproszenie do zobaczenia, że ciało, emocje i energia tworzą jeden system. Jeśli to zostanie choć częściowo poczone – **ta część spełniła swój cel.**

## **Plansza / zapis na tablicy**

Narysuj prosty schemat (3 kółka):

### **JEDZENIE → JELITA / MIKROBIOTA → MÓZG / NASTRÓJ / KONCENTRACJA**

Pod spodem dopisz 3 hasła:

- energia
- emocje
- odporność na stres

### **Uwaga:**

Nie przeciążaj faktami. Dziś chodzi o „aha”: ciało i psychika są jednym systemem.

Świetnie — poniżej masz **analogicznie opracowaną część 3: ćwiczenia doświadczeniowe**, w tym samym stylu podręcznika dla prowadzącego: procesowo, refleksyjnie, z instrukcjami *jak prowadzić, jak myśleć i po co to robimy*. Tekst jest **gotowy do wklejenia 1:1**.

#### **Faza 4: Aktywne przetwarzanie – ćwiczenia**

W tej części **przenosimy temat z głowy do ciała**. Po rozmowie i psychoedukacji uczniowie mają już pewne rozpoznania, ale dopiero doświadczenie pozwala im je „zakotwiczyć”. Bez tej części spotkanie pozostałoby intelektualne. Z nią – staje się realne. Jako prowadzący pamiętaj: nie chodzi o to, żeby uczestnicy „poczułi coś konkretnego”. Każde doświadczenie jest wystarczające, także brak wyraźnych odczuć. Twoją rolą jest **towarzyszyć, nie wywoływać efekt**.

##### **1. Ćwiczenie: „Jak jem – jak czuję”**

To ćwiczenie ma uświadomić, że sposób jedzenia wpływa na układ nerwowy – niezależnie od tego, **co jemy**. Pracujemy na wyobrażeniu lub bardzo prostym doświadczeniu, bez realnego posiłku.

###### **Wprowadzenie dla grupy**

Zacznij spokojnie, bez zapowiedzi typu „teraz ćwiczenie”. Możesz powiedzieć: *„Zatrzymajmy się na chwilę przy tym, jak jemy, a nie co jemy.”* Już to zdanie przesuwa uwagę z oceny na proces.

###### **Przebieg**

Poproś uczestników, aby usiedli wygodnie. Nie wymagaj zamykania oczu – to ma być bezpieczne. Poprowadź ich przez krótką wizualizację, wolno, z pauzami:

*„Wyobraź sobie, że jesz posiłek bardzo szybko. W pośpiechu. Może z telefonem, może między jednym a drugim zadaniem.”*

Zrób pauzę.

*„Zauważ, co wtedy dzieje się w ciele. Jak oddychasz. Jak jest w brzuchu. Jak w głowie.”*

Następnie przejdź do drugiej części: *„Teraz wyobraź sobie ten sam posiłek, ale jedzony wolniej. W ciszy albo spokoju. Bez ekranu.”*

Pauza.

*„Zauważ różnicę – jeśli jakaś się pojawia.”*

Nie pytaj, *która wersja jest lepsza*. To bardzo ważne. Zamiast tego zapytaj: *„Czy zauważyliście, że samo tempo i sposób jedzenia coś zmienia?”*

###### **Refleksja dla prowadzącego**

To ćwiczenie nie ma nikogo przekonywać. Jeśli ktoś mówi: „nic nie czuję”, to też jest informacja. Nie poprawiaj, nie dopytuj. Możesz odpowiedzieć: *„To w porządku. Czasem potrzeba czasu, żeby ciało zaczęło mówić głośniej.”*

Celem jest **zasianie myśli**, że ciało reaguje nie tylko na skład posiłku, ale na *kontekst*.

##### **2. Ćwiczenie: „Sygnały głodu i sytości”**

Ćwiczenie rozwija umiejętność rozróżniania sygnałów fizycznych od emocjonalnych – bardzo ważne w pracy z młodzieżą.

###### **Wprowadzenie**

Powiedz spokojnie: *„Głód to nie tylko pusty żołądek. Czasem ciało mówi do nas w inny sposób.”* Nie tłumacz jeszcze, *jak*. Doświadczenie zrobi to samo. Nie proś uczestników o odpowiedzi na głos. Na tym etapie ważniejsza jest osobista refleksja niż dzielenie się doświadczeniem. Jeśli chcesz, możesz zaproponować, aby każdy zapisał jedną myśl w zeszycie lub na kartce – tylko dla siebie. Poproś uczestników, aby na chwilę wrócili pamięcią do ostatniej sytuacji, w której sięgnęli po jedzenie. Nie precyzuj szczegółów. Pozwól, by każdy przywołał to, co pojawi się samo. Prowadź ich krótkimi pytaniami, wypowiedzianymi wolno, z wyraźnymi

pauzami pomiędzy. Po każdym pytaniu zatrzymaj się i daj czas na wewnętrzną odpowiedź. Nie komentuj i nie wyjaśniaj. Twoim zadaniem jest stworzyć przestrzeń, a nie ją wypełniać.

### **Przebieg**

Poproś uczestników, by przypomnieli sobie ostatnią sytuację, gdy sięgnęli po jedzenie. Możesz powiedzieć: „*To, co teraz robimy, jest tylko dla was. Nie musicie odpowiadać na głos. Jeśli chcecie, możecie zapisać jedną myśl w zeszycie albo na kartce. Nikt nie będzie tego sprawdzał ani oceniał. Na chwilę wróćcie pamięcią do ostatniej sytuacji, w której sięgnęliście po jedzenie.*”(pauza) „*Zauważcie, co wtedy było impulsem. Czy to był głód ciała, zmęczenie, nuda, stres – czy coś innego.*”(pauza) „*Zwróćcie uwagę, co działo się w ciele. Nie analizujcie. Tylko zauważcie.*”(pauza) „*Nie chodzi o to, żeby coś zmieniać albo poprawiać. Chodzi tylko o to, żeby zobaczyć, jak to u was wygląda.*”(pauza) „*Każda odpowiedź, nawet bardzo niejasna, jest w porządku. Jeśli nic się nie pojawia – to też jest informacja.*”

Prowadź pytaniami, zostawiając pauzy:

- ⇒ „*Czy to był moment fizycznego głodu?*”
- ⇒ „*Czy raczej zmęczenia, nudy, stresu?*”
- ⇒ „*Jak ciało dawało sygnał?*”

Nie każ nikomu odpowiadać na głos. Możesz zaproponować zapisanie jednej myśli w zeszycie lub na kartce. Na koniec powiedz jedno zdanie: „*Każda z tych reakcji jest próbą regulacji. Ciało zawsze próbuje nam pomóc.*”

### **Postawa prowadzącego**

To bardzo ważne: **nie wartościuj głodu emocjonalnego**. Nie sugeruj, że jest „gorszy”. W przeciwnym razie uruchomisz wstyd. Traktuj go jak informację: „*czegoś mi brakuje*”.

## **3. Ćwiczenie: Karta szybkiej diagnozy**

Zapowiedz ćwiczenie bardzo prosto: „*Teraz będzie chwila ciszy. Każdy popracuje tylko dla siebie.*” Podkreśl bezpieczeństwo: „*Nie musicie się tym dzielić, jeśli nie chcecie. To nie jest test ani sprawdzian.*” Poproś uczestników, aby zapisali odpowiedzi w ciszy. Daj im realne 2–3 minuty. Nie przyspieszaj.

Pytania do odpowiedzi – karta pracy dostępna jest do wydrukowania lub możesz też odczytać aby uczniowie zapisywali samodzielnie (czytaj wolno, jedno po drugim, z pauzami):

„*Kiedy najczęściej sięgam po jedzenie poza głodem?*”(pauza)

„*Co wtedy czuję?*”

„*Może to być nuda, stres, smutek, napięcie, potrzeba nagrody – albo coś innego.*”(pauza)

„*Po czym poznaję, że to głód ciała?*”

„*Na przykład osłabienie, burczenie w brzuchu, spadek energii.*”

Na koniec powiedz wyraźnie: „*Nie ma obowiązku dzielenia się tym na głos.*”

Jeśli chcesz, możesz zaproponować anonimowe zebranie kartek – **tylko jeśli grupa jest na to gotowa**. Nie naciskaj.

### **Refleksja dla prowadzącego**

To ćwiczenie działa, bo jest krótkie i prywatne. Nie próbuj go „omawiać”. Sama możliwość nazwania czegoś dla siebie już jest interwencją.

### **Normalizacja**

Po ćwiczeniu bardzo ważne jest **zdjęcie napięcia i winy**. Zrób to jednym, maksymalnie dwoma zdaniami. Powiedz spokojnie: „*Mózg lubi szybkie źródła ulgi.*”(pauza) „*Cukier i przekąski często dają chwilowe poczucie poprawy, ale potem bywa spadek energii albo nastroju.*”

Nie rozwijaj. Nie strasz. Nie mów o „uzależnieniu”. Chodzi tylko o **nazwanie mechanizmu**, nie o jego ocenę.

## **4. Ćwiczenie: „Mała zmiana – duży sygnał”**

Ćwiczenie domyka doświadczenie i przygotowuje grunt pod mikro-nawyki, ale bez presji działania.

## **Wprowadzenie**

Powiedz: „*Nie chodzi o wielkie zmiany. Czasem wystarczy bardzo mały sygnał dla układu nerwowego.*”

## **Przebieg**

Poproś uczestników, aby wybrali **jedną drobną rzecz**, którą mogliby sprawdzić w najbliższych dniach. Podkreśl: *sprawdzić, nie wprowadzić na stałe*. Możesz powiedzieć: „*Na koniec zaproszę was do bardzo małego eksperymentu – ale tylko jeśli macie na to ochotę. Nie chodzi o to, żeby coś zmieniać na stałe. Chodzi tylko o to, żeby coś sprawdzić i zobaczyć, jak reaguje ciało.*” (pauza) „*Pomyślcie o jednej drobnej rzeczy, którą moglibyście przetestować w najbliższych dniach. Naprawdę jednej, bardzo małej.*” (pauza) „*To może być na przykład zjedzenie jednego posiłku trochę wolniej.*” (pauza) „*Albo zrobienie krótkiej przerwy przed jedzeniem.*” (pauza) „*Albo wypicie szklanki wody po przebudzeniu.*” (pauza) „*Albo zjedzenie czegoś w ciszy, bez telefonu czy ekranu.*” (pauza) „*Nie ma lepszych ani gorszych pomysłów. Wybierzcie to, co wydaje się najprostsze albo najbardziej neutralne.*” (pauza) „*Jeśli chcecie, zapiszcie tę jedną rzecz tylko dla siebie. Nie będziemy się tym dzielić na forum.*” „*To nie jest zadanie domowe. To zaproszenie do ciekawości, nie do obowiązku.*”

Kilka neutralnych przykładów, bez hierarchii:

- ⇒ zjedzenie jednego posiłku wolniej,
- ⇒ zrobienie przerwy przed jedzeniem,
- ⇒ wypicie wody po przebudzeniu,
- ⇒ zjedzenie czegoś w ciszy.

## **Refleksja dla prowadzącego**

To nie jest zadanie domowe. Nie sprawdzaj realizacji. Jeśli potraktujesz to jako obowiązek, zniszczysz cały sens pracy. To **zaproszenie do ciekawości**, nie kontrakt.

## **Faza 5: Powtórka poprzez przywołanie „co karmi mózg?”**

To moment, w którym porządkujesz wiedzę, ale **bez list zakazów i bez presji zmiany**. Trzy proste zasady są ramą, a nie instrukcją życia. Na początku możesz powiedzieć: „*Zamiast długiej listy zasad, zatrzymamy się przy trzech prostych rzeczach, które pomagają mózgowi i układowi nerwowemu.*”

### **Zasada pierwsza: „prawdziwe jedzenie”**

Powiedz: „*Im krótszy skład produktu, tym mniejsza szansa, że organizm się gubi.*” (pauza) „*To nie znaczy, że wszystko musi być idealne. Chodzi o kierunek, nie perfekcję.*” Podaj kilka przykładów, bez hierarchii i bez komentarzy wartościujących: warzywa, strączki, kasze, owoce, nabiał, orzechy, kiszonki.

### **Zasada druga: „stabilna energia”**

Powiedz: „*Skoki cukru to często skoki energii i nastroju.*” (pauza) „*Dlatego mózg lubi, gdy energia uwalnia się wolniej.*” Prosto nazwij przykłady: łączenie węglowodanów z białkiem lub tłuszczem, mniej słodkich napojów. Bez rozpisywania diet.

### **Zasada trzecia: „mikrobiota lubi błonnik”**

Powiedz: „*Błonnik to jedzenie dla dobrych bakterii w jelitach.*” (pauza) „*A jelita naprawdę rozmawiają z mózgiem.*” Podaj proste źródła: warzywa, strączki, pełne ziarna, kiszonki. Dodaj krótką uwagę: „*Nie wchodzimy dziś w suplementy. To temat na inny moment.*”

## Faza 6: feedback i normalizacja

Celem Fazy 6 jest integracja doświadczeń ze spotkania oraz obniżenie ewentualnego napięcia poznawczego i emocjonalnego, które mogło pojawić się w trakcie pracy. Etap ten służy normalizacji reakcji uczestników, wzmocnieniu poczucia bezpieczeństwa oraz zapobieganiu interpretowaniu nowych treści w kategoriach winy, presji lub „bycia niewystarczającym”. Możesz wprowadzić w następujący sposób: *„Na koniec chciałbym / chciałabym na chwilę sprawdzić, jak to spotkanie było dla was. Nie po to, żeby coś oceniać, tylko żeby to spokojnie domknąć.”*

Zrób pauzę. Mów wolno. Nie przyspieszaj.

**Pytanie 1 (bezpieczne, niskoprogowe):** *„Czy jest jedna rzecz z dzisiejszego spotkania, która została z wami – myśl, zdanie, moment?”*

- Odpowiedzi mogą być pojedynczym słowem lub pełnym zdaniem.
- Jeśli nikt nie mówi – przejdź dalej bez nacisku.

**Wariant alternatywny (jeśli grupa jest mało werbalna):** *„Możecie odpowiedzieć w myślach. Nie musicie mówić na głos.”*

**Kluczowy fragment:** *„To zupełnie normalne, jeśli część z was czuje ciekawość, a część zmęczenie albo dystans. Różne reakcje są w porządku. Nie ma jednego ‘właściwego’ sposobu przeżywania takich zajęć.”* Pauza. *„Dla niektórych to, co dziś było, jest nowe. Dla innych – znajome, tylko pierwszy raz nazwane. Obie sytuacje są okej.”*

**Pauza.** *„Po tym spotkaniu nie musicie nic zmieniać. Nie musicie od razu jeść inaczej ani robić czegoś lepiej. Wystarczy, że zauważyliście coś o sobie.”*

To zdanie jest bardzo ważne – nie pomijaj go.

**Pytanie zamykające (opcjonalne):** *„Czy jest coś, co chcielibyście zabrać ze sobą z tego spotkania – nawet bardzo małego?”*

- Jeśli padnie odpowiedź – przyjmij ją bez komentarza.
- Jeśli nie – zakończ spokojnie.

## Wskazówki dla prowadzącego

- nie podsumowuj „wyników” grupy
- nie oceniaj poziomu zaangażowania
- nie mów: „fajnie, że wszyscy...”
- nie przyspieszaj końcówki – domknięcie jest częścią regulacji

Faza 6 pozwala uczestnikom wyjść ze spotkania w stanie względnej równowagi, bez nadmiaru pobudzenia, poczucia winy czy presji natychmiastowej zmiany. Normalizacja doświadczeń i reakcji wzmacnia poczucie bezpieczeństwa oraz sprzyja integracji treści na poziomie implicit, co zwiększa szansę na ich naturalne wykorzystanie w codziennym funkcjonowaniu.

## Faza 7: Synteza i transfer - Ćwiczenie doświadczeniowe: „Co mnie karmi?”

Ćwiczenie jest **kluczowym momentem integrującym wiedzę i doświadczenie** jego zadaniem nie jest pogłębienie teorii ani utrwalenie faktów, lecz **przeniesienie uwagi z poziomu informacji na poziom osobistego odczucia i obserwacji**. Uczestnicy nie mają „zrozumieć więcej”, lecz **zauważyć więcej u siebie**. Jako prowadzący warto mieć świadomość, że **zbyt wczesne przejście do refleksji osobistej** mogłoby uruchomić opór, wstyd lub ironizowanie. Umieszczenie ćwiczenia po psychoedukacji sprawia, że uczestnicy **nie interpretują swoich odpowiedzi jako „błędu”**, lecz jako naturalną konsekwencję działania organizmu.

### Wprowadzenie ćwiczenia

Wprowadzenie powinno być krótkie, spokojne i pozbawione napięcia celu. Nie zapowiadaj „ważnego ćwiczenia”. Zamiast tego wprowadź je jak naturalną kontynuację wcześniejszej rozmowy. Możesz powiedzieć: *„Skoro wiemy już, że jedzenie wpływa na energię, koncentrację i nastrój, teraz sprawdzimy, jak to wygląda u was – bez ocen i bez poprawiania.”* Zrób pauzę. *„To nie jest ćwiczenie o tym, co powinno się jeść. To ćwiczenie o tym, co jest.”* Dopiero po tym zdaniu rozdaj kartę pracy „Co mnie karmi?”.

### Charakter pracy

To ćwiczenie powinno przebiegać **w ciszy i indywidualnie**. Cisza nie jest tutaj „brakiem aktywności”, lecz **warunkiem kontaktu z ciałem**. Nie zaglądamy uczestnikom w kartki, nie komentuj, nie poprawiaj. Twoja rola polega na **utrzymaniu bezpiecznej ramy**, a nie na prowadzeniu treści. Jeśli pojawią się pytania typu „czy to dobrze?” lub „czy tak może być?”, odpowiadaj zawsze w ten sam sposób, bez wchodzenia w szczegóły: *„To nie jest dobrze ani źle. To jest informacja.”* Powtarzalność tego komunikatu buduje zaufanie i zmniejsza napięcie.

### Przebieg ćwiczenia – opis procesowy

Uczestnicy, pracując z kartą pracy, przechodzą przez trzy poziomy refleksji. Najpierw zatrzymują się przy **prostych ramach** – tym, co w ogóle pojawia się w ich codzienności. To etap orientacyjny, który nie wymaga dokładności ani wiedzy. Jego funkcją jest obniżenie progu wejścia i pokazanie, że „wystarczająco dobrze” znaczy „prawdziwie”.

Następnie przechodzą do **konkretu codzienności** – tego, co jedzą i jak reaguje ich ciało. To moment, w którym mogą pojawić się emocje: wstyd, złość, bezradność albo zaskoczenie. Jako prowadzący nie zatrzymuj ich na tym poziomie interpretacji. Nie pytaj „dlaczego”. Pozostaw przy opisie i obserwacji.

Ostatnia część ćwiczenia dotyczy **bardzo małej intencji**. Nie jest to plan zmiany ani zobowiązanie. Jest to raczej pytanie: *„co mogę sprawdzić, żeby lepiej zrozumieć siebie”*. Podkreślanie, że to nie jest zadanie domowe, ma kluczowe znaczenie dla utrzymania bezpieczeństwa psychicznego.

### Domknięcie ćwiczenia

Ćwiczenia nie należy omawiać na forum. Wystarczy jedno lub dwa zdania wypowiedziane spokojnie, bez podsumowań merytorycznych: *„To, co zapisaliście, to wasza osobista mapa. Nie musimy jej analizować ani porównywać.”* Zrób pauzę. *„Czasem samo zauważenie zależności jest ważniejsze niż jakakolwiek decyzja.”* To domknięcie powinno **pozostawić przestrzeń**, nie dawać gotowych wniosków.

### Najważniejsza myśl dla prowadzącego

To ćwiczenie nie ma zmienić zachowań. Ma zmienić **sposób słuchania ciała**. Jeśli młody człowiek wychodzi z myślą: *„Moje ciało daje mi sygnały i mogę je zauważać bez ocen”* – ćwiczenie spełniło swoją rolę.

Zakończenie tego spotkania nie polega na powtórzeniu treści ani na wyciąganiu wniosków w formie „lekcji”. Jego zadaniem jest **pozostawienie uczestników z poczuciem sensu, spokoju i orientacji**, a nie z presją zmiany. Warto wrócić do tego, co było najważniejsze, **bez rozpisywania punktów**. Jednym, dwoma zdaniami możesz nazwać to wprost: *„Dziś nie*

*chodziło o to, żeby coś zmieniać. Chodziło o to, żeby zobaczyć, jak ciało reaguje i co nam komunikuje.”*

Zrób pauzę. Daj temu wybrzmieć.

*„Jedzenie, energia, koncentracja i nastrój są ze sobą połączone – nie dlatego, że robimy coś złe, ale dlatego, że organizm działa jako całość.”*

Nie rozwijaj dalej. To podsumowanie ma być **lekkie i regulujące**, nie edukacyjne. Jeśli prowadzisz rundę końcową, zostaw ją prostą i krótką. Jedno słowo lub jedno zdanie w zupełności wystarczy. Zawsze podkreśl, że można powiedzieć „pas”. Cisza też jest formą odpowiedzi. Na sam koniec domknij spotkanie komunikatem, który zdejmie presję: *„Nie chodzi o doskonałość. Chodzi o kontakt.”*

Po tym zdaniu zakończ spotkanie. Nie dodawaj już nowych treści ani zapowiedzi w pośpiechu. Dobra kropka ma znaczenie.

## Najważniejsze informacje podsumowujące dla prowadzącego

Spotkanie **nie miało zmieniać zachowań**, tylko **zmienić sposób patrzenia**. Jego sukces nie mierzy się tym, czy uczniowie „zaczną jeść lepiej”, ale tym, czy:

- spada napięcie i wstyd wokół jedzenia,
- pojawia się język obserwacji zamiast ocen,
- uczniowie zaczynają zauważać sygnały z ciała,
- znika część perfekcjonizmu i ironii.

Jeśli grupa była spokojniejsza pod koniec niż na początku – to jest bardzo dobry wskaźnik. Najważniejszym narzędziem byłś/byłaś Ty: Twoje tempo, ton głosu, zgoda na ciszę i brak potrzeby „domykania” wszystkiego. To, czego **nie powiedziałeś/aś**, często miało większą wartość niż to, co zostało powiedziane.

## Najważniejsze przesłanie części doświadczeniowej

- ⇒ Ciało reaguje szybciej niż myślenie.
- ⇒ Małe zmiany dają duże sygnały bezpieczeństwa.
- ⇒ Nie trzeba robić wszystkiego – wystarczy coś zauważyć.

Jeśli uczniowie po tej części są bardziej uważni na sygnały z ciała, nawet bez planów zmiany – **to wystarczy**.

## Najczęstsze obawy uczestników (często niewypowiedziane)

- ⇒ „**Znowu ktoś mi powie, co robię źle.**” Ta obawa pojawia się niemal zawsze, nawet jeśli nie zostanie nazwana. Dlatego tak ważne było ciągle zdejmowanie presji ocen i podkreślanie, że to nie jest dieta ani test.
- ⇒ „**Nie mam takich warunków jak inni.**” Młodzież bardzo szybko porównuje się finansowo i środowiskowo. Nazwanie na początku różnic w warunkach było kluczowe. Wracaj do tego w razie potrzeby: *„każdy działa w innych realiach”*.
- ⇒ „**Jak powiem prawdę, to ktoś mnie oceni.**” Dlatego tak istotna była praca w ciszy, możliwość niewypowiadania się i jasne zasady bezpieczeństwa.

## Najczęstsze blokady grupy i jak sobie z nimi radzić

- ⇒ **Ironia, śmiech, bagatelizowanie**- To bardzo często mechanizm obronny. Nie walcz z nim. Nie zawstydzaj. Nazwij spokojnie i wróć do konkretnego. Twoja stabilność robi więcej niż upomnienie.

- ⇒ **Perfekcjonizm i wstyd** („robię wszystko źle”)- Zawsze przesuwaj rozmowę z oceny na informację. Jedno zdanie wystarczy: „To nie jest dobrze ani źle. To jest sygnał.”
- ⇒ **Milczenie i brak reakcji**- Milczenie nie oznacza braku zaangażowania. Bardzo często oznacza, że grupa **pracuje wewnątrznie**. Nie wypełniaj ciszy. Zaufaj procesowi.
- ⇒ **Nadmierne wchodzenie w szczegóły** (kalorie, waga, wygląd) - Delikatnie, ale jasno wracaj do ramy: energia, koncentracja, samopoczucie, regulacja. Jeśli trzeba – przerwij i przekieruj rozmowę.
- ⇒ **Uczniowie z doświadczeniem zaburzeń odżywiania**- Zawsze trzymaj się zasady bezpieczeństwa: nie pytaj o szczegóły, nie komentuj wyglądu, nie rozmawiaj o liczbach. Jeśli pojawi się trudny sygnał – uznaj go i wróć do regulacji.

### Co jest najważniejsze na koniec

Nie oceniaj tego spotkania przez pryzmat dynamiki, liczby wypowiedzi ani widocznego „efektu wow”. Ten warsztat nie działa jak prezentacja ani motywacyjny wykład. Działa **cicho, powoli i często poza Twoim bezpośrednim polem widzenia**. Efekty rzadko pojawiają się od razu w postaci deklaracji czy entuzjazmu. Znacznie częściej ujawniają się później – w indywidualnej refleksji, w pojedynczych zdaniach wypowiedzianych po zajęciach, w zmianie tonu, z jakim młody człowiek mówi o sobie, swoim ciele czy jedzeniu. Czasem jedynym widocznym sygnałem jest to, że ktoś zaczyna zadawać inne pytania albo przestaje używać wobec siebie języka oceny. Pamiętaj, że dla wielu uczestników to może być **pierwsze doświadczenie rozmowy o ciele i jedzeniu bez presji poprawy**. Sam fakt, że nie pojawił się wstyd, porównywanie się ani potrzeba udowadniania czegokolwiek, jest bardzo ważnym rezultatem. Cisza, skupienie, a na wet pozorna obojętność mogą oznaczać, że proces właśnie się zaczął. Nie szukaj potwierdzenia swojej skuteczności w natychmiastowej reakcji grupy. W tego typu pracy prawdziwym wskaźnikiem jakości jest to, czy uczestnicy wychodzą z poczuciem większego spokoju, większej zgody na siebie i większej ciekawości tego, jak działa ich własny organizm. Jeśli młody człowiek wychodzi z myślą: „*mogę trochę bardziej zwracać uwagę na to, jak się czuję*” albo „*to, co jem i jak jem, naprawdę ma wpływ na moją energię*” – zrobiłeś/aś dokładnie to, co było potrzebne.

### ◆ **Spotkanie 2 – Ruch, sen i regeneracja – jak ciało wraca do równowagi**

Spotkanie 2 rozwija pierwszy filar programu HARI – **Holistic Health**, koncentrujący się na biologicznych i psychosomatycznych podstawach zdrowia psychicznego. Po wprowadzeniu w Spotkaniu 1 relacji między ciałem, jedzeniem i energią, drugie spotkanie poszerza perspektywę o **naturalne mechanizmy regeneracji organizmu**, bez których nie jest możliwe ani skuteczne radzenie sobie ze stresem, ani rozwijanie kompetencji emocjonalnych i poznawczych. W logice HARI ciało jest pierwszym poziomem regulacji. Zanim młody człowiek zacznie analizować emocje, myśli czy relacje, potrzebuje odzyskać podstawowe poczucie równowagi fizjologicznej. Spotkanie 2 pełni więc funkcję **stabilizującą i przygotowującą** do dalszych etapów programu.

## Perspektywa i postawa prowadzącego

Zgodnie z założeniami programu HARI jako prowadzący nie występujesz w roli eksperta oceniającego „poprawność” stylu życia uczestników ani osoby przekazującej normatywne zalecenia dotyczące snu, aktywności czy odpoczynku. Twoim zadaniem jest **towarzyszenie procesowi odzyskiwania kontaktu z ciałem** oraz wspieranie uczestników w rozumieniu sygnałów płynących z organizmu w sposób pozbawiony presji i ocen. W kontekście tego spotkania szczególnie istotne jest świadome rezygnowanie z języka norm i zaleceń, które mogłyby uruchamiać porównywanie się, poczucie winy lub wstyd. Odwoływanie się do tego, ile „powinno się” spać, jak często należy się ruszać lub w jaki sposób odpoczywać, jest zastępowane opisem mechanizmów fizjologicznych oraz zaproszeniem do obserwacji własnych reakcji. Taka postawa **sprzyja budowaniu autonomii uczestników i wzmacnia ich poczucie wpływu, zamiast kierować uwagę na zewnętrzne standardy.**

Nie narzucaj również zmian ani zadań do wykonania pomiędzy spotkaniami. W ujęciu HARI zmiana nie jest celem samym w sobie, lecz **naturalnym efektem zwiększonej świadomości i kontaktu z doświadczeniem.** Zapraszaj uczestników do zauważania, jak ich ciało reaguje na zmęczenie, brak snu czy przeciążenie bodźcami, bez oczekiwania natychmiastowych korekt zachowania.

Ważne jest także aby normalizować takie doświadczenia jak zmęczenie, senność czy spadek energii. Zamiast interpretować je jako brak motywacji, lenistwo czy niewłaściwą organizację czasu, konsekwentnie osadzaj je w kontekście biologicznych potrzeb organizmu oraz aktualnych warunków funkcjonowania młodzieży. Taka normalizacja zmniejsza napięcie i sprzyja bardziej realistycznemu postrzeganiu własnych możliwości. Równoległe wzmacniana jest postawa ciekawości wobec sygnałów płynących z ciała. Zachęcaj uczestników do zadawania sobie pytań o to, co informuje ich organizm, zamiast skupiania się na próbach „naprawiania się” lub kontrolowania reakcji. Ciekawość zastępuje tu ocenę, a obserwacja – automatyczną reakcję. W ten sposób modelujesz język HARI: **życzliwy, nieoceniający i oparty na doświadczeniu,** który sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa i zaufania do własnych sygnałów cielesnych. Unikanie moralizowania i presji pozwala uczestnikom stopniowo rozwijać bardziej regulującą relację z ciałem, co stanowi ważne przygotowanie do dalszych etapów programu, obejmujących pracę z napięciem, emocjami i relacjami. Podsumowanie:

- unikanie norm, zaleceń i ocen (np. ile „powinno się” spać),
- nienarzucać zmian ani zadań do wykonania,
- normalizowanie zmęczenia, senności i spadku energii jako naturalnych reakcji organizmu,
- wzmacnianie postawy ciekawości wobec sygnałów ciała zamiast presji na „naprawianie się”,
- modelowanie języka HARI by był: **życzliwy, nieoceniający, oparty na obserwacji i doświadczeniu,** a nie na moralizowaniu.

## Uzasadnienie merytoryczne

Program HARI wychodzi z założenia, że znaczna część trudności psychicznych obserwowanych u współczesnej młodzieży rozwija się w warunkach **chronicznego pobudzenia układu nerwowego przy jednoczesnym deficycie procesów regeneracyjnych.** Dane epidemiologiczne oraz badania z zakresu psychologii rozwojowej, neurobiologii stresu i medycyny snu jednoznacznie wskazują, że adolescencja jest okresem szczególnie wrażliwym na zaburzenia równowagi pomiędzy pobudzeniem a odpoczynkiem. Badania populacyjne prowadzone w Europie i Ameryce Północnej pokazują, że znaczący odsetek nastolatków śpi krócej niż rekomendowane normy rozwojowe, a nieregularny rytm snu–czuwania stał się zjawiskiem powszechnym. Niedobór snu u młodzieży wiąże się nie tylko z obniżeniem funkcji

poznawczych, takich jak uwaga, pamięć robocza i zdolność planowania, lecz także z nasileniem reaktywności emocjonalnej, drażliwości oraz objawów depresyjnych i lękowych. Badania longitudinalne wskazują, że przewlekły deficyt snu w okresie dorastania zwiększa ryzyko zaburzeń nastroju oraz problemów z regulacją emocji w kolejnych latach rozwoju. Równolegle obserwuje się systematyczny spadek spontanicznej aktywności ruchowej młodzieży, przy jednoczesnym wzroście czasu spędzanego w pozycji siedzącej oraz przed ekranami urządzeń cyfrowych. Z perspektywy neurobiologicznej brak ruchu ogranicza naturalne mechanizmy rozładowywania napięcia i regulacji pobudzenia autonomicznego. Aktywność fizyczna – rozumiana nie jako sport wyczynowy, lecz jako umiarkowany, regularny ruch – odgrywa istotną rolę w modulowaniu aktywności osi podwzgórze–przysadka–nadnercza oraz w regulacji poziomu neuroprzekaźników związanych z nastrojem i motywacją, takich jak serotonina czy dopamina. Istotnym czynnikiem obciążającym jest również **intensywna stymulacja cyfrowa**, która wpływa zarówno na jakość snu, jak i na zdolność układu nerwowego do przechodzenia w stan wyciszenia. Badania pokazują, że ekspozycja na światło niebieskie w godzinach wieczornych oraz ciągle przełączanie uwagi pomiędzy bodźcami cyfrowymi zaburza fizjologiczne mechanizmy zasypiania i pogłębiają stan pobudzenia. W konsekwencji organizm funkcjonuje w trybie podwyższonej gotowości, nawet w sytuacjach, które nie wymagają reakcji stresowej.

W ujęciu psychosomatycznym, przyjętym w programie HARI, brak snu, ograniczona aktywność ruchowa oraz deficyt realnego odpoczynku nie są traktowane jako czynniki wtórne wobec problemów emocjonalnych, lecz jako **pierwotne zaburzenia regulacji**, które znacząco wpływają na funkcjonowanie poznawcze, emocjonalne i społeczne. Przeciążony i niedoregulowany układ nerwowy charakteryzuje się zwiększoną reaktywnością, obniżoną tolerancją frustracji oraz skłonnością do automatycznych reakcji, co może być błędnie interpretowane jako brak motywacji, „lenistwo” lub deficyty w zakresie samokontroli. Spotkanie 2 w programie HARI ma na celu przywrócenie **biologicznej perspektywy rozumienia trudności psychicznych**. Regeneracja jest tu przedstawiana jako podstawowa potrzeba organizmu i warunek prawidłowej regulacji emocjonalnej i poznawczej, a nie jako oznaka słabości czy braku ambicji. Takie ujęcie znajduje oparcie w licznych badaniach nad stresem przewlekłym, które pokazują, że długotrwałe funkcjonowanie w stanie pobudzenia bez możliwości regeneracji prowadzi do wyczerpania zasobów adaptacyjnych organizmu oraz zwiększa podatność na zaburzenia psychiczne. Osadzenie tematu ruchu, snu i odpoczynku na wczesnym etapie programu pełni również istotną funkcję profilaktyczną. Zmienia ono narrację z indywidualnego obwiniania się za własne trudności na rozumienie ich w kontekście warunków funkcjonowania organizmu. Taka zmiana perspektywy sprzyja redukcji wstydu, obniża poziom napięcia oraz przygotowuje uczestników do dalszej pracy nad stresem, emocjami i procesami poznawczymi w kolejnych etapach programu HARI.

## Zakres tematyczny spotkania

Drugie spotkanie w ramach programu HARI pogłębia pierwszy filar – Holistic Health – koncentrując się na biologicznych i psychosomatycznych mechanizmach regeneracji organizmu. Po wprowadzeniu w Spotkaniu 1 relacji pomiędzy ciałem, jedzeniem i poziomem energii, uwaga uczestników zostaje poszerzona o procesy, które pozwalają układowi nerwowemu wracać do równowagi po okresach pobudzenia, przeciążenia i stresu. W centrum spotkania znajduje się ciało rozumiane jako podstawowy system regulacyjny. Uczestnicy są zapraszani do przyjrzenia się temu, w jaki sposób sen, ruch i realny odpoczynek wpływają na ich zdolność koncentracji, stabilność emocjonalną oraz ogólne poczucie energii. Regeneracja nie jest przedstawiana jako element opcjonalny ani jako „nagroda” po wysiłku, lecz jako biologiczny warunek prawidłowego funkcjonowania układu nerwowego i fundament dalszej pracy nad emocjami i relacjami.

Istotnym obszarem spotkania jest sen jako kluczowy mechanizm odbudowy zasobów organizmu. Uczestnicy poznają zależności pomiędzy niedoborem snu a zwiększoną reaktywnością emocjonalną, trudnościami w koncentracji, drażliwością oraz spadkiem tolerancji na stres. Zamiast normatywnego podejścia, akcentowana jest indywidualna obserwacja reakcji ciała oraz rozumienie snu jako procesu regulacyjnego, a nie wyłącznie czasu „nieaktywności”. Równolegle omawiana jest rola ruchu jako naturalnego sposobu rozładowywania napięcia i modulowania pobudzenia autonomicznego. Aktywność fizyczna nie jest ujmowana w kategoriach obowiązku ani sportowej wydajności, lecz jako dostępny dla każdego mechanizm wspierający regulację układu nerwowego. Podkreślana jest różnica pomiędzy ruchem, który sprzyja regeneracji, a takim, który może dodatkowo przeciążać organizm. Ważnym wątkiem spotkania jest również wpływ współczesnego środowiska bodźcowego, w szczególności intensywnej stymulacji cyfrowej, na zdolność organizmu do wyciszenia i regeneracji. Uczestnicy są zapraszani do refleksji nad tym, jak ciągłe przełączanie uwagi, ekspozycja na światło ekranów oraz brak naturalnych momentów zatrzymania wpływają na sen i ogólny poziom pobudzenia. Całość spotkania osadzona jest w procesie normalizacji doświadczeń takich jak zmęczenie, senność czy spadek energii. Zamiast interpretować je jako osobiste deficyty lub brak motywacji, są one konsekwentnie przedstawiane jako naturalne sygnały biologiczne informujące o potrzebach organizmu. Taka perspektywa sprzyja redukcji napięcia i poczucia winy, a jednocześnie wzmacnia postawę ciekawości wobec własnych reakcji.

Zakres tematyczny spotkania prowadzi uczestników do zmiany sposobu myślenia o regeneracji – z obszaru „powinności” do obszaru relacji z ciałem. Uczestnicy uczą się postrzegać sen, ruch i odpoczynek jako elementy codziennego dialogu z własnym organizmem, a nie zadania do wykonania. Takie ujęcie przygotowuje ich do kolejnych etapów programu HARI, w których praca z napięciem, emocjami i relacjami opiera się na stabilniejszym, biologicznie ugruntowanym fundamencie.

Tematyka:

- pogłębienie świadomości roli snu, ruchu i odpoczynku w regulacji psychofizycznej,
- zmniejszenie presji związanej z ciągłą aktywnością i „wydajnością”,
- umożliwienie uczestnikom rozpoznania własnych sygnałów przeciążenia,
- wzmocnienie poczucia wpływu poprzez drobne, realne doświadczenia regulacji.

**Pamiętaj:** Celem nie jest zmiana nawyków ani wdrażanie zaleceń zdrowotnych, lecz **odzyskanie kontaktu z mechanizmami samoregulacji organizmu.**

## Sposób pracy

Celem Spotkania 2 jest pogłębienie rozumienia roli snu, ruchu i odpoczynku jako podstawowych mechanizmów regulujących funkcjonowanie psychofizyczne organizmu. Uczestnicy są zapraszani do spojrzenia na te obszary nie w kategoriach stylu życia czy indywidualnej dyscypliny, lecz jako biologiczne procesy warunkujące zdolność koncentracji, regulację emocji oraz odporność na stres. Takie ujęcie sprzyja przesunięciu uwagi z oceny własnej wydajności na obserwację realnych potrzeb organizmu.

Istotnym elementem tego spotkania jest również zmniejszenie presji związanej z ciągłą aktywnością, osiągnięciami i produktywnością, która często towarzyszy młodzieży w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Spotkanie tworzy przestrzeń do zakwestionowania przekonania, że odpoczynek jest czymś, na co trzeba zasłużyć, oraz do zrozumienia, że regeneracja stanowi warunek, a nie przeciwieństwo efektywnego funkcjonowania.

W trakcie spotkania uczestnicy mają możliwość rozpoznania własnych, indywidualnych sygnałów przeciążenia, takich jak zmęczenie, senność, rozdrażnienie czy trudności z koncentracją. Celem nie jest ich interpretowanie ani porównywanie, lecz zauważenie ich jako

informacji płynących z organizmu. Dzięki temu młodzi ludzie zaczynają rozwijać bardziej świadomą relację z ciałem i uczą się odróżniać sygnały przeciążenia od ocen dotyczących siebie.

Spotkanie wzmacnia także poczucie wpływu poprzez drobne, bezpośrednie doświadczenia regulacji, takie jak zmiana pozycji ciała, krótki ruch czy chwila zatrzymania uwagi.

Doświadczenia te nie mają charakteru treningu ani ćwiczeń do powtarzania, lecz służą pokazaniu, że nawet niewielkie interwencje mogą wpływać na poziom napięcia i samopoczucie.

Celem nie jest zmiana nawyków ani wdrażanie zaleceń zdrowotnych. Jego intencją jest odzyskanie kontaktu z naturalnymi mechanizmami samoregulacji organizmu oraz stworzenie podstaw do dalszej pracy z napięciem, stresem i emocjami w kolejnych etapach programu HARI.

## Przygotowanie prowadzącego i przestrzeni

Przygotowanie ma na celu stworzenie warunków sprzyjających poczuciu bezpieczeństwa, uważności i swobodnej obserwacji własnego doświadczenia. Przestrzeń powinna być zorganizowana w sposób sprzyjający kontaktowi i równości uczestników. Zalecane jest ustawienie w kręgu lub półkręgu, co ułatwia wspólne bycie w procesie i zmniejsza hierarchiczność relacji. Jednocześnie warto zadbać o to, aby w sali znajdowała się niewielka wolna przestrzeń, umożliwiająca krótką zmianę pozycji ciała lub delikatny ruch. Nie chodzi o ćwiczenia ani aktywność fizyczną w sensie treningowym, lecz o stworzenie warunków, w których ciało może się swobodnie poruszyć i zareagować na sygnały zmęczenia lub napięcia. Istotnym elementem przygotowania spotkania jest również jasne zakomunikowanie ramy bezpieczeństwa już na jego początku. Komunikat otwierający powinien podkreślać, że spotkanie nie ma charakteru oceniającego ani porównawczego. Prowadzący zaznacza, że nie analizuje się tutaj ilości snu, poziomu aktywności ani stylu funkcjonowania poszczególnych osób. To, co uczestnicy zauważają w sobie w trakcie spotkania, traktowane jest jako informacja o aktualnym stanie organizmu, a nie jako zadanie do wykonania czy obszar do natychmiastowej zmiany. Tak sformułowana rama bezpieczeństwa zmniejsza napięcie, ogranicza uruchamianie mechanizmów porównywania się i sprzyja bardziej autentycznemu kontaktowi z własnym doświadczeniem. Dzięki temu uczestnicy mogą wejść w proces obserwacji ciała i regeneracji bez presji „poprawiania się”, co jest spójne z założeniami programu HARI i przygotowuje grunt pod dalsze etapy pracy.

**Materiały:** kartki / zeszyty uczestników, długopisy, tablica lub flipchart.

**Przestrzeń:** ustawienie w kręgu lub półkręgu; dostępna przestrzeń umożliwiająca krótką zmianę pozycji lub delikatny ruch.

**Rama bezpieczeństwa (komunikat otwierający):** „*Na tym spotkaniu nie porównujemy się, nie oceniamy swojego snu ani aktywności. To, co zauważysz, jest informacją, a nie zadaniem do wykonania.*”

## Faza 1: Aktywacja uwagi i nadanie sensu

Rozpocznij spotkanie od krótkiego nawiązania do poprzedniego etapu programu, aby zachować ciągłość procesu i osadzić temat regeneracji w szerszym kontekście pracy z ciałem. Możesz powiedzieć: „*Na poprzednim spotkaniu mówiliśmy o ciele, jedzeniu i energii – o tym, że ciało cały czas coś nam komunikuje. Dzisiaj przyjrzymy się temu, co sprawia, że energia może się odnawiać, a co sprawia, że jej ubywa.*”

Po tym wprowadzeniu nadaj ramę pojęciową spotkaniu, podkreślając biologiczny charakter regeneracji. Możesz powiedzieć: „*Często myślimy o odpoczynku jak o przerwie od życia albo czymś, na co trzeba zasłużyć. Dzisiaj będziemy patrzeć na regenerację inaczej – jako na naturalny proces organizmu, bez którego ciało i układ nerwowy nie są w stanie dobrze funkcjonować.*”

Następnie zaprosz uczestników do krótkiego zatrzymania uwagi w ciele. Ważne jest, aby nie używać języka relaksacyjnego ani sugestii uspokajania. Celem jest orientacja, a nie wyciszenie. Możesz powiedzieć: „*Na chwilę zatrzymajmy się. Nie po to, żeby się uspokajać ani coś zmieniać, tylko żeby sprawdzić, jak jest teraz.*”

„*Zwróć uwagę na kontakt stóp z podłogą albo ciała z krzesłem. Zauważ, gdzie ciało ma oparcie.*”

„*Zauważ oddech taki, jaki jest w tej chwili. Nie reguluj go, nie pogłębiaj. Po prostu sprawdź, czy jest szybki, wolny, płytki albo głębszy.*”

Po krótkiej chwili orientacji prowadzący pomaga uczestnikom pozostać w trybie obserwacji, bez oceniania.

**Prowadzący może powiedzieć:** „*Nie próbuj niczego poprawiać. Jeśli czujesz zmęczenie, napięcie albo brak energii, to też jest informacja.*”

„*Nie musimy teraz nic z tym robić. Wystarczy zauważyć.*”

Całość tej części powinna trwać krótko – zwykle od jednej do trzech minut. Prowadzący nie pyta o doświadczenia i nie inicjuje dzielenia się na forum. Po zakończeniu orientacji płynnie przechodzi do dalszej części spotkania.

**Prowadzący może zakończyć tę fazę zdaniem:** „*To, co właśnie zauważyłeś albo zauważyłaś, jest punktem wyjścia do dzisiejszego spotkania. Będziemy sprawdzać, co pomaga ciału wracać do równowagi i co utrudnia ten proces.*”

### **Ćwiczenie orientacyjne: Zauważanie aktualnego stanu organizmu**

Celem tego ćwiczenia jest **ukierunkowanie uwagi uczestników na aktualny stan ciała**, bez jego zmieniania, regulowania czy interpretowania. Ćwiczenie pełni funkcję orientacyjną – pomaga uczestnikom zlokalizować obszary zmęczenia, napięcia oraz względnego spokoju, zanim pojawi się dalsza praca psychoedukacyjna. Nie ma ono charakteru relaksacyjnego ani diagnostycznego. Ćwiczenie wykonywane jest **indywidualnie i w ciszy**. Doświadczenia nie są omawiane na forum, co chroni uczestników przed porównywaniem się i oceną.

Prowadzący zaprasza uczestników do przyjęcia wygodnej, ale stabilnej pozycji siedzącej. Nie koryguje postawy i nie sugeruje „prawidłowego” ułożenia ciała. Zaczyna od trzech głębokich oddechów, aby uspokoić grupę i zmniejszyć ewentualne rozmowy, śmiechy itp. Ważne jest aby ton głosu prowadzącego był spokojny, łagodny i pełen autentycznej otwartości.

**Prowadzący może powiedzieć:** „*Za chwilę zaproszę was do krótkiej obserwacji ciała. To nie jest ćwiczenie relaksacyjne i nie chodzi o to, żeby coś zmieniać. Chcemy tylko sprawdzić, jak jest w tej chwili. Jeśli wolisz mieć otwarte oczy, możesz je zostawić otwarte. Jeśli wolisz je zamknąć – to też jest w porządku. Na początku, aby się trochę wyciszyć zaczniemy od trzech głębokich oddechów. Postarajcie się skupić na swoim oddechu i zauważać, jak reaguje na niego wasze ciało. Weźmy pierwszy głęboki i spokojny wdech i długi, bardzo długi wydech. Jeszcze jeden spokojny głęboki wdech. Poczuj jak powietrze wchodzi do twojej klatki piersiowej i kieruje się aż do brzucha. I długi spokojny wydech przez usta. Zauważ jak twoje ramiona opadają. Kolejny spokojny długi wdech, poczuj jak ramiona i klatka piersiowa się napina. I długi, spokojny wydech.*”

Następnie prowadzący stopniowo kieruje uwagę uczestników na poszczególne obszary doświadczenia cielesnego, pozostawiając pomiędzy komunikatami krótkie pauzy.

**Prowadzący może powiedzieć:** „*Zacznij od ogólnego sprawdzenia, jak czuje się twoje ciało dzisiaj. Bez analizowania. Po prostu zauważ pierwsze wrażenie.*”

(krótka pauza)

„*Zwróć teraz uwagę na to, gdzie w ciele najbardziej czujesz zmęczenie. To może być konkretne miejsce albo ogólne poczucie ciężkości.*”

(pauza)

„*Zauważ, gdzie pojawia się napięcie. Może to być szyja, ramiona, brzuch, szczęka albo coś innego. Nie próbuj tego rozluźniać.*”

(pauza)

*„A teraz sprawdź, czy w ciele jest jakieś miejsce, które jest względnie spokojne albo neutralne. To nie musi być przyjemne – wystarczy, że nie jest napięte.”*

Prowadzący podkreśla, że każde doświadczenie jest w porządku i nie wymaga zmiany.

**Prowadzący może powiedzieć:** *„Nie oceniaj tego, co zauważasz. Jeśli nic szczególnego nie przychodzi do głowy, to też jest informacja. Nie musisz nic z tym robić. Wystarczy zauważyć.”* Ćwiczenie trwa zwykle od dwóch do czterech minut. Po jego zakończeniu prowadzący łagodnie wyprowadza uczestników z obserwacji.

**Prowadzący może zakończyć ćwiczenie słowami:** *„Możesz wrócić uwagę do sali. To, co właśnie zauważyłeś albo zauważyłaś, zostaje z tobą. Nie będziemy tego omawiać.”*

## **Faza 2: Przywołanie wiedzy i doświadczenia od obserwacji ciała do rozumienia regeneracji**

Celem tej części spotkania jest **połączenie bezpośredniego doświadczenia uczestników z tematem regeneracji**, bez wprowadzania jeszcze teorii ani pojęć. Uczestnicy nie analizują swoich reakcji, lecz zaczynają dostrzegać powtarzalność pewnych stanów i sygnałów w codziennym funkcjonowaniu. Wejście w temat odbywa się poprzez łagodną autorefleksję oraz krótką wymianę obserwacji, bez pogłębiania i bez interpretacji. Prowadzący przechodzi płynnie od ćwiczenia orientacyjnego, zachowując spokojne tempo i język obserwacji.

**Prowadzący może powiedzieć:** *„To, co przed chwilą zauważyliście w ciele, nie jest czymś wyjątkowym ani związanym tylko z tą chwilą. Takie sygnały często pojawiają się też w ciągu dnia.”*

Następnie prowadzący zaprasza uczestników do krótkiej refleksji odnoszącej się do codziennych sytuacji, w których organizm sygnalizuje przeciążenie lub potrzebę odpoczynku.

**Prowadzący może powiedzieć:** *„Zastanów się przez chwilę, w jakich momentach w ciągu dnia najczęściej pojawia się u ciebie zmęczenie albo napięcie. Nie chodzi o konkretne wydarzenia, tylko o ogólne momenty – na przykład po długim siedzeniu, pod koniec dnia, po wielu bodźcach albo po intensywnych emocjach.”*

Prowadzący robi krótką pauzę, aby uczestnicy mogli przyjrzeć się swoim odpowiedziom wewnątrz. Jeżeli grupa jest gotowa, prowadzący może zaproponować **bardzo ograniczoną wymianę**, dbając o to, by nie przerodziła się ona w analizę ani porównywanie.

**Prowadzący może powiedzieć:** *„Jeśli ktoś chce, może powiedzieć jedno zdanie albo jedno słowo – bez wyjaśnień – na przykład: kiedy, gdzie albo po czym pojawia się u niego zmęczenie albo napięcie.”*

Ważne jest, aby prowadzący:

- nie komentował wypowiedzi,
- nie zadawał pytań pogłębiających,
- nie porównywał odpowiedzi.

Po kilku głosach (lub jeśli nikt się nie zgłasza) prowadzący domyka ten fragment. Prowadzący łączy doświadczenia uczestników z tematem spotkania, nadal bez wchodzenia w wykład.

**Prowadzący może powiedzieć:** *„To, co się tu pojawiło, pokazuje jedną rzecz: ciało bardzo jasno sygnalizuje przeciążenie. Dzisiejsze spotkanie będzie o tym, co pomaga ciału wracać do równowagi i co sprawia, że te sygnały się nasilają. Zanim zaczniemy mówić o stresie, emocjach czy myśleniu, zatrzymamy się przy tym, co dzieje się na najbardziej podstawowym poziomie – poziomie regeneracji.”*

### **Wskazówki dla prowadzącego**

- Jeśli grupa nie chce się dzielić – **nie naciskaj**. Samo doświadczenie wewnętrzne jest wystarczające.
- Unikaj słów typu „problem”, „zaburzenie”, „nieprawidłowe”.
- Traktuj każdą wypowiedź jako **obserwację**, nie jako materiał do pracy terapeutycznej.

Wejście w temat przez doświadczenie pełni funkcję **mostu pomiędzy ciałem a refleksją**. Uczestnicy zaczynają rozumieć, że regeneracja nie jest abstrakcyjnym pojęciem ani zaleceniem zdrowotnym, lecz czymś, co bezpośrednio dotyczy ich codziennego funkcjonowania. Dzięki temu dalsza część spotkania – psychoedukacja i doświadczenia regulacyjne – jest osadzona w realnym, osobistym kontekście, a nie w teorii.

### **Faza 3: Psychoedukacja w małych porcjach - ruch, sen i odpoczynek jako mechanizmy regulacji**

Celem tej części spotkania jest **nazwanie i uporządkowanie doświadczeń**, które pojawiły się wcześniej, oraz osadzenie ich w prostych mechanizmach biologicznych i psychosomatycznych. Psychoedukacja ma charakter dialogowy i opisowy – nie jest wykładem ani instruktażem.

Prowadzący nie przekazuje zaleceń ani norm, lecz pomaga uczestnikom zrozumieć, **dłaczego organizm reaguje w określony sposób**, gdy brakuje regeneracji. Prowadzący rozpoczyna od nawiązania do obserwacji uczestników, bez ich oceniania ani interpretowania.

**Możesz powiedzieć:** *„To, co zauważyliście przed chwilą – zmęczenie, napięcie, brak energii – bardzo często nie jest sygnałem, że coś jest z wami nie tak. To są informacje o tym, w jakich warunkach pracuje wasz organizm.”*

Następnie możesz wprowadzić ogólną ramę regulacji biologicznej, używając prostego, neutralnego języka.

**Możesz powiedzieć:** *„Organizm cały czas balansuje pomiędzy pobudzeniem a regeneracją. Pobudzenie jest potrzebne do działania, uczenia się, reagowania. Regeneracja jest potrzebna, żeby ten system mógł się zresetować. Problem pojawia się wtedy, gdy pobudzenie trwa długo, a regeneracja jest za krótka albo nieregularna.”*

Wprowadzasz temat snu, unikając norm i porównań. **Możesz powiedzieć:** *„Sen nie jest tylko przerwą w aktywności. To moment, w którym układ nerwowy porządkuje informacje, reguluje emocje i odzyskuje równowagę. Kiedy snu jest za mało albo jest bardzo nieregularny, organizm funkcjonuje w trybie podwyższonej gotowości. To może objawiać się rozdrażnieniem, spadkiem koncentracji albo poczuciem ciągłego zmęczenia.”*

Jeśli grupa reaguje, możesz zapytać jedno, neutralne pytanie otwarte, bez zbierania odpowiedzi od wszystkich.

**Możesz zapytać:** *„Czy ktoś zauważył u siebie, że po gorszym śnie trudniej jest się skupić albo zachować spokój?”*

Nie omawiaj odpowiedzi, nie dopytuj. Przejdź do ruchu, odróżniając go od sportu i wysiłku.

**Możesz powiedzieć:** *„Ruch w kontekście regulacji nie oznacza treningu ani sportu. Chodzi o naturalne poruszanie się ciała, które pomaga rozładować napięcie. Długie siedzenie i brak ruchu sprawiają, że napięcie zostaje w ciele. Ruch pomaga układowi nerwowemu wrócić do bardziej zrównoważonego stanu.”*

Nie zachęcasz do zmiany zachowań, tylko **do rozumienia mechanizmu**. Wprowadzasz pojęcie odpoczynku jako stanu, a nie czynności. **Możesz powiedzieć:** *„Odpoczynek nie zawsze oznacza leżenie albo nicnierobienie. Chodzi raczej o moment, w którym organizm przestaje odbierać nadmiar bodźców. Jeśli cały czas coś oglądamy, słuchamy albo reagujemy, układ nerwowy nie ma kiedy się wyciszyć, nawet jeśli fizycznie siedzimy.”*

Łączysz wszystkie elementy w jedną całość. **Możesz powiedzieć:** *„Sen, ruch i odpoczynek to nie są dodatki do życia. To mechanizmy, dzięki którym organizm w ogóle może regulować emocje, uwagę i napięcie. Dzisiaj nie chodzi o to, żeby coś zmieniać. Chodzi o to, żeby zrozumieć, co się z nami dzieje.”*

### **Wskazówki dla prowadzącego**

- Nie używaj liczb, norm ani „zaleceń”.
- Jeśli pojawi się porównywanie – wracaj do języka obserwacji.
- Jeśli uczestnicy pytają „ile powinienem/powinnam” – odpowiadaj mechanizmem, nie normą.

Psychoedukacja dialogowa w Spotkaniu 2 pełni funkcję **porządkującą**, ale nie dominującą. Jej celem jest nadanie sensu doświadczeniu, bez odbierania uczestnikom autonomii i bez uruchamiania presji zmiany. Dzięki temu dalsze etapy programu – praca ze stresem, emocjami i myśleniem – opierają się na realistycznym rozumieniu funkcjonowania organizmu, a nie na przekonaniu, że trudności wynikają z osobistych braków.

#### **Faza 4: Aktywne przetwarzanie – ćwiczenia**

W Spotkaniu 2 doświadczenia mają na celu **umożliwienie bezpośredniego kontaktu z procesami zużywania i odnawiania energii**, bez wprowadzania norm, zaleceń ani presji zmiany. Poniższe ćwiczenia są równoważne merytorycznie i mogą być stosowane zamiennie, w zależności od czasu, dynamiki grupy oraz warunków organizacyjnych. Ćwiczenie

##### **Ćwiczenie 1. „Co mnie rozładowuje, co mnie doładowuje?”**

###### **Kolaż indywidualny lub grupowy**

Ćwiczenie wykorzystuje pracę z obrazem i symbolem do **nazwania źródeł przeciążenia i regeneracji** bez konieczności werbalizowania doświadczeń. Praca kolażowa sprzyja integracji doświadczeń cielesnych, emocjonalnych i poznawczych oraz zwiększa zaangażowanie uczestników.

###### **Wariant A – kolaż indywidualny**

**Materiały:** kartki A3, stare gazety i czasopisma, nożyczki, klej, kredki lub flamastry.

**Przygotowanie:** Każda kartka jest podzielona pionową linią na dwie części:

lewa – „ZABIERA ENERGIĘ / ROZŁADOWUJE”,

prawa – „DODAJE ENERGIĘ / DOŁADOWUJE”.

**Możesz powiedzieć:** *„Za chwilę wykonacie ćwiczenie, które jest tylko dla was. Nie będziemy go omawiać na forum ani pokazywać innym. Nie szukamy tego, co jest zdrowe, właściwe albo polecane. Interesuje nas wyłącznie to, co u was realnie zabiera albo daje energię. Możecie używać obrazów, pojedynczych słów, fragmentów zdań, symboli albo rysunku. To nie musi być estetyczne ani kompletne. Jeśli po jednej stronie będzie więcej elementów niż po drugiej – to w porządku. To też jest informacja.”*

Uczestnicy pracują **indywidualnie i w ciszy** przez około 20–25 minut. Poruszasz się po sali, ale **nie komentujesz treści prac, nie dopytujesz i nie sugerujesz rozwiązań**. W razie potrzeby przypominaj jedynie ramę ćwiczenia („to nie jest lista rzeczy do zmiany”).

**Możesz powiedzieć:** *„Popatrz teraz przez chwilę na swoją pracę. Zauważ, która strona zajmuje więcej miejsca albo przyciąga twoją uwagę. Nie musisz nic z tym robić. To ćwiczenie nie jest po to, żeby podejmować decyzje.”*

Korzyści - wysoki poziom bezpieczeństwa psychicznego, brak presji porównywania się, możliwość pracy we własnym tempie; szczególnie korzystne dla osób introwertycznych, wycofanych lub niechętnych do wypowiedzi na forum.

Ograniczenia- mniejszy efekt grupowy i normalizacyjny; brak bezpośredniego doświadczenia wspólnoty przeżyć.

###### **Wariant B – kolaż grupowy**

Materiały - jak w wariantcie indywidualnym; dodatkowo arkusze A2 lub A1 (po jednym na grupę).

Organizacja- Uczestnicy pracują w **małych grupach (4–5 osób)**. Każda grupa otrzymuje jeden arkusz, podzielony pionową linią na dwie części:

- **„ROZŁADOWUJE” / „DOŁADOWUJE”.**

**Prowadzący może powiedzieć:** *„W tym wariantcie będziecie pracować razem, ale nie musicie się zgadzać. To nie jest lista zasad ani wspólna decyzja. To mapa różnych doświadczeń.*

*Wybierajcie obrazy i hasła, które kojarzą się wam z energią i jej brakiem – nie musicie ich uzasadniać. Jeśli w grupie pojawią się różne skojarzenia, po prostu umieśćcie je obok siebie.”*

Grupy pracują przez 15–20 minut. Prowadzący dba o to, aby każdy miał możliwość włączenia się w proces (np. wycinanie, przyklejanie), ale **nie ingeruje w treść kolaży**. W razie potrzeby przypomina, że nie chodzi o debatę ani ocenę pomysłów. Gotowe prace są zawieszane w sali. Uczestnicy **oglądają je w ciszy**, bez omawiania szczegółów i bez porównań.

**Prowadzący może powiedzieć:** „Popatrzcie na te kolaże jako całość. Zauważcie, co się powtarza w różnych grupach. To pokazuje, że przeciążenie i zmęczenie nie są indywidualną porażką, tylko wspólnym doświadczeniem.”

**Korzyści** - silny efekt normalizacji, poczucie wspólnoty doświadczeń, wysoka atrakcyjność i zaangażowanie, łatwość wejścia w temat dla młodzieży.

**Ograniczenia**- mniejsza prywatność; możliwość dominacji bardziej aktywnych osób (rola prowadzącego polega na pilnowaniu równości udziału i spokojnej atmosfery).

### **Ćwiczenie 2. „Moja bateria dzisiaj”**

Ćwiczenie opiera się na **metaforze baterii**, która w przystępny sposób obrazuje zmienność energii psychofizycznej oraz proces jej zużywania i odnawiania.

**Materiały:** karty pracy z grafiką baterii, długopisy lub flamastry.

**Instrukcja dla prowadzącego:** „Wyobraźcie sobie, że wasze ciało działa jak bateria. Na rysunku baterii zaznacz, ile energii masz teraz.”

Uczestnicy zaznaczają poziom energii (segmenty baterii), a następnie zapisują:

- jedną rzecz, która dziś najbardziej rozładowuje,
- jedną, która choć trochę doładowuje.

**Domknięcie:** „Nie porównujemy baterii. Każda wygląda inaczej. To nie jest plan zmiany, tylko obraz stanu.”

**Korzyści:** bardzo czytelna metafora poznawcza, szybkie i konkretne doświadczenie, łatwe do zastosowania w krótszym czasie.

**Ograniczenia:** mniejszy komponent ruchowy, praca głównie na poziomie refleksji indywidualnej.

### **Ćwiczenie 3. „Mikrodoświadczenia regulacji”**

Ćwiczenie pokazuje, że **regulacja może zachodzić poprzez bardzo drobne zmiany**, bez technik i wysiłku. Uczestnicy testują różne bodźce i obserwują reakcję organizmu.

**Instrukcja dla prowadzącego:** „Za chwilę zrobimy cztery bardzo krótkie eksperymenty, po około 30 sekund każdy. To nie jest ćwiczenie relaksacyjne ani technika regulacji. Nie chodzi o to, żeby było lepiej albo gorzej, tylko żeby sprawdzić, co się dzieje w ciele. Po każdym etapie zapiszecie tylko jeden znak: minus, zero albo plus. Minus oznacza większe napięcie albo dyskomfort, zero – brak wyraźnej zmiany, plus – coś w stronę większej równowagi.”

**Sekwencja doświadczeń (po 30 sekund każde):**

1. zmiana pozycji ciała (np. oparcie stóp, wyprost),
2. brak bodźców (cisza, zamknięte lub otwarte oczy – dowolnie),
3. łagodny bodziec sensoryczny (np. patrzenie w dal, na okno lub spokojny obraz).
4. Silny bodziec sensoryczny – głośny dźwięk dzwonka telefonu lub filmik naładowany szybko zmieniającymi się obrazami.

Po każdym etapie uczestnicy zapisują symbolicznie: „- / 0 / +”.

**Etap 1** - prowadzący może powiedzieć: „Przez chwilę usiądź albo stań tak, jak jest ci teraz naturalnie.” (krótka pauza) Teraz zmień tylko jedną rzecz w pozycji ciała. Może to być oparcie stóp mocniej o podłogę, wyprost pleców albo oparcie pleców o krzesło. Nie poprawiaj postawy. Po prostu sprawdź, co się dzieje.”

(30 sekund ciszy) Po czasie: „Zapisz przy pierwszym punkcie: minus, zero albo plus.”

**Etap 2 – brak bodźców (30 sekund) - prowadzący może powiedzieć:** „Teraz przez chwilę nie będziemy dodawać żadnych bodźców. Możesz zamknąć oczy albo zostawić je otwarte – wybierz to, co jest dla ciebie neutralne. Nie skupiaj się na oddechu i nie próbuj się uspokajać. Po prostu zauważ, jak reaguje ciało.” (30 sekund ciszy) Po czasie: „Zapisz przy drugim punkcie: minus, zero albo plus.”

**Etap 3 – łagodny bodziec sensoryczny (30 sekund) - prowadzący może powiedzieć:**

„Teraz dodamy bardzo łagodny bodziec. Możesz przez chwilę patrzeć w dal, na okno, na spokojny obraz albo na jeden nieruchomy punkt. Nie analizuj tego, co widzisz. Zauważ tylko, co robi ciało.” (30 sekund) Po czasie: „Zapisz przy trzecim punkcie: minus, zero albo plus.”

**Etap 4 – silny bodziec sensoryczny (30 sekund) - Prowadzący uprzedza o bodźcu, zachowując poczucie bezpieczeństwa.) Prowadzący może powiedzieć:** „Teraz przez chwilę pojawi się mocniejszy bodziec. Jeśli w którymś momencie poczujesz, że to za dużo, możesz odwrócić wzrok albo zatkać uszy. Chodzi tylko o obserwację reakcji.” Prowadzący uruchamia krótki, intensywny bodziec (np. dźwięk dzwonka telefonu lub dynamiczny filmik z szybko zmieniającymi się obrazami) na maksymalnie 30 sekund. Po zakończeniu: „Zapisz przy czwartym punkcie: minus, zero albo plus.

Po chwili prowadzący może powiedzieć: „Przez chwilę popatrz na swoje zapisy. Nie porównuj ich z innymi. Zauważ tylko, że różne bodźce mogą działać na ciało w różny sposób.”

**Prowadzący kończy ćwiczenie słowami:** „Nie wszystko działa na wszystkich. To, że coś nie zadziałało albo zwiększyło napięcie, też jest informacją. Regulacja nie polega na znalezieniu jednej dobrej metody, tylko na rozumieniu reakcji własnego organizmu.”

**Wskazówka metodyczna**

- Nie omawiaj wyników na forum.
- Nie pytaj „dlaczego”.
- Jeśli pojawią się śmiechy lub komentarze – wróć do języka obserwacji: „To są reakcje organizmu, nie oceny.”

**Korzyści:** bardzo wysokie zaangażowanie, czyste doświadczenie bez narracji, wzmacnia poczucie wpływu.

**Ograniczenia:** wymaga skupienia i jasnego prowadzenia czasu, mniej miejsca na refleksję symboliczną.

Na Spotkaniu 2 rekomendowane jest użycie **jednego ćwiczenia głównego** (kolaż lub bateria), **jednego mikrodoświadczenia** (30 sekund).

Takie połączenie zapewnia równowagę pomiędzy doświadczeniem, refleksją i regulacją, bez przeciążania uczestników i bez naruszania ram bezpieczeństwa programu HARI.

## **Faza 5: Powtórka poprzez przywołanie**

Domknięcie Spotkania 2 ma charakter **wyciszający i porządkujący**. Jego celem nie jest wzbudzenie emocjonalnego zaangażowania ani aktywizacja grupy, lecz stabilizacja doświadczenia i pozostawienie uczestników z poczuciem większego bezpieczeństwa oraz zgody na własne tempo funkcjonowania. Prowadzący unika podsumowań w formie wniosków lub zadań; zamiast tego koncentruje się na jednym, prostym komunikacie sensu. **Prowadzący może powiedzieć:** „Regeneracja to nie coś, na co trzeba zasłużyć. To warunek, żeby ciało i umysł mogły ze sobą współpracować.”

Po krótkiej pauzie prowadzący zapowiada kolejny etap programu, jasno łącząc go z treścią bieżącego spotkania. **Prowadzący może powiedzieć:** „Na kolejnym spotkaniu przyjrzymy się stresowi i napięciu – czyli temu, co dzieje się, gdy organizm przez dłuższy czas nie ma szansy na regenerację.”

Nie jest konieczne rozwijanie tej zapowiedzi ani wprowadzanie nowych treści. Zapowiedź ma charakter orientujący, a nie informacyjny.

## Faza 6: Feedback i normalizacja

W ostatniej fazie Spotkania 2 Twoim zadaniem jest spokojne domknięcie procesu oraz obniżenie ewentualnego napięcia, które mogło pojawić się po pracy z tematami snu, ruchu i regeneracji. Ten etap nie służy podsumowywaniu treści ani ocenianiu zaangażowania grupy, lecz integracji doświadczeń i normalizacji reakcji uczestników. Na początku możesz zaprosić grupę do krótkiego zatrzymania się i sprawdzenia, jak było dla nich to spotkanie. Ważne jest, aby już w pierwszym zdaniu zdjąć presję oceny. Możesz powiedzieć: *„Na koniec możesz na chwilę sprawdzić, jak było dla ciebie to spotkanie. Nie po to, żeby coś oceniać ani podsumowywać, tylko żeby je spokojnie domknąć.”* Po tym zdaniu zrób pauzę. Daj grupie chwilę ciszy. Następnie możesz zaprosić uczestników do krótkiego feedbacku doświadczeniowego, podkreślając jego dobrowolność. Możesz powiedzieć: *„Możesz sprawdzić, czy jest jedna rzecz z dzisiejszego spotkania, która została z tobą – myśl, zdanie albo moment. Jeśli chcesz, możesz powiedzieć to na głos. Jeśli nie – to też jest w porządku.”*

W tej części nie komentuj wypowiedzi i nie dopytuj. Kilka głosów w zupełności wystarczy. Jeśli zapadnie cisza, pozwól jej wybrzmieć – ona również jest formą reakcji. Kolejnym krokiem jest normalizacja różnorodnych reakcji. Możesz wprost nazwać to, że po takim spotkaniu mogą pojawić się bardzo różne odczucia, i osadzić je w perspektywie biologicznej. Możesz powiedzieć: *„Chcę powiedzieć coś ważnego. To zupełnie normalne, jeśli po takim spotkaniu czujesz ciekawość, zmęczenie albo dystans. Różne reakcje są w porządku. Nie ma jednego właściwego sposobu przeżywania tych tematów.”*

Zrób krótką pauzę, a następnie dodaj: *„Tematy snu, ruchu i regeneracji dotyczą bardzo podstawowych potrzeb organizmu. Dlatego u jednych budzą zainteresowanie, a u innych opór albo znużenie. To nie mówi nic złego o tobie. To mówi o tym, w jakim stanie jest twój układ nerwowy.”*

Następnie świadomie zdejmij presję zmiany. Ten element jest kluczowy i nie powinien być pomijany. Możesz powiedzieć: *„Po tym spotkaniu nie musisz nic zmieniać. Nie musisz lepiej spać, więcej się ruszać ani robić czegokolwiek inaczej. Wystarczy, że coś zauważyłeś albo zauważyłaś. Czasem to jest jedyny i najważniejszy krok.”*

Na zakończenie możesz delikatnie zaznaczyć ciągłość procesu HARI i to, że temat regeneracji będzie wracał w kolejnych spotkaniach, bez potrzeby natychmiastowego porządkowania wniosków. Możesz powiedzieć: *„To, o czym dziś mówiliśmy, będzie wracać w kolejnych spotkaniach – w kontekście napięcia, emocji i relacji. Nie musisz tego teraz rozumieć ani układać. Na dziś to wystarczy.”*

Po tych słowach nie dodawaj już nic więcej. Zrób chwilę ciszy i pozwól grupie wyjść z niej naturalnie. To domknięcie jest częścią regulacji i wzmacnia poczucie bezpieczeństwa uczestników.

## Faza 7: Synteza i transfer

W tej fazie Twoim zadaniem jest delikatne połączenie treści spotkania z codziennym doświadczeniem uczestników, bez zamieniania ich w zalecenia, zadania ani deklaracje zmiany. Synteza w ujęciu HARI nie polega na podsumowaniu „najważniejszych punktów”, lecz na umożliwieniu uczestnikom zauważenia sensu tego, co wydarzyło się podczas spotkania, oraz przeniesienia go w sposób naturalny do codziennego funkcjonowania. Na początku możesz

zaprosić uczestników do krótkiej refleksji integrującej, odwołującej się do ich własnego doświadczenia. Możesz powiedzieć: *„Możesz teraz na chwilę spojrzeć na całość tego spotkania i sprawdzić, czy jest jedna myśl albo jedno skojarzenie, które łączy dla ciebie ruch, sen i regenerację.”*

Zrób pauzę. Nie oczekuj odpowiedzi na głos. To pytanie ma uruchomić wewnętrzną syntezę, nie dyskusję. Następnie możesz bardzo delikatnie wprowadzić element transferu, unikając języka zadań i zobowiązań. Chodzi o zaproszenie do obserwacji, a nie do działania. Możesz powiedzieć: *„Jeśli chcesz, w najbliższych dniach możesz tylko zauważać, jak twoje ciało reaguje na zmęczenie, brak snu albo nadmiar bodźców. Nie musisz nic z tym robić. Wystarczy zauważyć.”*

Zrób krótką pauzę. W kolejnym kroku możesz pomóc uczestnikom połączyć regenerację z poczuciem wpływu, bez sugerowania kontroli. Możesz powiedzieć: *„Czasem już samo zauważenie sygnałów ciała jest formą regulacji. To moment, w którym przestajesz walczyć z organizmem, a zaczynasz go słuchać.”*

To zdanie często działa integrująco – nie rozwijaj go dalej. Na zakończenie możesz osadzić doświadczenie Spotkania 2 w szerszym kontekście programu HARI, podkreślając ciągłość procesu, a nie jego domknięcie. Możesz powiedzieć: *„Do tematu regeneracji będziemy wracać w kolejnych spotkaniach – kiedy będziemy mówić o napięciu, emocjach i relacjach. To, co dziś było, jest jednym z elementów tej większej całości.”*

Zrób pauzę. Na sam koniec możesz użyć jednego prostego zdania, które zamyka spotkanie bez presji i bez moralizowania: *„Na dziś to wystarczy. Reszta może przyjść później.”*

Po tych słowach pozwól grupie wyjść z ciszy naturalnie. Nie przyspieszaj. Synteza i transfer w modelu HARI odbywają się często poza salą, w codziennym doświadczeniu, a nie w trakcie samego spotkania.

### **Najważniejsza myśl dla prowadzącego**

Spotkanie 2 pełni w programie HARI funkcję **stabilizującą i regulacyjną**. Jego skuteczność nie powinna być oceniana przez pryzmat dynamiki grupy, liczby wypowiedzi ani poziomu entuzjazmu uczestników. To spotkanie działa subtelnie i często jego efekty ujawniają się z opóźnieniem, w codziennym funkcjonowaniu młodych ludzi.

Pożądanym efektem Spotkania 2 jest obniżenie presji związanej z ciągłą aktywnością i wydajnością, większa zgoda na indywidualne tempo oraz zmiana perspektywy, w której ciało przestaje być postrzegane jako przeszkoda, a zaczyna być traktowane jako źródło informacji i wsparcia. W logice HARI właśnie taki stan – spokojny, mniej reaktywny i bardziej regulowany – stanowi fundament dalszej pracy z napięciem, stresem, emocjami i relacjami.

Jeśli prowadzący wychodzi ze spotkania z poczuciem, że „działo się mało”, warto pamiętać, że **to dokładnie ten efekt**, który w tym etapie programu jest zarówno wystarczający, jak i pożądanym.

## **Moduł 2 – Akceptacja i afekty**

Celem Modułu 2 jest wprowadzenie uczestników w obszar świadomego kontaktu z napięciem, stresem i emocjami, zanim zostaną one automatycznie przekształcone w reakcję lub ocenę. Moduł ten zaprasza młodych ludzi do zauważenia tego, co pojawia się pomiędzy bodźcem a

działaniem: afektów, impulsów, myśli i pierwszych interpretacji. Akceptacja, rozumiana w logice HARI, nie oznacza rezygnacji z wpływu ani pogodzenia się z trudnością, lecz gotowość do zatrzymania się i uznania aktualnego doświadczenia jako punktu wyjścia do świadomego wyboru. Moduł ma na celu rozwijanie zdolności refleksji przed działaniem oraz stopniowe zwiększanie elastyczności reagowania w sytuacjach stresowych.

## Perspektywa dla prowadzącego

W tym module Twoja rola polega przede wszystkim na towarzyszeniu procesowi zauważania, a nie na interpretowaniu czy wyjaśnianiu doświadczeń uczestników. Nie jesteś osobą, która „rozumie lepiej”, co się z nimi dzieje, ani kimś, kto ma nadawać znaczenia ich emocjom. Twoim zadaniem jest **tworzenie bezpiecznej przestrzeni, w której możliwe staje się oddzielenie doświadczenia od oceny**. Szczególnie ważne jest konsekwentne unikanie języka naprawczego oraz sugestii, że napięcie, stres czy trudne emocje są czymś niewłaściwym. Postawa prowadzącego w tym module modeluje akceptację: spokojną, ciekawą i nieoceniającą obecność wobec tego, co się pojawia. Twoja rola w sposób szczególny różni się od tradycyjnej roli edukatora czy eksperta. Twoim podstawowym zadaniem nie jest interpretowanie doświadczeń uczestników, nadawanie im znaczeń ani wyjaśnianie, „co tak naprawdę się z nimi dzieje”. W podejściu HARI zakłada się, że to uczestnik jest ekspertem od własnego doświadczenia, a Twoja obecność ma służyć stworzeniu warunków, w których to doświadczenie może zostać zauważone i nazwane bez presji oceny czy natychmiastowej zmiany.

Towarzyszysz procesowi zauważania – tego, co pojawia się w ciele, emocjach i myślach – zanim zostanie to automatycznie przekształcone w reakcję lub narrację o sobie. W praktyce oznacza to świadome powstrzymanie się od interpretacji, dopytywania „dlaczego” oraz od prób porządkowania doświadczeń uczestników według gotowych schematów psychologicznych. Nawet jeśli rozpoznajesz określone mechanizmy, Twoim zadaniem nie jest ich nazywanie ani korygowanie, lecz umożliwienie uczestnikom samodzielnego ich zauważania.

Kluczowym elementem Twojej postawy jest konsekwentne oddzielanie doświadczenia od oceny. Napięcie, stres, lęk czy złość nie są w tym module traktowane jako stany niepożądane ani jako sygnały „problemu do rozwiązania”. Twoja reakcja – zarówno werbalna, jak i niewerbalna – powinna komunikować, że każda reakcja ma swoje uzasadnienie w kontekście funkcjonowania organizmu i aktualnych warunków. Unikaj języka naprawczego, sugestii kontroli oraz przekazów w rodzaju „powinieneś/powinnaś poradzić sobie lepiej”.

Postawa prowadzącego w Module 2 pełni funkcję modelującą. Poprzez sposób mówienia, tempo, obecność i reakcję na ciszę pokazujesz, że możliwe jest bycie w kontakcie z trudnym doświadczeniem bez walki, unikania czy oceniania. Spokojna, ciekawa i nieoceniająca obecność wzmacnia u uczestników poczucie bezpieczeństwa oraz sprzyja rozwojowi zdolności autorefleksji. Szczególnie istotne jest Twoje podejście do ciszy, ambiwalencji i oporu. Brak odpowiedzi, niepewność lub dystans nie są oznaką „niepowodzenia” pracy, lecz często sygnałem, że uczestnik sprawdza swoje doświadczenie wewnętrzne. Pozwalając tym stanom wybrzmieć, bez przyspieszania procesu i bez „ratowania” sytuacji, wzmacniasz przekaz, że zatrzymanie się samo w sobie jest wartościowe.

W Module 2 Twoja obecność staje się dla uczestników żywym przykładem akceptacji rozumianej jako gotowość do bycia z tym, co się pojawia, bez konieczności natychmiastowego działania. To doświadczenie relacyjne – bycie widzianym i niespiesznie towarzyszonym – stanowi jeden z najważniejszych fundamentów dalszej pracy w programie HARI, przygotowując młodych ludzi do bardziej świadomego kontaktu z emocjami, relacjami i sensem.

## **Uzasadnienie merytoryczne**

Z perspektywy neuropsychologicznej i psychosomatycznej znaczna część trudności emocjonalnych obserwowanych u współczesnej młodzieży nie wynika z deficytów kompetencyjnych ani „braku umiejętności radzenia sobie”, lecz z długotrwałego funkcjonowania układu nerwowego w stanie przeciążenia i podwyższonego pobudzenia. Okres adolescencji charakteryzuje się szczególną wrażliwością układów regulacyjnych, przy jednoczesnym niedojrzałym jeszcze funkcjonowaniu struktur odpowiedzialnych za hamowanie reakcji i refleksję poznawczą. W takich warunkach organizm częściej reaguje w sposób szybki, impulsywny i afektywny, zanim możliwe stanie się świadome rozpoznanie emocji czy racjonalna interpretacja sytuacji. Afekty, rozumiane jako pierwotne reakcje organizmu na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne, pełnią funkcję informacyjną i adaptacyjną. Są one bezpośrednim wyrazem stanu układu nerwowego i pojawiają się zanim doświadczenie zostanie nazwane emocją lub ujęte w myśl. W codziennym funkcjonowaniu młodzieży afekty te często manifestują się jako napięcie, pobudzenie, rozdrażnienie, przytłoczenie lub zniechęcenie. Bez odpowiedniego kontekstu psychoedukacyjnego reakcje te bywają jednak interpretowane jako „coś ze mną nie tak”, co sprzyja wtórnemu nasileniu stresu, samokrytyce oraz poczuciu braku kontroli.

Moduł 2 programu HARI przywraca biologiczną i psychologiczną perspektywę rozumienia stresu i emocji, pokazując, że trudne stany psychiczne są często konsekwencją przeciążenia systemów regulacyjnych, a nie cech osobowości czy deficytów charakterologicznych. Takie ujęcie sprzyja redukcji wstydu i obniża poziom napięcia wtórnego, które powstaje, gdy młody człowiek próbuje walczyć z własnymi reakcjami zamiast je rozumieć. Istotnym elementem uzasadnienia merytorycznego Modułu 2 jest również odniesienie do mechanizmów poznawczych aktywowanych pod wpływem stresu. W stanie podwyższonego pobudzenia umysł ma tendencję do upraszczania obrazu rzeczywistości, uogólniania pojedynczych doświadczeń oraz formułowania szybkich, często negatywnych ocen. Mechanizmy te, choć adaptacyjne w sytuacjach zagrożenia, w warunkach przewlekłego stresu mogą prowadzić do zawężenia perspektywy, obniżenia poczucia sprawczości oraz utrwalania negatywnych narracji na temat siebie i świata. Moduł 2 nie dąży do eliminowania tych mechanizmów, lecz do ich uświadomienia i osadzenia w kontekście funkcjonowania układu nerwowego. Rozpoznanie, że myśli i interpretacje są reakcją organizmu w stanie napięcia, a nie obiektywnym opisem rzeczywistości, otwiera przestrzeń na dystans i wybór innego sposobu reagowania. W tym sensie krytyczne myślenie, rozwijane w ramach modułu, nie polega na analizie logicznej czy polemice, lecz na zdolności zatrzymania się pomiędzy doświadczeniem a interpretacją.

Z perspektywy psychosomatycznej Moduł 2 stanowi kluczowy etap w procesie odzyskiwania regulacji i integracji doświadczenia. Akceptacja rozumiana jako świadome uznanie aktualnego stanu organizmu umożliwia przerwanie automatycznych sekwencji reakcji stresowych i tworzy warunki do bardziej elastycznego funkcjonowania emocjonalnego i poznawczego. Tym samym moduł ten przygotowuje uczestników do dalszej pracy nad relacjami i sensem, osadzając ją w realnym, doświadczanym „tu i teraz”, a nie w oderwanej refleksji intelektualnej.

## **Zakres tematyczny modułu**

Zakres tematyczny Modułu 2 koncentruje się na rozwijaniu świadomości doświadczeń pojawiających się na styku ciała i psychiki, zanim zostaną one przetworzone w nazwane emocje, myśli i działania. Uczestnicy są zapraszani do rozpoznawania napięcia, pobudzenia i stresu jako zjawisk o charakterze cielesno-psychicznym, które pojawiają się wcześniej niż świadoma

interpretacja sytuacji. Szczególny nacisk kładziony jest na zauważanie tych stanów jako naturalnych reakcji organizmu, niosących informację o aktualnym obciążeniu, a nie jako sygnałów „problemu”, który należy natychmiast usunąć lub skorygować. Istotnym elementem modułu jest praca z afektami rozumianymi jako szybkie, pierwotne reakcje organizmu, wyprzedzające zarówno emocje, jak i procesy poznawcze. Uczestnicy uczą się rozpoznawać takie sygnały jak napięcie mięśniowe, przyspieszony oddech, uczucie niepokoju, rozdrażnienia czy przytłoczenia, zanim zostaną one nazwane lub ocenione. Afekty te są przedstawiane jako informacja o stanie układu nerwowego, a nie jako błąd czy słabość, co sprzyja zmianie relacji z własnym doświadczeniem wewnętrznym.

Moduł obejmuje również pracę z relacją pomiędzy stresem a sposobem myślenia. Uczestnicy stopniowo zaczynają zauważać, że w stanie pobudzenia umysł działa inaczej: szybciej formułuje oceny, upraszcza obraz rzeczywistości, uogólnia pojedyncze doświadczenia i nadaje im jednoznaczne znaczenia. Mechanizmy te są omawiane poprzez odniesienie do codziennych sytuacji młodzieży, takich jak szkoła, relacje rówieśnicze czy presja ocen, bez wchodzenia w język patologizacji czy diagnozy. Ważnym komponentem zakresu tematycznego Modułu 2 jest wprowadzenie krytycznego myślenia w ujęciu charakterystycznym dla HARI. Krytyczne myślenie nie jest tu rozumiane jako analiza logiczna, argumentowanie czy polemika, lecz jako zdolność zatrzymania się pomiędzy doświadczeniem a interpretacją. Uczestnicy uczą się zauważać, że myśl pojawiająca się w stanie napięcia jest reakcją organizmu, a nie obiektywnym faktem, oraz że może ona ulegać zmianie wraz ze zmianą stanu regulacji. Całość pracy w Module 2 osadzona jest w realnych, codziennych doświadczeniach uczestników i prowadzona w języku neutralnym, pozbawionym etykiet diagnostycznych i terminologii klinicznej. Zamiast klasyfikowania emocji czy oceniania reakcji, akcentowana jest obserwacja, normalizacja i ciekawość wobec własnych procesów wewnętrznych. Taki sposób pracy sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa oraz przygotowuje uczestników do dalszych etapów programu, w których umiejętność bycia w kontakcie z doświadczeniem stanie się podstawą pracy z relacjami, komunikacją i sensem.

## **Sposób pracy z uczestnikami**

Praca w Module 2 opiera się na doświadczeniu, refleksji i uważnym prowadzeniu uwagi, a nie na przekazywaniu wiedzy w formie wykładu. Uczestnicy są zapraszani do obserwowania własnych reakcji w bezpiecznym tempie, bez presji na zmianę czy poprawę. Ćwiczenia i rozmowy mają charakter eksploracyjny, a nie interwencyjny – ich celem jest zauważenie i nazwanie doświadczenia, a nie jego regulowanie czy kontrolowanie. Prowadzący konsekwentnie oddziela doświadczenie od oceny i normalizuje różnorodność reakcji. Praca przebiega w rytmie dostosowanym do grupy, z przestrzenią na ciszę i brak odpowiedzi, które są traktowane jako pełnoprawny element procesu.

## **Kluczowy przekaz do grupy**

Kluczowym przekazem Modułu 2 jest to, że napięcie, stres i trudne emocje nie są oznaką słabości ani braku kompetencji, lecz naturalną reakcją organizmu na przeciążenie i wymagania środowiska. To, co pojawia się w ciele i umyśle, jest informacją, a nie problemem do natychmiastowego rozwiązania. Zatrzymanie się i uznanie tego doświadczenia tworzy przestrzeń, w której możliwy staje się wybór innej reakcji. Nie wszystko, co trudne, musi być od razu zmieniane – czasem wystarczy być w kontakcie z tym, co jest.

## Znaczenie modułu w całym procesie HARI

Moduł 2 pełni fundamentalną rolę w całym procesie HARI, stanowiąc most pomiędzy regulacją fizjologiczną a dalszą pracą z relacjami i sensem. To na tym etapie uczestnicy uczą się, że mogą pozostawać w kontakcie z własnym doświadczeniem wewnętrznym bez ucieczki i bez walki. Bez tej kompetencji praca relacyjna mogłaby pozostać powierzchowna, a refleksja nad sensem – oderwana od realnego przeżywania. Moduł 2 buduje psychologiczny fundament odporności, na którym opierają się kolejne etapy programu: rozwój kompetencji emocjonalnych, komunikacyjnych i egzystencjalnych.

### Spotkanie 3 – Stres i napięcie – jak odzyskać równowagę

Spotkanie trzecie pojawia się w programie HARI **dopiero po pracy z podstawami regulacji biologicznej**, takimi jak energia, sen, ruch i regeneracja. Jego umiejscowienie nie jest przypadkowe – stres i napięcie mogą być rozumiane i bezpiecznie eksplorowane wyłącznie wtedy, gdy uczestnicy mają już doświadczenie zauważania sygnałów z ciała oraz wiedzę, że zmęczenie i przeciążenie są naturalnymi reakcjami organizmu, a nie dowodem słabości. Na tym etapie program przechodzi od obserwacji warunków funkcjonowania do **obserwacji reakcji organizmu na obciążenie**. Spotkanie 3 przygotowuje grunt pod dalszą pracę z emocjami, relacjami i znaczeniem, ponieważ pozwala młodym ludziom zrozumieć, że wiele trudnych stanów psychicznych nie jest tylko „problemem w głowie”, lecz konsekwencją długotrwałej aktywacji układu nerwowego. Tym samym spotkanie to pełni funkcję pomostu pomiędzy obszarem zdrowia fizjologicznego a obszarem doświadczeń emocjonalnych.

### Perspektywa dla prowadzącego

W Spotkaniu 3 osoba prowadząca pełni rolę **regulatora ramy i towarzysza procesu**, a nie eksperta od stresu czy „technik radzenia sobie”. Intencją tego etapu programu nie jest diagnozowanie poziomu stresu, identyfikowanie indywidualnych stresorów ani analiza osobistych historii uczestników. Spotkanie nie ma charakteru terapeutycznego, interwencyjnego ani korekcyjnego. Jego celem nie jest również zmniejszanie objawów w sposób bezpośredni, lecz stworzenie warunków do bezpiecznego zauważenia reakcji organizmu. Postawa prowadzącego opiera się na **akceptacji fizjologicznej natury stresu** oraz ciekawości wobec procesów zachodzących w ciele i układzie nerwowym. Stres jest prezentowany jako naturalna reakcja adaptacyjna, a nie jako problem wymagający natychmiastowej kontroli lub eliminacji. W tym sensie prowadzący modeluje sposób myślenia zgodny z podejściem psychosomatycznym: zamiast pytać „jak to naprawić”, zaprasza do pytania „co się teraz dzieje”. Język używany w trakcie spotkania ma charakter **opisowy, neutralny i nienormatywny**. Prowadzący odnosi się do obserwowalnych reakcji organizmu – napięcia, pobudzenia, zmiany oddechu, trudności z koncentracją – unikając interpretacji psychologicznych, ocen czy etykiet. Szczególnie istotne jest konsekwentne unikanie sformułowań sugerujących walkę ze stresem, jego „pokonywanie”, „opanowywanie” lub „kontrolowanie”. Zamiast tego akcentowana jest zdolność organizmu do regulacji, o ile ma ku temu warunki. Ważnym elementem perspektywy prowadzącego jest **uwaga na tempo spotkania**. Zbyt szybkie przechodzenie między tematami, nadmiar informacji teoretycznych lub intensywne bodźce doświadczeniowe mogą same w sobie prowadzić do wzrostu pobudzenia układu nerwowego. Prowadzący dba więc o rytm zajęć, w którym pojawiają się naturalne pauzy, momenty ciszy oraz czas na integrację doświadczeń, bez presji ich nazywania. Równie istotne jest świadome podejście do wypowiedzi uczestników. W Spotkaniu 3 **milczenie jest traktowane jako pełnoprawna forma uczestnictwa**, a nie jako brak zaangażowania. Prowadzący nie zachęca do dzielenia się osobistymi treściami i nie interpretuje braku wypowiedzi jako oporu. Takie podejście zmniejsza presję społeczną i sprzyja poczuciu bezpieczeństwa, które jest warunkiem dalszej pracy w kolejnych etapach programu HARI.

Z perspektywy metodycznej prowadzący powinien mieć świadomość, że skuteczność Spotkania 3 nie ujawnia się natychmiast w zachowaniu grupy. Jego rola polega na **utrzymaniu stabilnej, spokojnej ramy**, w której uczestnicy mogą stopniowo budować zaufanie do własnych reakcji organizmu, bez potrzeby ich oceniania czy zmieniania.

### Uzasadnienie merytoryczne

W ujęciu psychosomatycznym stres nie jest wyłącznie stanem psychicznym ani „emocją”, lecz **złożonym procesem regulacyjnym**, w którym współdziałają układy: nerwowy, hormonalny, immunologiczny oraz sercowo-naczyniowy. Reakcja stresowa ma charakter adaptacyjny – zwiększa gotowość organizmu do działania – jednak jej przewlekła aktywacja lub częste uruchamianie bez adekwatnego wygaszenia prowadzi do narastania kosztów fizjologicznych. W literaturze opisuje to zarówno klasyczne rozróżnienie stresu jako bodźca i reakcji (Selye), jak i nowocześniejsze modele akcentujące dynamiczną regulację i kontekst, w tym koncepcja allostazy oraz obciążenia allostatycznego (McEwen). W tym sensie stres jest procesem „ciało–umysł”, a objawy psychiczne i somatyczne są różnymi aspektami tej samej odpowiedzi organizmu.

W warunkach stresu dochodzi do aktywacji autonomicznego układu nerwowego, zwłaszcza komponentu współczulnego, oraz osi podwzgórze–przysadka–nadnercza (HPA). Skutkiem jest wzrost mobilizacji metabolicznej, zmiana dystrybucji zasobów energetycznych, modulacja uwagi i czujności, a także wpływ na procesy snu i regeneracji. Przewlekła aktywacja tych mechanizmów wiąże się z utrzymującym się napięciem mięśniowym, zaburzeniami snu, pogorszeniem funkcji wykonawczych oraz większą reaktywnością emocjonalną. Badania neurobiologiczne pokazują, że długotrwały stres może osłabiać funkcje struktur odpowiedzialnych za kontrolę poznawczą i regulację emocji (m.in. kory przedczołowej), przy jednoczesnym wzmacnianiu reaktywności układów detekcji zagrożenia (m.in. ciała migdałowatego), co sprzyja impulsywności, trudnościom w koncentracji i nasilonej czujności (m.in. prace: Sapolsky; Arnsten).

W okresie adolescencji mechanizmy te są szczególnie istotne, ponieważ układ nerwowy pozostaje w fazie intensywnej przebudowy i dojrzewania. Wrażliwość na stres, zmienność rytmu dobowego, presja środowiskowa oraz wysoki poziom stymulacji poznawczej i cyfrowej sprawiają, że przeciążenie może manifestować się u młodzieży w sposób niespecyficzny: drażliwością, spadkiem motywacji, wyczerpaniem, rozproszeniem uwagi, somatyzacją (np. bóle głowy, brzucha) czy ogólnym poczuciem przytłoczenia. Z perspektywy profilaktyki jest to moment krytyczny: młody człowiek często interpretuje te sygnały jako „wadę charakteru” lub „brak kompetencji”, co może nasilać wtórny stres, obniżać poczucie sprawczości i uruchamiać błędne koło pobudzenia.

Kluczowym mechanizmem omawianym w Spotkaniu 3 jest **brak powrotu do stanu równowagi po reakcji stresowej**. Stres sam w sobie nie jest patologią; problemem staje się sytuacja, w której organizm funkcjonuje w trybie przedłużonej mobilizacji – zbyt długo utrzymuje pobudzenie lub uruchamia je wielokrotnie w ciągu dnia bez realnych możliwości wygaszenia. W teorii poliwalgalnej (Porges) oraz w badaniach nad zmiennością rytmu serca (HRV) podkreśla się rolę układu przywspółczulnego, zwłaszcza nerwu błędnego, jako biologicznego mechanizmu wspierającego elastyczną regulację pobudzenia, a więc zdolność „powrotu” po aktywacji. Niska elastyczność regulacyjna (m.in. odzwierciedlana w obniżonym HRV) wiąże się z trudnościami w regulacji emocji i większą podatnością na reakcje stresowe, co stanowi ważny argument za włączaniem do profilaktyki elementów budujących kontakt z ciałem i wspierających samoregulację (Thayer i Lane; meta-analizy dotyczące HRV a regulacja emocji i zdrowie psychiczne).

Z tego powodu Spotkanie 3 w logice HARI koncentruje się na rozumieniu stresu jako procesu biologicznego wymagającego **uznania sygnałów ciała i stworzenia warunków do regulacji**, a nie oceny, walki czy presji „opanowania się”. W podejściu psychosomatycznym samo nazwanie i zrozumienie reakcji stresowej zmniejsza wtórne napięcie poznawcze (np. interpretację

objawów jako dowodu „niesprawności”), co może redukować reakcję stresową podtrzymywaną przez ocenę. W praktyce oznacza to, że młodzi ludzie uczą się rozpoznawać wczesne sygnały mobilizacji i przeciążenia, a następnie obserwować różnicę pomiędzy stanem pobudzenia a stanem względnej równowagi. Takie doświadczenie stanowi podstawę dla kolejnych etapów programu – pracy z afektami, komunikacją i relacjami – ponieważ bez biologicznego rozumienia stresu próby „pracy nad emocjami” często kończą się presją i poczuciem winy zamiast realnej regulacji.

### **Cele spotkania**

Celem Spotkania 3 jest stopniowe pogłębianie świadomości tego, w jaki sposób stres i napięcie są doświadczane na poziomie ciała oraz jak organizm sygnalizuje przeciążenie poprzez zmiany w pobudzeniu, napięciu mięśniowym, oddechu i jakości uwagi. Spotkanie nie koncentruje się na identyfikowaniu przyczyn stresu ani na jego redukcji, lecz na rozwijaniu zdolności do rozpoznawania reakcji organizmu w momencie ich pojawiania się.

Istotnym aspektem procesu jest stworzenie warunków do **bezpiecznego kontaktu z reakcją stresową**, bez presji jej zmieniania, kontrolowania czy „opanowywania”. Uczestnicy są zapraszani do obserwacji napięcia jako informacji biologicznej, a nie jako problemu wymagającego natychmiastowej korekty. Takie podejście sprzyja obniżeniu wtórnego napięcia poznawczego, które często pojawia się w odpowiedzi na stres i jest związane z oceną własnych reakcji.

Spotkanie wspiera również zmianę perspektywy poznawczej – od interpretowania objawów stresu w kategoriach „co jest ze mną nie tak” ku rozumieniu ich jako sygnałów adaptacyjnych organizmu, reagującego na długotrwałe obciążenie. Ten proces normalizacji i dekonstrukcji oceniających narracji stanowi ważny etap w budowaniu postawy akceptacji wobec własnych reakcji emocjonalnych i fizjologicznych.

W ujęciu HARI cele Spotkania 3 są definiowane nie przez konkretne rezultaty behawioralne, lecz przez **zmianę jakości relacji uczestnika z własnym doświadczeniem** – od oporu i presji do ciekawości, uznania i większej elastyczności regulacyjnej. Tak rozumiany proces przygotowuje uczestników do dalszej pracy z afektami, relacjami i sensem, bez ryzyka nadmiernej aktywacji czy poczucia porażki.

### **Cele Spotkania 3**

- zwiększenie świadomości sygnałów stresu i napięcia w ciele,
- rozwijanie zdolności do bezpiecznej obserwacji reakcji stresowej,
- obniżenie presji na kontrolowanie lub eliminowanie napięcia,
- zmniejszenie tendencji do oceniania własnych reakcji,
- wzmocnienie postawy ciekawości wobec informacji płynących z organizmu,
- przygotowanie gruntu pod dalszą pracę z emocjami i relacjami w kolejnych etapach programu HARI.

### **Przygotowanie prowadzącego i przestrzeni**

Spotkanie 3 wymaga przestrzeni, która sprzyja **poczuciu bezpieczeństwa, stabilności i orientacji w ciele**. Zalecane jest ustawienie krzeseł w kręgu lub półkręgu, umożliwiające kontakt wzrokowy, a jednocześnie pozwalające na zachowanie indywidualnej przestrzeni każdego uczestnika. Układ sali powinien umożliwiać krótkie, niewymuszone zmiany pozycji ciała (np. oparcie stóp o podłogę, wyprostowanie pleców, lekkie przesunięcie ciężaru ciała), bez konieczności wstawania czy wykonywania ćwiczeń ruchowych.

Materiały wykorzystywane podczas spotkania są ograniczone do minimum i mają charakter pomocniczy. Wystarczające są kartki lub zeszyty uczestników, długopisy oraz tablica lub flipchart, wykorzystywane wyłącznie do zapisywania pojedynczych pojęć, schematów lub słów

kluczowych. Ograniczenie liczby bodźców wizualnych i narzędzi dydaktycznych ma na celu zmniejszenie nadmiaru stymulacji i wspieranie koncentracji na bieżącym doświadczeniu. Istotnym elementem przygotowania spotkania jest **ustanowienie jasnej ramy bezpieczeństwa** na samym początku zajęć. Prowadzący komunikuje, że udział w spotkaniu nie wiąże się z koniecznością ujawniania osobistych treści ani opisywania własnych doświadczeń. Reakcje organizmu – takie jak napięcie, pobudzenie, zmęczenie czy brak reakcji – są traktowane jako naturalne i niepodlegające ocenie.

Komunikat bezpieczeństwa powinien być krótki, jednoznaczny i wypowiedziany spokojnym tonem, bez dodatkowych wyjaśnień czy uzasadnień. Może on brzmieć: *„Na tym spotkaniu nie analizujemy siebie ani swoich historii. Interesuje nas tylko to, jak działa organizm w sytuacji napięcia.”*

Wypowiedzenie tej ramy na początku spotkania pełni funkcję regulacyjną – zmniejsza presję społeczną, ogranicza lęk przed oceną oraz przygotowuje uczestników do udziału w doświadczeniach bez konieczności ich interpretowania. Prowadzący powinien konsekwentnie wracać do tej ramy w trakcie spotkania, szczególnie w sytuacjach, gdy pojawia się tendencja do nadmiernych komentarzy, ocen lub porównań.

## Faza 1: Aktywacja uwagi i nadanie sensu

Na samym początku niezmiernie istotne jest **zatrzymanie uwagi w „tu i teraz”** oraz obniżenie poziomu pobudzenia związanego z wejściem w sytuację grupową. Nie jest to relaksacja ani technika regulacyjna, lecz krótka orientacja w bieżącym stanie organizmu. **Prowadzący może powiedzieć:** *„Zanim zaczniemy, zatrzymajmy się na chwilę. Nie będziemy się relaksować ani nic zmieniać. Chodzi tylko o sprawdzenie, jak jest teraz. Zwróć uwagę na to, jak siedzisz, gdzie masz stopy, jak czujesz kontakt z krzesłem. Nie oceniaj tego. Po prostu zauważ.”*

Prowadzący zostawia kilkanaście sekund ciszy, nie komentuje reakcji uczestników i nie prosi o wypowiedzi.

## Wejście w temat przez doświadczenie - ćwiczenie HA–RI

Ćwiczenie HA–RI opiera się na współczesnym rozumieniu stresu jako **procesu regulacyjnego obejmującego układ nerwowy, oddech, napięcie mięśniowe oraz uwagę**. Nie jest to technika relaksacyjna ani ćwiczenie oddechowe w sensie treningowym. Jego celem jest umożliwienie uczestnikom **bezpośredniego doświadczenia wpływu oddechu, ruchu i uwagi na stan pobudzenia organizmu**, bez potrzeby interpretacji czy oceny. Z neurobiologicznego punktu widzenia ćwiczenie wykorzystuje fakt, że oddech jest jedną z niewielu funkcji fizjologicznych, które mogą być zarówno automatyczne, jak i świadomie modulowane. Wydłużony wydech połączony z dźwiękiem sprzyja aktywacji układu przywspółczulnego, w tym nerwu błędnego, co może prowadzić do obniżenia pobudzenia autonomicznego. Jednocześnie krótka autorefleksja liczbowa „sprawdzenia stanu” angażuje korę przedczołową i wspiera regulację typu top-down, bez wchodzenia w narrację emocjonalną. Włączenie łagodnego ruchu przed ćwiczeniem oddechowym ma istotne znaczenie neurobiologiczne. Delikatne krążenia ramion oraz mikroruchy szyi zmniejszają napięcie mięśniowe w obrębie obręczy barkowej i karku – obszarów szczególnie podatnych na kumulację stresu. Jednocześnie aktywizują czucie proprioceptywne, co zwiększa kontakt z ciałem i ułatwia regulację autonomiczną. Z perspektywy psychosomatycznej **regulacja często zaczyna się od ruchu, a nie od oddechu**. Przygotowanie ciała poprzez prosty, powtarzalny ruch obniża próg pobudzenia i sprawia, że dalsza część ćwiczenia (unoszenie rąk, dźwięk, wydech) jest odbierana jako bardziej naturalna i bezpieczna. Ćwiczenie to pokazuje w praktyce kluczową myśl Spotkania 3: **stres nie jest czymś, co trzeba pokonać, lecz procesem, który można obserwować i regulować poprzez ciało i uwagę**.

Ćwiczenie HA–RI realizowane jest na początku Spotkania 3, jako **pierwszy kontakt z tematem stresu poprzez doświadczenie**, jeszcze przed psychoedukacją. Możesz powiedzieć: *„Zaczniemy od bardzo krótkiego ćwiczenia. Nie będziemy się uspokajać ani niczego poprawiać. Sprawdzimy tylko, jak organizm reaguje na oddech i ruch. To ćwiczenie jest po to, żeby coś zauważyć, nie żeby coś osiągnąć.”*

Zadbaj o spokojne tempo i neutralny ton głosu. Nie zapowiadaj „techniki”, „ćwiczenia relaksacyjnego” ani „metody radzenia sobie ze stresem”. Poproś uczestników, aby wstali ustawili nogi na szerokość bioder i na chwilę zatrzymali uwagę na swoim samopoczuciu. Możesz powiedzieć: *„Wstańcie proszę. Ustawcie nogi na szerokość bioder. Zanim zaczniemy, niech każdy z Was zatrzyma się na chwilę. Zadaj sobie w myślach pytanie: jak czuję się teraz w skali od 1 do 100? Nie analizuj, nie zastanawiaj się długo. Pierwsza liczba, która się pojawi, jest wystarczająca. Nie mów jej na głos. Zapamiętaj dla siebie.”*

Następnie wprowadź delikatne rozluźnienia barków i szyi. Możesz powiedzieć: *„Zanim przejdziemy do oddechu, damy ciału chwilę na poruszenie się. To nie są ćwiczenia gimnastyczne ani rozciąganie. Chodzi tylko o to, żeby ciało mogło puścić część napięcia.”* Krótka pauza i następnie: *„Zacznij robić powolne kółka ramionami do przodu. Nie unosimy ramion wysoko, nie forsujemy ruchu. Zrób pięć spokojnych kólek.”* (krótka pauza), *„Teraz zmień kierunek. Pięć kólek ramionami do tyłu. Zauważ, czy coś się zmienia w barkach albo karku.”* „Teraz bardzo delikatnie porusz szyją. Możesz zrobić mały ruch w jedną stronę, potem w drugą. To nie mają być pełne krążenia. Jeśli gdzieś pojawi się opór – zatrzymaj się. Nie szukamy maksymalnego zakresu, tylko komfortu.”

Podkreśl, że każdy porusza się **w swoim zakresie**. Możesz powiedzieć: *„Teraz wyciągnij ręce do góry. Nie na siłę. Zauważ, jak ciało reaguje na ten ruch. Zauważ ciężar rąk, barków, pleców. To jest moment czucia, nie działania.”* Zostaw kilka sekund ciszy.

Następnie możesz powiedzieć: *„Teraz połączymy ruch z oddechem. Przy wdechu unosisz ręce do góry i w myślach mówisz ‘HA’. Przy wydechu opuszczasz ręce. Wydech jest trochę dłuższy. Przy wydechu wypuszczasz dźwięk ‘RI’ i zrób szeroki uśmiech.”*

Poprowadź w ten sposób przez 4-5 cykli. Wdech- unoszenie rąk do góry wyciąganie ciała i HA, wydech – wydłużany oraz RI połączone z uśmiechem.

Następnie na koniec możesz powiedzieć: *„Teraz jeszcze raz sprawdź swój stan. W tej samej skali od 1 do 100. Nie porównuj, nie oceniaj. Zauważ. To ćwiczenie nie ma dawać konkretnego efektu. Jeśli coś się zmieniło – to informacja. Jeśli nic się nie zmieniło – to też informacja. Organizm reaguje w swoim tempie.”*

### **Na co zwracać uwagę podczas ćwiczenia**

Podczas prowadzenia ćwiczenia kluczowe jest utrzymanie **wolnego, regulującego tempa**. Ruch powinien pozostać prosty i powtarzalny; przyspieszanie go może zwiększać pobudzenie zamiast je obniżyć. Rolą prowadzącego nie jest korygowanie techniki ani „poprawność wykonania” – każde ciało ma inny zakres ruchu, inne napięcia i inne możliwości w danym momencie.

Sz szczególnie istotne jest unikanie komentarzy dotyczących zakresu ruchu uczestników. Nawet neutralnie brzmiące uwagi mogą zostać odebrane jako ocena i uruchomić porównywanie się lub napięcie związane z wykonaniem „wystarczająco dobrze”. Ćwiczenie ma charakter orientacyjny i regulacyjny, a nie treningowy.

Należy konsekwentnie podkreślać i modelować **przyzwolenie na indywidualność reakcji**.

Każda reakcja organizmu – zarówno chęć ruchu, jak i potrzeba pozostania w bezruchu – jest w tym kontekście adekwatna. Jeśli którykolwiek z uczestników nie chce poruszać szyją lub ramionami, pozostaje przy minimalnym ruchu lub decyduje się tylko obserwować, jest to w pełni dopuszczalne i nie wymaga komentarza ani wyjaśnienia.

- nie przyspieszaj ruchu,
- nie koryguj techniki,
- nie komentuj zakresu ruchu uczestników,
- pozwól na indywidualność reakcji.

## Postawa prowadzącego

W tym ćwiczeniu prowadzący nie pełni roli instruktora ruchu ani terapeuty pracującego z ciałem. Jego zadaniem jest **stworzenie bezpiecznej ramy doświadczenia** i modelowanie sposobu bycia z własnym ciałem. Postawa prowadzącego opiera się przede wszystkim na łagodności – zarówno w języku, jak i w sposobie poruszania się. Równie ważne jest konsekwentne dawanie przyzwolenia na „mniej”: mniejszy zakres ruchu, wolniejsze tempo, krótsze zatrzymanie. Taka postawa obniża presję wykonaniową i sprzyja rzeczywistej regulacji układu nerwowego. Prowadzący jest dla grupy **spokojnym punktem odniesienia**. Jego tempo, ton głosu i sposób reagowania stanowią sygnał bezpieczeństwa dla uczestników. Nie chodzi o to, by „pokazać, jak to zrobić”, lecz by **być obecnym w sposób, który sam w sobie reguluje**. Jeśli ktoś nie chce ruszać szyją lub ramionami – **to w pełni dopuszczalne**.

Twoja rola polega na:

- **modelowaniu łagodności**,
- dawaniu przyzwolenia na „mniej”,
- byciu spokojnym punktem odniesienia.

Nie jesteś instruktorem fitness ani terapeutą ruchu.

## Jak myśleć o tym ćwiczeniu – wskazówki

Ten etap warto traktować jako **łagodne przejście z trybu siedzenia i napięcia do trybu czucia i obecności w ciele**. Nie jest to osobne ćwiczenie „rozciągające”, lecz przygotowanie organizmu do dalszej pracy doświadczeniowej. Jego funkcją jest umożliwienie ciału puszczenia części napięć, zanim pojawi się oddech, dźwięk i uważność. Dzięki temu przygotowaniu ćwiczenie HA–RI staje się dla młodych osób bardziej dostępne i mniej obciążone poczuciem „dziwności” czy nienaturalności. Prosty ruch, który nie wymaga instrukcji ani wysiłku, obniża próg wejścia w doświadczenie i zwiększa skuteczność regulacyjną całego ćwiczenia. Z perspektywy pracy z grupą ważne jest, że regulacja zachodzi tu pośrednio – bez nazywania jej i bez oczekiwania konkretnego efektu. Jeśli po tym etapie grupa jest wyraźnie spokojniejsza, porusza się wolniej, mówi ciszej lub pozostaje bardziej skupiona, jest to wystarczający sygnał, że przygotowanie spełniło swoją funkcję. Nie ma potrzeby wzmacniania tego komentarzem ani omawiania doświadczeń na forum. Warto pozostawić krótką chwilę ciszy, która umożliwi integrację doznań.

Myśl o HA–RI nie jako o narzędziu do redukcji stresu, lecz jako o **mikrodoświadczeniu regulacji**. Jego wartość polega na tym, że:

- pokazuje związek między ciałem, oddechem i stanem umysłu,
- obniża presję „radzenia sobie”,
- przygotowuje uczestników do dalszej części spotkania, w której stres będzie rozumiany jako proces biologiczny, a nie osobista porażka.

Jeśli po ćwiczeniu w sali jest ciszej, spokojniej lub „mniej się dzieje” – to dokładnie ten efekt, który jest potrzebny na tym etapie programu.

## Faza 2: Przywołanie wiedzy i doświadczenia

### Ćwiczenie „Napięcie i ulga – krótki eksperyment”

Celem tej fazy jest **doświadczenie różnicy między mobilizacją a chwilowym spadkiem pobudzenia**, zanim pojawi się jakiegokolwiek wyjaśnienie teoretyczne. Możesz powiedzieć: „Zrobimy teraz bardzo krótki eksperyment. Nie chodzi o to, żeby było przyjemnie, tylko żeby zauważyć różnicę.” Pauza „Przez chwilę napnij lekko barki albo dłonie. Tylko tyle, ile jest naturalne.” (krótka pauza) „Teraz po prostu przestań napinać. Zauważ, co się zmienia.” Pauza „Nie analizujemy. Zauważenie różnicy wystarczy.”

To ćwiczenie wprowadza temat stresu **bez opisu emocji**, wyłącznie na poziomie reakcji organizmu.

### Faza 3: Psychoedukacja w małych porcjach

Wchodząc w psychoedukację po ćwiczeniach, przyjmij, że grupa jest już w stanie lekkiego wyciszenia lub przynajmniej większej obecności w ciele. Twoim zadaniem nie jest „wytłumaczyć stres” ani przekonać do określonych wniosków, tylko **nazwać to, co właśnie zostało doświadczone**, i osadzić to w prostym, naukowym schemacie. W modelu HARI psychoedukacja nie jest wykładem, lecz krótkim uporządkowaniem: po doświadczeniu pojawia się język, który nie moralizuje i nie ocenia, tylko porządkuje proces. Ustaw się na spokojny ton i wolne tempo. Nie zaczynaj od teorii. Zaczynaj od pytań. Zostaw przestrzeń na ciszę. Jeśli nikt nie odpowie, to nie jest porażka — to często znak, że proces „pracuje cicho”. Możesz zacząć bardzo prosto, odnosząc się do tego, co było przed chwilą: *„Zrobiliśmy przed chwilą krótkie ćwiczenie HA–RI. Nie chodziło o relaks, tylko o sprawdzenie reakcji organizmu. I teraz mam pytanie łączące: co zauważyliście w ciele albo w głowie po tych kilku minutach?”*

Jeśli grupa odpowiada: przyjmij krótko, bez komentowania („luźniej w barkach”, „ciszej w głowie”, „nic”). Jeśli nikt nie odpowiada: *„To też jest okej. Czasem najważniejsze rzeczy są trudne do opisanego od razu. Możecie tylko w myślach odpowiedzieć sobie na pytanie: czy coś było choć minimalnie inne?”*

Prowadź dialog tak, by uczestnicy mieli poczucie: „to jest o mnie, a nie o podręczniku”.

Wybierz kilka pytań (nie wszystkie naraz), w zależności od tego, jak reaguje grupa: *„Kiedy mówicie ‘nie ogarniam’, to co to znaczy w praktyce — w ciele, w głowie, w zachowaniu? Co pierwsze zwykle wysyła sygnał: ciało czy myśli? Czy zdarza się, że jesteście zmęczeni, choć teoretycznie ‘nic takiego się nie działo’? Czy stres zawsze jest związany z jednym wydarzeniem, czy częściej to jest suma wielu rzeczy? Czy łatwiej wam zauważyć stres po tym, jak już ‘wybuchnie’, czy wcześniej? Czy znacie stan, w którym ciało siedzi w napięciu, a głowa mówi ‘przestań się spinać’, ale to nie działa?”*

W tej części zbierasz „materiał” do porządkowania. Nie oceniaj odpowiedzi. Nie poprawiaj.

Zapisuj pojedyncze hasła na tablicy w dwóch kolumnach: **ciało / umysł-zachowanie** (to wystarczy). Teraz wchodzisz z krótką strukturą. Zasada neurodydaktyczna jest tu prosta:

**najpierw kotwica w doświadczeniu, potem 2–3 elementy porządkujące, na końcu jedno zdanie sensu.** Bez długiego wykładu. Możesz powiedzieć: *„To, co opisujecie, pasuje do*

*jednego, bardzo podstawowego ujęcia: stres to proces biologiczny, a nie wada charakteru.*

*Organizm reaguje napięciem i pobudzeniem, kiedy ma wrażenie, że jest ‘za dużo’ — bodźców, zadań, oczekiwań, emocji, myśli. W naszym programie HARI patrzymy na stres w modelu mind–body–meaning: ciało, umysł i znaczenie są połączone. Czyli: to, co dzieje się w myślach i emocjach, ma swoje ścieżki w ciele, a to, co dzieje się w ciele, wpływa na uwagę i emocje. I druga ważna rzecz: problemem nie jest sam stres, tylko to, że często nie ma powrotu do równowagi. Organizm może być w stanie pobudzenia jeszcze długo po tym, jak sytuacja minęła — bo działa automatycznie. Dlatego w HARI nie zaczynamy od ‘radzenia sobie’, tylko od rozumienia i obserwacji procesu.”*

Jeśli chcesz dodać jedną, krótką ramę stricte biologiczną (bez przeciążania): *„Można to sobie wyobrazić tak: układ nerwowy ma tryb pobudzenia i tryb regeneracji. W stresie łatwo utknąć w pobudzeniu, szczególnie gdy jest dużo bodźców i mało odpoczynku.”*

Jedno kluczowe zdanie - wypowiedz je wyraźnie, spokojnie, jak „kotwicę” spotkania: **„Stres nie mówi, że coś jest z tobą nie tak — mówi, że organizm próbuje się dostosować.”**

Zostaw 3–5 sekund ciszy. Nie dopowiadaj od razu.

### Najważniejsza refleksja dla prowadzącego

W tej części nie oceniaj skuteczności po liczbie wypowiedzi ani „energii” w sali. Jeśli grupa po psychoedukacji jest cichsza, wolniejsza, mniej reaktywna — to bardzo często znaczy, że treść trafiła na właściwe miejsce: **zamiast walki z sobą pojawia się rozumienie procesu.** W logice

HARI to jest pożądane: nie „efekt wow”, tylko obniżenie presji i bardziej realistyczny kontakt z tym, co się dzieje .

## Co zapisujemy i co dajemy uczestnikom

**Plansza (tablica / flipchart):** zapisuj tylko to, co ma utrzymać strukturę. Nie rozpisuj szczegółów.

1. Na górze: **STRES = proces biologiczny (reakcja organizmu)**
2. Pod spodem trzy hasła (w jednym rzędzie): **ciało – uwaga/emocje – znaczenie (interpretacja sytuacji)** (ten układ jest spójny z mind–body–meaning w HARI)
3. Na dole jedno zdanie: **problemem bywa brak powrotu do równowagi**

To wystarczy.

**Karta pracy dla uczestników:** na tym etapie jeszcze nie rozdajemy karty „JA”. Zapowiedz tylko, że za chwilę będą ją robić jako domknięcie: *„Za moment przejdziemy do karty pracy, która pomoże zobaczyć, co na was wpływa w tej chwili. Nie będziemy omawiać tego na forum – to będzie domknięcie dla was. To nie jest diagnoza. To mapa sygnałów organizmu.”*

A po psychoedukacji płynnie przechodzisz do ćwiczenia z kartą „JA” (które domyka i integruje: **wiedza → refleksja → integracja**).

## Faza 4: Aktywne przetwarzanie – ćwiczenie integracja „Co na mnie wpływa”

Ćwiczenie „JA i aktualne wpływy” opiera się na psychosomatycznym i kontekstowym rozumieniu stresu jako **wyniku współdziałania wielu jednoczesnych czynników**, a nie jako cechy osoby lub pojedynczego zdarzenia. W ujęciu neurobiologicznym napięcie i pobudzenie układu nerwowego są modulowane przez bodźce wewnętrzne (stan ciała, poziom energii, emocje) oraz zewnętrzne (otoczenie sensoryczne, relacje społeczne, wcześniejsze doświadczenia). Ćwiczenie to przesuwa uwagę uczestników z narracji typu „co jest ze mną nie tak” na **procesowe pytanie: „co na mnie w tej chwili działa”**. Taka zmiana perspektywy zmniejsza wtórną aktywację stresową wynikającą z oceniania siebie i sprzyja aktywacji kory przedczołowej odpowiedzialnej za obserwację, porządkowanie i integrację doświadczenia. Z dydaktycznego punktu widzenia ćwiczenie rozwija **myślenie krytyczne i systemowe**: pokazuje, że samopoczucie i poziom napięcia są wypadkową wielu drobnych elementów, często niezauważanych w codziennym funkcjonowaniu. Jest to kluczowe przygotowanie do dalszej pracy w programie HARI, gdzie stres traktowany jest jako proces regulacyjny, a nie problem do „naprawienia”. Ćwiczenie realizowane jest po ćwiczeniu HA–RI, jako jego **poznawcze i refleksyjne dopełnienie**. Każdy uczestnik otrzymuje kartę pracy. Na środku kartki znajduje się jedno słowo: **JA**. Nie ma gotowych rubryk ani skal – przestrzeń ma pozostać otwarta. Możesz powiedzieć: *„Na środku kartki masz słowo JA. To nie jest opis ciebie jako osoby. To tylko punkt odniesienia – miejsce, z którego coś obserwujemy. Będę zadawać pytania z różnych obszarów. Nie musisz odpowiadać na wszystkie. Zapisuj pojedyncze słowa, hasła albo symbole. Jeśli coś do ciebie nie pasuje – pomini. Nie szukamy przyczyn ani rozwiązań. Zapisujemy to, co wpływa na nas w tej chwili.”*

### Pytania prowadzące – obszary doświadczenia

Czytaj pytania **powoli**, robiąc przerwy po każdym punkcie tak aby uczestnicy mogli zapisywać. Nie komentuj odpowiedzi. Nie doprecyzowuj.

- „Zauważ ciało. Czy gdzieś jest napięcie, zmęczenie albo dyskomfort?”
- Może w nogach?
- Może w brzuchu?
- Może w głowie?
- „Czy coś w ciele przyciąga uwagę bardziej niż reszta?”
- „Zapisz to, co się pojawia.”
- „Zauważ, kiedy ostatnio jadłeś lub jadłaś.”
- „Czy czujesz głód, sytość, pragnienie?”

- „Ile wody dziś wypieś/aś?”
- Czy piłeś/aś energetyki kawę?
- „Co dziś jadłeś/aś?”
- „Co wczoraj jadłeś/aś?”
- „Czy twój poziom energii może mieć z tym związek?”
- „Zauważ, gdzie jesteś.”
- „Jak działa na ciebie światło w sali?”
- „Czy jest za jasno, za ciemno, neutralnie?”
- „Jak czujesz krzesło, podłogę, temperaturę?”
- „Zauważ dźwięki.”
- „Czy coś jest głośnie, ciche, rozpraszające?”
- „Czy pojawiają się bodźce, które męczą uwagę?”
- „Zauważ obecność innych osób.”
- „Czy obecność grupy coś zmienia w twoim ciele lub uwadze? Nie oceniaj – tylko zauważ.”
- „Zauważ ogólny stan wewnętrzny.”
- „Nie musisz nazywać emocji dokładnie.”
- „Może to być wrażenie: ciężko, lekko, neutralnie.”
- „Zauważ, czy coś z wcześniejszej części dnia nadal działa.”
- „Czy organizm może być jeszcze w reakcji na coś, co było wcześniej?”

Po zakończeniu zadawania pytań daj chwilę ciszy. Następnie możesz powiedzieć: *„Popatrz teraz na swoją kartkę. Zauważ, ile różnych rzeczy wpływa na jeden moment. To nie jest lista problemów. To kontekst, w którym funkcjonuje organizm. Nie musisz nic z tym robić.”*

Ćwiczenie **nie jest omawiane na forum.**

### **Na co zwracać uwagę**

Podczas realizacji ćwiczenia kluczowe jest utrzymanie wolnego, regulującego tempa. Lepiej pozostawić więcej ciszy niż przyspieszać proces zapisywania odpowiedzi. Ćwiczenie ma charakter orientacyjny i integrujący, dlatego zbyt szybkie tempo może nasilać pobudzenie zamiast je obniżyć. Zwracaj uwagę na sygnały zmęczenia lub przeciążenia u uczestników, takie jak nagłe zatrzymanie pisania, odwracanie wzroku czy zmiana postawy ciała. Są to naturalne reakcje regulacyjne i nie wymagają interwencji. Równie naturalne jest to, że część osób zapisuje niewiele, a część bardzo dużo – oba sposoby pracy są adekwatne i mieszczą się w założeniach ćwiczenia. Po zakończeniu pracy z kartą istotna jest potrzeba ciszy. Chwila bez słów umożliwia integrację doświadczenia i domknięcie procesu na poziomie układu nerwowego.

Zwracaj uwagę na:

- tempo – lepiej wolniej niż szybciej,
- sygnały zmęczenia lub przeciążenia,
- potrzebę ciszy po ćwiczeniu.

Jeśli ktoś przestaje pisać – to w porządku. Jeśli ktoś zapisuje dużo – to również w porządku.

### **Postawa prowadzącego**

W ćwiczeniu „JA” Twoja rola polega na utrzymaniu neutralnej, nieoceniającej ramy. Oznacza to rezygnację z dopytywania, interpretowania zapisów uczestników oraz z komentowania ich treści. Twoim zadaniem nie jest nadawanie znaczeń ani wyciąganie wniosków w imieniu grupy. Szczególnie ważne jest normalizowanie różnorodności doświadczeń poprzez samą postawę – spokojną obecność, brak reakcji na „więcej” lub „mniej” zapisanych treści oraz konsekwentne unikanie porównań. Ćwiczenie nie służy wspólnej analizie, lecz indywidualnej orientacji w procesie.

W tym ćwiczeniu Twoja rola polega na:

- utrzymaniu **neutralnej, nieoceniającej ramy,**

- niedopytywaniu i nieinterpretowaniu,
- normalizowaniu różnorodności doświadczeń bez ich komentowania.

Nie próbuj „wyciągać wniosków” w imieniu grupy.

### Jak myśleć o tym ćwiczeniu

Myśl o ćwiczeniu „JA” jako o mapowaniu pola wpływów, a nie jako o pracy nad problemami czy źródłami stresu. Jego sens polega na przesunięciu perspektywy z indywidualnej winy lub deficytu na systemowe spojrzenie na regulację. Uczestnicy mogą zobaczyć, że napięcie i przeciążenie nie wynikają z jednej cechy czy jednej sytuacji, lecz z nakładania się wielu drobnych czynników. Ćwiczenie rozwija krytyczne myślenie o stresie i emocjach, ucząc patrzenia na nie jako na proces zależny od kontekstu, a nie jako na coś, co „jest ze mną nie tak”. Jeśli po zakończeniu pracy z kartą uczestnicy są cichsi, bardziej skupieni lub wyraźnie mniej reaktywni, jest to sygnał, że ćwiczenie spełniło swoją funkcję regulacyjną i integrującą.

### Integracja – domknięcie ćwiczenia

Celem integracji jest uspokojenie układu nerwowego po doświadczeniach oraz pozostawienie uczestników z poczuciem spójności, a nie z nadmiarem treści do przemyślenia.

Możesz powiedzieć spokojnie: *„Przez chwilę popatrz na to, co dziś zauważyłeś lub zauważyłaś. Nie musisz tego zapamiętywać ani z tym nic robić. Wystarczy, że wiesz, że to są sygnały organizmu.”*

Następnie pozostaw krótką chwilę ciszy (około 30–60 sekund), bez dalszych komentarzy.

### Wskazówka metodyczna dla prowadzącego

Jeśli po ćwiczeniu grupa jest cicha, nie pojawiają się pytania ani potrzeba dyskusji, jest to dobry sygnał, a nie brak zaangażowania. Spotkanie 3 – podobnie jak praca z kartą „JA” – działa przede wszystkim na poziomie doświadczenia i regulacji, a nie na poziomie werbalnych treści. Cisza w tym kontekście jest oznaką integracji, a nie braku efektu. Myśl o tym ćwiczeniu jako o **mapowaniu pola wpływów**, a nie o pracy nad problemami. Jego sens polega na tym, że:

- zmniejsza indywidualizowanie stresu,
- pokazuje złożoność regulacji,
- uczy patrzenia na napięcie w sposób systemowy i krytyczny.

Jeśli po ćwiczeniu uczestnicy są cichsi, bardziej skupieni lub „mniej reaktywni” – to znak, że ćwiczenie spełniło swoją rolę. Domknięcie Spotkania 3 ogranicza się do jednego lub dwóch zdań sensu, które porządkują doświadczenie bez zamykania go w konkluzjach. Możesz powiedzieć: *„Stres nie jest sygnałem, że coś jest z wami nie tak. Jest informacją o tym, że organizm długo działał w trybie mobilizacji. Na kolejnych spotkaniach będziemy przyglądać się temu, jak emocje i relacje wpływają na ten proces.”*

### Faza 5: Powtórka poprzez przywołanie

W tej fazie Twoim celem jest krótkie przywołanie tego, co już wydarzyło się w trakcie spotkania, oraz tego, co uczestnicy mogli zauważyć w sobie, zanim przejdiesz do domknięcia. Powtórka nie ma tu charakteru sprawdzania treści ani „czy ktoś zrozumiał”. Jej funkcją jest uaktywnienie doświadczenia i utrwalenie kluczowego sensu: stres i napięcie są procesem organizmu, który można obserwować bez oceny i bez presji natychmiastowej zmiany. Zaczynaj spokojnie, tak aby uczestnicy mieli poczucie, że to domknięcie jest dla nich, a nie „podsumowanie materiału”. Możesz powiedzieć: *„Zanim zakończymy, zrobmy krótką powtórkę – nie z wiedzy, tylko z tego, co zauważyliście dzisiaj. Nie musisz mówić nic na głos. Chodzi tylko o przywołanie.”* Zrób pauzę. Następnie poprowadź uczestników przez krótkie pytania

przywołujące. Czytaj je wolno, zostawiając kilka sekund po każdym, żeby każdy mógł odpowiedzieć sobie w myślach. Możesz powiedzieć: „Przypomnij sobie ćwiczenie HA–RI. Czy zauważyłeś / zauważyłaś choć minimalną zmianę w ciele albo w głowie – po ruchu, oddechu i uwadze? Jeśli tak, to jaka to była zmiana. Jeśli nie – to też jest informacja.” Pauza.

„Przypomnij sobie krótki eksperyment z napięciem i ulgą. Czy potrafisz poczuć różnicę pomiędzy lekkim napięciem a jego puszczeniem – choćby na sekundę? Nie musisz tego nazywać. Wystarczy zauważyć.” Pauza. „Pomyśl o jednym sygnale stresu, który dziś u siebie zauważyłeś / zauważyłaś. To może być napięcie w barkach, ścisk w brzuchu, szybszy oddech, gonitwa w głowie albo poczucie przeciążenia. Jeden sygnał wystarczy. Pauza.

Jeśli w Spotkaniu 3 pojawiła się karta „JA”, możesz dodać krótkie pytanie integrujące, które przesuwą uwagę z „co ze mną nie tak” na „co na mnie działa”. Możesz powiedzieć: „Przypomnij sobie: ile różnych rzeczy wpływa na jeden moment. To nie jest lista problemów. To kontekst, w którym działa organizm.” Pauza. W kolejnym kroku utrwal kluczowy element celu spotkania: obniżenie presji kontroli i eliminowania napięcia. Powiedz jedno krótkie zdanie normalizujące, bez wykładu: „W tym spotkaniu nie chodziło o to, żeby stres zniknął. Chodziło o to, żeby go zauważyć bez oceniania i bez walki. Zrób pauzę. Jeśli chcesz, możesz pozwolić na jedno krótkie zdanie od chętnych, ale bez dopytywania i bez omawiania. Możesz powiedzieć: „Jeśli ktoś chce, może powiedzieć jedno słowo albo jedno zdanie: co dziś było dla ciebie najbardziej zauważalne. Bez uzasadniania.” Jeżeli nikt nie odpowie, nie wracaj do pytania. Przejdź dalej. Na końcu tej fazy wypowiedz zdanie, które porządkuje sens Spotkania 3 i przygotowuje grunt pod kolejne etapy HARI. Możesz powiedzieć: „Najważniejsze, co zabieramy z dziś, to to, że stres nie jest dowodem, że coś jest z tobą nie tak. To informacja o stanie organizmu. A kiedy potrafisz go obserwować, pojawia się przestrzeń na wybór.” Zostaw chwilę ciszy i płynnie przejdź do fazy domknięcia

## Faza 6: Feedback i normalizacja

W tej fazie Twoim zadaniem jest domknięcie pracy doświadczeniowej w sposób, który **obniża presję, normalizuje różnorodność reakcji** i chroni uczestników przed wejściem w ocenianie siebie („powiniennem/powinnam czuć inaczej”, „u mnie to nie działa”). Po Spotkaniu 3, gdzie pracujecie z napięciem, stresem i sygnałami z ciała, szczególnie ważne jest utrzymanie ramy: **nie analizujemy historii, nie diagnozujemy, nie naprawiamy się**. Zamiast tego zostawiasz uczestników z doświadczeniem, że można być w kontakcie ze stresem bez walki i bez wstydu. Możesz zacząć od krótkiego zaproszenia do sprawdzenia, jak było, od razu zdejmując presję wypowiedzania się. Możesz powiedzieć: „Na koniec chciałbym / chciałabym na chwilę sprawdzić, jak było dla was to spotkanie. Nie po to, żeby coś oceniać, tylko żeby to spokojnie domknąć. Jeśli nie chcesz nic mówić, to jest w porządku.” Zrób pauzę. Następnie możesz poprosić o minimalny feedback w bardzo bezpiecznej formie. Najlepiej, żeby był to **jeden wybór**, a nie opowiadanie. Możesz powiedzieć: „Możesz odpowiedzieć jednym słowem albo nawet tylko w myślach: czy po dzisiejszym spotkaniu czujesz bardziej: ciekawość, ulgę, zmęczenie, dystans, neutralność – czy coś innego?” Zrób pauzę. Jeśli ktoś powie jedno słowo – przyjmij to bez komentarza. Nie pytaj „dlaczego”. Jeżeli chcesz dopuścić krótkie wypowiedzi, ustaw jasną ramę, żeby nie wchodzić w historie. Możesz powiedzieć: „Jeśli chcesz, możesz dodać jedno zdanie: co było dziś najbardziej zauważalne w ciele albo w głowie. Bez opowiadania historii. Tylko obserwacja.” Nie dopowiadaj interpretacji. Nie podsumowuj „wyników” grupy. Teraz przejdź do najważniejszej części tej fazy – normalizacji reakcji. Powiedz wprost, że różne odpowiedzi są naturalne i że brak „efektu” nie oznacza porażki. Możesz powiedzieć: „Chcę powiedzieć coś ważnego: to całkowicie normalne, że każdy reaguje inaczej. U jednych po takich ćwiczeniach jest ciszej w środku, u innych bez zmian, a u innych może się pojawić nawet większa drażliwość albo zmęczenie. To nie znaczy, że coś robisz źle. To znaczy, że twój organizm reaguje w swoim tempie.” Zrób pauzę. Następnie zdejmij presję

kontroli i eliminowania napięcia – zgodnie z celami Spotkania 3. Możesz powiedzieć: *„Dzisiaj nie chodziło o to, żeby napięcie zniknęło. Chodziło o to, żeby je zauważyć bez oceny. Stres sam w sobie nie jest porażką. To proces biologiczny.”* Jeśli w trakcie spotkania pojawiała się tendencja do porównań lub ironii, możesz dodać zdanie, które utrzymuje ramę bezpieczeństwa bez upominania: *„Jeśli ktoś miał w głowie myśl ‘to głupie’ albo ‘to nie dla mnie’ – to też jest reakcja organizmu. Nie trzeba z nią walczyć. Wystarczy ją zauważyć.”* Zrób krótką pauzę. Na koniec domknij spotkanie w sposób, który wzmacnia ciekawość zamiast presji zmiany. Możesz powiedzieć: *„Jeśli dziś zabierasz tylko jedną rzecz, niech to będzie to: możesz obserwować sygnały stresu w ciele, zanim zamienią się w reakcję. I nie musisz tego robić idealnie. Wystarczy odrobina zauważania.”* Zostaw chwilę ciszy. Nie przyspieszaj. Jeśli chcesz dodać ostatnie zdanie przejściowe do kolejnych spotkań (bez zapowiadania „zadań”), możesz powiedzieć: *„Na kolejnych spotkaniach będziemy do tego wracać – już w kontekście emocji i relacji. Na dziś to wystarczy.”*

## Faza 7: Synteza i transfer

W tej fazie Twoim celem jest **połączenie doświadczeń z sensami**, które mogą towarzyszyć uczestnikom po wyjściu ze spotkania, **bez zamieniania ich w zadania, zalecenia ani zobowiązania do zmiany**. Synteza i transfer w ujęciu HARI nie polegają na „wdrażaniu technik”, lecz na umożliwieniu uczestnikom zabrania ze sobą nowego sposobu patrzenia na stres i napięcie – takiego, który może działać także poza salą. Na początku zaprosz uczestników do bardzo krótkiej integracji wewnętrznej. Możesz powiedzieć: *„Na sam koniec możesz na chwilę połączyć wszystko, co dziś było – ćwiczenia, rozmowę, to, co zauważyłeś lub zauważyłaś w ciele. Nie trzeba tego porządkować ani rozumieć. Wystarczy pozwolić temu chwilę być.”* Zrób pauzę. Następnie przejdź do transferu, ale **wyłącznie w formie zaproszenia do zauważania**, a nie do działania. Ważne jest, aby nie mówić o „stosowaniu”, „praktykowaniu” ani „radzeniu sobie”. Możesz powiedzieć: *„Jeśli chcesz, w najbliższym czasie możesz po prostu zauważać pierwsze sygnały napięcia – zanim pojawi się myśl, emocja albo reakcja. To może być coś bardzo drobnego: napięcie w barkach, zmiana oddechu, gonitwa w głowie.”* Zrób krótką pauzę. Dodaj zdanie, które jasno obniża presję skuteczności i kontroli: *„Nie chodzi o to, żeby coś z tym robić. Samo zauważenie jest już formą regulacji.”* W kolejnym kroku możesz pomóc uczestnikom przenieść perspektywę z indywidualnej oceny na proces. Możesz powiedzieć: *„Jeśli w ciągu dnia pojawi się stres, możesz przypomnieć sobie, że to nie jest sygnał porażki ani słabości. To informacja, że organizm był długo w trybie mobilizacji.”* To zdanie pełni funkcję **poznawczej kotwicy** – nie rozwijaj go dalej. Na zakończenie osadź Spotkanie 3 w szerszym procesie HARI, pokazując ciągłość, a nie domknięcie tematu. Możesz powiedzieć: *„To, co dziś robiliśmy, jest fundamentem do dalszej pracy. Na kolejnych spotkaniach będziemy przyglądać się temu, jak emocje i relacje wpływają na napięcie i stres – już z większą świadomością sygnałów z ciała.”* Zrób pauzę. Na sam koniec użyj jednego prostego zdania, które zamyka spotkanie bez konkluzji i bez presji: *„Na dziś to wystarczy.”*

Pozwól grupie wyjść z ciszy naturalnie. Nie dodawaj już nowych treści. W logice HARI synteza i transfer często dokonują się **poza salą**, w codziennych sytuacjach, kiedy uczestnik po raz pierwszy zauważa napięcie nie jako problem, lecz jako sygnał.

## Najważniejsza myśl dla prowadzącego

Skuteczność Spotkania 3 nie wyraża się w dynamice grupy, liczbie wypowiedzi ani widocznej aktywności uczestników. Jest to spotkanie, które często przebiega w ciszy, z ograniczoną potrzebą komentowania czy dzielenia się doświadczeniami. W logice HARI taki przebieg nie jest oznaką braku zaangażowania, lecz sygnałem, że proces regulacyjny zachodzi na poziomie doświadczenia, a nie deklaracji. Działanie spotkania rozpoznaje się po subtelnych zmianach:

większym spokojem w ciele uczestników, wolniejszym tempie ruchów i wypowiedzi, zmniejszonej potrzebie żartowania, rozładowywania napięcia poprzez komentarze lub dystansowanie się od tematu. Często są to sygnały ledwie zauważalne, ale istotne z perspektywy pracy z układem nerwowym. Jeśli więc uczestnik opuszcza spotkanie z poczuciem, że jego reakcje stresowe są zrozumiałe, naturalne i nie wymagają natychmiastowej naprawy ani kontroli, oznacza to, że spotkanie spełniło swoją funkcję. W tym sensie skuteczność Spotkania 3 polega nie na zmianie zachowania, lecz na zmianie relacji z własnym doświadczeniem – dokładnie tam, gdzie w logice HARI zaczyna się realna regulacja i dalsza praca rozwojowa.

## Spotkanie 4 – Emocje jako sygnały – jak je rozpoznawać i regulować

Spotkanie 4 koncentruje się na emocjach rozumianych nie jako problem do rozwiązania ani stan, który należy kontrolować, lecz jako **sygnały regulacyjne organizmu**, informujące o relacji między jednostką a otoczeniem. W podejściu HARI emocje nie są traktowane w kategoriach „pozytywnych” i „negatywnych”, lecz jako zjawiska funkcjonalne, które niosą informację o potrzebach, granicach i stanie układu nerwowego. Po wcześniejszych spotkaniach poświęconych ciału, stresowi i myśleniu, to spotkanie stanowi naturalny kolejny krok w procesie. Emocje są bowiem obszarem, w którym sygnały somatyczne, poznawcze i relacyjne łączą się w najbardziej odczuwalny sposób. U młodzieży często to właśnie emocje stają się pierwszym językiem przeciążenia – zanim pojawią się refleksja czy możliwość nazwania doświadczenia. Spotkanie nie ma na celu uczenia kontroli emocji ani ich „regulowania” poprzez techniki. Jego sens polega na umożliwieniu uczestnikom doświadczenia, że emocje można **zauważać, rozumieć i traktować jako informację**, a nie jako zagrożenie czy dowód słabości. Taka perspektywa tworzy bezpieczny fundament pod dalszą pracę z relacjami, granicami i tożsamością, która pojawi się w kolejnych etapach programu.

Emocje nie są przeszkodą w racjonalnym funkcjonowaniu, lecz podstawowym systemem informacyjnym organizmu. Stanowią one formę szybkiej oceny sytuacji pod kątem bezpieczeństwa, znaczenia, relacji i potrzeb. Z neurobiologicznego punktu widzenia emocje są sprzężone z aktywnością układu limbicznego (w szczególności ciała migdałowatego), który pełni funkcję wczesnego systemu ostrzegawczego, oraz z korą przedczołową, odpowiedzialną za refleksję, regulację i wybór reakcji.

Badania pokazują, że trudności emocjonalne u dzieci i młodzieży bardzo często nie wynikają z „nadmiaru emocji”, lecz z braku umiejętności ich rozpoznawania, nazywania i regulowania (tzw. deficyty kompetencji emocjonalnych). Program HARI traktuje emocje jako **sygnały**, które można odczytać, zrozumieć i świadomie przetworzyć — zamiast je tłumić, eskalować lub automatycznie wyładowywać.

### Cel

Celem Spotkania 4 jest pogłębienie rozumienia emocji jako **biologicznych i psychologicznych sygnałów regulacyjnych**, które informują o stanie organizmu i jego relacji z otoczeniem. W ujęciu HARI emocje nie są traktowane jako problemy wymagające eliminacji ani jako reakcje, które należy natychmiast kontrolować, lecz jako zjawiska funkcjonalne, pełniące istotną rolę w procesach adaptacji i samoregulacji. Spotkanie ma umożliwić uczestnikom bezpieczne rozpoznawanie własnych stanów emocjonalnych, zauważanie ich powiązań z doznaniem cielesnymi, myślami oraz kontekstem sytuacyjnym. Istotnym elementem procesu jest doświadczenie, że regulacja emocji nie polega na ich tłumieniu, zaprzeczaniu czy „opanowywaniu”, lecz na stopniowym przywracaniu równowagi układu nerwowego poprzez kontakt, uważność i zmniejszenie presji interpretacyjnej. W logice programu HARI Spotkanie 4 domyka etap **Akceptacja i Afekty**, stanowiąc pomost pomiędzy pracą nad wewnętrznymi procesami regulacyjnymi a kolejnym obszarem programu – relacjami i komunikacją. Dzięki

temu uczestnicy mogą wejść w dalsze etapy z większą świadomością własnych reakcji emocjonalnych oraz z mniejszą tendencją do automatycznego reagowania pod wpływem napięcia.

### **Cele – podsumowanie**

- pogłębienie rozumienia emocji jako sygnałów regulacyjnych organizmu,
- zwiększenie świadomości związków między emocjami, ciałem i sytuacją,
- zmniejszenie presji związanej z ocenianiem i kontrolowaniem emocji,
- umożliwienie bezpiecznego kontaktu z własnymi stanami emocjonalnymi,
- umiejętności identyfikowania sygnałów z ciała i umysłu,
- przygotowanie uczestników do dalszej pracy nad relacjami i komunikacją w kolejnych etapach programu.

### **Perspektywa dla prowadzącego**

Z perspektywy neurobiologicznej emocje stanowią szybkie sygnały informacyjne powstające na styku doznań cielesnych, aktywności układu nerwowego oraz interpretacji sytuacji. Nie są ani racjonalne, ani irracjonalne – pełnią funkcję adaptacyjną, umożliwiając organizmowi ocenę znaczenia bodźców i przygotowanie adekwatnej reakcji. Emocja jest więc procesem regulacyjnym, a nie błędem poznawczym czy „nadreakcją”, którą należałoby korygować. Trudność pojawia się wówczas, gdy emocje są długotrwale ignorowane, oceniane lub blokowane. W takich warunkach układ nerwowy nie ma możliwości domknięcia cyklu reakcji, co prowadzi do narastania napięcia, przeciążenia regulacyjnego oraz wtórnych trudności w obszarze koncentracji, zachowania i relacji. W pracy z młodzieżą szczególnie istotne jest odejście od narracji, w której emocje są postrzegane jako coś, co należy „opanować” lub „wylimitować”. W tym spotkaniu prowadzący nie uczy kontroli emocji, nie analizuje osobistych historii uczestników i nie prowadzi interwencji terapeutycznej. Jego zadaniem jest stworzenie bezpiecznych warunków do rozpoznawania sygnałów emocjonalnych oraz stopniowego obniżania presji interpretacyjnej wokół przeżyć. Kluczowe jest umożliwienie uczestnikom doświadczenia, że emocje mogą być zauważone i nazwane bez konieczności ich zmieniania. Szczególną uwagę warto zwracać na tempo pracy – emocje potrzebują więcej czasu niż myśli, a zbyt szybkie przechodzenie między wątkami może nasilać pobudzenie zamiast je regulować. Istotny jest również język: opisowy, neutralny, oparty na obserwacji, a nie na ocenach czy sugestiach normatywnych. Równie ważna pozostaje własna regulacja prowadzącego – jego spokój, stabilność i sposób reagowania pełnią funkcję modelującą dla całej grupy. Ton głosu powinien być równy i spokojny, pozbawiony nadmiernej ekspresji czy entuzjazmu. Warto konsekwentnie unikać sformułowań typu „powinieneś”, „trzeba”, „musisz”. Emocje w ujęciu HARI nie są tematem do „ogarnięcia”, lecz do zrozumienia i uznania jako naturalnej części funkcjonowania organizmu.

Zwracaj uwagę:

- na tempo – emocje wymagają więcej czasu niż myśli,
- na język – opisowy zamiast oceniającego,
- na własną regulację – twój spokój modeluje regulację grupy,
- ton głosu powinien być równy, spokojny, bez nadmiernej ekspresji. Unikaj słów „powinieneś”, „trzeba”, „musisz”.

Emocje nie są tematem do „ogarnięcia”, lecz do zrozumienia.

### **Przygotowanie sali i prowadzącego**

Przestrzeń, w której odbywa się Spotkanie 4, powinna sprzyjać poczuciu równości, spokoju i przewidywalności. Zalecane jest ustawienie krzeseł w kręgu lub półkręgu, tak aby uczestnicy mogli widzieć się nawzajem, ale nie byli zmuszani do bezpośredniego kontaktu wzrokowego. Taki układ wspiera poczucie wspólnoty, a jednocześnie pozostawia przestrzeń na indywidualną regulację. Materiały potrzebne do przeprowadzenia spotkania są proste i nienarzucające

struktury: kartki formatu A4 oraz długopisy dla uczestników, a także tablica lub flipchart, który służy wyłącznie do zapisywania pojedynczych haseł porządkujących temat. Nie jest to przestrzeń do prezentacji ani wykładu, lecz do wspólnego orientowania się w doświadczeniu. Szczególnie istotnym elementem przygotowania jest jasne i spokojne ustanowienie ramy bezpieczeństwa na początku spotkania. Prowadzący powinien wyraźnie zaznaczyć, że spotkanie nie ma charakteru terapeutycznego ani analitycznego, a uczestnicy nie są zapraszani do dzielenia się osobistymi historiami. Należy podkreślić, że nie ma obowiązku mówienia, nazywania emocji ani ujawniania przeżyć – milczenie jest traktowane jako pełnoprawna forma uczestnictwa. Ważne jest również normalizowanie wszystkich reakcji, w tym braku reakcji. Emocje – podobnie jak ich chwilowa nieobecność – są rozumiane jako naturalne stany organizmu, a nie jako coś, co wymaga korekty. Taka rama bezpieczeństwa obniża presję, zmniejsza ryzyko porównywania się i tworzy warunki do autentycznego, ale niewymuszonego kontaktu z własnym doświadczeniem.

## **Faza 1: Aktywacja uwagi i nadanie sensu**

Rozpoczynasz spotkanie od krótkiego osadzenia uczestników w procesie, bez wchodzenia w nowe treści ani instrukcje. Twoim celem jest stworzenie bezpiecznej ramy i obniżenie napięcia związanego z tematem emocji. Możesz powiedzieć spokojnie, bez pośpiechu: *„Na poprzednim spotkaniu mówiliśmy o stresie jako reakcji organizmu. Dziś przyjrzymy się emocjom – nie jako problemom do rozwiązania, ale jako sygnałom.”*

Po tych zdaniach **zatrzymaj się na chwilę**. Pozwól, by w sali pojawiła się cisza. Nie dopowiadaj, nie tłumacz, nie pytaj. Ta pauza jest elementem regulującym i pozwala grupie „wejść” w temat bez presji natychmiastowej reakcji. Jeśli chcesz dodać jedno zdanie porządkujące ramę, możesz powiedzieć: *„Nie będziemy dziś analizować siebie ani opowiadać osobistych historii. Wystarczy, że każdy sprawdzi, co dzieje się u niego w tym momencie.”*

Jeśli na początku grupa jest cicha, zdystansowana lub mało reaktywna, **nie próbuj tego przelamywać**. Emocje bardzo często uruchamiają ostrożność i wycofanie – jest to naturalna, regulacyjna reakcja układu nerwowego. Cisza na tym etapie nie jest brakiem zaangażowania, lecz sygnałem, że uczestnicy osadzają się w doświadczeniu. Ta faza ma uruchomić zainteresowanie i wcześniejsze doświadczenia uczestników, ale bez wchodzenia w osobiste historie. Chodzi o to, żeby młode osoby poczuły, że temat emocji dotyczy ich codzienności i że warto się mu przyjrzeć, bo niesie praktyczną wiedzę o tym, jak działa organizm. W tej części nie wyjaśniasz jeszcze mechanizmów — budujesz sens i ciekawość.

Zaczynasz spokojnie i prosto. Twoim zadaniem jest stworzyć przestrzeń, w której można myśleć i czuć bez presji odpowiedzi. Mów wolniej niż zwykle, zadawaj pytania i zostawiaj pauzy. Nie poprawiaj odpowiedzi, nie dopowiadaj od razu, nie przechodź w tryb wykładu. W tej fazie ważniejsze jest, żeby uczestnicy „złapali kontakt” z tematem niż żeby coś nazwali poprawnie. Jeśli grupa jest milcząca, nie traktuj tego jako problemu. Możesz od razu zapowiedzieć, że odpowiedzi mogą być w myślach, a nie na forum. Zadaj pytania w kolejności, robiąc pauzę po każdym. Możesz zaprosić do krótkich odpowiedzi na forum albo zaznaczyć, że wystarczy refleksja wewnętrzna.

**Pytanie 1:** *„Po co w ogóle mamy emocje?”*

Jeśli ktoś odpowie, przyjmij odpowiedź neutralnie. Możesz powtórzyć jedno słowo, np. „informacja”, „ostrzeżenie”, „motywacja”, bez komentarza. Jeśli jest cisza, możesz dodać: *„Możecie odpowiedzieć tylko w głowie.”*

**Pytanie 2:** *„Czy emocje są bardziej pomocą czy przeszkodą?”*

Nie pozwól, żeby to stało się debatą. Jeśli padną skrajne odpowiedzi, dobrze. Możesz domknąć to jednym zdaniem: *„To pytanie jest ważne, bo często emocje działają jednocześnie jako pomoc i jako obciążenie — zależnie od sytuacji i intensywności.”*

### Pytanie 3: „Co się dzieje, gdy nie słuchamy swoich emocji?”

To pytanie ma uruchomić rozumienie „kosztu ignorowania sygnałów”, ale bez moralizowania. Jeśli ktoś powie: „wybuch”, „zmęczenie”, „napięcie”, przyjmij to spokojnie. Jeśli jest cisza, możesz dać przykład nieosobisty: „*Czasem organizm podnosi głośność sygnału. Zamiast małego napięcia robi się większe.*”

Żeby uruchomić uwagę także u tych, którzy nie chcą mówić, daj krótkie zadanie pisemne. Powiedz: „*Weź kartkę. Zapisz jedno zdanie: Emocje są mi potrzebne, bo... Nie będziemy tego omawiać.*”

To proste ćwiczenie działa jak „most” między pytaniami a dalszą psychoedukacją.

Na tablicy zapisz tylko trzy hasła — bez rozwijania:

- **emocje = informacja**
- **emocje = sygnał**
- **emocje = reakcja organizmu**

Nie dopisuj ocen. Ta plansza ma być „kotwicą” dla dalszej części. Możesz powiedzieć: „*Dzisiaj spróbujemy zobaczyć emocje jako sygnały organizmu, a nie jako coś, co trzeba natychmiast naprawić.*”

### Faza 2: Przywołanie wiedzy i doświadczenia

W tej fazie Twoim celem jest stworzenie warunków do krótkiej, bezpiecznej orientacji w aktualnym stanie organizmu uczestników. Nie chodzi o relaksację, zmianę emocji ani „uspokojenie grupy”. To ćwiczenie służy wyłącznie zauważeniu tego, jak jest teraz – na poziomie ciała i ogólnego tonu emocjonalnego. Zadbaj o spokojne tempo i neutralny ton głosu. Mów wolno, równomiernie, zostawiając krótkie pauzy pomiędzy zdaniem. Twoja obecność i sposób mówienia są ważniejsze niż same słowa.

#### Ćwiczenie regulacyjne - „kontakt z ciałem i stanem emocjonalnym”

Ćwiczenie to ma charakter orientacyjny. Nie służy relaksacji ani zmianie stanu emocjonalnego, lecz **zauważeniu aktualnego stanu organizmu**. Zanim zaczniesz, upewnij się, że w sali panuje względny spokój. Nie musisz go dodatkowo „organizować”. Wystarczy, że sam/a zwolnisz tempo i obniżysz głos. Stań lub usiądź w stabilnej pozycji. Zaczynaj bez zapowiedzi typu „ćwiczenie” czy „technika”. Powiedz spokojnie: „*Zatrzymajmy się teraz na chwilę.*” (pauza 2–3 sekundy) „*Nie będziemy nic zmieniać ani poprawiać.*” (pauza) „*Chodzi tylko o sprawdzenie, jak jest teraz.*” (pauza) „*Usiądź wygodnie.*” (pauza) „*Jeśli chcesz, oprzyj stopy o podłogę.*” (pauza) „*Zauważ ciało – takie, jakie jest w tej chwili.*” (pauza) „*Nie zmieniaj niczego.*” (pauza) Mów dalej wolno, równym tonem, zostawiając krótkie pauzy między zdaniem: „*Zauważ, czy jest jakiś ogólny stan.*” „*Może to być napięcie, spokój, zmęczenie albo neutralność.*” „*Nie musisz dokładnie nazywać emocji.*” „*Wystarczy ogólne wrażenie.*”

Pozostaw chwilę ciszy (1–2 minuty). Nie komentuj tego, co „powinno się” pojawić. Nie przyspieszaj ćwiczenia, nawet jeśli w sali pojawia się niepokój lub śmiech. Nie wprowadzaj żadnych technik oddechowych ani instrukcji zmiany pozycji ciała. Nie pytaj uczestników o ich wrażenia na forum – to ćwiczenie ma pozostać doświadczeniem indywidualnym.

#### Jak myśleć o tym ćwiczeniu

Traktuj ten etap jako **orientację w stanie układu nerwowego**, a nie jako diagnozę emocji. Jego funkcją jest stworzenie mostu między ciałem a tematem emocji, bez wchodzenia w analizę czy

interpretację. Jeśli po ćwiczeniu w sali jest ciszej lub tempo grupy nieco zwalnia, oznacza to, że ćwiczenie spełniło swoją rolę.

### **Szybkie wejście w temat – ćwiczenie**

Celem tego ćwiczenia jest pokazanie, że emocje pojawiają się **w odpowiedzi na sytuację**, często szybciej niż myśli, i że nie muszą być od razu nazywane ani oceniane. Mów spokojnie, bez sugestii „jak powinno być”:

*„Pomyśl teraz o ostatniej sytuacji, która była dla Ciebie trudna.”*

*„Nie wracaj do szczegółów.”*

*„Zauważ tylko: gdzie w ciele pojawia się reakcja.”*

Po chwili dodaj:

*„Teraz pomyśl o sytuacji neutralnej lub przyjemnej.”*

*„Zauważ, czy ciało reaguje inaczej.”*

Po chwili możesz dodać:

*„To właśnie w ten sposób emocje najczęściej się pojawiają.”*

*„Nie jako coś spektakularnego, ale jako sygnał.”*

Nie zbieraj odpowiedzi. Nie prosz o przykłady.

### **Na co zwracać uwagę**

Zwracaj uwagę na tempo – lepiej zostawić więcej ciszy niż dopowiadać. Jeśli pojawi się śmiech lub komentarze, nie reaguj na nie. Są one często sposobem rozładowania napięcia w kontakcie z emocjami. Twoja postawa niech będzie neutralna i spokojna. Nie interpretuj doświadczeń uczestników, nie porównuj ich reakcji i nie próbuj „ożywiać” grupy. Twoja stabilna obecność jest ważniejsza niż aktywność werbalna. To ćwiczenie nie ma prowadzić do wniosków ani refleksji poznawczych. Jego sens polega na **oswojeniu emocji jako codziennych, subtelnych sygnałów**, a nie intensywnych stanów, które trzeba kontrolować. Jeśli po tym etapie grupa jest bardziej skupiona lub mniej reaktywna, oznacza to, że temat został osadzony w bezpieczny sposób. Możesz rozpocząć krótkim osadzeniem: *„Na poprzednim spotkaniu mówiliśmy o stresie jako reakcji organizmu. Dziś przyjrzymy się emocjom – nie jako problemom, ale jako sygnałom.”* Zostaw chwilę ciszy, by grupa „weszła” w temat. Jeśli na początku grupa jest cicha lub zdystansowana, nie próbuj tego przełamywać. Emocje często uruchamiają ostrożność – to naturalne i regulacyjne.

### **Faza 3: Psychoedukacja w małych porcjach**

Zanim rozpoczniesz część psychoedukacyjną, zatrzymaj się na moment i sprawdź własny stan regulacji. Twoim zadaniem nie jest przekazanie wiedzy ani „wyjaśnienie emocji”, lecz **osadzenie doświadczenia uczestników w prostym, zrozumiałym modelu**, który zmniejsza napięcie i porządkuje to, co już jest im znane z życia. Traktuj wypowiedzi uczestników jako **materiał orientacyjny**, nie jako coś, co należy poprawiać. Nie oceniaj trafności odpowiedzi, nie koryguj pojęć, nie doprecyzowuj definicji. Twoja rola polega na nadaniu ramy i pokazaniu, że emocje mają sens biologiczny i regulacyjny.

Pamiętaj: to nie jest lekcja o emocjach, lecz **moment normalizacji i odciążenia**.

Rozpocznij od pytania, które nie wymaga osobistych historii ani „dobrych odpowiedzi”: *„Kiedy pojawiają się emocje, czy macie poczucie, że to zawsze jest coś, co można zaplanować albo kontrolować?”*

Pozwól na kilka krótkich odpowiedzi lub pozostaw pytanie bez odpowiedzi werbalnych. Cisza również jest formą udziału. Jeśli grupa jest mało reaktywna, możesz dodać: *„Możecie odpowiadać tylko w myślach.”* Następnie zadaj po kolei 2–3 pytania, z wyraźnymi pauzami:

*„Czy zdarza się, że emocja pojawia się szybciej niż myśl?”*

*„Czy ciało reaguje czasem, zanim zdążysz zrozumieć, co się dzieje?”*

„Czy ta sama sytuacja może wywołać różne emocje u różnych osób?”

Nie zbieraj wszystkich odpowiedzi. Wystarczy kilka głosów lub sama refleksja wewnętrzna. Po zebraniu kilku reakcji lub po chwili ciszy przejdź do porządkowania tematu. Mów krótkimi zdaniami, spokojnym tonem: *„Z perspektywy biologii emocje są bardzo szybkim systemem informacji. Powstają na styku ciała, układu nerwowego i tego, jak sytuacja została odebrana.”* Możesz dodać: *„Emocje nie są ani dobre, ani złe. Nie są też dowodem słabości. Są sygnałem – informacją, że coś jest dla organizmu ważne.”*

Następnie wprowadź **model ABCD emocji** jako mapę procesu, a nie technikę zmiany. Na tablicy lub flipcharcie zapisz schemat- ewentualnie możesz wykorzystać planszę lub nasz slajd z zasobów, które znajdziesz tutaj (Qr kod):

**A – sytuacja**

**B – interpretacja / myśl**

**C – reakcja emocjonalno-cieleśna**

**D – zachowanie**

Dopowiadaj krótko:

„A to to, co się wydarza.”

„B to sposób, w jaki organizm i umysł to rozumieją.”

„C to emocja i reakcja ciała.”

„D to to, co robimy albo czego nie robimy.”

Podkreśl ważny element:

„Najczęściej nie mamy wpływu na A.”

„B pojawia się automatycznie.”

„C jest reakcją biologiczną.”

„D jest efektem całego procesu.”

**A i B: Skąd bierze się emocja?** Możesz powiedzieć: *„Emocja nie pojawia się bez powodu. Pojawia się jako reakcja organizmu na to, jak sytuacja została odebrana.”* To moment, w którym łączysz **biologię emocji** z etapem **B**: *„Układ nerwowy bardzo szybko ocenia, czy coś jest bezpieczne, zagrażające, ważne. Ta ocena często dzieje się szybciej niż świadoma myśl.”* Krótka refleksja (możesz pozostawić ją uczestnikom tylko w myślach): *„Czy znasz sytuację, w której ciało zareagowało, zanim zdążyłeś pomyśleć?”*

**C: emocje jako sygnały biologiczne.** Przejdź płynnie do etapu C: *„To, co nazywamy emocją, jest sygnałem organizmu.”* Zapisz lub wypowiedz mapę sygnałów:

- lęk – sygnał zagrożenia lub braku bezpieczeństwa,
- złość – sygnał naruszenia granic,
- smutek – sygnał straty,
- radość – sygnał zgodności i bezpieczeństwa.

Ważne- dopowiedz: *„Sygnał nie jest poleceniem. To informacja, a nie instrukcja działania.”*

**Blok 3 – D: emocja a reakcja.** Teraz naturalnie przechodzisz do D: *„Emocja pojawia się automatycznie. Reakcja jest tym, co robimy z tą emocją.”* Podkreśl sens regulacji w HARI: *„Regulacja nie polega na zatrzymaniu emocji. Polega na tym, że między C a D pojawia się przestrzeń”.* Krótka pauza.

Podaj przykład, bez pytania o osobiste doświadczenia:

**A:** *nauczyciel mówi: „Porozmawiamy po lekcji.”*

**B:** *„Na pewno coś zrobiłem/am źle.”*

**C:** *napięcie w brzuchu, niepokój.*

**D:** *wycofanie, trudność w skupieniu.*

**Dopowiedz:** „*Emocja nie wzięła się znikąd. Pojawiła się jako reakcja na interpretację.*”  
**Powiedz wyraźnie:** „*Nie chodzi o to, żeby zmieniać myśli ani emocje. Chodzi o to, żeby zobaczyć proces. Bo kiedy widzisz proces, pojawia się przestrzeń i możliwość regulacji.*”

Wypowiedz je wolno, bez emfazy: „**Emocje nie są problemem – są informacją.**”

Pozwól, by zdanie wybrzmiało. Nie rozwijaj go od razu. Nie sprawdzaj, czy uczestnicy „zrozumieli model”. Nie prosz o osobiste historie. Jeśli grupa jest cicha lub reaguje oszczędnie — **to znak integracji**. Celem tej części jest:

- zmniejszenie presji wokół emocji,
- pokazanie ich sensu biologicznego,
- przygotowanie gruntu pod ćwiczenie doświadczeniowe.

Model ABCD ma **porządkować, a nie naprawiać**.

#### **Faza 4: Aktywne przetwarzanie – ćwiczenia**

Celem tej fazy jest **przeniesienie rozumienia emocji z poziomu intelektualnego na poziom doświadczenia**. Uczestnicy nie „uczą się o emocjach”, lecz **doświadczają, jak zmienia się reakcja emocjonalna i zachowanie w zależności od interpretacji sytuacji**. To etap głębokiego przetwarzania, który sprzyja integracji poznawczo-emocjonalnej i utrwaleniu wiedzy. Twoją rolą nie jest prowadzenie dyskusji ani ocenianie odpowiedzi, lecz **utrzymanie struktury, tempa i bezpiecznej ramy**.

#### **Ćwiczenie: Mapa emocji**

Ćwiczenie pozwala uczestnikom zobaczyć, że emocja nie pojawia się „znikąd”, lecz jest elementem procesu, który obejmuje sytuację, interpretację, reakcję ciała i potrzebę. Jest to spokojne wejście w aktywne przetwarzanie, bez pracy na forum. Możesz powiedzieć: „*Teraz przez chwilę popracujemy indywidualnie. Nie będziemy tego omawiać ani sprawdzać.*”

Rozdaj kartki lub poprosz o wyjęcie zeszytów.

„*Narysuj prosty schemat z czterema hasłami: sytuacja – emocja – reakcja ciała – potrzeba.*”

Dopowiedz: „*Nie szukaj idealnych słów. Wystarczą pojedyncze hasła.*”

Daj uczestnikom 3–5 minut ciszy.

#### **Na co zwracać uwagę**

- nie przyspieszaj tempa,
- nie zaglądamy w notatki,
- nie komentuj treści.

To ćwiczenie **porządkuje doświadczenie**, nie służy jego analizie. Jeśli ktoś zapisze bardzo mało albo bardzo dużo – to w porządku.

#### **Ćwiczenie: Skala intensywności emocji**

Uczestnicy często traktują emocje jako „zero-jedynkowe”. To ćwiczenie pokazuje, że **ta sama emocja może mieć różne poziomy nasilenia**, a regulacja zaczyna się od zauważenia skali. Możesz powiedzieć: „*Ta sama emocja może być słaba, umiarkowana albo bardzo intensywna.*” „*To robi ogromną różnicę dla zachowania.*”

Na tablicy narysuj prostą skalę 0–10 i powiedz: „Pomyśl o jednej emocji, która pojawia się u Ciebie dość często. Zaznacz w zeszycie, jak zwykle wygląda jej natężenie.”

Dodaj: „Nie ma dobrej ani złej liczby. To tylko informacja.”

Zostaw chwilę ciszy.

#### **Na co zwracać uwagę**

- nie pytaj o konkretne emocje na forum,
- nie komentuj wyników,
- pozwól na brak zapisu.

### **Ćwiczenie: ABCD – interpretacja zmienia reakcję**

To kluczowe ćwiczenie tej fazy. Pokazuje, że **emocja i zachowanie zależą nie tylko od sytuacji, lecz od interpretacji**, a interpretacja może być obciążająca, neutralna lub łagodniejsza. Neutralna interpretacja jest tu traktowana jako **najbardziej racjonalna i regulacyjna**, ponieważ minimalizuje dodatkowe pobudzenie układu nerwowego.

#### **Przygotowanie**

- przygotuj **trzy kawałki materiału w różnych kolorach**:
  - ciemny – interpretacja negatywna/pesymistyczna,
  - neutralny – interpretacja neutralna (racjonalna),
  - jasny/różowy – interpretacja zbyt pozytywna,
- przygotuj karty z krótkimi, neutralnymi sytuacjami,  
Relacje i komunikacja

„Ktoś nie odpisał na wiadomość.”

„Widziałem/am, że ktoś był online, ale nie odpisał.”

„Ktoś przeczytał wiadomość i nie odpowiedział.”

„Ktoś zmienił temat rozmowy, gdy zacząłem/am mówić.”

„Ktoś rozmawiał z innymi, a mnie nie zaprosił.”

#### Szkoła i nauka

„Dostałem/am gorszą ocenę niż się spodziewałem/am.”

„Nauczyciel zwrócił mi uwagę przy całej klasie.”

„Nie zostałem/am wywołany/a do odpowiedzi.”

„Oddałem/am pracę, ale nie dostałem/am informacji zwrotnej.”

„Nie zdążyłem/am skończyć zadania na czas.”

#### Grupa rówieśnicza

„Ktoś śmiał się, gdy wszedłem/am do sali.”

„Ktoś spojrział na mnie i coś powiedział szeptem.”

„Ktoś przewrócił oczami, gdy zabrałem/am głos.”

„Zostałem/am pominięty/a w podziale na grupy.”

„Ktoś powiedział coś, co mogło dotyczyć mnie, ale nie padło moje imię.”

#### Media społecznościowe i online

„Mój post dostał mało reakcji.”

„Ktoś usunął mnie ze znajomych.”

„Nie zostałem/am dodany/a do wspólnej grupy.”

„Ktoś dodał zdjęcie, na którym mnie nie ma.”

„Zobaczyłem/am komentarz, który mógł być o mnie.”

#### Sytuacje codzienne

„Ktoś spojrział na mnie w dziwny sposób.”

„Ktoś nie powiedział mi ‘cześć’.”

„Ktoś zmienił plany w ostatniej chwili.”  
„Ktoś powiedział: ‘zaraz’ i długo nie wracał.”  
„Ktoś powiedział coś bardzo krótko i bez emocji.”

#### Organizacja

Podziel grupę na zespoły 3–4-osobowe. Każda grupa otrzymuje:

- jedną sytuację (A),
- jeden kawałek materiału,
- kartę pracy ABCD.

Możesz powiedzieć: *„Sytuacja jest taka sama dla wszystkich. To, co się zmienia, to sposób jej interpretowania.”*

Wyjaśnij znaczenie materiałów: *„Ten materiał symbolizuje interpretację pesymistyczną. Ten – interpretację neutralną, najbardziej racjonalną. Ten – interpretację łagodniejszą, często zbyt optymistyczną.”*

Dodaj bardzo wyraźnie: *„Neutralna interpretacja nie oznacza ignorowania emocji. Oznacza próbę zobaczenia sytuacji bez dopisywania historii.”*

#### Przebieg ćwiczenia

1. Grupy rozpisują **ABCD** dla swojej sytuacji, korzystając z przypisanego materiału.
2. Po kilku minutach zapraszasz do **zamiany materiałów** między grupami.
3. Grupy ponownie rozpisują **ABCD**, widząc tę samą sytuację przez inny filtr.

Nie omawiaj wyników szczegółowo.

#### Domknięcie ćwiczenia – jedno zdanie

Możesz powiedzieć: *„Zauważcie, że sytuacja się nie zmieniła. Zmieniła się reakcja organizmu.”*  
Pozostaw ciszę.

#### Ćwiczenie: Zatrzymanie i wybór

Ćwiczenie ma pomóc uczestnikom zauważyć, że **między emocją a reakcją istnieje moment**, w którym możliwy jest wybór. Możesz powiedzieć: *„Pomyśl o sytuacji, w której emocja była silna. Zatrzymaj się na chwilę pomiędzy emocją a reakcją. Zapisz jedno zdanie: Co mogę zrobić w tej przerwie?”*

Bez omawiania.

#### Mechanizm dydaktyczny

Cała Faza 4 opiera się na:

- **głębokim przetwarzaniu,**
- **integracji poznawczo-emocjonalnej,**
- **ucieleśnieniu procesu** poprzez materiały i schemat ABCD.

#### Faza 5: Powtórka poprzez przywołanie – co ze mną zostało po tym spotkaniu

Ta część nie jest sprawdzianem ani testem z tego, co „trzeba zapamiętać”. Chodzi o to, żeby każdy na chwilę zatrzymał się i sprawdził, **co z dzisiejszego spotkania zostało w nim samym**. Dla jednych będzie to konkretna informacja, dla innych jedno zdanie, a dla kogoś tylko ogólne poczucie spokoju — wszystkie te wersje są w porządku. Możesz powiedzieć: *„Na koniec zrobmy chwilę zatrzymania. Nie potrzebujecie notatek ani telefonów.”* Po chwili dodaj: *„Zapiszcie dla siebie trzy rzeczy, które najbardziej zapamiętaliście z tego spotkania.”*  
*„To nie muszą być pełne zdania — mogą być pojedyncze słowa.”*

Daj chwilę ciszy. Następnie: „*Teraz zapiszcie jedno zdanie, które było dla was nowe, ważne albo po prostu coś w nim zaskoczyło.*”

Od razu zdejmij presję: „*Nie będziemy tego czytać na głos. To jest tylko dla was.*”

Zostaw 2–3 minuty ciszy.

Nie wszyscy będą pisać. Niektórzy będą patrzeć w kartkę albo w przestrzeń. To jest naturalne.

**Przywoływanie może działać się w głowie, bez zapisu.**

Kiedy ktoś sam próbuje przypomnieć sobie to, co było ważne, mózg porządkuje informacje i **lepiej je zapamiętuje**. Nie chodzi o ilość, tylko o kontakt z tym, co było znaczące.

## Faza 6: Feedback i normalizacja

Po intensywniejszej pracy ważne jest, żeby **domknąć temat emocjonalnie**. W tej części nie uczysz już niczego nowego. Twoim zadaniem jest **zmniejszyć napięcie i zdjąć z uczestników poczucie, że „coś z nimi nie tak”**. Mów prostym, zwyczajnym językiem: „*Wiele osób myśli, że z emocjami powinno się radzić szybciej albo lepiej. A prawda jest taka, że emocje często przychodzą szybciej, niż zdążymy pomyśleć.*”

Po chwili: „*Jeśli czasem reagujecie za mocno, za szybko albo zupełnie inaczej, niż byście chcieli – to nie znaczy, że coś jest z wami nie tak.*”

Dodaj: „*Regulacja emocji to nie jest talent, który jedni mają, a inni nie. To coś, czego każdy się uczy, trochę metodą prób i błędów.*”

Możesz zakończyć: „*Błędy, impulsy i reakcje, które nie są idealne, są częścią tego procesu.*”

Zostaw krótką ciszę.

**Ważne:** Nie moralizuj. Nie porównuj. Nie mów, jak „powinno być”. W tej chwili **ulga jest ważniejsza niż motywacja**.

## Faza 7: Synteza i transfer

Ostatnia część ma pomóc uczestnikom **połączyć to spotkanie z realnym życiem**, ale bez presji zmiany czy postanowień. Chodzi tylko o to, żeby zobaczyć, że **jest jakaś mała przestrzeń wyboru**. Możesz powiedzieć: „*Na koniec jedno pytanie. Odpowiedź tylko dla siebie.*”

Zadaj je spokojnie: „*Co mógłbym albo mogłabym zrobić następnym razem, gdy pojawi się silna emocja?*”

Od razu doprecyzuj: „*To nie musi być coś wielkiego ani idealnego. Czasem wystarczy bardzo mały ruch.*”

Możesz dodać: „*Na przykład:*

- *zatrzymać się na chwilę,*
- *zauważyć, co dzieje się w ciele,*
- *nazwać w myślach emocję,*
- *dać sobie moment, zanim zareaguję,*
- *ruszyć się albo zmienić pozycję,*
- *pogadać z kimś, komu ufam.*”

Poproś: „*Wybierz jedną taką opcję i zapisz ją dla siebie.*”

Zostaw chwilę ciszy.

## Domknięcie spotkania

Na koniec możesz powiedzieć: „*To, co dziś robiliśmy, nie było po to, żeby coś w sobie naprawić. Chodziło o to, żeby lepiej zrozumieć, co się z nami dzieje.*”

Możesz zakończyć jednym zdaniem: „**Emocje to sygnały, a nie wrogość.**”

## Wskazówka końcowa dla prowadzącego

Jeśli po tym etapie grupa:

- jest spokojniejsza,
- mniej reaguje impulsywnie,
- nie ma potrzeby żartowania albo komentowania,

to znaczy, że proces zadziałał. Nie szukaj efektu „wow”. W pracy z emocjami **cisza bardzo często oznacza, że coś się układa.**

### **Kluczowe zasady metodyczne dla nauczyciela**

1. Nie oceniaj emocji jako dobrych lub złych — ucz ich funkcji.
2. Oddziel emocję od zachowania.
3. Normalizuj intensywność emocji, ale ucz odpowiedzialności za reakcję.
4. Wzmacniaj refleksję zamiast kontroli.
5. Buduj język emocjonalny uczniów systematycznie.

### **Efekty wychowawcze i profilaktyczne**

Moduł wspiera:

- samoregulację emocjonalną,
- redukcję zachowań impulsywnych i agresywnych,
- wzrost odporności psychicznej,
- poprawę relacji społecznych,
- obniżenie ryzyka zachowań autodestrukcyjnych.

Jest zgodny z celami profilaktyki uniwersalnej i selektywnej oraz wspiera rozwój kompetencji psychospołecznych.

Moduł „Emocje jako sygnały” uczy nie tylko rozumienia emocji, ale przede wszystkim świadomego zarządzania nimi jako informacją. Wpisuje się w filozofię HARI: integrację ciała, umysłu i relacji, wspierając zdrowie psychiczne poprzez edukację, refleksję i praktykę.

## **Moduł 3- Relacje i komunikacja**

Celem Modułu 3 jest przeniesienie pracy nad regulacją wewnętrzną w obszar codziennych relacji społecznych młodego człowieka. Po wcześniejszych etapach programu HARI, skoncentrowanych na ciele, regeneracji, stresie, afektach i mechanizmach psychologicznych, uczestnicy są przygotowani do zauważenia, w jaki sposób ich wewnętrzny stan wpływa na sposób funkcjonowania w relacjach z innymi. Moduł ten wspiera rozwijanie świadomości relacyjnej, rozumianej jako zdolność rozpoznawania własnych reakcji, potrzeb i granic w kontakcie z drugim człowiekiem, bez wchodzenia w ocenę siebie lub innych. Celem nie jest zmiana zachowań poprzez normy czy zalecenia, lecz zwiększenie spójności pomiędzy doświadczeniem wewnętrznym a sposobem bycia w relacjach.

### **Perspektywa dla prowadzącego**

W Module 3 Twoja rola polega na towarzyszeniu procesowi rozumienia relacji, a nie na ich analizowaniu, interpretowaniu czy ocenianiu. Nie występujesz w roli arbitra rozstrzygającego, kto ma rację, ani trenera uczącego „właściwej” komunikacji czy pożądanych zachowań społecznych. Twoim zadaniem jest stworzenie bezpiecznej, stabilnej przestrzeni, w której uczestnicy mogą zatrzymać się przy własnym doświadczeniu relacyjnym i stopniowo uczyć się je rozpoznawać, nazywać oraz rozumieć w kontekście stresu, emocji i aktualnych potrzeb.

Kluczowe znaczenie ma wspieranie procesu autorefleksji bez ingerowania w jego treść. Zamiast szukać przyczyn w zachowaniach innych osób, prowadzący kieruje uwagę uczestników na to, *co dzieje się w nich samych* w kontakcie z drugim człowiekiem – jakie sygnały płyną z ciała, jakie emocje się pojawiają, jakie impulsy do działania są uruchamiane. Takie podejście sprzyja rozwijaniu świadomości wewnętrznej i zmniejsza tendencję do projekcji, obwiniania lub upraszczających interpretacji relacji.

Szczególnie istotne jest konsekwentne unikanie moralizowania, etykietowania zachowań oraz porównań między uczestnikami. Każda reakcja relacyjna powinna być traktowana jako informacja o stanie regulacji, a nie jako przejaw „dobrego” lub „złego” funkcjonowania. Język, którym się posługujesz, powinien mieć charakter opisowy, spokojny i zakorzeniony w doświadczeniu – odwołujący się do obserwacji, doznań i emocji, a nie do ocen, diagnoz czy norm społecznych. Poprzez własną postawę modelujesz sposób bycia w relacji: uważny, regulujący i respektujący granice. Twoja obecność, tempo pracy, sposób reagowania na trudne treści oraz gotowość do tolerowania niepewności stanowią dla uczestników ważny punkt odniesienia. W Module 3 prowadzący nie „naprawia” relacji, lecz umożliwia doświadczenie relacji opartej na bezpieczeństwie, akceptacji i świadomym kontakcie – co samo w sobie stanowi istotny czynnik rozwojowy i regulacyjny.

## **Uzasadnienie merytoryczne**

Z perspektywy psychologii rozwojowej oraz psychosomatyki relacje interpersonalne w okresie adolescencji stanowią jeden z kluczowych obszarów intensywnego rozwoju psychospołecznego, ale jednocześnie są źródłem istotnego obciążenia psychicznego. Okres dorastania wiąże się z dynamicznymi zmianami neurobiologicznymi, hormonalnymi i emocjonalnymi, które zwiększają wrażliwość na ocenę społeczną, odrzucenie oraz presję rówieńczą. W konsekwencji relacje stają się głównym kontekstem doświadczania stresu, napięcia i niepewności, a jednocześnie podstawowym źródłem regulacji emocjonalnej.

Badania wskazują, że trudności relacyjne młodzieży rzadko wynikają wyłącznie z braku wiedzy czy kompetencji komunikacyjnych. Znacznie częściej są one konsekwencją funkcjonowania w stanie podwyższonego stresu, przeciążenia emocjonalnego oraz niedojrzałych jeszcze mechanizmów regulacji układu nerwowego. W takich warunkach reakcje w relacjach mają charakter automatyczny, impulsywny lub obronny, co sprzyja eskalacji konfliktów, wycofaniu społecznemu, trudnościom w wyrażaniu potrzeb lub nadmiernemu podporządkowaniu się normom i oczekiwaniom grupy. Moduł 3 osadza temat relacji interpersonalnych w szerszym kontekście regulacji wewnętrznej, podkreślając, że sposób komunikowania się, reagowania na innych oraz stawiania granic jest bezpośrednio powiązany z wcześniejszym doświadczeniem ciała, napięcia, emocji i poczucia bezpieczeństwa. Relacje nie są tu traktowane jako odrębna sfera wymagająca „naprawy”, lecz jako przestrzeń, w której ujawnia się aktualny stan regulacji psychofizjologicznej jednostki.

W ujęciu HARI odporność psychiczna nie jest cechą indywidualną rozwijaną w izolacji, lecz procesem dynamicznie kształtującym się w relacjach z innymi. Zrozumienie mechanizmów wpływu społecznego, potrzeby przynależności oraz regulacyjnej funkcji relacji pozwala młodym ludziom reinterpretować własne reakcje nie jako „słabość” czy „nieadekwatność”, lecz jako naturalną odpowiedź organizmu na przeciążenie i stres. Taka perspektywa sprzyja redukcji wstydu i poczucia winy, wzmacnia poczucie sprawczości oraz tworzy warunki do bardziej świadomego, regulowanego i autentycznego funkcjonowania w relacjach interpersonalnych.

## Zakres tematyczny modułu

Zakres tematyczny Modułu 3 koncentruje się na relacjach interpersonalnych jako kluczowej przestrzeni ujawniania się procesów regulacji emocjonalnej, stresowej i poznawczej. Relacje z innymi – szczególnie w okresie dorastania – stanowią naturalne środowisko, w którym aktywują się mechanizmy neurobiologiczne związane z przynależnością, bezpieczeństwem, odrzuceniem oraz oceną społeczną. Moduł ukazuje, w jaki sposób stan układu nerwowego wpływa na sposób wchodzenia w relacje, reagowania na innych oraz interpretowania intencji i zachowań otoczenia. Szczególna uwaga poświęcona zostaje **relacjom rówieśniczym, presji grupowej oraz dynamice wpływu społecznego, które w okresie adolescencji nabierają wyjątkowej intensywności**. Uczestnicy analizują mechanizmy konformizmu, lęku przed wykluczeniem oraz potrzeby akceptacji, ucząc się rozpoznawać momenty, w których adaptacja społeczna przestaje służyć dobrostanowi psychicznemu, a zaczyna prowadzić do przeciążenia emocjonalnego, utraty autentyczności lub zachowań ryzykownych.

Moduł zaprasza uczestników do uważnej obserwacji własnych reakcji w kontakcie z innymi – zarówno na poziomie emocjonalnym, jak i somatycznym. Zwraca się uwagę na to, w jaki sposób nieuregulowany stres, kumulowane napięcie oraz niewyrażone lub nierozpoznane emocje mogą prowadzić do impulsywnych reakcji, wycofania, agresji, nadmiernego dostosowania lub trudności w komunikacji. Relacja z drugim człowiekiem traktowana jest tu jako „lustro” stanu wewnętrznego, a nie jedynie jako źródło problemów interpersonalnych.

Istotnym elementem modułu jest praca z pojęciem granic psychologicznych. Granice nie są przedstawiane jako sztywne reguły, strategie obronne czy forma konfrontacji, lecz jako naturalny i dynamiczny efekt kontaktu z własnymi potrzebami, emocjami i sygnałami płynącymi z ciała. Uczestnicy uczą się rozumieć granice jako proces regulacyjny – wynikający z samoświadomości i samoregulacji – a nie jako narzędzie kontroli relacji.

Komunikacja interpersonalna w Module 3 ujmowana jest jako proces osadzony w stanie układu nerwowego i jakości kontaktu ze sobą. Zamiast nauki schematów, technik czy „właściwych reakcji”, akcent położony jest na rozwijanie zdolności do bycia obecnym, rozpoznawania własnych emocji oraz reagowania w sposób adekwatny do aktualnego doświadczenia. Moduł podkreśla, że skuteczna komunikacja nie wynika z perfekcyjnego doboru słów, lecz z regulacji wewnętrznej, poczucia bezpieczeństwa i spójności między tym, co przeżywane, a tym, co wyrażane. W efekcie Moduł 3 wspiera uczestników w budowaniu bardziej świadomych, autentycznych i regulowanych relacji, opartych na rozumieniu siebie i innych, a nie na automatycznych reakcjach, presji społecznej czy zewnętrznych oczekiwaniach. Relacja zostaje tu ukazana nie jako zagrożenie dla autonomii, lecz jako przestrzeń rozwoju, uczenia się i wzmacniania odporności psychicznej.

## Sposób pracy z uczestnikami

Praca w Module 3 opiera się na doświadczeniu, obserwacji i refleksji, a nie na treningu umiejętności czy symulowaniu „poprawnych” zachowań. Uczestnicy są zapraszani do przyglądania się własnym reakcjom relacyjnym w bezpiecznych ramach, bez konieczności ujawniania osobistych historii. Ćwiczenia i rozmowy prowadzone są w sposób nienarzucający, z dużym naciskiem na indywidualne tempo i granice. Unika się ocen, interpretacji oraz publicznego omawiania trudnych doświadczeń. Taki sposób pracy sprzyja budowaniu zaufania i umożliwia rozwijanie autorefleksji bez presji porównywania się.

## Kluczowy przekaz do grupy

Kluczowym przesłaniem Modułu 3 jest to, że sposób funkcjonowania w relacjach nie jest wyłącznie kwestią charakteru ani intencji, lecz odzwierciedleniem aktualnego stanu regulacji emocjonalnej i psychicznej. Trudności relacyjne nie świadczą o „byciu złym w relacjach”, lecz często o przeciążeniu, potrzebie bezpieczeństwa lub niezauważonych emocjach. Stawianie granic nie oznacza odrzucania innych, lecz dbanie o siebie w relacji. Zmiana zaczyna się od świadomości, a nie od walki ze sobą.

## Znaczenie modułu w całym procesie

Znaczenie Modułu 3 w programie HARI polega na połączeniu pracy wewnętrznej z realnym funkcjonowaniem społecznym uczestników. To etap, w którym kompetencje rozwijane wcześniej – zauważanie napięcia, emocji i automatycznych reakcji – zaczynają być integrowane w relacjach z innymi. Moduł ten przygotowuje uczestników do dalszej pracy nad sensem, wartościami i sprawczością, pokazując, że zmiana nie polega na „naprawianiu siebie”, lecz na pogłębianiu świadomości i spójności w relacji z innymi i z samym sobą.

## Spotkanie 5 Pułapki myślenia i krytyczne myślenie – jak odzyskać wpływ na umysł

Spotkanie nie ma na celu korygowania przekonań ani uczenia „pozytywnego myślenia”. Nie chodzi tu o to, by zmieniać to, *co* uczestnicy myślą, lecz by pomóc im zobaczyć, *jak* myślenie się wydarza. Myślenie — podobnie jak emocje i reakcje ciała — podlega w dużej mierze automatycznym mechanizmom biologicznym i poznawczym. W warunkach stresu, przeciążenia, zmęczenia lub presji społecznej umysł naturalnie upraszcza rzeczywistość, przyspiesza wnioskowanie, zawęża perspektywę i sięga po znane schematy interpretacyjne. Mechanizmy te są ewolucyjnie użyteczne — pozwalają szybko reagować — ale w złożonych sytuacjach życiowych mogą prowadzić do błędnych ocen, sztywnych przekonań, niepotrzebnego cierpienia i poczucia utraty wpływu. Celem tego spotkania jest uświadomienie uczestnikom istnienia tych automatyzmów oraz stworzenie przestrzeni do ich bezpiecznego zauważenia w sobie — bez oceniania, bez poprawiania i bez presji zmiany.

Krytyczne myślenie jest tu rozumiane nie jako krytykowanie treści własnych myśli ani ich „sprawdzanie pod kątem poprawności”, lecz jako zdolność do zauważenia samego procesu myślenia: tego, że myśli się pojawiają, że mają określoną dynamikę, że są często reakcją na bodziec, emocję lub napięcie, a nie obiektywnym opisem rzeczywistości. Odzyskanie wpływu na umysł nie polega więc na kontroli nad myślami, lecz na odzyskaniu wobec nich dystansu. Na przesunięciu się z pozycji „moja myśl jest mną” do pozycji „moja myśl jest zjawiskiem w moim umyśle”. To subtelne, ale kluczowe przesunięcie otwiera przestrzeń wyboru, refleksji i większej elastyczności — a tym samym realnie zwiększa dobrostan psychiczny i odporność na stres. Spotkanie ma charakter edukacyjno-doświadczalny. Uczestnicy będą zapraszani do obserwowania własnych wzorców myślenia w łagodny sposób, poprzez krótkie ćwiczenia, przykłady i refleksję, bez wchodzenia w analizę treści osobistych historii. Chodzi o budowanie meta-świadomości — zdolności widzenia umysłu „od środka”, z ciekawością zamiast osądu. To właśnie ta zdolność — a nie „lepsze myśli” — jest fundamentem krytycznego myślenia w ujęciu programu HARI.

## Perspektywa dla prowadzącego

Moduł dotyczący pułapek myślenia w programie HARI nie ma charakteru korekcyjnego ani terapeutycznego. Jego celem nie jest zmiana przekonań uczestników ani uczenie ich „lepszego” czy „bardziej racjonalnego” myślenia. Punkt ciężkości tego spotkania leży w innym miejscu: w rozwijaniu zdolności zauważania samego procesu myślenia oraz w budowaniu dystansu wobec automatycznych interpretacji, które pojawiają się szczególnie silnie w warunkach stresu, zmęczenia i presji.

Z perspektywy współczesnej psychologii poznawczej i neuropsychologii wiemy, że znaczna część przetwarzania informacji odbywa się w sposób szybki, nieświadomy i schematyczny. Mechanizmy te są adaptacyjne – umożliwiają sprawne funkcjonowanie – ale jednocześnie podatne na systematyczne zniekształcenia. W codziennym życiu młodych ludzi oznacza to, że myśli często nie są neutralnym opisem rzeczywistości, lecz reakcją organizmu na zagrożenie, napięcie lub potrzebę bezpieczeństwa. Uczeń nie tyle „myśli źle”, ile myśli w trybie ochronnym. Uświadomienie tego faktu jest kluczowe dla obniżenia napięcia, wstydu i poczucia „ze mną jest coś nie tak”. Rolą prowadzącego jest więc nie korygowanie treści myśli uczniów, lecz stworzenie takich warunków, w których możliwe stanie się bezpieczne zauważenie własnych automatyzmów. Oznacza to przesunięcie uwagi z poziomu „co myślę” na poziom „jak to się dzieje, że tak myślę”. To przesunięcie perspektywy – nazywane w literaturze metapoznaniem, defuzją poznawczą lub uważnością poznawczą – jest jednym z najważniejszych czynników sprzyjających regulacji emocji i odporności psychicznej.

Moduł dotyczący pułapek myślenia opiera się na trzech głównych filarach naukowych:

1. **Automatyzmy poznawcze i systemy przetwarzania informacji**- badania nad tzw. podwójnym systemem myślenia (Kahneman, Evans, Stanovich) pokazują, że znaczna część naszych ocen i decyzji powstaje w trybie szybkim, automatycznym i nieświadomym. Jest to adaptacyjne, ale podatne na systematyczne błędy (heurystyki i biasy).
2. **Metapoznanie i dystans wobec treści mentalnych** - zdolność zauważania własnych myśli jako zjawisk (a nie faktów) jest jednym z kluczowych mechanizmów regulacji emocji i odporności psychicznej (Teasdale, Segal, Wells, Hayes).
3. **Bezpieczeństwo psychologiczne jako warunek uczenia się**- uczenie się dotyczące procesów wewnętrznych zachodzi tylko w warunkach niskiego zagrożenia i braku oceny (Edmondson, Porges, Siegel). Dlatego forma pracy jest ważniejsza niż treść.

Twoją rolą nie jest „nauczyć poprawnego myślenia”, lecz stworzyć warunki, w których uczniowie mogą bezpiecznie:

- zauważyć własne automatyzmy,
- doświadczyć dystansu wobec myśli,
- poczuć, że nie są „swoimi myślami”.

### Nastawienie własne

Z tego powodu kluczowe znaczenie ma wewnętrzne nastawienie prowadzącego. Nie jest on ekspertem od „prawidłowych myśli”, lecz osobą, która towarzyszy uczniom w obserwacji ich własnego umysłu. Postawa ciekawości, życzliwości i braku oceny jest ważniejsza niż jakakolwiek wiedza teoretyczna. Uczniowie bardzo szybko wyczuwają, czy są zapraszani do eksploracji, czy do bycia ocenianymi. Jeśli poczują presję poprawności, ich system nerwowy wejdzie w tryb obronny i proces uczenia się zostanie zablokowany. W trakcie spotkania warto

być szczególnie uważnym na subtelne sygnały napięcia i przeciążenia w grupie: zmiany w postawie ciała, splotenie oddechu, nadmierny śmiech maskujący niepewność, wycofanie lub przeciwnie – nadmierną aktywność intelektualną, która może pełnić funkcję ochronną. W takich momentach ważniejsze od kontynuowania treści jest spowolnienie tempa, zadanie pytania otwierającego lub zaproszenie do krótkiego zatrzymania. Ton głosu prowadzącego powinien być spokojny, wolniejszy niż w zwykłej rozmowie szkolnej, pozbawiony ironii i oceny. Język powinien mieć charakter opisowy, a nie normatywny – „zauważamy”, „czasem się zdarza”, „wiele osób tak ma” zamiast „powinieneś”, „to jest błędne”, „to jest właściwe”. Równie istotna jest zgoda na ciszę. Pauzy nie są oznaką braku kompetencji, lecz przestrzenią, w której zachodzi integracja doświadczenia. Przygotowanie sali ma znaczenie nie tylko logistyczne, ale również symboliczne. Układ w kręgu lub półkręgu sprzyja poczuciu równości i bezpieczeństwa, brak fizycznych barier zmniejsza dystans, a umiarkowane światło i brak nadmiaru bodźców wspierają regulację układu nerwowego. Warto zadbać o dostęp do wody i o ograniczenie rozpraszaczy, takich jak telefony czy hałas z zewnątrz.

Równie ważne jest przygotowanie samego prowadzącego. Przed wejściem do sali warto poświęcić chwilę na sprawdzenie własnego stanu: oddechu, napięcia w ciele, poziomu pośpiechu. Prowadzący jest „regulatorem” dla grupy – jego układ nerwowy stanowi punkt odniesienia dla uczniów. Jeśli jest spokojny, obecny i ugruntowany, grupa naturalnie się do tego dostraja

Przed wejściem do sali:

- weź kilka spokojnych oddechów,
- sprawdź swoje napięcie w ciele,
- przypomnij sobie intencję: „jestem tu, by stworzyć przestrzeń”.

Jeśli jesteś w pośpiechu lub napięciu — nazwij to w sobie, nie przenoś na grupę.

Na początku spotkania należy jasno zakomunikować zasady bezpieczeństwa psychologicznego.

W szczególności:

- każdy ma prawo do milczenia i do decydowania, ile chce powiedzieć,
- nie analizujemy, nie poprawiamy i nie interpretujemy wypowiedzi innych,
- nie diagnozujemy siebie ani innych,
- to, co osobiste, pozostaje w grupie,
- nie trzeba niczego rozumieć ani mieć „dobrych” odpowiedzi.

Zasady te nie są formalnością, lecz fundamentem procesu. Bez nich spotkanie łatwo może przekształcić się w debatę, ocenę lub intelektualną grę, która nie dotyczy tego, co naprawdę ważne.

Podsumowanie- moje nastawienie:

- Nie naprawiam — towarzyszę.
- Nie oceniam — ciekawię się.
- Nie wiem lepiej — tworzę przestrzeń do odkrywania.
- Nie przyspieszam procesu — pozwalam mu się wydarzać.

Twoja regulacja jest ważniejsza niż Twoje słowa. Uczniowie nie uczą się głównie z tego, co mówisz, lecz z tego, *jak* jesteś.

**Zwracaj uwagę na:**

- sygnały napięcia (sztywność ciała, przyspieszony oddech, nerwowy śmiech),
- wycofanie, unikanie kontaktu wzrokowego,
- nadmierne intelektualizowanie (uczeń „ucieka w teorię”),

- potrzebę bycia „dobrym uczniem” zamiast autentycznym.

#### **Wspieraj:**

- ciekawość zamiast poprawności,
- zadawanie pytań zamiast formułowania wniosków,
- mówienie w pierwszej osobie („ja zauważyłem...”),
- milczenie jako pełnoprawną formę udziału.

#### **Ton głosu:**

- spokojny, wolniejszy niż zwykle,
- ciepły, ale neutralny emocjonalnie,
- bez ironii, bez dystansu, bez przesadnej entuzjastyczności.

#### **Język:**

- opisowy zamiast oceniającego („zauważam”, „często bywa”, „czasem się zdarza”),
- unikaj: „powinieneś”, „to jest złe”, „to jest dobre”, „musisz”.

#### **Tempo:**

- zostawiaj pauzy po pytaniach,
- nie wypełniaj ciszy — cisza jest częścią procesu.

#### **Zasady bezpieczeństwa psychologicznego**

Na początku spotkania warto jasno powiedzieć:

- Każdy decyduje, ile chce powiedzieć.
- Nie analizujemy wypowiedzi innych.
- Nie poprawiamy, nie interpretujemy, nie diagnozujemy.
- To, co osobiste, zostaje w grupie.
- Można nie wiedzieć, nie rozumieć, nie mieć odpowiedzi.

#### **Czego unikać**

- Dyskusji „kto ma rację”.
- Wchodzenia w spory światopoglądowe.
- Analizowania czyjejś historii „na forum”.
- Zbyt wielu przykładów z własnego życia (uwaga na przesunięcie uwagi na siebie).
- Przyspieszania momentów ciszy.

Twoim zadaniem nie jest prowadzić uczniów do lepszych myśli, lecz do lepszej relacji z myśleniem. Nie do zmiany treści — lecz do zmiany perspektywy. Nie do kontroli — lecz do kontaktu. Jeśli po spotkaniu uczeń wyjdzie z myślą: „aha... ja nie jestem moimi myślami” — proces się dokonał.

#### **Przygotowanie sali**

- Ustawienie w kręgu lub półkręgu (brak układu „ja – wykład – oni”).
- Jeśli to możliwe: światło dzienne, brak ostrego światła jarzeniowego.
- Brak barier fizycznych między Tobą a grupą (biurko, katedra).
- Dostęp do wody.
- Wyłączone lub wyciszone telefony.

## **Faza 1: Aktywacja uwagi i nadanie sensu**

Na początku spotkania Twoim zadaniem jest nie tyle przekazać wiedzę, ile **uruchomić u uczniów ciekawość wobec własnego umysłu** oraz nadać sens temu, dlaczego w ogóle warto się dziś zatrzymać przy temacie myślenia. Chodzi o to, by uczniowie poczuli, że to, co będzie się działo, dotyczy ich realnego życia, a nie abstrakcyjnej teorii. Zaczynasz od skierowania ich uwagi do wewnątrz — w sposób lekki, nienarzucający się i bezpieczny. Nie prosisz ich o analizę ani o dzielenie się treściami osobistymi. Zapraszasz ich jedynie do **zauważenia, że coś w nich już działa**, zanim jeszcze cokolwiek wybiorą świadomie. Możesz powiedzieć (własnymi

słowami, spokojnie, z pauzami): „Zanim zaczniemy, chcę Was zaprosić do krótkiego zatrzymania. Nie po to, żeby coś zmieniać — tylko żeby coś zauważyć. Każdy z nas przychodzi tu dzisiaj już w jakimś stanie: z jakąś myślą, z jakimś nastrojem, z jakimś wewnętrznym tonem. I to jest w porządku. Pytanie brzmi tylko: czy my ten stan wybieramy — czy on wybiera nas?”

Następnie wprowadzasz ideę, że **umysł działa zanim pojawi się refleksja**. Odwołujesz się do mechanizmu torowania (primingu), ale nie w języku akademickim — tylko w języku doświadczenia: „Jak pamiętacie z poprzednich zajęć mamy różne możliwości interpretacji. Nasz umysł działa trochę jak te materiały, okulary lub filtr. To, co zobaczysz, przeczytasz albo usłyszysz jako pierwsze, bardzo często ustawia to, jak będziesz widzieć resztę dnia. Nie dlatego, że tak chcesz — tylko dlatego, że tak działa mózg. On toruje kolejne reakcje, zanim zdążysz się zastanowić.”

Możesz dodać obrazowy przykład: „Jeśli rano zobaczysz coś, co wywołuje napięcie np. oskarżający Ciebie lub ośmieszający post — Twój umysł ustawia się w tryb napięcia. I cały dzień będzie już taki prawda? Jeśli zobaczysz coś, co daje spokój np. przyjemny post — ustawia się w tryb spokoju. To się dzieje automatycznie. I właśnie dlatego nie zawsze reagujemy tak, jak byśmy chcieli.”

Twoim celem nie jest jeszcze tłumaczyć mechanizmy, lecz **zbudować sens**: dlaczego warto się dziś tym zajmować. Pokazujesz uczniom, że nie chodzi o kontrolę nad sobą, ale o odzyskanie wpływu. Możesz to ująć tak: „Dzisiaj nie będziemy próbować zmieniać myśli. Nie będziemy ich poprawiać ani oceniać. Będziemy tylko sprawdzać, jak one działają. Bo kiedy zaczynasz widzieć, jak działa Twój umysł — zaczynasz mieć wybór. A wybór to wolność.”

Następnie zapraszasz do bardzo krótkiej, wewnętrznej obserwacji — bez zapisywania, bez mówienia na głos, tylko do siebie: „Zatrzymaj się na chwilę i zapytaj siebie w myślach: – Co było pierwszą rzeczą, jaką dziś zobaczyłem albo usłyszałem rano? – Jaki to mogło nadać ton mojemu dniu? Nie odpowiadaj na głos. Po prostu zauważ.”

Dajesz 10–15 sekund ciszy. Na końcu tej fazy domykasz ją sensem: „Nie robimy tego po to, żeby mieć zawsze dobry nastrój. Robimy to po to, żeby zobaczyć, co nami kieruje. Bo dopiero wtedy możemy zdecydować, czy chcemy za tym iść — czy wybrać coś innego.”

I możesz zakończyć Fazę 1 prostym przejściem: „To jest punkt wyjścia do dzisiejszego spotkania: zobaczyć, że umysł działa wcześniej niż myślimy. I że można się z nim zaprzyjaźnić — zamiast mu wierzyć bez pytania.”

## **Faza 2: przywołanie wiedzy i doświadczenia**

W tej fazie Twoim celem jest pomóc uczniom **wydobyć z pamięci i doświadczenia to, co już wiedzą i przeżywają**, zanim dostaną nowe treści. Nie chodzi o sprawdzanie, kto „pamięta teorię”, lecz o aktywowanie ich własnych przykładów, skojarzeń i obserwacji. To właśnie to przywołanie sprawia, że nowe treści będą miały się do czego „przyczepić”. Zaczynasz od tego, że pokazujesz uczniom, iż to, o czym mówicie, **już jest obecne w ich życiu**, nawet jeśli nie było dotąd nazwane. Możesz powiedzieć: „Zanim pójdziemy dalej, chcę Was zaprosić do przypomnienia sobie kilku zwykłych momentów z ostatnich dni. Nie po to, żeby je analizować — tylko żeby zobaczyć, jak ten temat już w Waszym życiu działa.”

Zapraszasz do krótkiej pracy wewnętrznej — w ciszy, bez zapisywania na tym etapie: „Przypomnij sobie jedną sytuację z ostatniego tygodnia, w której:

– jakaś myśl pojawiła się bardzo szybko,  
– od razu w nią uwierzyłeś albo za nią poszedłeś,  
– a dopiero później zorientowałeś się, że można było spojrzeć na to inaczej.  
Nie musisz mówić, co to było. Wystarczy, że to zobaczysz.”

Zostawiasz chwilę ciszy. Następnie delikatnie rozszerzasz pole uwagi: „Zauważ teraz, co było pierwsze: sytuacja — czy Twoja interpretacja sytuacji? Co pojawiło się szybciej: fakt — czy myśl o fakcie?”

Nie chodzi o poprawną odpowiedź, tylko o uświadomienie sobie mechanizmu. Możesz też zaprosić do przypomnienia momentów związanych z habituacją i automatyzmem: „Przypomnij sobie coś, do czego się przyzwyczaiłeś — nawet jeśli to nie było dla Ciebie dobre. Może sposób, w jaki mówisz do siebie. Może napięcie w ciele. Może jakiś schemat reagowania. Zauważ tylko, że to jest... znajome.” Chwila ciszy. Teraz możesz zaprosić do bardzo krótkiego podzielenia się — ale w formie neutralnej, bez historii osobistych: „Jeśli chcesz, możesz dokończyć jedno zdanie — bardzo krótko:

‘Zauważyłem, że mój umysł często...’

Na przykład: ‘...zakłada najgorsze’, ‘...porównuje mnie z innymi’, ‘...chce mieć wszystko pod kontrolą’. Nie opowiadaj historii. Tylko nazwij wzorzec.”

Zbierasz kilka odpowiedzi, dziękujesz każdej, nie komentujesz, nie oceniasz. Następnie robisz **normalizację**: „Zwróćcie uwagę: to, co mówicie, jest bardzo ludzkie. To nie są błędy charakteru. To są sposoby działania umysłu.”

Możesz to wzmocnić krótkim odniesieniem: „Każdy mózg tak robi. Upraszcza. Szuka spójności. Chce szybko wiedzieć, co jest bezpieczne, a co nie. I to działa — dopóki nie zaczyna nami rządzić.”

Na końcu tej fazy robisz most do kolejnej: „To, co teraz zrobiliście, to pierwszy krok krytycznego myślenia w naszym rozumieniu — nie krytykowanie myśli, tylko zauważanie ich działania. Teraz możemy zobaczyć, co się dzieje dalej — i co można z tym zrobić.”

W tej fazie nie warto się spieszyć. Jeśli uczniowie naprawdę się zatrzymają i coś zobaczą — już wydarzyło się bardzo dużo. W tej fazie:

- aktywujesz pamięć epizodyczną i emocjonalną,
- uruchamiasz efekt „to jest o mnie”,
- zmniejszasz dystans między teorią a doświadczeniem,
- budujesz poczucie wspólnoty („nie tylko ja tak mam”),
- przygotowujesz grunt pod nowe treści.

### Faza 3: psychoedukacja w małych porcjach

W tej fazie Twoim zadaniem nie jest „przekazać wiedzę”, lecz **podawać krótkie porcje sensu — i za każdym razem sprawdzać, czy mają one kontakt z doświadczeniem uczniów**. Każdy fragment ma być na tyle mały, by można go było poczuć, a nie tylko zrozumieć.

#### Porcja 1 – Umysł jako filtr, nie jako obiektyw

Zaczynasz od prostego obrazu: „Twój umysł nie działa jak kamera. Nie pokazuje rzeczywistości taką, jaka jest. Działa raczej jak filtr — wybiera, co zobaczyć, co pominąć i jak to zinterpretować.”

Zatrzymaj się na chwilę. „*I to nie jest błąd. To jest funkcja. Umysł chce szybko wiedzieć, czy coś jest bezpieczne, czy nie. Czy znane, czy obce.*”

Krótką pauzą. „*Problem zaczyna się wtedy, gdy zaczynasz traktować filtr jak obiektyw. Gdy myślisz: ‘Tak jest’ — zamiast: ‘Tak to teraz widzę’.*” Zostaw chwilę ciszy. Teraz podajesz 3–5 przykładów, powoli, z pauzą między nimi: „*Zobacz, jak to wygląda w zwykłych momentach. Na przykład... Ktoś w klasie spojrzy na Ciebie bez uśmiechu — i filtr mówi: ‘On mnie nie lubi’, chociaż to może być tylko jego zmęczenie.*” Pauza. „*Albo... dostajesz jedną gorszą ocenę — i filtr mówi: ‘Jestem słaby/a’, zamiast: ‘To była jedna kartkówka’.*” Pauza. „*Albo... widzisz w mediach społecznościowych czyjeś idealne zdjęcie — i filtr mówi: ‘Ja mam gorzej’, mimo że widzisz tylko wycinek czyjegoś życia.*” Pauza. „*Albo... ktoś nie odpisuje przez kilka godzin — i filtr mówi: ‘Coś jest ze mną nie tak’, zamiast: ‘Może jest zajęty’.*” Pauza. „*Albo... ktoś się śmieje, kiedy wchodzisz do pokoju — i filtr od razu zakłada: ‘Śmieją się ze mnie’, chociaż nie masz na to żadnych dowodów.*” Chwila ciszy. Na koniec integrujesz: „*To nie znaczy, że filtr jest zły. To znaczy tylko tyle, że nie zawsze pokazuje całość.*” I domykasz: „*A kiedy widzisz, że patrzysz przez filtr — możesz go czasem zdjąć albo przynajmniej sprawdzić, czy na pewno pokazuje wszystko.*”

Możesz tutaj także wprowadzić mikrodoświadczenie aby wzmocnić przekaz.

### **Ćwiczenie doświadczeniowe: „umysł jako filtr”**

Ćwiczenie: aktywizuje uwagę selektywną, pokazuje różnicę między obecnością bodźca a jego zauważeniem, przygotowuje grunt pod zrozumienie torowania, skrótów i defuzji, nie wymaga introspekcji ani ujawniania treści osobistych. Jest bezpieczne, lekkie i bardzo skuteczne jako pierwszy krok do pracy z procesami umysłowymi.

Upewnij się, że w sali znajdują się obiekty w różnych kolorach (niebieski i czerwony są wystarczające, ale nie muszą być idealnie równoliczne). Nie uprzedzaj uczestników o celu ćwiczenia. Zadbaj o spokojny ton głosu i wyraźne pauzy między instrukcjami. Zaczynasz od krótkiego wprowadzenia sensu: „*Zaraz zrobimy bardzo krótkie ćwiczenie. Nie po to, żeby coś sprawdzić ani dobrze wykonać — tylko po to, żeby coś zauważyć.*” Następnie kierujesz uwagę uczestników na selekcję: „*Spójrz teraz na salę i znajdź trzy rzeczy w kolorze niebieskim.*” Daj około 10–15 sekund. Obserwuj grupę, nie komentuj. Następnie: „*A teraz zamknij oczy.*” Chwila ciszy. Zapytaj: „*Czy pamiętasz trzy rzeczy w kolorze czerwonym?*” Zostaw około 10 sekund ciszy. Nie odpowiadaj za nich. Nie poprawiaj - zadajesz jedno pytanie: „*Co się stało z kolorem czerwonym, kiedy szukałeś niebieskiego?*” Pozwól na kilka odpowiedzi, ale nie wchodź w dyskusję. Wystarczy 2–3 głosy. Jeśli nikt się nie odzywa, możesz dodać: „*Czy było go mniej? Czy był mniej wyraźny? Czy w ogóle go nie było w uwadze?*”

Na końcu domykasz doświadczenie jednym zdaniem: „*To jest dokładnie to, co robi umysł: wybiera jeden fragment rzeczywistości i robi go pierwszym planem. Reszta staje się tłem — nie dlatego, że znika, tylko dlatego, że przestajemy ją zauważać.*” Możesz dodać: „*To nie jest błąd. To jest funkcja. Problem pojawia się dopiero wtedy, gdy zapominamy, że patrzymy przez filtr.*”

### **Na co zwracasz uwagę jako prowadzący**

- Jeśli ktoś mówi: „Ja pamiętam czerwone” — przyjmij to bez komentowania (różnice indywidualne są naturalne).
- Jeśli ktoś mówi: „To było głupie / oczywiste” — znormalizuj: „Tak, jest proste. I właśnie dlatego dobrze pokazuje mechanizm.”
- Jeśli ktoś się śmieje nerwowo — nie reaguj, to forma regulacji napięcia.

## **Porcja 2 – torowanie: to, co było wcześniej, ustawia to, co jest teraz**

Dodajesz jedną ideę: „*To, co zobaczysz, usłyszysz albo pomyślisz jako pierwsze, bardzo często ustawia sposób, w jaki będziesz widzieć kolejne rzeczy. Nazywamy to torowaniem.*”

Krótki przykład: „*Jeśli rano zobaczysz coś, co wywoła napięcie — łatwiej zobaczysz napięcie wszędzie. Jeśli zobaczysz coś spokojnego — łatwiej zobaczysz spokój.*” Pauza. „*Nie dlatego, że świat się zmienił. Tylko dlatego, że zmienił się filtr.*” Teraz podajesz kilka krótkich przykładów — powoli, z pauzą między nimi: „*Zobacz, jak to działa w zwykłym dniu. Na przykład... Rano czytasz wiadomość o czymś niepokojącym albo stresującym — i przez resztę dnia wszystko wydaje się trochę bardziej groźne albo ciężkie.*” Pauza. „*Albo... przed wyjściem do szkoły widzisz swoje nieudane zdjęcie albo coś, co Ci się w sobie nie podoba — i potem łatwiej zauważasz swoje wady niż to, co Ci się udaje.*” Pauza. „*Albo... ktoś rano powie Ci coś miłego — i nagle świat wydaje się trochę bardziej przyjazny, nawet jeśli nic obiektywnie się nie zmieniło.*” Pauza. „*Albo... zaczynasz dzień od scrollowania i porównywania się z innymi — i potem przez resztę dnia czujesz, że jesteś trochę ‘do tyłu’.*” Pauza. „*Albo... zanim wyjdiesz z domu, przypomnisz sobie coś, czego się boisz — i potem wszędzie widzisz sygnały, że to było słuszne.*”

Chwila ciszy. Na koniec integrujesz: „*To wszystko dzieje się bardzo szybko i bardzo poza świadomością. I właśnie dlatego ma taką moc.*” I domykasz: „*Nie dlatego, że coś jest prawdą. Tylko dlatego, że było pierwsze.*”

## **Ćwiczenie doświadczeniowe: „Torowanie”**

Ćwiczenie: pokazuje, że słowa nie są neutralne dla układu nerwowego, buduje most między poznaniem a ciałem, przygotowuje grunt pod pracę z intencją, pauzą i wyborem, wzmacnia świadomość wpływu bez kontroli. Uczniowie zaczynają rozumieć torowanie nie jako pojęcie, lecz jako coś, co realnie w nich zachodzi.

Zadbaj o spokojne tempo i wyraźne pauzy. Uczestnicy powinni mieć chwilę na faktyczne zauważenie reakcji w ciele, a nie tylko wykonanie instrukcji „w głowie”. Nie uprzedzaj o spodziewanym efekcie (np. że „porażka” jest negatywna, a „spokój” pozytywny). Zaczynasz od krótkiego wprowadzenia: „*Zaraz zrobimy kolejne bardzo krótkie ćwiczenie. Nie trzeba nic mówić na głos. Chodzi tylko o zauważenie, jak umysł i ciało reagują.*” Następnie kierujesz uwagę: „*Zamknij oczy albo spuść wzrok.*” Chwila ciszy. „*Powiedz teraz w myślach trzy razy słowo: porażka.*” Daj około 5–7 sekund. „*Zauważ, co dzieje się w ciele. Może w klatce piersiowej, brzuchu, barkach, oddechu.*” Pauza 10 sekund. Następnie: „*Teraz powiedz w myślach trzy razy słowo: spokój.*” Pauza 5–7 sekund. „*I znowu zauważ, co dzieje się w ciele.*” Pauza 10 sekund. Zadajesz jedno pytanie: „*Czy ciało zareagowało inaczej przy tych dwóch słowach?*” Pozwól na kilka odpowiedzi. Nie oceniaj. Nie interpretuj. Jeśli grupa milczy, możesz dodać: „*Czy było to samo napięcie? Czy inny oddech? Inne tempo?*”

Na końcu domykasz jednym zdaniem: „*To jest właśnie torowanie. Nie wydarzyło się nic w świecie. Zmieniło się tylko jedno słowo — a zmienił się stan.*” Możesz dodać: „*I to samo dzieje się przez cały dzień, tylko zwykle nieświadomie.*”

## **Na co zwracasz uwagę jako prowadzący**

- Jeśli ktoś mówi: „*nic nie poczułem*” — normalizuj: „*To też jest ok, czasem reakcje są bardzo subtelne albo pojawiają się później.*”
- Jeśli ktoś się śmieje lub komentuje — wróć do ciszy i obserwacji.
- Jeśli ktoś zgłasza silną reakcję — nie analizuj jej treści, tylko podziękuj za zauważenie.

### Porcja 3 – habituacja: to, co znane, przestaje być widziane

Wprowadzasz drugi mechanizm: „*Jest jeszcze coś: umysł przyzwyczaja się do tego, co się powtarza. Nawet jeśli to jest nieprzyjemne. Nawet jeśli to jest napięcie, krytyka albo presja.*”

Pauza. „*To się nazywa habituacja. To znaczy: przestajesz coś zauważać nie dlatego, że to zniknęło — tylko dlatego, że stało się tłem.*”

Chwila ciszy. I następnie powoli robiąc pauzy po każdym zdaniu: „*Zobaczcie, jak to działa w zwykłych sytuacjach. Na przykład... Jeśli codziennie słyszysz w głowie: ‘Muszę być lepszy’, ‘Nie mogę zawieść’, ‘Inni są lepsi’ — to po jakimś czasie przestajesz zauważać, że to są myśli. Zaczynasz je traktować jak prawdę o sobie.*” Pauza. „*Albo... jeśli codziennie jesteś w napięciu w szkole — sprawdziany, oceny, porównywanie, presja — to Twoje ciało po jakimś czasie przestaje sygnalizować, że to jest dużo. Napięcie staje się normalne. A spokój zaczyna wydawać się dziwny.*” Pauza. „*Albo... jeśli ktoś często żartuje Twoim kosztem, albo mówi coś, co Cię rani — ale nie na tyle mocno, żebyś zaprotestował — to po jakimś czasie zaczynasz myśleć, że ‘tak po prostu jest’. I przestajesz zauważać, że to wcale nie jest w porządku.*” Pauza. „*Albo... jeśli wieczorami zawsze jesteś zmęczony, scrollujesz telefon do późna, idziesz spać z przeciążoną głową — to po jakimś czasie przestajesz zauważać, że jesteś zmęczony. Myślisz: ‘Taki jestem’. A to jest po prostu efekt przyzwyczajenia.*”

Chwila ciszy. Na koniec integrujesz: „*Habituacja sprawia, że możesz żyć w czymś trudnym bardzo długo — i nawet nie wiedzieć, że to trudne. Bo umysł mówi: ‘To znane, więc bezpieczne’. Nawet jeśli to wcale nie jest dobre.*” I domykasz: „*Dlatego nie zawsze pytamy: ‘Czy to mnie boli?’ — bo już nie czujemy bólu. Pytamy tylko: ‘Jak to wytrzymać jeszcze trochę?’*”

#### Ćwiczenie doświadczeniowe: „Habituacja – to, co znane znika z uwagi”

Celem ćwiczenia jest umożliwienie uczestnikom **bezpośredniego doświadczenia mechanizmu habituacji** - bodźce powtarzalne i stałe przestają być zauważane, nawet jeśli nadal wpływają na nasze funkcjonowanie. Ćwiczenie pokazuje, że „brak reakcji” nie zawsze oznacza „brak wpływu”, że umysł filtruje nie tylko to, co nowe, ale też to, co stare, pomaga zrozumieć, dlaczego przyzwyczajamy się do napięcia, krytyki, presji, wspiera wgląd bez wchodzenia w treści osobiste, jest bezpieczne i regulujące. Uczestnicy zaczynają rozumieć, że brak świadomości nie oznacza braku wpływu — i że można odzyskać kontakt z tym, co było „tłem”.

Zadbaj o chwilę ciszy w sali (zamknij drzwi, poproś o odłożenie telefonów). Ważne jest, by w tle były jakieś dźwięki: szum wentylacji, zegar, odgłosy z korytarza, oddechy, szelest kartek. Zaczynasz spokojnie: „*Zaraz zrobimy bardzo krótkie ćwiczenie. Chodzi tylko o zauważenie czegoś, co zwykle jest tłem.*” Następnie: „*Usiądź wygodnie. Zamknij oczy albo spuść wzrok.*” Pauza. „*Przez 10 sekund skup się tylko na dźwiękach w sali. Nic nie oceniaj. Po prostu słuchaj.*” Odczekaj 10 sekund w ciszy. Następnie: „*A teraz przypomnij sobie: czy słyszałeś te dźwięki wcześniej — zanim zwróciłeś na nie uwagę?*” Chwila ciszy. Zadaj pytanie: „*Co sprawiło, że te dźwięki się pojawiły — czy one były nowe, czy tylko nowa była Twoja uwaga?*” Pozwól na 2–3 odpowiedzi. Domknij: „*To jest habituacja. Bodziec się nie zmienił. Zmieniła się tylko Twoja uwaga. To, co jest stałe, staje się niewidzialne.*”

#### Na co zwracasz uwagę jako prowadzący

- Jeśli ktoś mówi: „Nic nie słyszałem” — to też jest doświadczenie habituacji.
- Jeśli ktoś mówi: „To było głośne” — możesz zapytać: „Czy było głośniejsze, czy tylko bardziej zauważone?”

- Nie poprawiaj odpowiedzi — nie ma złych.

#### Porcja 4 – Pułapki umysłu: skróty, które czasem ranią

Dodajesz bardzo lekko: „*Żeby działać szybko, umysł używa skrótów. Generalizuje. Czyta w myślach. Zakłada najgorsze. Szuka potwierdzeń tego, co już zna.*”

Nie wymieniaj wszystkich – tylko nazwij zjawisko. „*To jest wada charakteru. To jest sposób działania mózgu pod presją*” Pauza. „*Problem zaczyna się wtedy, gdy zaczynasz traktować te skróty jak fakty.*” Pauza. Teraz podajesz kilka krótkich przykładów — powoli, z pauzą między nimi: „*Zobacz, jak to wygląda w zwykłych sytuacjach. Na przykład... Ktoś nie odpisuje Ci przez kilka godzin — i pojawia się myśl: ‘Na pewno mnie ignoruje’ albo ‘Coś jest ze mną nie tak’.*” Pauza. „*Albo... nauczyciel spojrzy poważnie — i umysł mówi: ‘Jestem na pewno oceniany’, mimo że nie padło ani jedno słowo.*” Pauza. „*Albo... raz dostajesz słabszą ocenę — i w głowie od razu: ‘Zawsze mi się nie udaje’, ‘Ja się do tego nie nadaję’.*” Pauza. „*Albo... widzisz czyjeś idealne zdjęcie w mediach społecznościowych — i umysł mówi: ‘Wszyscy mają lepiej niż ja’, mimo że widzisz tylko jeden wycinek czyjegoś życia.*” Pauza. „*Albo... ktoś się śmieje w Twojej obecności — i umysł automatycznie zakłada: ‘Śmieją się ze mnie’, chociaż nie masz na to żadnych dowodów.*” Chwila ciszy. Na koniec integrujesz: „*Umysł robi to bardzo szybko i bardzo przekonująco. I jeśli nie zauważysz, że to są tylko skróty — zaczynasz traktować je jak prawdę o świecie i o sobie.*” I domykasz: „*Nie dlatego, że są prawdziwe. Tylko dlatego, że są pierwsze.*”

#### Ćwiczenie - „skróty umysłu”

Celem ćwiczenia jest umożliwienie uczestnikom **bezpośredniego doświadczenia tego, że umysł bardzo szybko tworzy skojarzenia i uzupełnia znaczenia bez świadomego wysiłku.** Ćwiczenie pokazuje, że wiele interpretacji nie jest wynikiem świadomego wnioskowania, lecz automatycznych skrótów poznawczych, wskazuje szybkość i automatyczność skojarzeń, normalizuje istnienie skrótów poznawczych, przygotowuje grunt pod zauważanie pułapek myślenia, obniża poczucie winy („to nie ja, to mój mózg”). Uczestnicy zaczynają widzieć swoje interpretacje jako proces — a nie jako obiektywną prawdę.

Przygotuj slajd lub kartkę z parami słów. Pokazuj je szybko, bez komentarza i bez zapowiedzi celu ćwiczenia. Ważne jest tempo — im szybciej, tym bardziej widać automatyzm. Zaczynasz krótkim wprowadzeniem: „*Zaraz zrobimy coś bardzo prostego i bardzo szybkiego. Nie trzeba nic liczyć ani analizować. Będę pokazywać słowa a Waszym zadaniem jest zobaczyć co pojawia się w umyśle. Nie musicie mówić na głos*” Następnie pokazujesz lub mówisz : „**Lody** — ...” Pauza 1–2 sekundy. „**Lato**.” Drugie słowo: „**Egzamin** —.....” Pauza 1–2 sekundy. „**Stres**.” Nie komentujesz. Następnie zadajesz pytanie: „*Zanim powiedziałam ‘lato’ — czy już mieliście to słowo w głowie? Zanim powiedziałam ‘stres’ — czy już coś się w Was pojawiło?*” Po chwili dodaj: „*Czy ktoś z Was musiał się zastanawiać, co jest drugie?*”

Pozwól na kilka reakcji (śmiech, „nie”, gesty głową). Możesz dodać: „*Czy to było bardziej jak decyzja — czy jak odruch?*” Domykasz jednym zdaniem: „*To są właśnie skróty umysłu. On bardzo szybko łączy rzeczy w pary, schematy i znaczenia — zanim zdążymy się zastanowić.*” Możesz dodać: „*I to jest bardzo pomocne... dopóki nie zaczynamy traktować tych skojarzeń jak faktów.*”

#### Wersja 2 – do uzupełniania przez uczniów (karta pracy)

**Karta: „Co mój umysł dopowiada sam?”**

Możesz zacząć: *Na to ćwiczenie macie 1 minutę. Chodzi bowiem o Wasze pierwsze automatyczne reakcje.* Następnie dajesz kartę.

## Dokończ pierwszym słowem, które się pojawi. Nie myśl długo.

- Lody – \_\_\_\_\_
- Noc – \_\_\_\_\_
- Szkoła – \_\_\_\_\_
- Sprawdzian – \_\_\_\_\_
- Cisza – \_\_\_\_\_
- Kłótnia – \_\_\_\_\_

Pozostawiasz uczniów na 2-3 minuty. Potem pytasz: „Czy ktoś wybierał świadomie te słowa? Czy raczej one się po prostu pojawiły?”

### Na co zwracasz uwagę jako prowadzący

- Jeśli ktoś mówi: „Ja się zastanawiałem” — przyjmij to bez komentarza (różnice indywidualne są naturalne).
- Jeśli ktoś zaczyna żartować — pozwól, ale wróć spokojnie do refleksji.
- Nie tłumacz mechanizmu neurobiologicznego — to nie jest ten moment.

### Porcja 5 – Defuzja: myśl to nie fakt

Powiedz: „Najważniejsze dziś jest to: *myśl to nie fakt. Myśl to zdarzenie w umyśle.*” Pauza. „Różnica między: *‘Nie dam rady’ a ‘Mam myśl, że nie dam rady’ jest mała językowo — ale ogromna w doświadczeniu.*” Chwila ciszy. „Zobacz, jak to działa w zwykłych momentach.” Teraz podajesz kilka krótkich przykładów — powoli, z pauzą między nimi: „Na przykład...*Przed sprawdzianem pojawia się myśl: ‘Na pewno zawalę’.* Gdy dodasz: *‘Mam myśl, że na pewno zawalę’ — to nie znaczy, że stres znika. Ale znaczy, że przestajesz traktować go jak wyrok.*” Pauza. „Albo... *chcesz coś powiedzieć na forum klasy i pojawia się myśl: ‘Wszyscy będą się śmiać’.* Gdy mówisz: *‘Mam myśl, że wszyscy będą się śmiać’ — pojawia się odrobina przestrzeni, w której możesz wybrać, czy chcesz spróbować.*” Pauza. „Albo... *po kłótni z kimś bliskim pojawia się myśl: ‘Zawsze wszystko psuję’.* Gdy mówisz: *‘Mam myśl, że zawsze wszystko psuję’ — zaczynasz widzieć, że to jest głos emocji, a nie obiektywny opis Ciebie.*” Pauza. „Albo... *patrzysz w lustro i pojawia się myśl: ‘Jestem beznadziejny/a’.* Gdy dodasz: *‘Mam myśl, że jestem beznadziejny/a’ — to zdanie traci trochę swojej władzy.*”

Chwila ciszy. Na koniec integrujesz: „*Myśl nie musi zniknąć, żebyś mógł działać inaczej. Wystarczy, że przestanie być rozkazem.*”

I domykasz: „*W tej małej przestrzeni między Tobą a myślą pojawia się wybór.*”

Na końcu spinasz to w całość: „*Nie uczymy się dziś kontrolować umysłu. Uczymy się go widzieć. A kiedy widzisz — nie jesteś już tylko w środku reakcji. Jesteś też w pozycji wyboru.*” I przechodzisz dalej: „*Teraz zobaczymy, jak to wygląda w praktyce.*”

### Ćwiczenie doświadczeniowe: „defuzja – myśl to nie fakt”

Celem ćwiczenia jest umożliwienie uczestnikom **bezpośredniego doświadczenia różnicy między byciem w myśli a obserwowaniem myśli**. Ćwiczenie pokazuje, że zmiana relacji do myśli — nawet minimalna językowo — może zmienić jej wpływ emocjonalny i behawioralny, bez konieczności jej eliminowania, osłabia automatyczne utożsamienie z myślą, wzmacnia metapoznanie, zwiększa elastyczność reakcji, wspiera regulację emocji bez tłumienia. Uczestnicy uczą się, że nie muszą walczyć z myślami, by odzyskać wpływ — wystarczy zmienić wobec nich pozycję.

Zapowiedz ćwiczenie jako krótkie i bezpieczne. Podkreśl, że nie chodzi o prawdziwość zdania, tylko o doświadczenie różnicy w relacji. Zachowaj spokojne tempo i wyraźne pauzy. Możesz dodać na wstępie: „Zaraz użyjemy jednego zdania tylko jako przykładu — nie dlatego, że jest prawdziwe, tylko dlatego, że pokazuje mechanizm.” Zaczynasz: „Zamknij oczy albo spuść wzrok.” Pauza. „Powiedz teraz w myślach zdanie: Jestem beznadziejny.” Daj 5–7 sekund. „Zauważ, co dzieje się w ciele. Może w oddechu, brzuchu, klatce piersiowej, ramionach.” Pauza 10 sekund. Następnie: „Teraz powiedz w myślach: Mam myśl, że jestem beznadziejny.” Pauza 5–7 sekund. „I znowu zauważ, co dzieje się w ciele.” Pauza 10 sekund. Zadajesz pytanie: „Czy to było to samo doświadczenie?” Pozwól na kilka odpowiedzi, bez komentowania. Jeśli grupa milczy, możesz dodać: „Czy było w tym więcej dystansu? Więcej przestrzeni? Mniej napięcia? A może nic się nie zmieniło?” Domykasz: „To jest defuzja. Nie zmieniliśmy myśli. Zmieniliśmy tylko relację do niej. W tej małej przestrzeni między Tobą a myślą pojawia się wybór.”

#### Na co zwracasz uwagę

- Jeśli ktoś mówi, że zdanie było bardzo trudne — normalizuj i przypomnij, że to tylko przykład.
- Jeśli ktoś mówi, że nic nie poczuł — to też jest ważna obserwacja.
- Nie analizuj treści osobistych skojarzeń.

#### Faza 4: Aktywne przetwarzanie – ćwiczenia

W tej fazie Twoim zadaniem jest **przenieść uczestników z poziomu rozumienia na poziom doświadczenia**. Nie chodzi o to, by „dobrze wykonać ćwiczenie”, lecz by pozwolić uczniom **zobaczyć na żywo**, jak działa ich umysł, ciało i uwaga. Nie poprawiasz, nie analizujesz treści osobistych, nie wyciągasz wniosków za uczniów. Jesteś przewodnikiem po procesie, nie sędzią ani terapeutą.

#### Mikro-ruch na start (1 minuta)

Celem jest regulacja układu nerwowego, powrót do ciała, zwiększenie dostępności poznawczej. Możesz powiedzieć: „Zanim przejdziemy do ćwiczeń, zrobmy 30 sekund ruchu — nie fitness, tylko reset. Wstań, jeśli możesz. Potrząśnij delikatnie dłońmi... ramionami... rozluźnij barki. Weź wdech, unieś ręce w górę... wydech, opuść. Jeszcze raz. Możesz usiąść.”

#### Ćwiczenie - Mapa myśli automatycznej

Celem jest uświadomienie sekwencji: bodziec → myśl → emocja → reakcja.

Rozdaj kartę pracy lub każ im narysować cztery pola:

| sytuacja | myśl | emocja | reakcja |

Możesz powiedzieć: „Wybierz jedną prostą sytuację z ostatnich dni, która była trochę trudna. Nie dramatyczną — zwykłą. W pierwszym polu zapisz, co się wydarzyło. Jak kamera. Bez ocen. W drugim – pierwszą myśl, jaka się pojawiła. W trzecim – co poczułeś/poczułaś w ciele lub emocjach. W czwartym – co zrobiłeś/aś.”

Daj 5 minut ciszy. Zapytaj następnie: „Co było najszybsze: sytuacja czy myśl?”

#### Zwracasz uwagę

- czy ktoś opisuje bardzo dramatyczne treści – wtedy delikatnie sugerujesz uproszczenie,

- czy ktoś pisze bardzo mało – to ok.

### Ćwiczenie - Zmiana perspektywy

Celem jest doświadczenie, że to nie sytuacja, lecz interpretacja buduje doświadczenie. Pod mapą myśli dopisz trzy kolumny:

| wersja obciążająca | wersja neutralna | wersja wspierająca |

Możesz powiedzieć: „*Teraz weź tę samą sytuację i spróbuj zapisać ją z trzech perspektyw. Najpierw tak, jak zwykle – najbardziej obciążająco. Potem opisz ją jak reporter – bez emocji. Na końcu spróbuj opisać ją tak, jakbyś mówił/a do kogoś, kogo lubisz.*”

Pozostaw chwilę pauzy i dopytaj: „*Czy zmiana słów zmieniła coś w ciele?*”

### Ćwiczenie - Moment pauzy

Celem jest oświadczenie przestrzeni między myślą a reakcją.

Możesz powiedzieć: „*Zamknij na chwilę oczy. Przypomnij sobie jedną myśl z dzisiejszych ćwiczeń. Zobacz ją jak zdanie na ekranie. Teraz zrób jeden wolny wdech i wydech. Zadaj sobie pytanie: Co by było, gdybym na nią nie zareagował/a przez 10 sekund?*”

Pauza. Następnie zapytaj: „*Czy pojawiło się coś nowego — oprócz myśli?*”

### Ćwiczenie: „mam myśl, że...” — defuzja poznawcza

Doświadczenie różnicy między byciem w myśli a obserwowaniem myśli.

Powiedz spokojnie: „*Zaraz zrobimy bardzo krótkie ćwiczenie. Nie musisz nic mówić na głos ani niczego zmieniać. Po prostu zauważysz.*” Pauza. „*Zamknij oczy albo spuść wzrok. Przypomnij sobie jedną myśl, która dziś albo w ostatnich dniach była trudna, krytyczna albo nieprzyjemna. Nie coś bardzo ciężkiego — raczej coś codziennego.*” Pauza. „*Powiedz tę myśl w głowie dokładnie tak, jak zwykle się pojawia. Zauważ, co dzieje się w ciele.*” Pauza 10 sekund. „*Teraz dodaj przed nią słowa: ‘Mam myśl, że...’ I powiedz ją jeszcze raz: ‘Mam myśl, że...’*” Pauza. „*Zauważ, czy coś się zmieniło. Nie szukaj efektu. Po prostu sprawdź.*”

Nie pytaj „czy zadziałało?”. Zapytaj raczej: „Co zauważyłeś?” i pozwól na różne odpowiedzi.

#### Na co zwracasz uwagę

- czy ktoś się nadmiernie napina,
- czy ktoś próbuje „dobrze zrobić”,
- czy pojawia się śmiech nerwowy (normalne),
- czy ktoś się wycofuje — wtedy nie naciskaj.

### Ćwiczenie: Karta pracy — „Fakt, myśl, reakcja”

Rozróżnienie faktu od interpretacji i reakcji.

#### Karta pracy

Podziel kartkę na 3 kolumny:

| Co się wydarzyło (fakt)? | Co pomyślałem/am? | Jak zareagowałem/am? |

Instrukcja: „*Wybierz jedną prostą sytuację z ostatnich dni, która była dla Ciebie trudna albo nieprzyjemna. Nie traumatyczną — zwykłą.*”

Daj 5 minut. Potem: „Zaznacz kółkiem to, co było interpretacją, nie faktem.”

To ćwiczenie często wywołuje moment „aha”. Nie przyspieszaj go.

**Na co zwracasz uwagę**

- uczniowie mogą pisać bardzo mało — to wystarczy,
- nie poprawiaj treści,
- nie pytaj „dlaczego” — tylko „co zauważyłeś”.

### **Ćwiczenie: Torowanie intencji**

Możesz powiedzieć: „Teraz zrobimy coś bardzo prostego, co możesz zrobić jutro rano. Zamknij oczy. Zrób jeden spokojny wdech i wydech. Zadaj sobie pytanie: ‘Jaki ton chcę nadać jutrzejszemu dniu? Wybierz jedno słowo. Nie najlepsze. Pierwsze wystarczająco dobre. Powiedz je sobie w myślach trzy razy.’” Pauza.

### **Ćwiczenie doświadczeniowe na koniec**

Zamknięcie procesu w formie osobistego wyboru. Powiedz: „Na koniec zaproszę Cię do jednego zdania — tylko dla siebie. Nie musisz go nikomu czytać. Dokończ w myślach: ‘Kiedy następnym razem pojawi się trudna myśl lub emocja, spróbuję...’”

Przykłady możesz podać:

- „...zauważyć ją, zamiast jej wierzyć.”
- „...zrobić jeden oddech.”
- „...zapytać, co jest dla mnie ważne.”

Pauza. Dodaj: „Pamiętaj, że to nie jest obietnica. To jest kierunek.”

### **Zakończenie fazy ćwiczeniowej:**

Zamykasz fazę ćwiczeniową poprzez powiedzenie: „Dziś nie uczyliśmy się mieć inne myśli. Uczyliśmy się mieć inną relację z myślami. To wystarczy, żeby coś zaczęło się zmieniać. Reszta to praktyka.”

W tej fazie: ciało spotyka się z umysłem, teoria zamienia się w doświadczenie, uczniowie widzą, że mają wpływ bez kontroli, zamykasz proces w osobistym wyborze. Na tym etapie Twoim zadaniem jest przenieść uczniów z poziomu „rozumiem” na poziom „doświadczam”. Ruch pomaga wyjść z głowy do ciała i obniża przeciążenie poznawcze.

### **Faza 5: Powtórka poprzez przywołanie**

W tej fazie Twoim celem nie jest sprawdzić, „czy uczniowie zapamiętali”, lecz **pomóc im samodzielnie wydobyć z pamięci to, co było dla nich ważne**. To przywołanie wzmacnia ślad pamięciowy, porządkuje doświadczenie i domyka proces uczenia się. Nie podajesz odpowiedzi. Nie poprawiasz. Nie oceniasz. Tworzysz tylko przestrzeń do przywołania. Na początku zmieniasz ton — robisz go jeszcze spokojniejszym, bardziej miękkiem. Możesz powiedzieć: „Zanim zakończymy, zaproszę Was do bardzo krótkiej powtórki — ale nie z głowy, tylko z doświadczenia. Nie tego, co było na slajdach, tylko tego, co w Was zostało.” Pauza. „Nie sięgaj do notatek. Nie sprawdzaj niczego. Po prostu zobacz, co się pojawia.”

Dajesz uczniom kartkę albo prosisz, by otworzyli zeszyt. „Zapisz trzy rzeczy, które zapamiętałeś/aś z dzisiejszego spotkania. Nie najważniejsze obiektywnie — tylko te, które do

*Ciebie wracają.*” Daj 1–2 minuty ciszy. Następnie: *„Teraz zapisz jedno zdanie, które było dla Ciebie nowe, poruszające albo trochę niewygodne. Jedno zdanie, które coś w Tobie zatrzymało.”* Kolejna minuta ciszy. Jeśli chcesz, możesz zaprosić do krótkiego podzielenia się — ale bardzo lekkiego: *„Jeśli ktoś ma ochotę, może przeczytać jedno zdanie. Nie tłumacz, nie uzasadniaj. Po prostu je wypowiedz.”* Przyjmujesz każde zdanie z „dziękuję”, bez komentarza. Na koniec robisz normalizację: *„Zauważcie, że każdy zapamiętał coś innego. I to jest dokładnie tak, jak ma być. Bo każdy z nas jest w innym miejscu drogi.”* Możesz dodać: *„To, co przywołałeś/aś teraz z pamięci, jest już Twoje. Nie jako wiedza — ale jako coś, co możesz zabrać ze sobą.”*

Nie poprawiaj, jeśli ktoś „źle” coś nazwie. Nie dopowiadaj, jeśli czegoś nie powiedzieli. Nie zamieniaj tego w podsumowanie merytoryczne. To jest ich powtórka, nie Twoja.

### **Na co zwracasz uwagę**

- czy ktoś się blokuje — wtedy powiedz, że mogą zapisać cokolwiek albo nawet „nie wiem”,
- czy ktoś zaczyna porównywać swoje odpowiedzi z innymi — wróć do normalizacji,
- czy pojawia się napięcie „czy to dobrze” — przypomnij, że to nie jest sprawdzian.

W tej fazie: wzmacniasz pamięć poprzez aktywne wydobywanie, domykasz proces uczenia się w uczestniku, nie w prowadzącym, budujesz poczucie sprawstwa („to ja to pamiętam”), wzmacniasz indywidualny sens. To jest moment, w którym wiedza przestaje być „z zewnątrz” — a zaczyna być „wewnątrz”.

### **Faza 6: Feedback i normalizacja**

W tej fazie Twoim zadaniem jest **zamknąć proces uczenia się na poziomie emocjonalnym i relacyjnym**. Nie chodzi o ocenę pracy uczniów ani o informację zwrotną typu „jak Wam poszło”, lecz o to, by pomóc im **zintegrować doświadczenie w poczuciu, że to, co się z nimi działo, jest ludzkie, zrozumiałe i rozwojowe**. To moment, w którym obniżasz napięcie, zdejmujesz presję „czy zrobiłem to dobrze” i wzmacniasz poczucie bezpieczeństwa wewnętrznego. Zmieniasz ton na jeszcze spokojniejszy, bardziej wspierający. Możesz powiedzieć: *„Zanim zakończymy, chcę powiedzieć jedną ważną rzecz. To, co dziś robiliście, nie było łatwe. Zatrzymywanie się przy własnych myślach i reakcjach nie jest czymś, do czego jesteśmy uczeni na co dzień.”* Pauza. *„Jeśli coś było dla Ciebie trudne, niewygodne albo dziwne — to nie znaczy, że coś zrobiłeś źle. To znaczy, że dotknąłeś czegoś prawdziwego.”* Następnie normalizujesz doświadczenie: *„Większość ludzi ma bardzo podobne mechanizmy: automatyczne myśli, szybkie interpretacje, wewnętrznych krytyków, napięcie w ciele. To nie jest wada. To jest wyposażenie ludzkiego umysłu.”* Pauza. *„To, czego się dziś nauczyliśmy, nie polega na tym, żeby tego nie mieć. Polega na tym, żeby to widzieć — i dzięki temu mieć wybór.”* Możesz dodać element rozwojowy: *„To, że coś się nie udało idealnie, że coś było chaotyczne albo niejasne, jest częścią uczenia się. Układ nerwowy uczy się wolniej niż głowa. I to jest w porządku.”* Następnie dajesz informację zwrotną jako prowadzący — widząc proces, nie wynik: *„Z mojej perspektywy zobaczyłem/am dziś dużo uważności, dużo odwagi i dużo szczerości wobec siebie — nawet jeśli to było ciche i niewidoczne.”*

Jeśli grupa była wycofana: *„Cisza też jest formą pracy. Czasem bardzo głęboką.”*

Jeśli była aktywna: *„Wasza gotowość do dzielenia się pokazuje, że można tu być prawdziwym.”*

Na końcu zdejmujesz presję przyszłości: *„Nie musicie teraz nic z tym robić. Nie musicie niczego zmieniać od jutra. Wystarczy, że coś w Was zostało. Reszta będzie się układać w swoim tempie.”* I domykasz: *„Jeśli dziś zapamiętasz tylko jedno — niech to będzie to: nie jesteś swoimi*

*myślami, nie jesteś swoimi reakcjami. Jesteś kimś, kto może je zauważyć. I to już jest ogromna zmiana.”*

Twoje słowa w tej fazie regulują bardziej niż informują. Mów wolno. Z pauzami. Z ciepłem. Nie moralizuj. Nie motywuj na siłę. Nie podkrecaj energii. To nie ma być „power speech”. To ma być bezpieczne lądowanie.

Na co zwracasz uwagę

- czy ktoś wygląda na zawstydzonego lub zamkniętego — wtedy normalizuj jeszcze bardziej,
- czy ktoś mówi „u mnie nic nie było” — podkreśl, że to też jest ok,
- czy pojawia się porównywanie — wracaj do indywidualnej ścieżki.

W tej fazie: obniżasz napięcie po procesie wewnętrznym, normalizujesz trudność i niedoskonałość, wzmacniasz poczucie bezpieczeństwa psychicznego, domykasz emocjonalnie proces uczenia się. To jest moment, w którym uczniowie wychodzą nie tylko z wiedzą, ale z poczuciem: „jestem ok taki, jaki jestem — i mogę się rozwijać”.

## **Faza 7: Synteza i transfer**

W tej fazie Twoim zadaniem jest pomóc uczniom **połączyć to, co było doświadczeniem, z tym, co będzie działaniem w ich codziennym życiu**. Nie chodzi o wielkie postanowienia ani o „zmianę siebie”, lecz o to, by każdy uczestnik wyszedł z jednym małym, własnym sposobem reagowania — prostym, możliwym do wykonania i osadzonym w rzeczywistości. Synteza nie polega na powtarzaniu treści spotkania. Polega na tym, że uczestnik potrafi odpowiedzieć sobie na pytanie: „**Co z tego jest moje — i co mogę z tym zrobić następnym razem?**” Na początku spowalniasz tempo i zapraszasz do domknięcia wewnętrznego: „*Na koniec zaproszę Cię do połączenia tego, co dziś zauważyłeś, z tym, jak możesz działać następnym razem, kiedy pojawi się trudna emocja albo trudna myśl.*” Pauza. „*Nie szukaj idealnej odpowiedzi. Szukaj takiej, która jest prawdziwa dla Ciebie.*” Następnie zapraszasz do wewnętrznej syntezy: „*Przypomnij sobie jedną sytuację z Twojego życia, w której często pojawia się napięcie, złość, wstyd, lęk albo wycofanie. Nie wchodź w nią głęboko — tylko ją nazwij.*” Pauza. „*Zauważ teraz, co zwykle robisz w tej sytuacji automatycznie.*” Pauza. „*I zadaj sobie pytanie: ‘Co mógłbym zrobić choć odrobinę inaczej, korzystając z tego, co dziś było?’*” Dajesz czas na ciszę. Możesz podać kilka przykładów bardzo prostych strategii — nie jako instrukcję, lecz jako inspirację: „*To może być coś bardzo małego. Na przykład:*

- *zatrzymać się na jeden oddech,*
- *dodać w głowie: ‘mam myśl, że...’*,
- *przypomnieć sobie swoje słowo intencji,*
- *zapytać: ‘co jest tu dla mnie ważne?’*,
- *albo po prostu zauważyć: ‘o, to jest ten moment’.*”

Następnie zapraszasz do sformułowania osobistej strategii: „*Spróbuj teraz w jednym zdaniu — tylko dla siebie — dokończyć: ‘Następnym razem, gdy pojawi się silna emocja albo trudna myśl, spróbuję...’*” Pauza. „*Nie pisz planu naprawczego. Napisz gest. Jedno małe zachowanie. Coś, co naprawdę możesz zrobić.*”

Dajesz chwilę na zapisanie. Jeśli chcesz, możesz zaprosić do podzielenia się — ale wyłącznie na poziomie ogólnym: „*Jeśli ktoś chce, może powiedzieć tylko początek zdania: ‘Spróbuję...’ — bez historii, bez kontekstu.*” Dziękujesz za każde. Na końcu robisz integrację: „*Zauważ, że nie chodzi o to, by reagować idealnie. Chodzi o to, by czasem zauważyć, że reagujesz. I to już zmienia bardzo dużo.*” I domykasz: „*To jest właśnie to, co nazywamy transferem: nie przenoszeniem wiedzy do życia, ale przenoszeniem uważności do momentów, w których kiedyś był tylko automat. I to jest proces. Nie zadanie do odhaczenia.*”

Nie oceniaj strategii uczniów. Nie poprawiaj ich. Jeśli ktoś wybierze coś bardzo prostego albo bardzo ogólnego — to w porządku. Transfer musi być możliwy, nie imponujący.

### Na co zwracasz uwagę

- czy ktoś tworzy zbyt ambitne postanowienie — wtedy delikatnie zachęć do zmniejszenia kroku,
- czy ktoś mówi „nie wiem” — to też jest uczciwa odpowiedź, można zaproponować: „może spróbujesz zauważyć moment”,
- czy pojawia się presja zmiany — zdejmij ją, przypominając, że to jest zaproszenie, nie obowiązek.

W tej fazie: uczniowie integrują doświadczenie w osobisty sens, pojawia się poczucie sprawstwa, wiedza zamienia się w mikropraktykę, proces wychodzi poza salę i zaczyna żyć w codzienności. To jest moment, w którym program przestaje być „spotkaniem” — a zaczyna być drogą.

## Spotkanie 6 - Relacje i komunikacja – jak mówić o sobie i słuchać innych

Celem tego spotkania nie jest nauczenie „dobrego komunikowania się” w sensie technicznym ani wyćwiczenie poprawnych form wypowiedzi. Jego zadaniem jest stworzenie warunków, w których uczestnicy mogą zacząć zauważać, jak naprawdę komunikują się z innymi i z samymi sobą — oraz jak wiele napięcia, nieporozumień i oddalenia wynika nie ze złej woli, lecz z automatycznych reakcji obronnych. Spotkanie ma wspierać rozwój trzech kluczowych kompetencji: zdolności mówienia o własnym doświadczeniu bez oskarżania i ukrywania, zdolności słuchania bez natychmiastowego reagowania oraz zdolności pozostawiania w kontakcie w sytuacji różnicy, napięcia lub niezrozumienia. Uczestnicy nie uczą się tu „jak wygrać rozmowę”, lecz jak pozostać w relacji — z sobą i z drugim człowiekiem — nawet wtedy, gdy jest trudno.

Z perspektywy psychologii relacji, neurobiologii i teorii przywiązania wiemy, że komunikacja nie jest przede wszystkim wymianą informacji, lecz regulacją relacji i układów nerwowych. To, co mówimy, jest znacznie mniej wpływowe niż to, w jakim stanie jesteśmy, kiedy mówimy. W sytuacjach napięcia, konfliktu lub niezrozumienia układ nerwowy automatycznie przechodzi w tryb obronny: walki, ucieczki lub zamrożenia. W tym trybie zdolność słuchania maleje, a język staje się narzędziem ochrony, kontroli albo dystansu. Uczestnicy nie „komunikują się źle”, lecz komunikują się w stanie zagrożenia. Twoją rolą nie jest poprawianie ich sposobu mówienia, lecz tworzenie takich warunków, w których ich układ nerwowy może się uspokoić na tyle, by kontakt z drugim człowiekiem stał się możliwy.

Pamiętaj, że najważniejszym narzędziem w tym module nie są techniki komunikacyjne, lecz Twoja obecność. Twoja regulacja, tempo, ton głosu, sposób reagowania na trudność i napięcie stają się dla grupy modelem tego, jak można być w relacji bez przemocy i bez ucieczki. Twoje nastawienie może być opisane jako: ciekawość zamiast kontroli, obecność zamiast poprawiania, kontakt zamiast wyniku. Zwracaj także uwagę na to, co dzieje się w Tobie: czy pojawia się chęć „naprawienia”, przekonania, pouczenia, rozstrzygnięcia konfliktu. To naturalne odruchy nauczyciela lub terapeuty — ale w tym module ważniejsze jest ich zauważenie i puszczanie niż realizacja. U uczniów zwracaj uwagę nie tyle na to, co mówią, ile na to, w jakim są stanie: czy są napięci, wycofani, ironiczni, nadmiernie aktywni, czy też próbują być „poprawni”. To są sygnały regulacyjne, nie charakterologiczne. Twój sposób bycia powinien być spokojny, powolny, osadzony w ciele. Mów wolniej niż zwykle. Rób pauzy. Używaj języka opisowego zamiast oceniającego. Zamiast „to jest nie w porządku” mów „tu widzę napięcie”, „tu coś się

dzieje”. Zamiast „powinieneś” — „możesz sprawdzić”. Nie spiesz się. Relacja nie lubi pośpiechu.

### Przygotowanie sali

Sala powinna sprzyjać poczuciu równości i bezpieczeństwa. Ustawienie w kręgu lub półkręgu ułatwia kontakt wzrokowy i zmniejsza hierarchię. Unikaj ustawienia frontального. Zadbaj o światło, temperaturę i minimalizację bodźców rozpraszających. Jeśli to możliwe, przygotuj przestrzeń tak, by można było łatwo pracować w parach lub trójkach. Zapewnij dostęp do wody i możliwość krótkiego ruchu. Przygotowanie prowadzącego polega przede wszystkim na regulacji własnego stanu. Przed wejściem do sali sprawdź: jak oddychasz, gdzie masz napięcie, czy się spieszysz. Zrób kilka wolnych oddechów. Przypomnij sobie, że Twoim zadaniem nie jest rozwiązać problemy relacyjne uczniów, lecz pomóc im je zobaczyć.

### Zasady bezpieczeństwa psychologicznego

Na początku spotkania warto jasno ustalić i wypowiedzieć następujące zasady:

- Każdy decyduje, ile chce powiedzieć i co chce powiedzieć.
- Nie poprawiamy wypowiedzi innych i nie interpretujemy ich.
- Nie diagnozujemy siebie nawzajem.
- Mówimy o sobie, nie o innych.
- To, co osobiste, zostaje w grupie.
- Cisza jest dozwoloną formą udziału.

Te zasady nie są formalnością — są warunkiem, by relacja mogła się wydarzyć.

### Podsumowanie celów modułu

Na poziomie procesu moduł ma na celu:

- zwiększyć świadomość własnych reakcji komunikacyjnych,
- obniżyć napięcie związane z mówieniem i słuchaniem,
- nauczyć rozróżniać między treścią wypowiedzi a stanem, z którego ona płynie,
- wzmocnić zdolność mówienia o sobie bez oskarżania,
- wzmocnić zdolność słuchania bez natychmiastowej reakcji,
- zwiększyć tolerancję na różnicę i niezrozumienie,
- budować poczucie bezpieczeństwa w relacji.

Jeśli po spotkaniu uczestnik wyjdzie z myślą: „mogę mówić o sobie spokojniej” albo „mogę posłuchać trochę dłużej, zanim zareaguję” — proces został uruchomiony.

### Faza 1: Aktywacja uwagi i nadanie sensu

Na początku tego spotkania Twoim zadaniem nie jest angażowanie grupy w rozmowę ani „rozruszanie” jej interakcjami. Relacje są obszarem wrażliwym — często uruchamiają niepewność, dystans lub żartowanie jako sposób regulacji napięcia. Zanim pojawi się jakakolwiek praca z komunikacją, konieczne jest **zbudowanie poczucia bezpieczeństwa i osadzenie uwagi w doświadczeniu**. Możesz rozpocząć krótkim osadzeniem: „Przez ostatnie spotkania zajmowaliśmy się tym, co dzieje się w ciele, emocjach i myślach. Dziś przyjrzymy się temu, co dzieje się pomiędzy nami.” Zatrzymaj się na chwilę ciszy. Nie wypełniaj jej słowami. To moment, w którym grupa zaczyna orientować się w nowym obszarze. Możesz dodać spokojnie: „Relacje to miejsce, w którym napięcie bardzo szybko się pojawia. Ale też miejsce, w którym może się zmniejszać.”

Jeśli grupa reaguje niepewnie, żartuje lub unika kontaktu — **nie koryguj tego**. W obszarze relacji są to naturalne strategie regulacyjne. Twoja spokojna obecność i brak presji są ważniejsze niż aktywność grupy.

## Ćwiczenie regulacyjne- „Kontakt w bezpiecznej obecności”

Celem tego ćwiczenia jest umożliwienie uczestnikom **zauważenia reakcji organizmu na bycie w grupie**, bez wchodzenia w interakcje, rozmowę czy kontakt wzrokowy. To nie jest ćwiczenie integracyjne ani budujące bliskość — to ćwiczenie orientacyjne. Mów spokojnie, wolno, z pauzami: „*Usiądź wygodnie. Zauważ swoje ciało na krześle.*” Krótka pauza. „*Zauważ, że wokół ciebie są inni ludzie. Nie musisz na nich patrzeć ani z nimi rozmawiać.*” Pauza. „*Zauważ tylko, jak ciało reaguje na bycie w grupie. Nie zmieniaj niczego.*” Ćwiczenie trwa 1–2 minuty. Nie przyspieszaj. Nie komentuj reakcji. Nie pytaj o doświadczenia na forum. Cisza jest częścią ćwiczenia. To **orientacja w relacji**, nie próba jej poprawiania. Dla wielu młodych osób już samo bycie w grupie jest bodźcem regulacyjnym lub obciążającym. Zauważenie tego obniża napięcie i przygotowuje grunt pod dalszą pracę.

## Szybkie wejście w temat – „Mówienie i słuchanie – różne doświadczenia”

To ćwiczenie pokazuje, że komunikacja **zawsze ma wymiar cielesny i emocjonalny**, nawet jeśli dotyczy tylko słów. Nie analizujemy sytuacji — obserwujemy reakcję organizmu. Możesz zacząć tak: „*Pomyśl o sytuacji, w której czuleś się naprawdę wysłuchany. Nie wracaj do szczegółów. Zauważ tylko, co działo się wtedy w ciele.*” Pauza 20–30 sekund. Następnie: „*A teraz pomyśl o sytuacji, w której mówiłeś, a nikt cię nie słuchał. Znowu — nie analizuj. Zauważ różnicę w reakcji ciała.*” Zostaw krótką ciszę. Zachowuj ton neutralny. Nie porównuj doświadczeń. Nie wartościuj („lepsze”, „gorsze”). Ćwiczenie nie służy wywołaniu emocji, lecz **uświadomieniu różnicy w stanie organizmu**. To ono naturalnie prowadzi do dalszej psychoedukacji o komunikacji jako procesie regulacyjnym, a nie zestawie technik. Na koniec możesz powiedzieć spokojnie: „*Komunikacja to nie tylko to, co mówimy. To także to, jak nasze ciało reaguje na bycie słyszonym albo pomijanym.*”

## Faza 2: Przywołanie wiedzy i doświadczenia

Celem tej fazy jest uaktywnienie wcześniejszych doświadczeń uczestników związanych z relacjami i komunikacją, bez wchodzenia w osobiste historie ani ocenę zachowań. Chodzi o to, aby młode osoby mogły rozpoznać, że to, co przeżywają w kontaktach z innymi, jest **powszechne, zmienne i regulacyjne**, a nie „indywidualnym problemem”. Na tym etapie nie analizujesz relacji, nie szukasz rozwiązań i nie uczysz jeszcze komunikacji. **Zbierasz materiał doświadczenia**, który stanie się punktem odniesienia dla dalszej części spotkania. Przyjmij postawę ciekawości i neutralności. Nie dopytuj. Nie poprawiaj wypowiedzi. Nie porządkuj na głos tego, co mówią uczestnicy. Twoim zadaniem jest **normalizować różnorodność doświadczeń**, a nie doprowadzać do wspólnego wniosku. Na początku możesz powiedzieć: „*Zanim zaczniemy mówić o komunikacji, zatrzymajmy się na tym, co już znacie z własnego życia. Nie chodzi o analizę ani ocenę.*” Dodaj: „*Nie ma obowiązku odpowiadania na głos. Możecie odpowiadać tylko w myślach.*” Zadaj pytania jedno po drugim, z wyraźnymi pauzami. Nie zadawaj ich wszystkich naraz. „*W jakich sytuacjach rozmowy z innymi są dla was najbardziej męczące?*” Pauza. „*Co najczęściej sprawia, że w rozmowie zaczynacie się wycofywać albo zamykać?*” Pauza. „*W jakich sytuacjach łatwiej wam coś powiedzieć albo kogoś wysłuchać?*” Pauza. Jeśli pojawią się pojedyncze odpowiedzi, przyjmij je bez komentarza lub krótkim: „*Dzięki. To częste doświadczenie.*”

Aby pogłębić kontakt z doświadczeniem, możesz zaprosić do krótkiej refleksji wewnętrznej: „*Pomyślcie o jednej rozmowie z ostatnich dni. Nie analizujcie jej przebiegu. Zauważcie tylko, czy po niej było w was więcej napięcia czy więcej spokoju.*” Zostaw chwilę ciszy. Po chwili możesz dodać spokojnie: „*To, co opisujecie albo zauważacie, bardzo często nie zależy tylko od*

słów. *Dużo zależy od tonu, tempa, poczucia bycia słyszonym.*” Możesz zapisać na tablicy kilka haseł, jeśli się pojawiają, np.:

- tempo rozmowy
- sposób słuchania
- reakcje ciała
- emocje w trakcie rozmowy

Nie rozwijaj ich jeszcze. Przywołanie doświadczeń sprawia, że dalsza psychoedukacja nie jest abstrakcyjna. Uczestnicy mają już w pamięci **konkretne sytuacje**, do których będą mogli się odnieść, nawet jeśli nie nazwą ich na głos. Jeśli grupa jest mało aktywna werbalnie — to nie jest porażka tej fazy. Cisza często oznacza, że doświadczenie jest **wewnętrznie przetwarzane**. Twoim celem nie jest zebranie przykładów, lecz stworzenie poczucia: *„To, co dzieje się w relacjach, nie jest tylko moje.”*

### Faza 3: Psychoedukacja w małych porcjach

Celem tej fazy nie jest nauczenie technik komunikacji ani wprowadzenie zasad „jak mówić poprawnie”. Chodzi o **uporządkowanie doświadczeń uczestników** w prostym, biologiczno-regulacyjnym schemacie, który obniża napięcie i nadaje sens temu, co już znają z życia. Zanim zaczniesz, przypomnij sobie: **nie wchodzisz w teorię komunikacji**. Nie wykładasz. Nie poprawiasz wypowiedzi. Twoją rolą jest **zbierać doświadczenia i łączyć je z prostym mechanizmem regulacyjnym**. Mów krótko, spokojnie, zostawiaj pauzy. Cisza jest częścią procesu. Zadaj jedno pytanie i zatrzymaj się: *„Po czym poznajecie, że ktoś was naprawdę słucha?”* Pozwól na kilka odpowiedzi lub pozostaw pytanie bez odpowiedzi werbalnych. Jeśli grupa milczy, dodaj: *„Możecie odpowiadać tylko w myślach.”* Zadaj 2–4 pytania, **nie wszystkie naraz**, z wyraźnymi pauzami: *„Czy zawsze chodzi o słowa?”* Pauza. *„Czy ton głosu i tempo mają znaczenie?”* Pauza. *„Czy czasem trudniej jest słuchać niż mówić?”* Pauza. *„Czy zdarza się, że mówimy, ale bardziej się bronimy niż komunikujemy?”* Nie zbieraj wszystkich odpowiedzi. Wystarczy kilka głosów lub sama refleksja wewnętrzna. Po pytaniach przejdź do krótkich dopowiedzeń. Mów **krótkimi zdaniem**, bez emfazy: *„Komunikacja to nie tylko wymiana informacji. To sposób regulowania relacji i napięcia.”* Zatrzymaj się na chwilę. *„Kiedy czujemy się wysłuchani, układ nerwowy się uspokaja. Kiedy czujemy się ignorowani albo oceniani — napięcie rośnie.”* Dodaj: *„Dlatego w naszym programie mówimy, że relacje są częścią regulacji. Nie chodzi o idealne słowa. Chodzi o intencję i obecność.”* Pozwól, by te zdania wybrzmiały. Nie rozwijaj ich od razu. Wypowiedz zdanie kotwicę wolno i wyraźnie: *„Sposób, w jaki rozmawiamy, wpływa na to, jak czują się nasze ciała.”* Zostaw krótką ciszę.

### Faza 4: Ćwiczenia doświadczeniowe

Celem tej fazy jest umożliwienie uczestnikom **bezpośredniego doświadczenia**, że komunikacja nie polega wyłącznie na treści wypowiedzi, ale w ogromnym stopniu na **obecności, sposobie słuchania i stanie organizmu**. Ćwiczenia nie służą treningowi umiejętności ani ocenie kompetencji społecznych. Ich funkcją jest **zauważenie różnicy w doświadczeniu relacyjnym**.

#### Ćwiczenie: „Opisz – narysuj – zobacz różnicę”

Doświadczeniowe pokazanie, że nawet przy dobrej woli komunikacja bywa trudna, niejednoznaczna i podatna na zniekształcenia. Ćwiczenie nie służy ocenie kompetencji, lecz **normalizacji trudności komunikacyjnych**. Praca w parach **Materiały**: kartki A4, długopisy lub ołówki, gotowy prosty rysunek (dla jednej osoby w parze). Na karcie pracy masz gotowy rysunek. Upewnij się, że w parze: jedna osoba widzi rysunek, druga **nie widzi rysunku w**

**ogóle.** Możesz powiedzieć: „*Zrobimy krótkie ćwiczenie, które pokaże, jak działa komunikacja w praktyce. To nie jest test ani sprawdzian. Nie chodzi o to, kto zrobi lepiej.*” Dodaj wyraźnie: „*Nie wolno pokazywać rysunku ani używać gestów. Można używać tylko słów. Jedna osoba w parze dostaje rysunek. Druga osoba ma czystą kartkę. Osoba z rysunkiem ma 2–3 minuty, żeby opisać rysunek. Osoba rysująca nie może zadawać pytań.*” Zatrzymaj się i dodaj: „*Nie poprawiamy się w trakcie. Rysujemy to, co rozumiemy.*” Daj czas na wykonanie.

Po zakończeniu: „*Teraz zamieńcie się rolami. Nowy rysunek, ta sama zasada.*”

Po obu rundach powiedz: „*Teraz możecie porównać rysunki z oryginałem. Zróbcie to w ciszy.*”

Nie pytaj od razu o wrażenia. Po chwili możesz powiedzieć: „*Zauważcie, jak bardzo rysunki mogą się różnić. Mimo że nikt nie chciał źle.*” Dodaj: „*To pokazuje, że trudność w komunikacji nie oznacza złych intencji.*”

### **Na co zwracać uwagę podczas ćwiczenia**

- nie komentuj jakości rysunków,
- nie pozwalaj na żarty z cudzej pracy,
- pilnuj zasad (brak gestów, brak pytań w 1. rundzie),
- pilnuj czasu — lepiej krócej niż za długo.

Jeśli ktoś się frustruje, **nie interweniuj od razu** — frustracja jest częścią doświadczenia. Twoja rola to: zachowanie neutralności, modelowanie spokoju, powstrzymanie się od ocen i interpretacji. Nie mów: „*widzicie, jak źle się komunikujemy*”. Mów (jeśli w ogóle): „*Komunikacja to proces, a nie prosty przekaz.*”

Możesz dodać trzecią rundę: „*Teraz osoba rysująca może zadawać pytania. Zobaczcie, jak zmienia się efekt.*” To bardzo dobrze pokazuje **rolę dialogu i sprzężenia zwrotnego**. Na koniec możesz dodać: „*To nie brak dobrej woli psuje komunikację — tylko brak wspólnego znaczenia.*”

### **Ćwiczenie: „Głuchy telefon – jak zmienia się komunikat”**

Ćwiczenie pokazuje, że komunikacja **naturalnie ulega zniekształceniom**, nawet bez złych intencji. Jego celem jest **normalizacja trudności komunikacyjnych**, a nie rozbawienie grupy czy wskazywanie błędów. Ćwiczenie ilustruje: wpływ uwagi, emocji i interpretacji na przekaz, różnicę między intencją a efektem, fakt, że komunikacja to proces, nie prosty transfer informacji. Wybierz **neutralne, niesensacyjne zdanie**, np.: „*Jutro po lekcjach spotykamy się w sali 12.*” „*Na następnej godzinie zmienimy plan zajęć.*” „*Po przerwie będziemy pracować w grupach.*” Unikaj zdań emocjonalnych, zabawnych lub prowokacyjnych. Celem nie jest śmiech, tylko **obserwacja procesu**. Możesz powiedzieć: „*Zrobimy ćwiczenie, które pokazuje, jak działa komunikacja w grupie. To nie jest zabawa ani test. Nie chodzi o to, kto się pomyli.*” Dodaj wyraźnie: „*Nie komentujemy w trakcie. Nie poprawiamy przekazu.*”

Ustaw uczestników w kręgu lub rzędzie. Podejdź do pierwszej osoby i **szeptem** przekaż zdanie. Poproś, aby zdanie było przekazywane **dalej, szeptem**, dokładnie tak, jak zostało usłyszane. Ostatnia osoba **mówi zdanie na głos**. Zanim przeczytasz oryginalne zdanie, **zatrzymaj grupę**. Możesz powiedzieć: „*Zatrzymajmy się na chwilę. Nie oceniamy jeszcze.*” Dopiero potem odczytaj zdanie wyjściowe. Nie pytaj: „*kto źle usłyszał?*”. Zamiast tego użyj pytań regulacyjnych: „*Na którym etapie mogło się coś zmienić? Co mogło mieć na to wpływ — tempo, uwaga, zmęczenie?*” Jeśli grupa reaguje śmiechem, **nie gaś go**, ale też go nie wzmacniaj. To naturalne rozładowanie napięcia. Możesz powiedzieć: „*W komunikacji rzadko mamy do czynienia z prostym przekazem. Zawsze działa filtr: uwaga, emocje, interpretacja.*” Dodaj: „*To*

*nie znaczy, że ktoś chciał źle. To znaczy, że tak działa ludzki układ nerwowy. Pamiętajcie ile mamy różnych pułapek umysłu?” Nie wyśmiewaj różnic, nie wskazuj „winnych”, nie rób z ćwiczenia żartu klasowego, pilnuj spokojnego tonu. Jeśli ćwiczenie zaczyna iść w stronę kabaretu — **zatrzymaj je krótką pauzą**. Myśl o „głuchym telefonie” jako o **modelu rzeczywistej komunikacji**, a nie dowodzie na to, że ludzie „źle słuchają”. Ćwiczenie: obniża presję perfekcyjnej komunikacji, pokazuje potrzebę doprecyzowania i pytania, przygotowuje grunt pod rozmowę o słuchaniu, tempie i feedbacku. Jeśli po ćwiczeniu grupa: jest zaskoczona, spokojniejsza, mniej skora do ocen, to znaczy, że spełniło swoją funkcję. Na koniec możesz podsumować: „**W komunikacji nie chodzi o to, żeby się nie mylić — tylko żeby umieć sprawdzać znaczenie.**”*

### **Ćwiczenie: „To samo zdanie – różny ton”**

Ćwiczenie ukazuje, że to samo zdanie wypowiedziane **różnym tonem** wywołuje zupełnie inne reakcje w ciele, pokazuje, że **komunikacja to nie tylko słowa**, uczy rozróżniania reakcji ciała, bardzo szybko obniża ocenianie innych („on powiedział źle”). Mówisz jedno neutralne zdanie, np.: „*Możemy porozmawiać później.*” Czytasz je różnym tonem głosu:

1. bardzo spokojnie,
2. chłodno / obojętnie,
3. z napięciem,
4. z życzliwością.

Po każdej wersji mówisz: „*Zauważ tylko reakcję w ciele. Nic nie oceniasz.*”

### **Ćwiczenie: „Nieporozumienie bez winy”**

Poprzez ćwiczenie wskazujesz, że konflikt często nie wynika ze złej woli, tylko z różnych filtrów, dodatkowo **zdejmuje personalizację**, wspiera krytyczne myślenie, idealne przed rozmową o granicach. Na tablicy zapisujesz jedno zdanie: „**Nie teraz.**” Pytasz: „*Jak ciało może to odebrać?*” Zbierasz odpowiedzi: „odrzucenie” „granica” „zmęczenie” „neutralna informacja”

### **Ćwiczenie: „Komunikacja bez słów”**

Ćwiczenie pokazuje znaczenie **obecności i uważności**, obniża presję słowną, bardzo angażujące. Uczestnicy przekazują informację **bez mówienia**. Dzielisz grupę na zespoły. Każda grupa dostaje **inne polecenie**, aby uniknąć porównań. Każda grupa ma: kartkę z prostym zadaniem (np. „ustawić się według wzrostu”). Zasada: „*Nie wolno mówić ani pisać.*” Dodaj spokojnie: „*To nie jest zabawa ani test. Chodzi tylko o zobaczenie, jak działa komunikacja bez słów.*” Wyraźnie zaznacz: „*Jeśli pojawi się napięcie lub frustracja — to jest część ćwiczenia.*” Rozdaj kartki z poleceniami i powiedz: „*Macie kilka minut, żeby wykonać zadanie. Nie musicie się spieszyć. Zauważajcie, co dzieje się w waszym ciele i w grupie.*” Po wykonaniu: „*Zauważcie, co było trudne. I co pomagało.*”

Przykładowe zadania:

- „Ustawcie się w kolejności od najniższej do najwyższej osoby.”
- „Ustawcie się według kolejności urodzin w roku (od stycznia do grudnia).”
- „Wybierzcie jedną osobę, która stanie w środku.”
- „Ustawcie się w kolejności alfabetycznej imion.”
- „Podzielcie się na dwie podgrupy według dowolnego kryterium.”
- „Ustalcie wspólną pozycję siedzenia, w której każdy ma kontakt wzrokowy z przynajmniej jedną osobą.”

- „Wybierzcie jedną osobę, która poprowadzi grupę do rozwiązania.”
- „Ustalcie wspólnie jedną zasadę, którą wszyscy zaakceptują.”
- „Zdecydujcie, kto zaczyna następne ćwiczenie.”

### **Ćwiczenie: „Co słyszy ciało?”**

Ćwiczenie pokazuje wpływ komunikatów na układ nerwowy, buduje świadomość bez oceniania, krótkie, mocne, regulacyjne. Mówisz trzy zdania:

1. „Zrób to natychmiast.”
2. „Zrób to, kiedy będziesz gotowy.”
3. „Czy możesz się tym zająć?”

Po każdym: „Zauważ reakcję ciała.”

### **Ćwiczenie: „Pauza”**

Ćwiczenie uczy, że **nie trzeba reagować natychmiast**, reguluje napięcie w grupie, bardzo ważne dla młodzieży. Po jakiejś wypowiedzi lub ćwiczeniu mówisz: „Zatrzymajmy się na 30 sekund.”

Cisza. Nic więcej.

### **Ćwiczenie: „Jedno zdanie, które uspokaja”**

Ćwiczenie buduje **wewnętrzną bazę regulacyjną**, świetne na zakończenie spotkania.

Na kartce: „*Jakie jedno zdanie, gdyby ktoś je powiedział, obniżyłoby napięcie w rozmowie?*”

Nie omawiasz.

### **Ćwiczenie „Mapa relacji”**

Karta pracy gdzie w środku: **JA** wokół: ludzie / sytuacje

Pytanie: „*Przy kim ciało się spina?*” „*Przy kim się rozluźnia?*”

Bez omawiania.

### **Ćwiczenie: „Bycie słyszany / niesłyszany”**

Materiały: karta pracy (2 krótkie pytania), stoper lub zegar

Poproś uczestników, aby dobrali się w pary. Jeśli ktoś nie chce pracować w parze, może dołączyć do trójki lub obserwować — zaznacz, że to w pełni dopuszczalne. Możesz powiedzieć: „*To nie jest ćwiczenie komunikacyjne ani rozmowa o problemach. Będziemy tylko sprawdzać, jak różne sposoby słuchania wpływają na ciało.*”

### **Runda 1 – brak słuchania (ok. 1 min)**

„Jedna osoba mówi przez minutę o czymś neutralnym — na przykład o tym, jak wyglądał jej poranek.”  
 „Druga osoba *nie słucha*. Może patrzeć w bok, bawić się długopisem, być rozproszona.” Podkreśl: „Nie robimy tego złośliwie. To tylko eksperyment.”

Po minucie: „Zamieńcie się rolami.”

## Runda 2 – obecne słuchanie (ok. 1 min)

„Teraz zróbcie to samo.”

„Jedna osoba mówi, druga słucha — bez komentowania, bez doradzania.”

„Patrzysz, jesteś obecny/obecna, nic nie robisz.”

Zmiana ról po minucie. Rozdaj kartę pracy z dwoma pytaniami:

- „Jak reagowało moje ciało, gdy nie byłem/am słuchany/a?”
- „Jak reagowało moje ciało, gdy ktoś był obecny?”

Powiedz: „*Nie będziemy tego omawiać na forum. Zapisz kilka słów lub zostaw kartkę pustą — obie opcje są OK.*”

### Ćwiczenie: „Filtry komunikacyjne”

Każda grupa dostaje trzy kolory kart: **czerwony** – „słyszę zagrożenie / atak” **szary** – „neutralnie / informacyjnie” **zielony** – „słyszę intencję / kontakt” Powiedz: „*To ćwiczenie nie dotyczy tego, co jest prawdą. Dotyczy tego, jak różnie może to być odebrane.*” Przeczytaj jedno zdanie (albo rozdaj je na kartkach), np.: „Możemy o tym porozmawiać później.”- poniżej zestaw zdań.

Poproś grupy: „*Wybierzcie, jak to zdanie może zostać odebrane przez organizm. Nie musicie się zgadzać.*” Zdania możesz **czytać na głos, drukować na kartkach** albo **losować**.

### Zestaw zdań do przeczytania

- „Możemy do tego wrócić później.”
- „Zaraz do ciebie podejść.”
- „Zajmijmy się tym jutro.”
- „Chciałbym z tobą chwilę porozmawiać.”
- „Zróbmy krótką przerwę.”
  
- „Musimy o tym porozmawiać.”
- „Zrób to inaczej.”
- „To nie jest najlepszy moment.”
- „Spodziewałem/am się czegoś innego.”
- „Zatrzymaj się na chwilę.”
  
- „Czemu nic nie mówisz?”
- „Wszyscy już wiedzą.”
- „Serio tak myślisz?”
- „Nie bądź taki/taka.”
- „To chyba oczywiste.”
  
- „Nie teraz.”
- „Zaraz.”
- „Później.”
- „Dobra.”
- „Jak chcesz.”
  
- „Chcę tylko pomóc.”
- „Mówię to dla twojego dobra.”
- „Nie przejmuj się.”

- „Dasz sobie radę.”
- „To nic takiego.”

Po każdym zdaniu przypominasz: „*Nie chodzi o to, co autor miał na myśli. Sprawdzamy tylko, jak organizm może to odebrać.*”

I zadajesz pytania do grup:

- „Co ciało może usłyszeć jako zagrożenie?”
- „Co może odebrać neutralnie?”
- „Co może odebrać jako kontakt?”

Nie szukaj jednej odpowiedzi. Różnice w wyborach są **sednem ćwiczenia**. Jeśli grupa zaczyna: argumentować „co autor miał na myśli”, spierać się, która karta jest „właściwa”, zatrzymaj to jednym zdaniem: „*W tym ćwiczeniu nie ma jednej poprawnej odpowiedzi. Różnice pokazują, jak różnie działają filtry.*”

Na koniec podkreśl: „***To samo zdanie może być dla jednego ciała neutralne, a dla innego obciążające — i to nie jest niczyja wina.***” Możesz też powiedzieć: „*To samo zdanie może działać bardzo różnie. Nie dlatego, że ktoś jest przewrażliwiony. Tylko dlatego, że układ nerwowy różnie filtruje sygnały.*”

### **Ćwiczenie: „Jedno zdanie – trzy wersje”**

Na karcie pracy jedno zdanie, np.: „*Nie odrobileś pracy.*”

Polecenie: „*Zapisz trzy wersje tego zdania: – wersję, która zwiększa napięcie, – wersję neutralną, – wersję, która zmniejsza napięcie.*”

Podkreśl: „*Nie chodzi o poprawność. Chodzi o zauważenie różnicy w odczuciu.*”

Po wszystkich ćwiczeniach możesz powiedzieć jedno zdanie: „***Komunikacja działa nie tylko przez słowa. Działa przez to, jak czuje się ciało po drugiej stronie.***”

Zostaw chwilę ciszy. Jeśli grupa: jest spokojniejsza, mniej żartuje, bardziej uważna, to znaczy, że ćwiczenia zadziałały **regulacyjnie**, nawet jeśli nie było wielu wypowiedzi. Nie podsumowuj wniosków za grupę. Doświadczenie zrobiło swoją pracę.

### **Faza 5: Powtórka poprzez przywołanie**

Celem tej fazy jest pomoc uczestnikom w **samodzielnym przypomnieniu i uporządkowaniu tego, co było dla nich ważne**, bez sprawdzania wiedzy i bez omawiania treści na forum. To moment cichej integracji, który wspiera zapamiętywanie i obniża pobudzenie po ćwiczeniach relacyjnych. Możesz powiedzieć spokojnie: „*Na koniec zatrzymajmy się na chwilę. Nie wracamy już do ćwiczeń ani rozmów.*” Po krótkiej pauzie: „*Zapisz dla siebie trzy rzeczy, które najbardziej zapamiętałeś/zapamiętałaś z dzisiejszego spotkania. To mogą być słowa, zdania albo wrażenia z ciała.*” Zatrzymaj się na 1–2 minuty ciszy. Następnie: „*Teraz zapisz jedno zdanie, które było dla ciebie nowe, zaskakujące albo po prostu coś w nim zostało.*” Podkreśl wyraźnie: „*Nie będziemy tego czytać na głos. To jest tylko dla ciebie.*” Gdy uczestnik sam próbuje sobie przypomnieć to, co było dla niego znaczące, mózg **utrwała treści bez dodatkowego wysiłku**. Cisza sprzyja integracji. Po pracy z komunikacją ważne jest, aby **nie zostawić uczestników z myślą, że „powinni teraz umieć lepiej rozmawiać”**. Ta faza ma na celu normalizację trudności i obniżenie napięcia związanego z relacjami. Możesz powiedzieć prostym, codziennym językiem: „*Komunikacja bywa trudna dla wszystkich. Nie dlatego, że*

*ludzie są źli albo nieogarnięci. Tylko dlatego, że każdy z nas ma inny układ nerwowy.*” Po chwili dodaj: *„Czasem łatwiej jest mówić. Czasem łatwiej jest słuchać. A czasem trudno jest jedno i drugie.”* Możesz podkreślić: *„To, że rozmowy czasem się nie udają, nie znaczy, że coś z wami nie tak. To znaczy, że jesteście ludźmi.”* Zostaw krótką ciszę. Nie dawaj rad, nie motywuj do zmiany, nie podsumowuj „wniosków grupy”. W tej fazie ulga i normalizacja są ważniejsze niż rozwiązania. Na koniec możesz powiedzieć: **„Komunikacja to proces — a nie test, który trzeba zdać.”** Pozwól, by zdanie wybrzmiało. Nie dodawaj już nowych treści. Jeśli po tej części grupa: jest spokojniejsza, mniej reaguje impulsywnie, nie ma potrzeby komentowania czy żartowania, to znaczy, że spotkanie zadziałało **regulacyjnie**. Nie oceniaj skuteczności po aktywności. W pracy z relacjami **cisza bardzo często oznacza integrację**.

## Faza 6: Feedback i normalizacja

Celem tej fazy jest domknięcie doświadczenia relacyjnego w sposób, który **obniża napięcie, normalizuje trudności i przywraca poczucie bezpieczeństwa**, bez oceniania, bez omawiania „jak poszło” i bez porównywania doświadczeń uczestników. Feedback w tej fazie nie dotyczy treści wypowiedzi ani jakości komunikacji, lecz **samego procesu bycia w relacji i reagowania**. Rozpocznij spokojnie, bez pytania grupy o wrażenia. Nie zbieraj opinii, nie proś o komentarze. Możesz powiedzieć: *„Zanim zakończymy, chcę na chwilę zatrzymać się przy tym, co często dzieje się po takich ćwiczeniach.”* Zrób krótką pauzę. *„Bardzo wiele osób po pracy z relacjami myśli: mogłem/mogłam powiedzieć coś inaczej, za dużo mówiłem, za mało się odezwałam, znowu się zamknąłem albo za bardzo się odśloniłem.”* Zatrzymaj się. Pozwól, by zdania wybrzmiały. *„To są bardzo ludzkie reakcje. Nie są sygnałem błędu ani porażki. Są informacją o tym, jak wasz układ nerwowy reaguje w kontakcie z innymi.”*

W tej fazie ważne jest, aby **zjąć z uczestników poczucie, że coś powinni byli zrobić lepiej**. Możesz dodać: *„Nie ma jednego dobrego sposobu reagowania w relacjach. Są różne reakcje — mówienie, milczenie, napięcie, potrzeba dystansu, potrzeba bliskości. Wszystkie one mają sens, jeśli spojrzymy na nie przez pryzmat stresu i emocji.”* Unikaj słów takich jak „umiejętności”, „kompetencje”, „postęp”. Skup się na normalizacji: *„To, że w relacjach bywa trudno, nie oznacza, że coś z wami nie działa. Oznacza, że relacje są miejscem, gdzie napięcie ujawnia się najszybciej.”* Jeśli chcesz, możesz bardzo krótko odnieść się do całej grupy, ale bez wskazywania kogokolwiek: *„Każdy z was dziś zrobił tyle, ile w danym momencie było możliwe. To wystarczy.”* Zrób chwilę ciszy. Na koniec tej fazy warto domknąć ją zdaniem, które **przenosi ciężar z „działania” na „rozumienie”**: *„Nie chodzi o to, żeby reagować idealnie. Chodzi o to, żeby coraz lepiej rozumieć, co się z nami dzieje w kontakcie z innymi.”* Nie zadawaj pytań. Nie prowokuj rozmowy. Nie zachęcaj do dzielenia się. Jeśli grupa jest cicha, spokojna, nieco wycofana – **to jest dobry znak**. Oznacza to, że normalizacja zadziałała i napięcie zostało obniżone.

## Faza 7: Synteza i transfer

Celem tej fazy nie jest wprowadzanie nowych treści ani uczenie strategii komunikacyjnych. Chodzi o to, aby uczestnicy mogli **połączyć doświadczenia z tego spotkania z realnym życiem**, bez presji zmiany czy „wdrażania” czegokolwiek. Synteza w logice HARI polega na: zebraniu tego, co było najważniejsze, zauważeniu jednego drobnego elementu, który może pomóc w przyszłości, pozostawieniu uczestników z poczuciem sprawczości, a nie obowiązku. Zwolnij więc tempo. Mów ciszej niż wcześniej. Nie domykaj spotkania w pośpiechu. Twoja obecność i sposób mówienia są ważniejsze niż treść. Możesz powiedzieć: *„Na koniec spróbujmy zebrać to spotkanie w całość. Nie po to, żeby coś zapamiętać na siłę. Tylko żeby zobaczyć, co z tego może się przydać w zwykłych rozmowach.”* Zatrzymaj się na chwilę ciszy. Zadaj jedno pytanie i nie dokładaj kolejnych: *„Co mogę zrobić następnym razem w rozmowie, żeby było we mnie trochę mniej napięcia?”* Od razu zdejmij presję: *„To nie musi być coś dużego. Czasem*

wystarczy *bardzo mały ruch*.” Jeśli grupa potrzebuje wsparcia, możesz dodać kilka przykładów, **bez sugerowania, że trzeba je zastosować**: „Dla jednych to może być zwolnienie tempa mówienia. Dla innych — zrobienie pauzy zamiast odpowiedzi od razu. Czasem wystarczy zauważyć, że ciało się spina. A czasem po prostu mniej mówić i więcej słuchać.” Podkreśl: „Każdy wybiera coś innego. Nie ma jednej dobrej strategii.” Poproś: „Zapisz dla siebie jedną taką rzecz. To jest tylko dla ciebie. Nie będziemy tego omawiać.” Zostaw 1–2 minuty ciszy. Po chwili możesz powiedzieć: „Nie musicie tego zapamiętywać. Wystarczy, że wiecie, że taka możliwość istnieje.” Pozwól na ciszę. Wypowiedz spokojnie: „**Komunikacja nie polega na tym, żeby mówić idealnie — tylko na tym, żeby być trochę bardziej obecnym.**” Nie dodawaj już nic więcej. Jeśli uczestnicy wychodzą: bez entuzjazmu, ale też bez napięcia, spokojniejsi, mniej reaktywni, to znaczy, że transfer zadziałał na właściwym poziomie. W HARI **najważniejsze zmiany są małe i ciche** — i często pojawiają się dopiero po czasie.

## Moduł 4 - Sens, wartości i integracja

Celem Modułu 4 jest integracja doświadczeń zdobytych w poprzednich etapach programu HARI oraz wsparcie uczestników w nadawaniu im osobistego znaczenia. Moduł ten domyka proces pracy z ciałem, emocjami, myśleniem i relacjami, umożliwiając uczestnikom spojrzenie na siebie jako na spójną całość, a nie zbiór reakcji, trudności czy ról społecznych. Celem nie jest formułowanie celów życiowych ani definiowanie „sensu życia”, lecz stworzenie warunków do zauważenia tego, co porządkuje doświadczenie, wzmacnia poczucie tożsamości i sprzyja poczuciu sprawczości w codziennym funkcjonowaniu.

### Perspektywa dla prowadzącego

Rola prowadzącego w Module 4 polega na uważnym i nienarzucającym się towarzyszeniu procesowi integracji doświadczeń uczestników. Nie jest to moment na interpretowanie, ocenianie ani porządkowanie ich refleksji według zewnętrznych kryteriów. Prowadzący nie proponuje gotowych znaczeń, nie sugeruje, co „powinno” być ważne, ani nie zamyka procesu w kategoriach osiągnięć, sukcesu czy mierzalnych efektów programu. Jego obecność ma charakter stabilizujący – tworzy ramę bezpieczeństwa, w której każdy uczestnik może pozostać przy własnym doświadczeniu, bez presji wyjaśniania go czy uzasadniania. Postawa prowadzącego opiera się na akceptacji, spokoju oraz głębokim szacunku dla indywidualnego tempa i sposobu integrowania doświadczeń. W Module 4 szczególnie ważna jest gotowość do pozostawiania w ciszy i niepewności, bez potrzeby domykania wątków czy formułowania wniosków. Prowadzący pokazuje, że brak jednoznacznych odpowiedzi nie jest deficytem, lecz naturalnym elementem procesu rozwojowego. Istotnym zadaniem prowadzącego jest wzmacnianie przekazu, że sens nie musi być nazwany, spójny ani ostateczny. Może być fragmentaryczny, chwilowy lub trudny do opisania, a mimo to pełnić funkcję porządkującą i regulującą. Poprzez swoją postawę prowadzący komunikuje, że wystarczy doświadczenie sensu jako czegoś, co daje poczucie oparcia, ciągłości i wewnętrznej zgody, nawet jeśli nie przybiera ono formy jasno określonych wartości czy celów. W Module 4 prowadzący nie „zamyka” procesu HARI, lecz umożliwia jego naturalne wybrzmienie. Jego rolą jest ochrona przestrzeni, w której uczestnicy mogą zabrać ze sobą to, co dla nich najważniejsze, bez konieczności nazywania, deklarowania czy wdrażania czegokolwiek. To właśnie ta nienarzucająca się obecność sprzyja trwałej integracji i wzmacnia poczucie wewnętrznej spójności.

### Uzasadnienie merytoryczne

Z perspektywy psychologii rozwojowej oraz psychosomatyki okres adolescencji stanowi kluczowy etap kształtowania tożsamości, poczucia ciągłości „ja” oraz nadawania znaczenia

własnym doświadczeniom. Jest to czas intensywnych zmian neurobiologicznych, emocjonalnych i społecznych, w którym młody człowiek stopniowo oddziela się od zewnętrznych definicji siebie, jednocześnie poszukując wewnętrznych punktów odniesienia. W tym procesie szczególnego znaczenia nabiera zdolność integrowania sygnałów płynących z ciała, przeżyć emocjonalnych, schematów myślenia oraz doświadczeń relacyjnych. Brak takiej integracji może prowadzić do fragmentaryzacji doświadczenia – poczucia chaosu, wewnętrznej niespójności, pustki lub obniżonej motywacji – nawet w sytuacji, gdy poszczególne obszary funkcjonowania są rozwijane oddzielnie i poprawnie adaptacyjnie. W ujęciu psychosomatycznym rozdzielenie tych sfer sprzyja utrwalaniu napięcia, trudnościom w regulacji emocjonalnej oraz osłabieniu poczucia wpływu na własne życie. Młody człowiek może wówczas doświadczać dezorientacji nie dlatego, że „brakuje mu celu”, lecz dlatego, że jego doświadczenia nie zostały jeszcze połączone w spójny obraz siebie.

Badania wskazują, że poczucie sensu i wewnętrznej spójności pełni istotną funkcję ochronną, wzmacniając odporność psychiczną, zdolność adaptacji do stresu oraz długofalowy dobrostan. Sens w tym ujęciu nie jest rozumiany jako abstrakcyjna odpowiedź na pytania egzystencjalne, lecz jako subiektywne doświadczenie porządku, znaczenia i ciągłości, które umożliwia lepsze rozumienie własnych reakcji oraz podejmowanie bardziej świadomych decyzji. Moduł 4 odpowiada na te potrzeby, oferując przestrzeń do integracji doświadczeń bez presji ich racjonalnego wyjaśniania, oceniania czy hierarchizowania. Zamiast narzucać gotowe interpretacje, moduł umożliwia uczestnikom stopniowe dostrzeganie związków między tym, co dzieje się w ciele, emocjach, myślach i relacjach, a tym, co nadaje kierunek ich codziennemu funkcjonowaniu. Taka forma pracy sprzyja budowaniu wewnętrznej spójności i stanowi ważny fundament dla dalszego, autonomicznego rozwoju oraz trwałej odporności psychicznej.

## **Zakres tematyczny modułu**

Zakres tematyczny Modułu 4 obejmuje integrację doświadczeń wyniesionych z wcześniejszych etapów programu HARI, w szczególności pracy z ciałem, regulacją stresu, emocjami, myśleniem oraz relacjami. Celem tej integracji nie jest podsumowanie treści ani ich porządkowanie poznawcze, lecz umożliwienie uczestnikom dostrzeżenia powiązań pomiędzy różnymi aspektami własnego funkcjonowania i ich wpływu na poczucie spójności wewnętrznej. Istotnym obszarem modułu jest refleksja nad wartościami rozumianymi jako wewnętrzne punkty odniesienia, które w sposób często nieuświadomiony kierują wyborami, decyzjami i reakcjami. Wartości nie są ujmowane jako normy moralne, cele do osiągnięcia ani oczekiwania narzucone z zewnątrz, lecz jako to, co subiektywnie nadaje sens działaniom i sprzyja doświadczeniu autentyczności. Moduł zaprasza uczestników do zauważania, co ich wzmacnia, porządkuje i daje poczucie zgodności ze sobą, a co prowadzi do napięcia, rozproszenia lub utraty energii. Moduł 4 porusza również temat sprawczości, rozumianej jako zdolność dokonywania wyborów adekwatnych do aktualnych możliwości, zasobów i kontekstu życiowego. Sprawczość nie jest tu utożsamiana z kontrolą nad przebiegiem wydarzeń ani z realizacją określonych celów, lecz z doświadczeniem wpływu na własne reakcje i odpowiedzi wobec tego, co się wydarza. Uczestnicy uczą się dostrzegać znaczenie drobnych decyzji oraz małych kroków, które budują poczucie wpływu bez presji zmiany czy perfekcji. Sens w Module 4 ujmowany jest jako proces integrujący wcześniejsze doświadczenia, a nie jako abstrakcyjna idea czy jednoznaczna odpowiedź na pytania egzystencjalne. Moduł tworzy przestrzeń do doświadczenia sensu jako czegoś, co porządkuje przeżycia, wzmacnia ciągłość „ja” i daje poczucie oparcia, nawet jeśli nie przybiera formy jasno nazwanych wartości czy celów. Tak rozumiany zakres tematyczny sprzyja budowaniu wewnętrznej spójności oraz długofalowej odporności psychicznej.

## Sposób pracy z uczestnikami

Praca w Module 4 ma charakter refleksyjny, spokojny i niedyrektywny, a jej głównym celem jest stworzenie warunków sprzyjających integracji doświadczeń, a nie generowaniu wniosków czy deklaracji. Prowadzący dba o wyraźne spowolnienie tempa pracy oraz o atmosferę bezpieczeństwa, w której uczestnicy nie są zobowiązani do aktywności werbalnej ani do ujawniania osobistych treści. Proces opiera się na zaproszeniu do kontaktu z własnym doświadczeniem, bez presji jego nazywania czy porządkowania. W Module 4 wykorzystywane są ćwiczenia integracyjne o niskim poziomie stymulacji, krótkie momenty ciszy oraz pytania otwarte, które pełnią funkcję kierującą uwagę, a nie prowokującą odpowiedzi. Pytania formułowane są w sposób umożliwiający wewnętrzną refleksję i nie wymagają dzielenia się na forum ani uzasadniania własnych wyborów. Cisza traktowana jest jako pełnoprawny element procesu, sprzyjający regulacji i konsolidacji doświadczeń. Uczestnicy zapraszani są do indywidualnej pracy z własnymi obserwacjami – poprzez zapis myśli, wrażeń z ciała, skojarzeń lub krótkich zdań podsumowujących to, co było dla nich znaczące. Alternatywnie mogą pozostać przy refleksji wewnętrznej, bez zapisu. Prowadzący jasno komunikuje, że nie ma „właściwego” sposobu uczestniczenia w tej fazie, a każda forma zaangażowania jest wystarczająca.

Tempo pracy jest wyraźnie wolniejsze niż w poprzednich modułach, co umożliwia obniżenie pobudzenia i domknięcie procesu w sposób regulacyjny. Nacisk kładziony jest na samo doświadczenie bycia w kontakcie ze sobą oraz na zauważanie wewnętrznych zmian, a nie na formułowanie wniosków, planów czy zobowiązań. Taki sposób pracy sprzyja poczuciu spójności, akceptacji własnego procesu oraz naturalnemu przenoszeniu doświadczeń modułu do codziennego funkcjonowania, bez presji natychmiastowej zmiany.

## Kluczowy przekaz do grupy

Kluczowym przekazem Modułu 4 jest to, że sens nie musi być jednoznaczny, nazwany ani stały. Wystarczy, że jest doświadczany jako coś, co porządkuje, wzmacnia i daje poczucie spójności. Uczestnicy otrzymują jasny komunikat, że nie muszą wiedzieć, kim „powinni” być ani dokąd zmierzają, aby ich doświadczenie miało wartość i znaczenie. Małe wybory i drobne decyzje również budują sprawczość i są ważnym elementem procesu rozwojowego.

## Znaczenie modułu w całym procesie

Moduł 4 pełni kluczową rolę w zapewnieniu trwałości efektów programu HARI. Bez etapu integracji wcześniejsze doświadczenia mogłyby pozostać rozproszone lub traktowane jako jednorazowe wydarzenia. Dzięki temu modułowi uczestnicy opuszczają program z poczuciem wewnętrznej spójności, a nie z listą technik czy zaleceń. To właśnie integracja, sens i sprawczość stanowią fundament długofalowej odporności psychicznej oraz zdolności do dalszego, autonomicznego rozwoju.

## Spotkanie 7 – Granice, presja grupy i bezpieczeństwo psychiczne - jak nie zgubić siebie

Celem Spotkania 7 jest umożliwienie uczestnikom rozpoznania, czym są granice psychiczne i emocjonalne w codziennym funkcjonowaniu oraz w jaki sposób presja grupy może wpływać na ich decyzje, zachowanie i poczucie własnej wartości. Spotkanie ma pomóc młodym osobom zauważyć, że trudność w stawianiu granic nie jest oznaką słabości, lecz często wynika z biologicznej potrzeby przynależności i bezpieczeństwa. Ma także umożliwić uczestnikom

rozpoznawanie sytuacji presji grupowej oraz zauważanie, w jaki sposób ciało i emocje sygnalizują naruszenie granic, zanim pojawią się zachowania obronne lub wycofanie.

W ujęciu HARI granice nie są umiejętnością interpersonalną ani formą asertywności rozumianej behawioralnie. Są procesem wewnętrznym, ściśle związanym z regulacją układu nerwowego, poczuciem bezpieczeństwa oraz zdolnością do zachowania spójności między tym, co jednostka czuje, myśli i robi. Spotkanie to przygotowuje grunt pod świadome funkcjonowanie w grupie bez konieczności dostosowywania się kosztem siebie.

Cele:

- zwiększenie świadomości granic jako sygnałów regulacyjnych,
- normalizacja trudności związanych z presją grupową,
- rozpoznawanie sygnałów ciała i emocji poprzedzających przekroczenie granic,
- obniżenie presji „bycia asertywnym” jako normy,
- wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa psychicznego w grupie.

### **Perspektywa dla prowadzącego**

Z perspektywy neurobiologii presja grupy aktywuje te same obszary mózgu, które odpowiadają za ból i zagrożenie społeczne. Dla młodych osób odrzucenie, wyśmianie czy wykluczenie mają realny ciężar biologiczny, dlatego przekraczanie własnych granic często nie jest decyzją racjonalną, lecz reakcją regulacyjną mającą chronić przynależność. W tym spotkaniu prowadzący **nie uczy „twardej asertywności” ani nie wzmacnia narracji o byciu silnym kosztem relacji**. Jego rolą jest stworzenie przestrzeni, w której uczestnicy mogą zobaczyć, że granice są procesem wewnętrznym – sygnałem z ciała i emocji – a nie tylko komunikatem werbalnym. Zwracaj uwagę: na napięcie pojawiające się przy temacie „odmowy”, na lęk przed oceną i wykluczeniem, na własny ton – granice wymagają spokoju, nie presji. Twój głos powinien być stabilny, wspierający, bez tonu „radzenia” czy oceniania. Granice to temat wrażliwy – zbyt szybkie tempo może zamknąć grupę.

### **Przygotowanie sali i prowadzącego**

Sala powinna umożliwiać siedzenie w kręgu lub półkręgu, z zachowaniem fizycznego komfortu i możliwości zmiany pozycji. Przestrzeń nie powinna sprzyjać konfrontacji ani ekspozycji jednostki na ocenę grupy. Materiały ograniczają się do: kartek A4 lub zeszytów uczestników, długopisów, tablicy lub flipchartu do zapisywania pojedynczych haseł. Na początku spotkania wyraźnie ustanów ramę bezpieczeństwa, podkreślając dobrowolność i brak konieczności dzielenia się osobistymi doświadczeniami. Komunikat bezpieczeństwa może brzmieć: *„Na tym spotkaniu nie opowiadamy historii, których nie chcemy opowiadać. Nie ma obowiązku zabierania głosu ani tłumaczenia swoich reakcji. Każda reakcja – także wycofanie lub milczenie – jest w porządku.”* Podkreśl, że celem spotkania nie jest zmiana zachowań, lecz rozumienie procesów, które stoją za presją grupową i trudnością w utrzymaniu granic. Zwracaj szczególną uwagę:

- na własny stan regulacji – twoja stabilność modeluje bezpieczeństwo,
- na język – opisowy zamiast oceniającego, procesowy zamiast normatywnego,
- na tempo – lepiej wolniej i mniej niż szybciej i więcej,
- na sygnały wycofania, ironii lub nadmiernego żartowania jako formy regulacji.

Ton głosu powinien być spokojny, równy, bez emfazy. Unikaj sformułowań typu „powinieneś”, „misisz”, „trzeba umieć stawiać granice”. Granice nie są testem do zdania, lecz doświadczeniem do rozpoznania.

## Faza 1: Aktywacja uwagi i nadanie sensu

Celem tej fazy jest bezpieczne wprowadzenie tematu granic jako **procesu regulacyjnego**, a nie zestawu zasad czy umiejętności interpersonalnych. Na tym etapie nie analizujesz presji grupowej ani nie pytasz o osobiste doświadczenia. **Budujesz sens**: pokazujesz, że granice zaczynają się w ciele i uwadze, zanim pojawią się słowa i decyzje. Zwolnij więc swoje tempo. Obniż głośność głosu. Zadbaj o równość kontaktu wzrokowego, bez „skanowania” sali. Twoja spokojna obecność jest pierwszym komunikatem o bezpieczeństwie. Możesz rozpocząć krótkim wprowadzeniem: *„Na poprzednim spotkaniu mówiliśmy o relacjach i komunikacji. Dziś przyjrzymy się temu, co dzieje się, gdy w relacji pojawia się presja.”* Zostaw krótką pauzę. *„Nie będziemy dziś uczyć się, jak być asertywnym. Będziemy sprawdzać, jak organizm sygnalizuje, że coś jest za dużo albo nie w porządku.”* Dodaj spokojnie: **„Granice nie zaczynają się od mówienia. Zaczynają się od czucia.”** Pozwól, by to zdanie wybrzmiało.

### Ćwiczenie: „Zauważanie granicy w ciele”

Celem ćwiczenia jest umożliwienie uczestnikom **pierwszego, bezpiecznego kontaktu z doświadczeniem granicy**, bez wchodzenia w treści osobiste, decyzje czy ocenę zachowań. To ćwiczenie orientacyjne, nie interwencyjne. 1–2 minuty Mów wolno, z pauzami: *„Usiądź wygodnie. Zauważ kontakt ciała z krzesłem i podłogą.”* Krótka pauza. *„Zauważ przestrzeń wokół siebie. Jak blisko są inni ludzie.”* Pauza. *„Zauważ, czy w ciele pojawia się jakieś wrażenie: napięcie, spokój, neutralność. Nie zmieniaj niczego.”* Pauza. *„Teraz pomyśl o sytuacji, w której ktoś czegoś od ciebie chciał. Nie wracaj do szczegółów.”* Krótka pauza. *„Zauważ, czy ciało wysyłało wtedy jakiś sygnał. To może być bardzo subtelne wrażenie.”* Zakończ: *„Nie musisz tego nazywać ani z tym nic robić. Wystarczy zauważenie.”* Podczas ćwiczenia nie przyspieszaj, nie pogłębiaj wizualizacji, nie pytaj o doświadczenia na forum, pozwól na ciszę po zakończeniu. Jeśli ktoś się porusza, wierci lub śmieje — **nie komentuj**. To naturalne reakcje regulacyjne. Traktuj to ćwiczenie jako **pierwsze „dotknięcie” tematu granic**, nie jego rozwinięcie. Jego funkcją jest: obniżenie napięcia wokół słowa „granice”, przeniesienie uwagi z norm społecznych na sygnały ciała, przygotowanie układu nerwowego do dalszej pracy. Jeśli po ćwiczeniu w sali jest ciszej, wolniej lub bardziej stabilnie — to dokładnie ten efekt, którego potrzebujesz na tym etapie. Po chwili ciszy możesz powiedzieć: **„Granice to nie to, co mówimy innym — to to, co wcześniej zauważa ciało.”**

Następnie nie zaczynaj od definicji granic ani asertywności. Zacznij od doświadczenia presji i potrzeby przynależności.

## Faza 2: Przywołanie wiedzy i doświadczenia - „Jak działa presja – zanim pojawi się decyzja”

Celem tej fazy jest **uaktywnienie doświadczeń uczestników bez wchodzenia w osobiste historie**, a także pokazanie, że presja grupy jest **powszechnym, biologicznie uwarunkowanym zjawiskiem**, a nie problemem jednostki. Nie szukasz przykładów „z życia”, lecz **wspólnego rozumienia mechanizmu**. Twoją rolą nie jest wywołanie zwierzeń ani konfrontacji. Nie pytasz „kto tak miał”, nie prosisz o przykłady z klasy ani z relacji osobistych. Zbierasz **ogólne doświadczenie**, a nie indywidualne narracje. Mów spokojnie, z pauzami. Pozwalaj na krótkie odpowiedzi lub ciszę. Możesz powiedzieć: *„Presja grupy nie zaczyna się od decyzji. Zaczyna się dużo wcześniej – w reakcji organizmu.”* Krótka pauza. *„Zanim ktoś coś zrobi albo powie, ciało już często wie, że sytuacja jest trudna.”* Zadaj pytania **jedno po drugim**, z wyraźnymi przerwami. Nie zbieraj wszystkich odpowiedzi.

- *„Czy zdarza się, że robimy coś tylko dlatego, że wszyscy inni to robią?”* Pauza.

- „Czy czasem trudniej jest się nie zgodzić niż zrobić coś wbrew sobie?” Pauza.
- „Czy organizm potrafi zareagować napięciem, zanim w ogóle pojawi się myśl?” Pauza.

Jeśli grupa jest cicha, możesz dodać: „Nie musicie odpowiadać na głos. Wystarczy, że to sprawdzicie w sobie.”

### Ćwiczenie orientacyjne: „Presja – sygnał czy decyzja?”

Możesz powiedzieć: „Pomyśl o sytuacji, w której ktoś oczekiwał od ciebie czegoś, na co nie miałeś ochoty. Nie wracaj do szczegółów.” Pauza. Następnie: „Zauważ, co w ciebie pojawia się jako pierwsze. To może być napięcie, przyspieszenie, sztywność, albo nic wyraźnego.” Pauza. „Nie oceniaj tego. To tylko sygnał.” Mów krótko, prostym językiem: „Presja grupy nie działa tylko przez słowa. Działa przez reakcję układu nerwowego. Organizm bardzo szybko sprawdza: czy jestem bezpieczny, czy należę do grupy. Dlatego czasem łatwiej jest się zgodzić niż poczuć napięcie bycia innym.” Dodaj: „To nie jest słabość. To mechanizm przetrwania.” Powiedz wyraźnie, spokojnie: „**Granice są trudne nie dlatego, że nie wiemy, co jest dla nas ważne, ale dlatego, że organizm boi się utraty relacji.**”

Pozwól na ciszę po tym zdaniu. Jeśli grupa reaguje milczeniem, lekkim napięciem lub żartem — **nie interweniuj**. To znak, że temat dotyka realnego doświadczenia regulacyjnego. Celem tej fazy nie jest zrozumienie intelektualne, lecz **rozpoznanie, że presja grupy ma wymiar cielesny i emocjonalny**. To przygotowuje grunt pod kolejną fazę: **psychoedukację o granicach jako procesie biologicznym i relacyjnym**, a nie umiejętności „mówienia nie”.

## Faza 3: Psychoedukacja w małych porcjach

Celem tej fazy jest **porządkowanie doświadczeń z Fazy 2** i nadanie im **prostej, biologiczno-relacyjnej ramy**, bez wchodzenia w teorię komunikacji czy trening asertywności. Przekazujesz wiedzę w **krótkich blokach**, osadzonych w tym, co uczestnicy już rozpoznali w ciele. Pamiętaj - nie wykładasz. Nie poprawiasz odpowiedzi. Nie sprawdzasz zrozumienia. Twoją rolą jest **nazwanie mechanizmów**, a nie ich „nauczenie”. Mów wolno, prostymi zdaniami. Po każdym bloku zostaw krótką pauzę lub jedno pytanie refleksyjne. Możesz powiedzieć: „Skoro ciało reaguje napięciem, zanim pojawi się decyzja, to znaczy, że granice zaczynają się wcześniej niż słowa.” Krótka pauza.

### Blok 1: Czym są granice z perspektywy biologicznej

Powiedz spokojnie: „Granice nie są tylko zasadami ani umiejętnością mówienia ‘nie’. Granice są reakcją organizmu na to, czy czuje się bezpiecznie. Układ nerwowy cały czas sprawdza: – czy należę, – czy jestem akceptowany, – czy coś mi zagraża. Kiedy pojawia się presja, organizm często wybiera bezpieczeństwo relacji zamiast zgodności z sobą.” Pauza. Krótka refleksja (bez odpowiedzi na forum): „Czy to zdanie brzmi znajomo?”

### Blok 2: Presja grupy jako mechanizm regulacyjny

Kontynuuj: „Presja grupy nie zawsze jest jawna. Często działa przez spojrzenia, ciszę, żarty, tempo grupy. Organizm interpretuje to bardzo szybko. Jeśli czuję, że mogę zostać odrzucony, napięcie rośnie.” Dodaj: „Dlatego czasem zgadzamy się na coś, czego nie chcemy. Nie dlatego, że nie mamy zdania. Tylko dlatego, że ciało próbuje chronić relację.” Pauza. Pytanie refleksyjne (do myślenia): „Czy to zmienia sposób, w jaki patrzysz na presję?”

### Blok 3: Różnica między granicą a zachowaniem

Powiedz wyraźnie: „Granica to sygnał. Zachowanie to reakcja. Granica pojawia się w ciele. Zachowanie pojawia się później. Można mieć jasną granicę i ją przekroczyć. Można mieć

granicę i jej nie zauważyć.” Dodaj: „*W HARI pracujemy najpierw z zauważeniem sygnału. Nie z decyzją.*” Powiedz wolno, bez emfazy: „**Granice nie są problemem charakteru – są informacją z układu nerwowego.**” Zatrzymaj się. Pozwól, by zdanie wybrzmiało.

Jeśli grupa jest cicha, skupiona lub reaguje minimalnie — **nie przyspieszaj**. To znak, że wiedza integruje się z doświadczeniem. Celem tej fazy nie jest zapamiętanie definicji, lecz **zmniejszenie wstydu i napięcia wokół tematu granic** oraz przygotowanie gruntu pod ćwiczenia doświadczeniowe.

#### **Faza 4: Aktywne przetwarzanie – ćwiczenia doświadczeniowe**

Celem tej fazy jest **pogłębienie rozumienia granic poprzez doświadczenie**, a nie poprzez analizę sytuacji życiowych. Ćwiczenia nie służą trenowaniu zachowań ani „uczeniu asertywności”, lecz **rozpoznaniu sygnałów organizmu w warunkach presji** oraz zobaczeniu, jak łatwo granica zostaje przesunięta lub pominięta.

##### **Ćwiczenie: „Presja czy wybór?”**

Ćwiczenie ma na celu uświadomienie różnicy między sygnałem granicy a późniejszym zachowaniem. **Oddziela granicę od zachowania**. Jeśli uczestnicy są po nim cichsi lub bardziej skupieni, oznacza to, że kontakt z doświadczeniem był wystarczający. Mów wolno, zostawiając pauzy: „*Pomyśl o sytuacji, w której ktoś czegoś od ciebie oczekiwał. Nie wracaj do szczegółów ani do osób.*” Pauza. „*Zauważ moment przed decyzją. To, co pojawiło się w ciele jako pierwsze.*” Pauza. „*Może to było napięcie. Może przyspieszenie. Może chęć, żeby się zgodzić, żeby było spokojnie.*” Pauza. „*Nie oceniaj tego. To nie była decyzja – to był sygnał.*” Zakończ: „*Granica zawsze pojawia się wcześniej niż słowa.*” Nie pytasz o przykłady, nie omawiasz doświadczeń, pozwalasz na ciszę po ćwiczeniu.

##### **Ćwiczenie : „Linia granicy”**

Ćwiczenie **pokazuje presję grupy bez rozmowy o niej**, ma na celu pokazanie, że granice są zmienne i zależne od kontekstu. Ruch ciała jest wystarczającą informacją. Brak ruchu również jest informacją. Poproś uczestników, by **stanęli w luźnej linii** w sali, zostawiając przestrzeń między sobą. Możesz powiedzieć: „*Za chwilę przeczytam kilka zdań. Jeśli poczujesz, że twoje ciało chce się trochę odsunąć – zrób pół kroku w tył. Jeśli nic się nie zmienia – zostań tam, gdzie jesteś. Nie ma dobrych ani złych reakcji.*” Czytaj spokojnie, z przerwami: „*Ktoś mówi: ‘Wszyscy tak robią.’*” Pauza. „*Ktoś mówi: ‘Nie przesadzaj.’*” Pauza. „*Ktoś mówi: ‘Zrób to dla dobra grupy.’*” Pauza. „*Ktoś mówi: ‘Nie bądź dziwny.’*” Po ostatnim zdaniu powiedz: „*Zatrzymaj się. Zauważ, gdzie jesteś.*”

Nie komentuj ruchów. Nie komentuj, kto się przesunął, nie pytaj „dlaczego”, nie interpretuj reakcji.

##### **Ćwiczenie: „Mapa granicy”**

To ćwiczenie **buduje język kontaktu z granicą**, a nie strategię działania. Jego efektem jest często spokój i większa klarowność, nie gotowe odpowiedzi. Ma na celu uświadomienie sygnałów granicy bez ujawniania treści osobistych.

Na kartce znajduje się jedno hasło na środku: „**KIEDY JEST ZA DUŻO**”.

Wokół cztery pytania (bez obowiązku odpowiedzi na wszystkie):

- Co robi wtedy moje ciało?
- Jakie myśli się pojawiają?
- Co dzieje się z moją energią?
- Na co mam ochotę (wycofać się, zgodzić, zamilknąć)?

Możesz powiedzieć: „*To ćwiczenie jest tylko dla ciebie. Nie będziemy go omawiać ani sprawdzać. Zapisz tylko to, co przychodzi łatwo. Możesz używać słów, symboli albo pojedynczych haseł. Jeśli nic nie przychodzi – zostaw puste miejsce.*”

Nie zaglądasz w kartki, nie prosisz o dzielenie się, normalizujesz każdą formę pracy.

Na koniec możesz powiedzieć jedno zdanie: „*Granice nie są czymś, co trzeba wymyślić. One już są – trzeba się nauczyć je zauważać.*” Zatrzymaj chwilę ciszy.

### **Ćwiczenie : „Granica w jednym zdaniu”**

Ćwiczenie ma na celu pokazanie, że stawianie granic **nie wymaga agresji ani długich wyjaśnień**. Czasem wystarczy jedno zdanie, które chroni kontakt i siebie. Możesz powiedzieć: „*Granice nie zawsze wyglądają jak konfrontacja. Często są krótkim komunikatem, który mówi: to jest dla mnie ok / to nie jest ok. Za chwilę zobaczycie kilka zdań. Waszym zadaniem nie jest znaleźć idealną odpowiedź, tylko taką, która nie przekracza was.*”

Na tablicy / kartkach pokazujesz sytuacje (neutralne, szkolne):

- „Chodź, wszyscy idą.”
- „Nie przesadzaj, to tylko żart.”
- „Zrób to, bo inaczej będzie głupio.”
- „No weź, przecież nic się nie stanie.”

Polecenie: „*Zapisz jedno zdanie, które nie atakuje, nie tłumaczy się, ale stawia granicę.*”

Przykładowe formy (nie czytaj jako wzór, tylko jeśli grupa utknie):

- „Nie chcę.”
- „Nie teraz.”
- „To dla mnie za dużo.”
- „Nie czuję się z tym okej.”

Nie poprawiasz zdań, nie oceniasz „czy dobre”, nie porównujesz odpowiedzi. To ćwiczenie **odczarowuje granice**. Pokazuje, że granica nie musi być dramatem ani konfliktem.

### **Ćwiczenie: „Presja – trzy drogi”**

Zobaczenie konsekwencji **różnych reakcji**, bez oceniania ich jako „dobrych” lub „złych”. Praca w małych 3-4 osobowych grupach. Karty z jedną sytuacją, np.:

- „Grupa chce, żebym ściągał/a.”
- „Znajomi naciskają, żebym coś wrzucił/a do sieci.”
- „Ktoś mówi: *jak nie pójdziesz, to nie jesteś z nami.*”

Możesz powiedzieć: „*Każda grupa dostaje jedną sytuację. Waszym zadaniem nie jest oceniać ludzi. Sprawdzacie, co może się wydarzyć w organizmie.*” Polecenie na kartce / tablicy:

#### **Ta sama sytuacja – trzy reakcje:**

1. Ulegam.
2. Stawiam granicę.
3. Zatrzymuję się / odkładam decyzję.

Dla każdej reakcji grupa odpowiada (hasłowo):

- co może się stać w ciele?
- co może się stać z relacją?
- co może się stać ze mną później?

Nie prowadź dyskusji „co lepsze”, nie pytaj o osobiste doświadczenia, normalizuj, że **każda opcja ma koszt**. To ćwiczenie uczy **realizmu**, a nie ideałów. Granice nie są „łatwe”, ale bywają **mniej kosztowne długofalowo**.

### **Ćwiczenie: „Stop – pauza – wybór”**

To **minimalna strategia regulacyjna**, nie plan na życie. Jej siłą jest prostota. Ćwiczenie daje młodym osobom **bardzo prostej sekwencji**, którą mogą zastosować w realnym życiu. Możesz powiedzieć: „*Presja działa szybko. Dlatego granica zaczyna się od pauzy.*” Na tablicy

zapisujesz: **STOP – PAUZA – WYBÓR** Wyjaśniasz krótko: „*STOP – zauważam, że jest presja. PAUZA – daję sobie chwilę, nawet w myślach. WYBÓR – robię to, co jest dla mnie najmniej kosztowne.*” Pytanie refleksyjne (do zapisania, nie na forum): „*Który z tych kroków jest dla mnie najtrudniejszy?*”

Nie rozbudowuj techniki, nie ćwicz „na głos”, nie sprawdzaj, czy „zadziała”.

### **Ćwiczenie: „Co bym powiedział/a komuś innemu?”**

Zmniejszenie samokrytyki i zwiększenie życzliwości wobec siebie. Możesz powiedzieć: „*Wyobraź sobie, że ktoś, kogo lubisz, jest w sytuacji presji. Co byś mu powiedział/a?*” Zapis indywidualny, bez omawiania.

Nie uczysz młodych ludzi „jak zawsze stawiać granice”. Pomagasz im: **rozpoznać presję, zatrzymać się na moment, odzyskać minimalny wpływ.**

Jeśli po tych ćwiczeniach grupa jest spokojniejsza, mniej reaktywna i bardziej skupiona — **to jest dokładnie ten efekt, którego szukamy w HARI.**

## **Faza 5: Powtórka poprzez przywołanie**

Celem tej fazy jest **utrwalenie doświadczenia i najważniejszych myśli**, bez wracania do ćwiczeń ani ich omawiania. Nie chodzi o sprawdzenie wiedzy, lecz o **wydobycie tego, co rzeczywiście zostało w uczestniku po pracy z tematem granic i presji**. Zwolnij jeszcze bardziej tempo. Mów ciszej. Nie patrz oczekująco na grupę. To moment domykania, nie aktywizowania. Możesz powiedzieć: „*Na koniec zrobmy krótką pauzę. Bez rozmowy, bez notatek.*” Rozdaj kartki (lub poproś, by otworzyli zeszyty). „*Zapisz trzy rzeczy, które zapamiętałeś / zapamiętałaś z tego spotkania. To mogą być zdania, pojedyncze słowa albo obrazy.*” Pauza. „*Teraz zapisz jedno zdanie, które było dla ciebie nowe, ważne albo jakoś poruszające. Nie musi być mądre ani kompletne.*” Dodaj wyraźnie: „*Tego nie będziemy omawiać ani sprawdzać.*” Daj 2–3 minuty ciszy. Możesz zaproponować wersję minimalistyczną: „*Zapisz tylko jedno zdanie, które chcesz zapamiętać.*” Nie zbierasz kartek, nie pytasz „kto chce się podzielić”, nie komentujesz treści. Jeśli ktoś nie pisze – **to też jest forma udziału**. To moment **retrieval practice** – przywołania z pamięci, które: wzmacnia ślad pamięciowy, porządkuje doświadczenie, domyka proces bez presji. Nie licz efektu po liczbie zapisanych słów. Efekt tej fazy często pojawia się **po spotkaniu**, nie w jego trakcie.

Jeśli chcesz, możesz powiedzieć na koniec: „**Granice nie zawsze są łatwe, ale można się ich uczyć małymi krokami.**” Zostaw chwilę ciszy.

## **Faza 6: Feedback i normalizacja**

Celem tej fazy jest **obniżenie napięcia po pracy z tematem granic**, znormalizowanie trudności oraz pozostawienie uczestników z poczuciem, że **nie są w tym sami i że proces uczenia się granic jest rozwojowy, a nie zero-jedynkowy**. Nie zbierasz informacji zwrotnych od uczestników. Nie pytasz, co było trudne lub co się udało. To **feedback od prowadzącego do grupy**, nie odwrotnie. Utrzymaj spokojny, równy ton głosu. Nie podsumowuj ćwiczeń szczegółowo. Nie interpretuj zachowań grupy. Twoja rola polega na **nazwaniu tego, co uniwersalne**, bez odnoszenia się do konkretnych osób. Możesz powiedzieć: „*Stawianie granic bywa trudne. Dla większości ludzi – nie tylko dla was.*” Krótka pauza. „*Presja grupy działa bardzo mocno, bo jesteśmy istotami społecznymi. Organizm często wybiera bezpieczeństwo relacji, nawet kosztem siebie.*” Pauza. „*To nie jest błąd ani słabość. To sposób, w jaki działa układ nerwowy.*” Dodaj: „*Uczenie się granic to proces. Nie polega na tym, że od dziś zawsze wiemy, co zrobić.*” Powiedz spokojnie: „*Czasem granicę zauważymy dopiero po fakcie. Czasem ją pocujemy, ale nie zareagujemy. To też jest część uczenia się. Nie chodzi o bycie idealnym. Chodzi o to, żeby z czasem być trochę bardziej w kontakcie ze sobą.*”

Nie używaj słów „powinniście”, „trzeba”, nie wzmacniaj „dobrych zachowań”, nie mów o „sukcesach” ani „porażkach”. Twoim celem jest **odciążenie**, nie motywowanie do zmiany. Możesz zakończyć: *„Jeśli po tym spotkaniu masz więcej zrozumienia dla siebie niż ocen — to znaczy, że ono zadziało.”*

Zostaw chwilę ciszy. Jeśli grupa po tej fazie jest spokojniejsza, mniej reaktywna lub milcząca — **to jest dobry znak**. Normalizacja nie wywołuje entuzjazmu. Wywołuje **ulgę**.

## Faza 7: Synteza i transfer

Celem tej fazy jest **połączenie doświadczeń ze spotkania z realnym życiem**, bez narzucania strategii ani zadań domowych. Nie chodzi o plan działania, lecz o **zostawienie uczestników z jedną prostą myślą lub możliwością wyboru**, do której mogą wrócić w przyszłości. Zwolnij tempo jeszcze bardziej. Mów ciszej niż wcześniej. Unikaj tonu podsumowującego lub motywacyjnego. To nie jest moment „wniosłych wniosków”, tylko **osadzenia**. Możesz powiedzieć: *„Na tym spotkaniu nie uczyliśmy się gotowych odpowiedzi. Przyglądaliśmy się temu, jak działa presja i granice w organizmie.”* Krótka pauza. *„Na koniec zostawimy sobie jedną myśl do zabrania.”* Pauza *„Pomyśl o sytuacji, w której może pojawić się presja. Nie musi to być nic konkretnego.”* Pauza. *„Zadaj sobie jedno z tych pytań: – ‘Co teraz mówi moje ciało?’ ‘Czy to jest dla mnie za dużo?’ ‘Czy mogę dać sobie chwilę pauzy?’* Pauza. *„Nie musisz odpowiadać. Wystarczy, że zapamiętasz jedno z tych pytań.”*

Na kartce jedno zdanie do uzupełnienia: **„Kiedy pojawia się presja, mogę spróbować...”**

Uczestnicy mogą wpisać:

- „zatrzymać się na moment”,
- „zauważyć ciało”,
- „odłożyć decyzję”,
- „powiedzieć ‘nie teraz’”.

Nie zbierasz kartek. Nie omawiasz odpowiedzi. Powiedz spokojnie: **„Granice nie zawsze chronią relacje — czasem chronią ciebie. I to jest w porządku.”** Pozwól, by zapadła cisza. Nie sprawdzaj, czy ktoś „coś zabrał”, nie pytaj o deklaracje zmiany, nie kończ spotkania w pośpiechu. Zostaw grupę w **poczuciu wystarczalności**, nie zadania. Transfer w HARI **nie polega na wdrożeniu**. Polega na **zwiększeniu dostępności wyboru w przyszłości**. Jeśli uczestnik wychodzi ze spotkania z myślą: *„Mogę się zatrzymać, zanim coś zrobię — spotkanie spełniło swoją funkcję.”*

## Spotkanie 8 – Sens, wartości i tożsamość jak zebrać doświadczenie i nie zgubić siebie po drodze

Celem Spotkania 8 jest stworzenie uczestnikom przestrzeni do **integracji doświadczeń zgromadzonych w trakcie całego programu HARI** oraz do zauważenia ich znaczenia w kontekście własnego rozwoju. Spotkanie nie ma charakteru podsumowania rozliczeniowego ani oceniającego, lecz pełni funkcję **zatrzymania i zebrania tego, co było przeżywane** – często fragmentarycznie, intuicyjnie lub poza poziomem werbalnym. Istotnym celem jest uświadomienie uczestnikom, że sens, wartości i tożsamość **nie są stałymi konstruktami ani jednorazowymi odkryciami**, lecz procesem kształtującym się w czasie poprzez kontakt z własnym ciałem, emocjami, myślami i relacjami z innymi. Spotkanie wzmacnia przekonanie, że brak jednoznacznych odpowiedzi oraz doświadczenie niepewności są naturalnym elementem

dojrzwiania psychicznego i rozwoju tożsamości, a nie oznaką braku kompetencji czy „niegotowości”. Spotkanie 8 ma również na celu **wzmocnienie poczucia wewnętrznej ciągłości** – doświadczenia, że mimo zmienności nastrojów, ról społecznych i oczekiwań zewnętrznych, uczestnik pozostaje w kontakcie z samym sobą. Dzięki temu młode osoby mogą zacząć postrzegać siebie nie jako zbiór sprzecznych reakcji, lecz jako osoby będące w procesie, posiadające prawo do własnego tempa i kierunku rozwoju.

Ważnym aspektem spotkania jest **normalizacja ambiwalencji i wewnętrznych sprzeczności**. Uczestnicy uczą się rozumieć, że jednoczesne odczuwanie wzrostu i zagubienia, pewności i wątpliwości, jest charakterystyczne dla okresu kształtowania tożsamości. Spotkanie wspiera **rozwijanie postawy akceptacji wobec siebie oraz zmniejsza presję dopasowania się do zewnętrznych definicji sukcesu, sensu czy „dojrzałości”**. Z perspektywy programu HARI Spotkanie 8 wzmacnia filar **integralności**, rozumiany jako zdolność do zachowania spójności wewnętrznej bez konieczności sztywnego definiowania siebie. Uczestnicy są zapraszani do zauważenia własnych wartości nie poprzez ich deklarowanie, lecz poprzez obserwację tego, co w ich doświadczeniu było ważne, poruszające lub znaczące. Ostatecznym celem spotkania jest domknięcie programu w sposób **wzmacniający, integrujący i nienarzucający**, który pozostawia uczestników z poczuciem, że proces rozwoju może być kontynuowany poza zajęciami – w codziennych wyborach, relacjach i sposobie odnoszenia się do siebie.

## Cele spotkania

- integracja doświadczeń z całego programu HARI w spójną, osobistą perspektywę
- uświadomienie, że sens, wartości i tożsamość są procesem, a nie gotowym rezultatem
- wzmocnienie poczucia wewnętrznej ciągłości mimo zmienności emocji i doświadczeń
- normalizacja niepewności, ambiwalencji i braku jednoznacznych odpowiedzi
- wsparcie uczestników w zauważeniu własnych wartości bez ich definiowania lub oceniania
- budowanie postawy szacunku wobec własnego tempa rozwoju i indywidualnej drogi
- domknięcie programu w sposób wzmacniający, a nie oceniający

## Uzasadnienie merytoryczne

Spotkanie 8 programu HARI jest osadzone w solidnych podstawach naukowych, wynikających z aktualnej wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej, psychologii klinicznej, pedagogiki humanistycznej oraz neurodydaktyki. Jego zasadniczym celem jest integracja doświadczeń uczestników w obszarze sensu, wartości i tożsamości, co znajduje silne uzasadnienie zarówno w badaniach empirycznych, jak i w teoriach opisujących rozwój psychospołeczny młodych osób.

## Psychologia rozwojowa i kliniczna

Z perspektywy psychologii rozwojowej okres adolescencji i wczesnej dorosłości jest kluczowym etapem kształtowania tożsamości. Klasyczne modele rozwoju psychospołecznego wskazują, że młody człowiek nie „odkrywa” gotowej tożsamości, lecz **konstruuje ją stopniowo poprzez eksplorację doświadczeń, relacji i ról społecznych**. Badania nad rozwojem tożsamości pokazują, że proces ten charakteryzuje się ambiwalencją, niepewnością i okresowym poczuciem dezorientacji, które są normatywnym elementem zdrowego rozwoju, a nie objawem zaburzeń. Współczesne podejścia rozwojowe jednoznacznie wskazują, że kluczowym czynnikiem ochronnym w procesie kształtowania tożsamości **nie jest szybkie osiągnięcie spójnej, zamkniętej narracji o sobie**, lecz zdolność do tolerowania niejednoznaczności, ambiwalencji i zmiany oraz refleksyjnego odnoszenia się do własnych doświadczeń. Takie rozumienie tożsamości wywodzi się m.in. z **neoreriksonowskich koncepcji rozwoju**

**tożsamości**, rozwijanych przez **Jamesa E. Marcie**, który opisał tożsamość nie jako stan końcowy, lecz jako **proces eksploracji i zaangażowania**. Badania Marcii oraz jego następców pokazują, że przedwczesne domknięcie tożsamości (tzw. foreclosure) – czyli przyjęcie gotowych odpowiedzi bez eksploracji – wiąże się z mniejszą elastycznością psychologiczną i wyższą podatnością na kryzysy w późniejszych etapach życia.

Procesualne i refleksyjne rozumienie tożsamości zostało pogłębione w pracach **Dana P. McAdamsa**, który w modelu narracyjnej tożsamości podkreśla, że spójna narracja o sobie **nie powstaje jednorazowo**, lecz rozwija się stopniowo, poprzez integrowanie doświadczeń emocjonalnych, relacyjnych i biograficznych. McAdams wskazuje, że zdolność do refleksji nad własnym doświadczeniem – nawet wtedy, gdy narracja pozostaje niepełna lub niespójna – jest silniej powiązana z dobrostanem psychicznym niż posiadanie jednoznacznej historii o sobie.

Istotne wsparcie dla tego podejścia dostarczają także badania **Erika H. Eriksona**, który już w klasycznej teorii rozwoju psychospołecznego podkreślał, że kryzys tożsamości w okresie adolescencji jest zjawiskiem normatywnym i rozwojowym. Erikson wskazywał, że zdrowy rozwój nie polega na szybkim rozwiązaniu kryzysu, lecz na **zdolności do pozostawania w stanie poszukiwania**, bez konieczności natychmiastowego wyboru jednej, sztywnej definicji siebie.

Współczesne badania nad dobrostanem psychicznym i rezyliencją – m.in. w nurcie **psychologii akceptacji i uważności** (Hayes, Kashdan, Linehan) – pokazują, że **tolerancja niepewności i otwartość na doświadczenie** stanowią istotny czynnik ochronny przed depresją i zaburzeniami lękowymi. Sztywne dążenie do jednoznacznych odpowiedzi dotyczących sensu i tożsamości może natomiast wzmacniać ruminację i poczucie porażki u młodych osób funkcjonujących w warunkach wysokiej presji społecznej.

Z perspektywy pedagogiki i edukacji rozwojowej podejście to jest spójne z koncepcjami **uczenia się transformacyjnego** (Jack Mezirow), które zakładają, że zmiana wewnętrzna zachodzi poprzez refleksję nad doświadczeniem, a nie poprzez dostarczanie gotowych interpretacji. Uczeń rozwija się nie wtedy, gdy otrzymuje odpowiedź, lecz gdy uczy się **zadawać pytania i pozostawać w procesie rozumienia**. Spotkanie 8 programu HARI bezpośrednio odpowiada na te ustalenia naukowe, **normalizując brak jednoznacznych odpowiedzi**, wzmacniając zdolność do refleksji i akceptacji procesu oraz wspierając procesualne rozumienie tożsamości. Dzięki temu spotkanie pełni funkcję ochronną i rozwojową, zamiast przyspieszać lub sztucznie domykać naturalny proces kształtowania „ja”.

Z punktu widzenia **psychologii klinicznej** liczne badania wskazują, że **sztywne, przedwczesne lub narzucone z zewnątrz definicje sensu i wartości** mogą zwiększać podatność na objawy depresyjne i lękowe, zwłaszcza u młodych osób funkcjonujących w warunkach presji społecznej i edukacyjnej. Brak przestrzeni na eksplorację i integrację doświadczeń sprzyja ruminacji, obniżonemu poczuciu sprawczości oraz poczuciu niespójności „ja”. Interwencje oparte na uważności, refleksyjności i integracji doświadczeń – zamiast ich oceniania – wykazują skuteczność w **redukcji objawów depresyjnych oraz wzmacnianiu rezyliencji psychicznej**. Spotkanie 8, poprzez odejście od narracji oceniającej i zadaniowej, wpisuje się w model prewencji trzeciego poziomu, wzmacniający zasoby wewnętrzne i zdolność samoregulacji.

## **Pedagogika i neurodydaktyka**

W pedagogice humanistycznej i krytycznej podkreśla się, że **uczenie się o charakterze rozwojowym nie polega wyłącznie na przyswajaniu treści, lecz na nadawaniu znaczenia własnemu doświadczeniu**. Koncepcje uczenia się transformacyjnego wskazują, że realna

zmiana postaw i sposobu myślenia zachodzi wtedy, gdy jednostka ma możliwość refleksji nad tym, co przeżyła, bez presji natychmiastowych wniosków.

Spotkanie 8 realizuje ten postulat, tworząc warunki do refleksyjnego „zebrania doświadczeń” całego programu. Zamiast dostarczać gotowych interpretacji, prowadzący umożliwia uczestnikom samodzielne konstruowanie sensu, co jest zgodne z założeniami pedagogiki podmiotowej oraz edukacji wspierającej autonomię ucznia.

Z perspektywy neurodydaktyki proces integracji doświadczeń ma kluczowe znaczenie dla trwałości efektów uczenia się. Badania neurobiologiczne pokazują, że **uczenie się oparte na refleksji i znaczeniu** aktywizuje obszary kory przedczołowej odpowiedzialne za integrację informacji emocjonalnych, poznawczych i autobiograficznych. To właśnie na tym poziomie dochodzi do konsolidacji doświadczeń w postaci spójnej narracji o sobie. Co istotne, neurodydaktyka wskazuje również, że przeciążenie poznawcze, presja czasu oraz nadmierna liczba bodźców osłabiają proces integracji. Dlatego spowolnienie tempa pracy, obecność ciszy oraz brak wymogu werbalizacji w Spotkaniu 8 są **świadomie zaprojektowanymi elementami dydaktycznymi**, sprzyjającymi głębokiemu przetwarzaniu informacji.

Współczesne **badania nad poczuciem sensu** wskazują, że nie jest on jedynie konstruktem filozoficznym, lecz pełni funkcję **regulacyjną w funkcjonowaniu psychicznym**. Poczucie sensu – rozumiane jako doświadczenie spójności i znaczenia, a nie jako jasno określony cel – koreluje z lepszą regulacją emocji, wyższym poziomem dobrostanu oraz większą odpornością na stres. Spotkanie 8 nie prowadzi uczestników do deklarowania sensu życia, lecz do zauważenia elementów, które już pełnią funkcję sensotwórczą w ich doświadczeniu. Takie podejście jest zgodne z aktualnymi trendami w psychologii zdrowia i psychologii pozytywnej drugiej fali, które akcentują znaczenie autentyczności i akceptacji trudnych doświadczeń jako elementów rozwoju.

Spotkanie 8 programu HARI:

- odpowiada na normatywne potrzeby rozwojowe młodych osób,
- wspiera procesy integracji tożsamości zamiast ich przyspieszania,
- wzmacnia czynniki ochronne zdrowia psychicznego,
- wykorzystuje mechanizmy uczenia się zgodne z neurobiologią mózgu,
- realizuje założenia nowoczesnej pedagogiki podmiotowej i prewencyjnej.

Dzięki temu spotkanie pełni kluczową rolę w całym programie, stanowiąc **bezpieczny pomost między doświadczeniem edukacyjnym a dalszym, samodzielnym procesem rozwoju uczestników**.

## Perspektywa dla prowadzącego

Rolą prowadzącego jest stworzenie warunków do tego, aby uczestnicy mogli zobaczyć siebie jako kogoś, kto jest w drodze, a nie kogoś, kto powinien już „wiedzieć, kim jest”. W logice programu HARI sens, wartości i tożsamość nie są traktowane jako gotowe definicje ani cele do osiągnięcia, lecz jako proces, który rozwija się poprzez doświadczenie ciała, emocji, myśli i relacji. Prowadzący powinien mieć świadomość, że dla wielu młodych osób jest to pierwszy moment, w którym mogą bezpiecznie zauważyć, że:

- zmiana nie musi być spektakularna,
- brak jasnych odpowiedzi nie oznacza porażki,
- spójność nie polega na stałości, lecz na wewnętrznej ciągłości.

Ważnym elementem postawy prowadzącego jest odejście od narracji podsumowującej w sensie szkolnym. To nie jest moment oceny efektów ani sprawdzania, „co kto wyniósł?”. Zamiast tego

prowadzący zaprasza uczestników do refleksji nad tym, co zostało w nich uruchomione, nawet jeśli jest jeszcze niejasne, kruche lub trudne do nazwania. Podczas tego spotkania mogą pojawić się u uczestników sprzeczne odczucia: jednoczesne poczucie wzrostu i zagubienia, ulga i niepewność, ciekawość i opór. Prowadzący powinien te reakcje **normalizować**, pokazując, że są one naturalnym elementem rozwoju tożsamości. Szczególnie ważne jest, aby nie przyspieszać procesu poprzez sugerowanie „dojrzałych” wniosków ani nie narzucać interpretacji doświadczeń.

**Ton głosu** prowadzącego powinien być **spokojny, obniżony, a tempo pracy wolniejsze** niż w poprzednich spotkaniach. Większą rolę odgrywają pauzy, cisza i możliwość niewypowiadania się. Cisza w tym etapie nie jest brakiem aktywności, lecz **formą integracji**. Prowadzący daje sygnał, że nie wszystko musi zostać nazwane tu i teraz. W komunikacji z grupą kluczowe jest używanie języka otwartego i zapraszającego, który nie stawia uczestników w pozycji „osób, które mają coś udowodnić”. Zamiast pytań zamkniętych lub wymagających refleksyjnej sprawności, prowadzący kieruje uwagę na doświadczenie: na to, co jest odczuwalne, zauważalne, obecne „w tle” codzienności. Z perspektywy HARI jest to etap **integrowania** rozumiany nie jako odnalezienie jednej prawdy o sobie, lecz jako doświadczenie, że można pozostać sobą mimo zmienności, presji i oczekiwań zewnętrznych. Prowadzący swoim sposobem bycia modeluje tę postawę: akceptację procesu, zgodę na niepewność i szacunek dla indywidualnego tempa rozwoju.

Spotkanie 8 nie ma charakteru terapeutycznego ani interwencyjnego. Jego celem nie jest pogłębianie trudnych doświadczeń, lecz **zebranie tego, co było zasobowe**, oraz wzmocnienie poczucia wewnętrznej spójności. W razie pojawienia się treści przekraczających ramy programu, prowadzący zachowuje jasne granice i – jeśli to potrzebne – wskazuje dostępne formy wsparcia poza zajęciami.

Zwracaj uwagę:

- na tendencję do intelektualizacji („wiem, co jest dla mnie ważne”),
- na napięcie związane z przyszłością,
- na potrzebę domknięcia bez oceniania efektów.
- **Ton głosu spokojny, stabilny, bez podsumowań w stylu sukces–porażka.**

## Przygotowanie sali i prowadzącego

Ustawienie w kręgu lub półkręgu.

Materiały: kartki A4 lub A3, długopisy, ewentualnie karty pracy.

### Faza 1: aktywacja uwagi i nadanie sensu

Faza 1 w Spotkaniu 8 pełni szczególną rolę. Jej celem nie jest pobudzenie energii ani wprowadzenie nowego tematu, lecz delikatne zatrzymanie uwagi i skierowanie jej do wewnątrz, tak aby uczestnicy mogli wejść w spotkanie z nastawieniem refleksyjnym, a nie zadaniowym. Prowadzący rozpoczyna spotkanie w spokojnym tempie, świadomie obniżając dynamikę grupy. Już sam sposób wejścia w salę, kontakt wzrokowy, ton głosu i pierwsze zdania sygnalizują, że jest to inny rodzaj spotkania niż wcześniejsze – bardziej zbierający niż aktywizujący.

Na początek możesz zacząć w następujący sposób: „*To jest nasze ostatnie spotkanie w tym programie. Nie po to, żeby coś jeszcze zaliczyć, podsumować albo zamknąć w gotowych wnioskach. Raczej po to, żeby się na chwilę zatrzymać i zobaczyć, co z tej drogi już w Was jest. Dzisiaj nie będziemy szukać odpowiedzi na pytania o sens życia ani próbować określać, kim*

*jesteśmy. Bardziej interesuje nas to, co wydarzyło się po drodze – w ciele, w emocjach, w sposobie myślenia, w relacjach. Nawet jeśli nie potraficie tego jeszcze nazwać.”*

Na początku krótko warto także określić sens spotkania, unikając pojęć abstrakcyjnych i deklaratywnych. Odwołuje się do doświadczenia drogi, procesu i zmiany. *„W programie HARI wiele razy wracaliśmy do ciała, do oddechu, do emocji, do relacji z innymi i z samym sobą. Dzisiejsze spotkanie jest momentem, w którym nie rozdzielamy już tych elementów. Patrzymy na nie jako na jedną całość – jako coś, co tworzy Wasze doświadczenie bycia sobą.”*

Ważnym elementem tej fazy jest obniżenie presji i normalizacja niepewności. Prowadzący komunikuje to wprost, bardzo spokojnie i bez presji: *„Chcę to powiedzieć bardzo jasno: nie musicie dziś niczego podsumowywać, nie musicie wiedzieć, co dokładnie myślicie ani czujecie, nie musicie mieć żadnych wniosków. Jeśli pojawi się cisza – to w porządku. Jeśli pojawi się dystans albo poczucie: ‘jeszcze nie wiem’ – to też jest w porządku. To spotkanie nie jest o odpowiedziach. Jest o zauważaniu.”*

Taka narracja świadomie obniża napięcie związane z „ostatnim spotkaniem” i zmniejsza presję osiągnięcia efektu. Następnie zapraszasz uczestników do krótkiego ćwiczenia regulacyjnego: *„Na początek zaproszę Was do bardzo krótkiego zatrzymania. To nie jest ćwiczenie relaksacyjne i nie chodzi o to, żeby coś poprawiać. Chodzi tylko o zebranie uwagi – takiej, jaka jest.”* Pauza. *„Usiądźcie tak, jak jest Wam wygodnie. Jeśli chcecie, możecie zamknąć oczy albo skierować wzrok w jedno miejsce.”*

W zależności od wybranej formy: *„Zauważcie swój oddech – bez zmieniania go. Nie musicie oddychać głębiej ani wolniej. Wystarczy zauważyć, że oddech jest.”* PAUZA *„Zwróćcie uwagę na miejsca, w których ciało ma kontakt z podłożem. Na stopy, plecy, ciężar ciała. Nie oceniacie tych odczuć – tylko je zauważcie.”* PAUZA *„Możecie też na chwilę zadać sobie w myślach pytanie: co ze mną teraz jest? I pozwolić, żeby ono po prostu wybrzmiało – bez szukania odpowiedzi.”*

Zakończ ćwiczenie spokojnym przejściem: *„Kiedy będziecie gotowi, wróćcie uwagę do tej przestrzeni. Nie zabieramy ze sobą żadnych wniosków – tylko obecność.”*

Po ćwiczeniu nie prosisz o dzielenie się doświadczeniami. Zamiast tego możesz powiedzieć: *„To krótkie zatrzymanie jest takim symbolem całego dzisiejszego spotkania. Nie chodzi o to, żeby coś zrozumieć natychmiast. Chodzi o to, żeby zobaczyć, że to, co było w programie, już jakoś w Was pracuje. Czasem sens pojawia się dopiero po czasie – kiedy przestajemy go szukać na siłę.”*

Zakończ jasnym, spokojnym zaproszeniem: *„W kolejnych częściach spotkania będziemy przyglądać się temu doświadczeniu dalej. Bez oceniania, bez poprawiania, bez presji. Bardziej z ciekawością niż z oczekiwaniem.”*

## **Faza 2: przywołanie wiedzy i doświadczenia**

Celem Fazy 2 jest łagodne przywołanie doświadczeń z całego programu HARI w taki sposób, aby uczestnicy mogli **zobaczyć ich ciągłość**, a nie odtwarzać je jako oddzielne ćwiczenia czy treści. Nie jest to powtórka faktograficzna ani sprawdzenie wiedzy, lecz **uruchomienie pamięci autobiograficznej i emocjonalnej**, która – zgodnie z badaniami neurobiologicznymi – odpowiada za trwałość uczenia się i integrację doświadczeń. Faza 2 uruchamia proces **integracji pamięci doświadczeniowej**, który – zgodnie z badaniami neurodydaktycznymi – zwiększa trwałość efektów edukacyjnych i wspiera budowanie spójnej narracji tożsamościowej.

Przywołanie doświadczeń bez oceniania sprzyja regulacji emocjonalnej, wzmacnia poczucie sensu i stanowi pomost między doświadczeniem a refleksją.

Zachowuj spokojne tempo, unikaj dynamicznych technik aktywizujących i nie stosuj pytań zamkniętych. Twoją rolą jest stworzenie ram, w których każdy uczestnik może **odwołać się do własnych doświadczeń w sposób bezpieczny i nieporównawczy**. Możesz powiedzieć: *„Teraz zaproszę Was do bardzo prostego przywołania tego, co było w całym programie. Nie w sensie: co pamiętacie najlepiej, ale raczej: co gdzieś w Was zostało. To nie jest test pamięci ani podsumowanie zajęć. Każdy z Was ma swoją własną wersję tej drogi i każda z nich jest w porządku.”*

Jasno komunikujesz, że przywoływanie doświadczeń odbywa się **wewnętrznie**, bez konieczności dzielenia się nimi na forum – możesz powiedzieć: *„Na chwilę skierujcie uwagę do siebie. Możecie zamknąć oczy albo patrzeć w jedno miejsce. Przypomnijcie sobie ten program nie chronologicznie, ale tak, jakbyście pozwolili, żeby same pojawiły się obrazy, momenty, odczucia. Może to być jedno ćwiczenie, jedna chwila ciszy, jedno zdanie, a może coś, co trudno nazwać, ale wiecie, że było ważne.”* Zrób pauzy, dając czas na naturalne pojawianie się skojarzeń.

Zgodnie z logiką HARI i neurobiologią uczenia się, należy skierować uwagę także na pamięć somatyczną: *„Zauważcie, czy któreś z tych wspomnień pojawia się w ciele. Może jako napięcie, rozluźnienie, ciepło, ciężar albo spokój. Nie analizujcie tego. Wystarczy zauważyć, że ciało też pamięta.”* PAUZA *„Zobaczcie, czy w tym, co przychodzi, pojawiają się jakieś emocje. Nie muszą być jednoznaczne ani przyjemne. Może pamiętacie moment, w którym poczuliście ulgę, opór, ciekawość, niepewność. A może moment, w którym byliście w relacji – z grupą, z prowadzącym, z samym sobą.”*

Unikaj słów wartościujących („dobre”, „złe”), podkreślając procesualność doświadczeń. Możesz następnie powiedzieć: *„To, co teraz przywołujecie, to nie są oddzielne elementy. To fragmenty jednego procesu. Niektóre rzeczy były bardziej cielesne, inne emocjonalne, inne związane z myśleniem albo relacjami. Dzisiaj nie rozdzielamy ich na kategorie – tylko zauważamy, że wszystkie są częścią Waszego doświadczenia.”*

Jeśli uznasz to za bezpieczne dla grupy możesz dodać: *„Jeśli ktoś ma ochotę, może powiedzieć jedno zdanie – nie opisując ćwiczenia, tylko na przykład: ‘zostało we mnie poczucie...’ albo ‘zauważyłem, że...’. To zaproszenie, nie obowiązek. Można też pozostać tylko przy swoim doświadczeniu.”*

Pilnuj, by wypowiedzi były krótkie i nie wchodziły w narracje analityczne. Na koniec fazy możesz spokojnie podsumować: *„To, co teraz zostało przywołane, nie musi się układać w spójną historię. Czasem sens pojawia się nie jako opowieść, ale jako poczucie ciągłości. Z tym doświadczeniem przejdziemy dalej. Nie po to, żeby je interpretować, ale żeby zobaczyć, co mówi o tym, co jest dla Was ważne.”*

### **Faza 3: psychoedukacja w małych porcjach**

W Fazie 3 wprowadzasz krótką, prostą psychoedukację, której celem nie jest uczenie teorii ani przekazywanie wiedzy szkolnej, lecz **nazwanie tego, co uczniowie już przeżyli**, w sposób dla nich zrozumiały i nienarzucający. Jest to moment, w którym porządkujesz doświadczenie bez jego oceniania i bez prowadzenia do wniosków. Twoją rolą nie jest tłumaczenie pojęć takich jak „tożsamość”, „sens” czy „wartości”, lecz pokazanie uczniom, że **to, co przeżywają, jest normalnym etapem rozwoju**, a nie czymś, co trzeba natychmiast rozwiązać lub zdefiniować.

Faza 3 pełni funkcję **łagodnego ramowania poznawczego doświadczenia**, dostosowanego do możliwości rozwojowych uczniów szkół średnich. Krótka, nienarzucająca psychoedukacja normalizuje niepewność, zmniejsza presję samookreślenia oraz wspiera integrację doświadczeń bez przeciążenia poznawczego. Dzięki temu uczniowie mogą bezpiecznie przejść do dalszych etapów pracy, zachowując poczucie autonomii i spójności.

Możesz wejść do fazy w następujący sposób: „*Teraz powiem kilka rzeczy, które nie są po to, żeby Was czegoś nauczyć, tylko żebyście wiedzieli, że to, co się w Was dzieje, jest w porządku. Nie musicie tego zapamiętywać ani się z tym zgadzać. Możecie po prostu posłuchać i sprawdzić, czy coś z tego do Was pasuje.*”

### **Psychoedukacja 1: bycie w procesie**

Możesz pierwszy aspekt przedstawić następująco: „*W tym wieku bardzo często pojawia się myśl: ‘powinienem już wiedzieć, kim jestem’ albo ‘powinienem mieć jakiś plan’. Prawda jest taka, że większość ludzi w Waszym wieku nie wie jeszcze, kim będzie ani co dokładnie jest dla nich najważniejsze. To, że coś się w Was zmienia, że macie różne myśli i uczucia, nie oznacza, że się gubicie. Oznacza, że jesteście w procesie.*”(pauza)

### **Psychoedukacja 2: sens nie jako odpowiedź, ale jako dopasowanie**

Drugi aspekt możesz wprowadzić poprzez: „*Często słyszymy, że trzeba znaleźć sens albo cel w życiu. To może brzmieć tak, jakby istniała jedna dobra odpowiedź. A bardzo często sens pojawia się w dużo prostszy sposób. Jako moment, w którym czujesz, że coś do Ciebie pasuje. Że jesteś trochę bardziej sobą niż wcześniej. To nie musi być wielkie ani pewne. Wystarczy, że jest prawdziwe na ten moment.*”

### **Psychoedukacja 3: wartości – bez nazywania**

Kolejny aspekt możesz wprowadzić poprzez: „*Wartości to nie są hasła ani deklaracje. One pokazują się raczej w tym, co Was porusza albo zatrzymuje. Jeśli coś było dla Was trudne, ważne, ciekawe albo budziło opór, to często właśnie tam jest coś, co ma dla Was znaczenie. Nie musicie wiedzieć, jakie macie wartości. Wystarczy, że zauważacie, co nie jest dla Was obojętne.*”

**Zdejmowanie presji – komunikat regulacyjny:** „*Chcę to powiedzieć bardzo wyraźnie: to spotkanie nie jest po to, żebyście się określili na przyszłość. Nie musicie dziś wiedzieć, kim jesteście ani dokąd zmiacie. To jest etap, w którym wystarczy, że jesteście w kontakcie ze sobą. Te kilka rzeczy, o których powiedziałem, nie ma Wam nic ustawiać ani zamykać. Ma raczej pomóc spojrzeć na siebie z trochę większą łagodnością. Za chwilę przejdziemy do kolejnej części, w której zobaczymy, co z tego doświadczenia chce iść z Wami dalej.*”

### **Ćwiczenie: spotkanie z własnymi wartościami**

Ćwiczenie ma charakter wyciszający i refleksyjny. Jego celem jest stworzenie uczniom bezpiecznej przestrzeni do krótkiego zatrzymania się oraz zauważenia, jak zmienia się ich sposób myślenia o tym, co ważne, w zależności od stanu wewnętrznego – poziomu napięcia, obecności i kontaktu z ciałem. Zajęcie nie polega na analizie ani ocenie, lecz na **doświadczeniu**. Uczniowie nie są proszeni o dzielenie się treścią swoich zapisków. Najważniejszy proces zachodzi wewnątrz. Kontakt z własnymi wartościami jest jednym z kluczowych czynników ochronnych w kontekście zdrowia psychicznego młodych ludzi. Pomaga w podejmowaniu decyzji, regulacji emocji oraz budowaniu poczucia sprawczości, szczególnie w sytuacjach presji, dezorientacji lub przeciążenia.

Rozpocznij ćwiczenie krótkim wprowadzeniem, w którym podkreślisz, że nie ma tutaj dobrych ani złych odpowiedzi. Wyjaśnij, że każdy z uczestników pracuje wyłącznie dla siebie, a zapisy, które powstaną, nie będą sprawdzane ani omawiane na forum grupy. Już na tym etapie budowane jest poczucie bezpieczeństwa i autonomii. Następnie poproś uczniów o przyjęcie wygodnej pozycji siedzącej. Stopy opierają się o podłogę, plecy mają kontakt z oparciem krzesła. Zachęć, aby zamknąć oczy lub skierować wzrok w dół – w sposób, który jest dla nich komfortowy. Możesz wyjaśnić to następująco: „*Zróbmy teraz krótkie ćwiczenie. Nie jest to sprawdzian ani zadanie do oceny. Nie ma tu dobrych ani złych odpowiedzi. To, co zapiszecie, jest tylko dla Was – nie będzie omawiane ani czytane na głos. Najważniejsze jest to, co sami zauważycie.*” (pauza) „*To ćwiczenie polega na krótkim zatrzymaniu się i sprawdzeniu, co w danym momencie naprawdę jest dla Was ważne. Usiądźcie wygodnie. Postawcie stopy na podłodze. Oprzyjcie plecy o krzesło.*” (pauza) „*Jeśli chcecie, możecie zamknąć oczy. Jeśli nie – skierujcie wzrok w dół, w jedno miejsce.*”

Mów wolno, łagodnie z pauzami- możesz w swoim umyśle również wcześniej przywołać swoje wartości aby nastawić się w pozytywny sposób: „*Zwróć teraz uwagę na swój oddech. Nie musisz go zmieniać. Po prostu zauważ, że oddychasz.*” (pauza) „*Wdech... i wydech...*” (pauza) „*Jeśli pojawią się myśli, dźwięki albo rozproszenia, to w porządku. Zauważ je i spokojnie wróć uwagę do oddechu.*” (pauza 20–30 sekund) „*Przez chwilę nie musisz nic robić. Po prostu jesteś.*” (pauza 20–30 sekund) „*Teraz powoli otwórz oczy. Weź kartkę i długopis.*” (pauza) „*Zapisz na kartce swoje wartości. To, co jest dla Ciebie ważne w życiu.*” (pauza) „*Mogą to być pojedyncze słowa albo krótkie hasła. Nie analizuj. Nie zastanawiaj się, czy to brzmi dobrze. Po prostu zapisuj to, co przychodzi Ci do głowy.*” (pauza 1–2 minuty, cisza) „*Odlóż teraz długopis.*” (pauza) „*Znowu skieruj uwagę na oddech.*” (pauza) „*Poczuj stopy na podłodze. Poczuj oparcie pleców. Z każdym wydechem pozwól, żeby ciało trochę się rozluźniło.*” (pauza 20–30 sekund) „*Nic nie musisz zmieniać. Po prostu bądź w tej chwili.*” (pauza 20–30 sekund) „*Teraz spójrz jeszcze raz na kartkę. Jeśli chcesz, możesz wziąć drugą.*” (pauza) „*Zapisz ponownie swoje wartości. Te, które teraz – w tym spokojniejszym momencie – czujesz jako naprawdę ważne.*” (pauza) „*Możesz coś dopisać. Możesz coś wykreślić. Możesz zmienić kolejność. Zaufaj temu, co się pojawia.*” (pauza 1–2 minuty, cisza) „*Nie musisz nikomu pokazywać swojej kartki.*” (pauza) „*Zwróć tylko uwagę na jedną rzecz: czy coś się zmieniło między pierwszym a drugim zapisem?*” (pauza) „*Może coś stało się prostsze. Może coś wysunęło się na pierwszy plan. A może coś przestało być aż tak ważne.*” (pauza) „*To ćwiczenie pokazuje, że to, co uznajemy za ważne, bardzo zależy od naszego stanu – od tego, czy jesteśmy w napięciu, czy w kontakcie ze sobą.*” (pauza) „*Twoje wartości mogą być jak wewnętrzny kompas. Coś, do czego można wracać, kiedy jest trudno albo niepewnie.*”

#### **Faza 4: doświadczenie integrujące**

Celem Fazy 4 jest umożliwienie uczniom **integracji doświadczeń programu HARI poprzez działanie**, a nie analizę. Ćwiczenia w tej fazie nie prowadzą do deklaracji ani podsumowań, lecz pomagają uczniom **poczuć ciągłość siebie**: „to, co przeżyłem, jest częścią mnie – nawet jeśli nie umiem tego nazwać”.

##### **Ćwiczenie 1: „co ze mną zostaje”**

Ćwiczenie uruchamia **integrację pamięci autobiograficznej i emocjonalnej**, bez angażowania analizy poznawczej. Badania neurodydaktyczne pokazują, że **cisza i brak zadania wykonaniowego** sprzyjają konsolidacji doświadczeń i regulacji emocjonalnej. Dla uczniów szkół średnich jest to bezpieczna forma kontaktu z sobą, bez presji ekspresji.

Uczniowie siedzą indywidualnie. Nie zapisują, nie mówią, nie dzielą się. Możesz zacząć: *„Zapraszam Was do bardzo prostego ćwiczenia. Nie musicie nic zapisywać ani mówić. Pauza. Zadajcie sobie w myślach jedno pytanie: co z tego programu zostaje we mnie – nawet jeśli nie umiem tego nazwać? Nie szukajcie odpowiedzi. Wystarczy, że pozwolicie, żeby coś się pojawiło – obraz, myśl, odczucie w ciele.”*

(pauza 60–90 sekund), *„Jeśli nic się nie pojawia – to też jest w porządku. Samo zatrzymanie jest częścią tego ćwiczenia.”*

### **Ćwiczenie 2: „moment, który był ważny”**

Ćwiczenie wykorzystuje mechanizmy **bezpiecznej relacji i mentalizacji**. Krótkie wypowiedzi bez interpretacji zmniejszają lęk społeczny i wzmacniają poczucie przynależności. Badania pokazują, że **bycie wysłuchanym bez oceny** ma istotne znaczenie ochronne dla dobrostanu młodzieży.

Uczniowie dobierają się w pary. Każda osoba mówi maksymalnie 1 minutę. Możesz zacząć następująco: *„Zapraszam Was teraz do pracy w parach. Jedna osoba mówi przez minutę, druga tylko słucha. Bez komentarzy, bez rad, bez pytań. Możecie zacząć zdanie od: ‘z tego programu został mi jeden moment...’ albo ‘coś, co było dla mnie ważne, to... Nie musicie tłumaczyć dlaczego. Wystarczy powiedzieć.’”* Następnie zamienicie się rolami.

### **Ćwiczenie 3: „co chcę zabrać dalej”**

Ćwiczenie wspiera **transfer uczenia się**, który – zgodnie z neurodydaktyką – zwiększa trwałość efektów edukacyjnych. Brak presji celu chroni uczniów przed perfekcjonizmem i umożliwia realne, rozwojowo adekwatne przeniesienie doświadczenia do codzienności.

Uczniowie mogą zapisać jedno zdanie lub tylko je pomyśleć. Możesz je wyjaśnić w następujący sposób: *„To ćwiczenie nie jest o planach ani postanowieniach. Zadajcie sobie pytanie: co z tego doświadczenia chciałbym zabrać ze sobą dalej – do codziennego życia? To może być coś bardzo małego. Sposób reagowania. Zatrzymanie. Jedno zdanie, które do Was wraca. Nie musicie tego nikomu pokazywać.”*

### **Ćwiczenie 4 (opcjonalne): „zdanie na dziś”**

Krótką, dobrowolną ekspresją wzmacnia **poczucie autonomii i podmiotowości**, kluczowe w okresie adolescencji. Możliwość odmowy jest elementem bezpieczeństwa psychologicznego. Możesz je wyjaśnić w następujący sposób: *„Jeśli ktoś ma ochotę, może powiedzieć jedno zdanie. Bez tłumaczenia, bez dyskusji. „Może to być:*

*‘na dziś zabieram...’*

*‘zauważyłem, że...’*

*‘dla mnie ważne było...’*

*Można też po prostu powiedzieć: ‘pass’.”*

### **Faza 5: powtórka poprzez przywołanie**

Celem Fazy 5 nie jest sprawdzenie wiedzy ani przypomnienie treści programowych w sposób szkolny. Jest to **powtórka doświadczeniowa**, której zadaniem jest wzmocnienie tego, co zostało przeżyte i zintegrowane w poprzednich fazach spotkania oraz w całym programie HARI. Opiera się na mechanizmie **powtórki poprzez przywołanie (retrieval practice)**, który – zgodnie z badaniami neurodydaktycznymi – wzmacnia trwałość uczenia się i konsolidację pamięci długotrwałej. W przeciwieństwie do powtórki faktograficznej, przywołanie

doświadzeniowe aktywizuje pamięć autobiograficzną i emocjonalną, sprzyjając integracji przeżyć z poczuciem tożsamości. Dla uczniów taka forma powtórki: zmniejsza lęk przed oceną, wzmacnia poczucie autonomii, wspiera refleksyjność bez przeciążenia poznawczego, utrwala efekty programu w sposób zgodny z rozwojem psychicznym.

W tej fazie **nie wracasz do ćwiczeń po kolei**, nie pytasz „co pamiętacie”, nie porządkujesz treści. Zamiast tego zapraszasz uczniów do **przywołania tego, co faktycznie z nimi zostało** – nawet jeśli jest to niejasne, fragmentaryczne lub trudne do nazwania. Twoją rolą jest: utrzymanie spokojnego tempa, zdejmowanie presji poprawnych odpowiedzi, wzmacnianie poczucia, że **to, co osobiste, jest wystarczające**. Powtórka odbywa się poprzez **przywołanie odczucia, myśli lub jednego zdania**, a nie poprzez analizę czy ocenę. Możesz zacząć następująco: *„Teraz zaproszę Was do krótkiej powtórki, ale trochę innej niż zwykle. Nie będziemy sprawdzać, co kto zapamiętał z programu ani wracać do ćwiczeń po kolei. Chodzi raczej o to, żeby zobaczyć, co z tego wszystkiego jest dziś w Was nadal obecne. Każdy z Was może mieć coś innego – i to jest w porządku. Na chwilę skierujcie uwagę do siebie. Zadajcie sobie jedno pytanie: jeśli miałbym opisać to, co było dla mnie ważne w tym programie jednym zdaniem – co by to było? Nie musicie tego zdania wypowiadać. Wystarczy, że ono się w Was pojawi – nawet w bardzo prostej formie.”* (pauza) *„Może to być zdanie, myśl, odczucie albo obraz.”*

Jeśli atmosfera w grupie na to pozwala, możesz zaprosić do bardzo krótkiej rundy: *„Jeśli ktoś ma ochotę, może powiedzieć jedno zdanie. Nie opowiadać historii – tylko jedno zdanie. „Na przykład:*

*‘zostało mi poczucie...’*

*‘zauważyłem, że...’*

*‘ważne było dla mnie...’*

*Można też powiedzieć ‘pass’ – bez tłumaczenia.”*

Twoją rolą jest pilnowanie, aby: wypowiedzi były krótkie, nie pojawiały się komentarze ani reakcje, nie dochodziło do porównań.

Po rundzie (lub po pracy indywidualnej) wzmacniasz proces krótkim komentarzem: *„To, co się teraz pojawiło, nie musi być kompletne ani uporządkowane. Powtórka w tym programie nie polega na zapamiętaniu treści, tylko na tym, że coś realnie zmieniło sposób, w jaki jesteście ze sobą. Czasem to jest bardzo mała zmiana – i to wystarczy.”*

## **Faza 6: Feedback i normalizacja**

W tej fazie Twoją rolą jest **zebranie procesu, który się wydarzył**, bez oceniania, bez interpretowania i bez podsumowywania w sensie szkolnym. Feedback nie dotyczy wyników ani zachowania uczniów, lecz **nazwania i normalizacji doświadczeń**, które mogły się pojawić w trakcie programu i dzisiejszego spotkania. Twoim zadaniem jest wzmocnienie poczucia, że to, co uczniowie przeżywają, mieści się w normie rozwojowej oraz że nie muszą niczego „robić z tym dalej” w sposób natychmiastowy. Faza 6 opiera się na mechanizmach **normalizacji doświadczenia i bezpiecznego feedbacku**, które – zgodnie z badaniami psychologicznymi – wzmacniają poczucie bezpieczeństwa i zmniejszają ryzyko negatywnej autooceny u młodzieży. Normalizacja niepewności oraz brak presji efektu pełnią funkcję ochronną, szczególnie istotną w okresie adolescencji, kiedy proces kształtowania tożsamości jest dynamiczny i niestabilny. Feedback skoncentrowany na procesie, a nie na rezultacie, sprzyja integracji doświadczeń oraz wzmacnia elastyczność psychiczną, co ma znaczenie zarówno dla dobrostanu emocjonalnego uczniów, jak i dla trwałości efektów programu HARI. Możesz przekazać feedback ogólny do grupy: *„Chcę na chwilę zatrzymać się przy tym, co dziś się wydarzyło. Nie po to, żeby to ocenić, tylko żeby to zauważyć. U części z Was mogło pojawić się poczucie spokoju, u innych niepewność, u jeszcze innych dystans albo zmęczenie. Każda z tych reakcji jest w porządku. To*

*spotkanie nie miało sprawić, że coś się nagle ułoży. Ono miało stworzyć przestrzeń, w której można było być ze sobą trochę uważniej.”*

Możesz dodatkowo powiedzieć – normalizacja niepewności: *„Bardzo często po takich zajęciach pojawia się myśl: ‘czy ja coś z tego w ogóle mam?’ albo ‘czy to miało sens?’ Takie pytania są normalne. Często pojawiają się właśnie wtedy, gdy coś było ważne, ale jeszcze się nie ułożyło. Rozwój rzadko wygląda jak jasna linia. Częściej jest trochę chaotyczny – i to nie znaczy, że jest niewłaściwy.”*

Możesz wtedy powiedzieć – o braku jednoznacznych efektów: *„Chcę też jasno powiedzieć: brak wyraźnych wniosków nie oznacza, że ten program nie zadziałał. Czasem efekt polega na tym, że zaczynacie zwracać uwagę na rzeczy, które wcześniej były niezauważalne. To, że coś pracuje w tle, jest bardzo częstym i zdrowym procesem.”*

Możesz też powiedzieć – wzmocnienie indywidualnego tempa: *„Każdy z Was przeszedł przez ten program w swoim tempie. Nie ma jednej właściwej drogi ani jednego właściwego efektu. Niektórzy z Was zabrali coś bardzo konkretnego, inni tylko poczucie zatrzymania albo refleksję. To wystarczy na ten moment.”*

Na koniec możesz zrobić zamknięcie emocjonalne i powiedzieć: *„Jeśli coś z dzisiejszego spotkania wróci do Was za tydzień albo za miesiąc, to znaczy, że proces trwa dalej – nawet poza tymi zajęciami. Nie musicie nic z tym robić na siłę. Wystarczy, że zauważycie. Za chwilę przejdziemy do ostatniej części naszego spotkania. To będzie spokojne domknięcie – bez podsumowań i ocen.”*

## **Faza 7: synteza i transfer – domknięcie procesu**

W tej fazie Twoim zadaniem jest **spokojne domknięcie całego procesu**, który wydarzał się zarówno w trakcie dzisiejszego spotkania, jak i w całym programie HARI. Synteza nie polega na streszczeniu treści ani na wyciąganiu wniosków w imieniu uczniów, lecz na **połączeniu doświadczeń w jedną, lekką ramę znaczeniową**, którą każdy uczestnik może zabrać ze sobą dalej – na własnych zasadach. Transfer w tej fazie ma charakter **miękkiego i nienarzucającego**. Nie formułujesz zaleceń ani zadań, lecz pokazujesz, że doświadczenie programu może naturalnie przenikać do codzienności – bez wysiłku i bez presji zmiany. Faza 7 realizuje funkcję **syntezy i transferu**, kluczową z perspektywy psychologii uczenia się i neurodydaktyki. Delikatne domknięcie bez ocen i zaleceń sprzyja **konsolidacji doświadczeń w pamięci długotrwałej** oraz wzmacnia poczucie autonomii, które jest jednym z najważniejszych czynników motywacyjnych w okresie adolescencji. Brak presji wdrażania i deklarowania zmian chroni uczniów przed reakcją oporu i poczuciem niewystarczalności. Zamiast tego wspiera **wewnętrzną motywację, refleksyjność i poczucie sensu**, rozumiane jako proces, a nie jako jednorazowy rezultat. Dzięki temu zakończenie programu HARI ma charakter wzmacniający i rozwojowo bezpieczny.

Możesz zrobić syntezę całego programu następująco: *„Jeśli spojrzymy na cały program HARI, to widać, że on nie był o poprawianiu siebie. Był raczej o zauważaniu: ciała, emocji, myśli, relacji – i tego, jak one się ze sobą łączą. To wszystko składa się na jedno doświadczenie bycia sobą. Nawet jeśli nie da się go opisać jednym zdaniem.”*

Możesz dodać i wskazać sens jako coś, co się zbiera w czasie: *„Czasem myślimy, że sens powinien pojawić się od razu – jako jasna odpowiedź. A bardzo często sens działa inaczej. Zbiera się powoli, z małych momentów, które coś w nas poruszają. To, co było dla Was ważne w tym programie, może wracać do Was później – w zupełnie zwyczajnych sytuacjach.”*

Możesz też powiedzieć – transfer bez presji: *„Nie musicie teraz niczego wdrażać ani zmieniać. Jeśli coś z tego programu zostanie z Wami w codziennym życiu – sposób reagowania,*

*zatrzymanie, jedno pytanie do siebie – to wystarczy. Nie chodzi o to, żeby robić więcej. Czasem chodzi o to, żeby robić trochę uważniej.”*

Możesz dodatkowo zastosować wzmocnienie sprawczości i autonomii poprzez: *„Każdy z Was bierze z tego programu coś innego. To Wy decydujecie, co ma dla Was znaczenie i co chcecie zabrać dalej. Nie ma jednego właściwego efektu ani jednej dobrej drogi.”*

Na koniec możesz przekazać feedback końcowy do grupy: *„Chcę Wam podziękować za obecność w tym procesie. Za to, że byliście – na tyle, na ile potrafiliście w danym momencie. To, że ktoś był cicho, że ktoś miał dystans, że ktoś zadawał pytania – to wszystko było częścią tej pracy.”*

Na koniec domknąć emocjonalnie poprzez powiedzenie: *„Na tym kończymy program HARI. Nie jako coś zamkniętego definitywnie, ale jako etap, który może dalej w Was pracować. Jeśli kiedyś wróci do Was coś z tych spotkań, to znaczy, że to doświadczenie było żywe.”*

### **Najważniejsze przesłanie spotkania**

**Masz prawo być w drodze – i to już jest wystarczające.** To spotkanie nie miało na celu „odkryć wszystkiego”, znaleźć ostatecznych odpowiedzi ani doprowadzić do nagłej zmiany. Jego sens polegał na stworzeniu przestrzeni, w której można było się na chwilę zatrzymać, zobaczyć siebie z większą uważnością i zrobić choć jeden krok w stronę większego kontaktu ze sobą. Bycie w drodze oznacza, że proces trwa. Niepewność, brak jasnych wniosków czy poczucie „jeszcze nie wiem” nie są oznaką porażki, lecz naturalnym elementem rozwoju. Nie trzeba mieć gotowej mapy, żeby iść we właściwym kierunku. Twoją rolą jest wyraźne podkreślenie, że **stan „pomiędzy” jest pełnoprawnym stanem**, a nie błędem, który należy naprawić.

### **Najczęstsze obawy uczestników**

Pod koniec spotkania u części osób mogą pojawić się ciche, niewypowiedziane wątpliwości. Najczęściej brzmią one: „Nic nie odkryłem/am.” „Inni mają więcej – więcej wglądu, więcej refleksji, więcej odpowiedzi.”

Ważne jest, aby te obawy **zostały nazwane i znormalizowane**, nawet jeśli nikt nie wypowiada ich głośno. Porównywanie się z innymi jest naturalnym mechanizmem psychicznym – szczególnie w grupie. Umysł automatycznie sprawdza: „czy jestem wystarczający”, „czy zrobiłem to dobrze”, „czy czegoś mi nie brakuje”. To nie świadczy o słabości ani braku zaangażowania, lecz o ludzkiej potrzebie orientacji i bezpieczeństwa.

Nie podważaj ani nie „naprawiaj” tych obaw. Wystarczy je uznać i przypomnieć, że **każdy proces ma swoje tempo**, a to, co ważne, często porządkuje się dopiero po czasie – już poza salą, w codziennym życiu.

### **Najczęstsze blokady grupy**

Na poziomie grupowym mogą pojawić się trzy charakterystyczne reakcje:

- **milczenie** – brak pytań, brak komentarzy, cisza po ćwiczeniach,
- **dystans** – intelektualizacja, żarty, chłodna postawa,
- **oczekiwanie „czegoś więcej”** – poczucie, że „powinno się wydarzyć jeszcze coś ważnego”.

Są to **naturalne mechanizmy ochronne**, a nie sygnał, że spotkanie się nie udało. Cisza często oznacza, że proces jest w toku. Dystans bywa sposobem regulacji emocji. Oczekiwanie „czegoś więcej” często wynika z nawyku nadmiaru bodźców i presji efektywności. W tym momencie kluczowa zasada brzmi: **nie dodawaj więcej**. Nie domykaj na siłę. Nie podkrecaj intensywności. Nie próbuj „ratować” ciszy kolejną treścią. Zaufanie do procesu i do uczestników jest ważniejsze niż kolejne słowa.

Program HARI nie mierzy swojej skuteczności ilością wniosków, emocjonalnym poruszeniem ani spektakularnym „efektem”. Jego funkcją jest przywracanie równowagi, kontaktu i poczucia ciągłości.

Jeśli uczestnik wychodzi ze spotkania z choć jednym z tych odczuć: **spokojem, ulgą, poczuciem, że coś się wewnątrz poukładało lub ma prawo się poukładać później**, to znaczy, że program HARI spełnił swoją funkcję. Nie zawsze to, co najważniejsze, jest głośne i widoczne. Czasem najważniejszym efektem jest to, że **nic nie trzeba było udowadniać**, a człowiek mógł na chwilę być dokładnie tam, gdzie jest – bez presji, bez poprawiania siebie, bez porównań. To wystarcza.

## Podsumowanie programu HARI – ugruntowanie merytoryczne i naukowe

Program HARI został zaprojektowany jako **spójny, sekwencyjny proces rozwojowy**, odpowiadający na kluczowe potrzeby psychiczne uczniów szkół średnich w okresie adolescencji. Jego konstrukcja opiera się na założeniu, że skuteczne wsparcie zdrowia psychicznego młodzieży nie polega na jednorazowych interwencjach ani na przekazywaniu wiedzy deklaratywnej, lecz na **stopniowym budowaniu świadomości, regulacji i integracji doświadczeń**. Każde spotkanie programu realizuje określoną funkcję rozwojową, a całość tworzy logiczną ścieżkę prowadzącą od podstawowej regulacji i bezpieczeństwa do refleksji, sensu i spójności wewnętrznej.

### Ugruntowanie w psychologii rozwojowej

Program HARI jest zgodny z klasycznymi i współczesnymi koncepcjami rozwoju psychospołecznego, w szczególności z teorią Erik Erikson, według której okres adolescencji jest czasem intensywnego kształtowania tożsamości, charakteryzującym się naturalną niepewnością, ambiwalencją i poszukiwaniem. Program nie przyspiesza tego procesu ani nie dąży do jego domknięcia, lecz **normalizuje kryzys tożsamości jako zjawisko rozwojowe**, a nie patologiczne.

Podejście to jest pogłębione przez neoeriksonowską koncepcję statusów tożsamości James E. Marcia, zgodnie z którą kluczowym czynnikiem ochronnym nie jest szybkie osiągnięcie stabilnej tożsamości, lecz możliwość eksploracji bez presji natychmiastowego zaangażowania. Struktura programu HARI – szczególnie sekwencja spotkań prowadzących od doświadczenia do refleksji – tworzy warunki sprzyjające takiej eksploracji.

### Integracja doświadczenia i narracyjna tożsamość

Cały program wspiera proces budowania **spójności wewnętrznej**, rozumianej nie jako gotowa narracja o sobie, lecz jako zdolność do integrowania doświadczeń. Jest to zgodne z koncepcją narracyjnej tożsamości Dan P. McAdams, według której sens i tożsamość rozwijają się stopniowo poprzez łączenie doświadczeń emocjonalnych, cielesnych, poznawczych i relacyjnych. Kolejne spotkania programu HARI umożliwiają uczniom: najpierw **doświadczenie**

**i regulację**, następnie **rozpoznawanie i nazywanie**, a dopiero na końcu **integrację i sensotwórczą refleksję**. Takie uporządkowanie chroni młodych ludzi przed przedwczesnym „domykaniem” wniosków i wzmacnia elastyczność psychiczną.

## **Ugruntowanie w psychologii zdrowia i profilaktyce**

Program HARI pełni funkcję **profilaktyki uniwersalnej i selektywnej**, wzmacniając czynniki ochronne zdrowia psychicznego. Badania z obszaru psychologii zdrowia i psychoterapii trzeciej fali (m.in. Steven C. Hayes, Marsha Linehan) wskazują, że kluczowe znaczenie ochronne mają: zdolność regulacji emocjonalnej, tolerancja niepewności, elastyczność psychologiczna, kontakt z własnym doświadczeniem bez oceniania. Program HARI systematycznie rozwija te kompetencje, nie poprzez trening poznawczy, lecz poprzez **doświadczenie i refleksję**, co jest szczególnie istotne w pracy z młodzieżą.

## **Pedagogika i neurodydaktyka**

Z perspektywy pedagogiki program HARI realizuje założenia edukacji podmiotowej i uczenia się transformacyjnego Jack Mezirow, zgodnie z którymi trwała zmiana nie zachodzi poprzez przekaz treści, lecz poprzez refleksję nad własnym doświadczeniem w bezpiecznych warunkach. Neurodydaktyka wskazuje, że: uczenie się jest skuteczniejsze, gdy przebiega **od doświadczenia do znaczenia**, integracja następuje w warunkach obniżonego napięcia i braku presji oceny, mikroporcje psychoedukacji są bardziej efektywne niż długie wykłady. Struktura programu HARI – fazowość spotkań, praca w ciszy, dobrowolność wypowiedzi, brak ocen – jest bezpośrednią konsekwencją tych ustaleń.

## **Kluczowa rola prowadzącego jako czynnika zmiany**

W programie HARI prowadzący pełni rolę jednego z najistotniejszych czynników zmiany psychologicznej, porównywalnego z tym, co w literaturze psychoterapeutycznej określane jest jako *common factors* lub *relational factors*. Badania jednoznacznie wskazują, że skuteczność interwencji rozwojowych i profilaktycznych w pracy z młodzieżą zależy w większym stopniu od jakości relacji, postawy i regulacji osoby prowadzącej niż od samego zestawu technik czy treści programowych. W ujęciu HARI prowadzący nie jest wyłącznie realizatorem scenariusza ani moderatorem ćwiczeń, lecz **żywym regulatorem procesu grupowego**. Jego sposób obecności – tempo mówienia, zdolność tolerowania ciszy, reakcje na trudne emocje, poziom ugruntowania w sobie – stanowi dla uczestników model funkcjonowania w stanie względnej regulacji i bezpieczeństwa. Z perspektywy neuropsychologii relacji oznacza to, że prowadzący działa jako zewnętrzny regulator układu nerwowego grupy, co sprzyja obniżeniu pobudzenia, zwiększeniu poczucia bezpieczeństwa oraz gotowości do refleksji. Prowadzący w programie HARI pełni również rolę **motywatora zmiany**, rozumianej nie jako presja na działanie czy osiąganie efektów, lecz jako uruchamianie wewnętrznej gotowości do eksploracji i integracji doświadczeń. Zgodnie z teorią autodeterminacji (Deci, Ryan), trwała motywacja rozwojowa pojawia się w warunkach autonomii, kompetencji i relacyjnego wsparcia. Program HARI świadomie rezygnuje z zewnętrznych wzmocnień, ocen czy wymagań, a prowadzący poprzez swoją postawę wzmacnia motywację autonomiczną uczestników – pozwalając im doświadczać wpływu bez przymusu zmiany.

## **Rozwój własny i superwizja prowadzącego jako element konstrukcyjny programu**

Istotnym założeniem programu HARI jest przekonanie, że **nie da się skutecznie prowadzić procesu integracyjnego bez własnej, ciągłej pracy rozwojowej osoby prowadzącej**. Dlatego w konstrukcji programu celowo położono nacisk na rozwój własny, autorefleksję oraz regularną superwizję realizatorów. Nie są one traktowane jako element fakultatywny, lecz jako warunek jakości i bezpieczeństwa procesu. Na początku programu prowadzący otrzymuje bardziej szczegółowe ramy merytoryczne, strukturalne i językowe, które pełnią funkcję stabilizującą i wspierającą. W miarę realizacji kolejnych modułów oraz nabywania doświadczenia zakłada się jednak stopniowe przejście od pracy opartej na strukturze do pracy opartej na **czuciu procesu grupowego**, wrażliwości na dynamikę relacji oraz subtelnych sygnałów regulacyjnych. Takie podejście jest zgodne z modelami rozwoju kompetencji profesjonalnych, w których wiedza deklaracyjna stanowi punkt wyjścia, a kluczową rolę z czasem przejmuje wiedza ucieleśniona i refleksyjna. Superwizja pełni w HARI podwójną funkcję: z jednej strony chroni uczestników przed nieświadomym przenoszeniem napięć, przekonań czy potrzeb prowadzącego na grupę, z drugiej – wspiera samego prowadzącego w utrzymaniu postawy ciekawości, pokory i otwartości na proces. Dzięki temu program zachowuje spójność i jakość niezależnie od osoby realizatora, a jednocześnie pozostaje żywy i niedogmatyczny.

### Logika całości programu

Każde spotkanie programu HARI realizuje inną funkcję, ale wszystkie są ze sobą spójne: początkowe spotkania budują **poczucie bezpieczeństwa i regulację**, środkowe pogłębiają **świadomość emocji, myśli i relacji**, końcowe umożliwiają **integrację, sens i transfer doświadczenia**. Ostatnie spotkanie nie zamyka procesu w sensie definicyjnym, lecz wzmacnia przekonanie, że rozwój to **ciągłość, a nie jednorazowy efekt**.

### Wartość programu HARI

Program HARI jest naukowo ugruntowanym, rozwojowo adekwatnym i praktycznie zaprojektowanym wsparciem dla uczniów szkół średnich. Łączy aktualną wiedzę psychologiczną z pedagogiką i neurodydaktyką, tworząc bezpieczną przestrzeń do rozwoju tożsamości, dobrostanu i sensu. Jego siłą jest to, że: nie narzuca definicji ani odpowiedzi, nie przyspiesza procesów rozwojowych, nie ocenia efektów w sposób szkolny, lecz **towarzyszy młodemu człowiekowi w budowaniu kontaktu z samym sobą**. Dzięki temu HARI pełni funkcję **edukacyjną, profilaktyczną i ochronną**, odpowiadając na realne wyzwania zdrowia psychicznego młodzieży we współczesnym świecie.

### Granice programu i procedury bezpieczeństwa

Program HARI jest **programem profilaktycznym i edukacyjno-rozwojowym**, realizowanym w środowisku szkolnym. Jego celem jest wzmacnianie czynników ochronnych zdrowia psychicznego młodzieży poprzez rozwijanie świadomości ciała, regulacji emocjonalnej, refleksji poznawczej, kompetencji relacyjnych oraz poczucia sensu i spójności wewnętrznej.

Program **nie jest formą psychoterapii**, interwencji klinicznej ani leczenia zaburzeń psychicznych. Nie zastępuje on pomocy specjalistycznej (psychologicznej, psychiatrycznej ani terapeutycznej) i nie jest skierowany do diagnozowania ani leczenia problemów zdrowia psychicznego.

## Brak diagnozy i brak interpretacji klinicznej

Program HARI funkcjonuje w obszarze profilaktyki i edukacji rozwojowej, a nie interwencji klinicznej. Oznacza to, że w jego ramach **nie prowadzi się diagnozy psychologicznej ani psychiatrycznej**, ani w sposób formalny, ani nieformalny. Program nie wykorzystuje testów, kwestionariuszy diagnostycznych ani narzędzi służących ocenie funkcjonowania psychicznego w sensie klinicznym. Nie formułuje się również hipotez diagnostycznych dotyczących stanu psychicznego uczestników, ich historii rozwojowej czy potencjalnych trudności o charakterze zaburzeń. W programie HARI **nie interpretuje się zachowań, reakcji ani wypowiedzi uczestników w kategoriach zaburzeń, traumy, deficytów czy patologii**. Prowadzący nie przypisuje znaczeń klinicznych przejawom emocjonalnym, poznawczym ani behawioralnym, niezależnie od ich intensywności czy częstotliwości. Program konsekwentnie unika języka klinicznego, diagnostycznego i etykietującego, ponieważ może on prowadzić do stygmatyzacji, obniżenia poczucia bezpieczeństwa oraz nieadekwatnych interpretacji doświadczeń młodzieży.

Pojawiające się w trakcie zajęć reakcje emocjonalne – takie jak wzruszenie, napięcie, wycofanie, pobudzenie czy chwilowy spadek nastroju – są traktowane wyłącznie jako **naturalne reakcje organizmu na doświadczenie, relację lub temat**, a nie jako objawy wymagające analizy klinicznej. Z perspektywy psychosomatycznej reakcje te rozumiane są jako informacje o stanie regulacji układu nerwowego, a nie jako wskaźniki patologii. Ich obecność nie jest interpretowana ani oceniana, lecz normalizowana i osadzana w kontekście bieżącego doświadczenia.

Język programu HARI pełni funkcję regulacyjną i ochronną. Prowadzący posługuje się językiem opisowym, opartym na obserwacji i doświadczeniu, unikając kategorii diagnostycznych, interpretacyjnych oraz ocen. Zamiast pytań typu „dlaczego tak reagujesz?” stosowane są sformułowania neutralne, odnoszące się do aktualnego stanu („co zauważasz?”, „jak to jest teraz w ciele?”, „co było w tym momencie trudne?”), które nie uruchamiają mechanizmów obronnych ani poczucia bycia ocenianym.

Takie podejście ma na celu **ochronę granic programu**, zapobieganie nieuprawnionemu wchodzeniu w obszar interwencji terapeutycznej oraz zapewnienie uczestnikom bezpiecznej przestrzeni do rozwoju, w której nie są oni „rozpoznawani” ani „interpretowani”, lecz traktowani jako osoby w procesie rozwojowym. W sytuacjach, w których pojawiają się sygnały wymagające specjalistycznej pomocy, prowadzący nie podejmuje interpretacji klinicznej, lecz uruchamia odpowiednie procedury przekierowania do właściwych form wsparcia, zgodnie z zasadami bezpieczeństwa programu.

W ramach programu HARI:

- **nie prowadzi się diagnozy psychologicznej ani psychiatrycznej,**
- **nie stosuje się narzędzi diagnostycznych,**
- **nie formułuje się hipotez klinicznych,**
- **nie interpretuje się zachowań uczestników w kategoriach zaburzeń, traum czy patologii.**

Pojawiające się w trakcie zajęć reakcje emocjonalne są traktowane wyłącznie jako **naturalne reakcje organizmu na doświadczenie**, a nie jako objawy wymagające analizy klinicznej. Język programu konsekwentnie unika etykietowania, diagnozowania i interpretowania przeżyć uczestników.

## Granice roli prowadzącego

Rola prowadzącego w programie HARI jest precyzyjnie określona i celowo ograniczona do obszaru edukacji, profilaktyki oraz wsparcia rozwojowego. Prowadzący **nie pełni roli terapeuty ani interwenta kryzysowego**, a jego zadaniem nie jest analiza przeszłych doświadczeń uczestników ani praca z treściami o charakterze urazowym. W ramach programu HARI prowadzący nie interpretuje traum, nie podejmuje prób ich rozumienia ani „opracowywania” w sensie klinicznym, niezależnie od tego, czy ujawnienia takie pojawiają się wprost, czy pośrednio. Program HARI nie zakłada pracy terapeutycznej z przeszłymi doświadczeniami uczestników. Prowadzący **nie analizuje historii osobistych**, nie rekonstruuje przebiegu trudnych wydarzeń i nie poszukuje ich psychologicznych przyczyn. Wszelkie treści pojawiające się w trakcie zajęć odnoszone są wyłącznie do **aktualnego doświadczenia uczestnika „tu i teraz”**, w zakresie bezpiecznym dla procesu grupowego i adekwatnym do charakteru programu. Prowadzący nie interpretuje zachowań, reakcji ani wypowiedzi w kategoriach klinicznych, nie formułuje hipotez dotyczących stanu psychicznego uczestników i nie podejmuje prób diagnozy.

Prowadzący nie prowadzi interwencji kryzysowej ani terapii indywidualnej. W sytuacjach, które przekraczają ramy programu – takich jak ujawnienie przemocy, myśli samobójczych, silnych reakcji dysocjacyjnych lub innych sygnałów zagrożenia – jego rolą nie jest podejmowanie pracy terapeutycznej, lecz **uruchomienie odpowiednich procedur bezpieczeństwa** i przekierowanie uczestnika do właściwych form pomocy specjalistycznej, zgodnie z obowiązującymi w placówce zasadami.

Jednocześnie rola prowadzącego w programie HARI jest aktywna i znacząca, choć inna niż w podejściach terapeutycznych. Prowadzący odpowiada za **tworzenie bezpiecznej, regulującej przestrzeni edukacyjnej**, w której uczestnicy mogą doświadczać, obserwować i integrować swoje reakcje bez presji ujawniania osobistych treści. Bezpieczeństwo to budowane jest poprzez jasne ramy, przewidywalność procesu, spokojny język, szacunek dla granic oraz konsekwentne unikanie ocen i interpretacji. Istotnym elementem roli prowadzącego jest **towarzystwo procesowi refleksji i integracji doświadczeń**, rozumiane nie jako prowadzenie uczestnika do określonych wniosków, lecz jako umożliwienie mu samodzielnego rozumienia własnych reakcji. Prowadzący wspiera proces poprzez zadawanie pytań otwartych, zapraszanie do obserwacji sygnałów z ciała i emocji oraz pozostawianie przestrzeni na ciszę i indywidualne tempo.

Prowadzący pełni również funkcję **normalizującą**, pomagając uczestnikom rozumieć, że reakcje emocjonalne – takie jak napięcie, wycofanie, niepewność czy wzruszenie – są naturalną częścią ludzkiego doświadczenia i nie wymagają „naprawy” ani interpretacji. Normalizacja ta odbywa się bez minimalizowania trudności, ale także bez ich patologizowania. Dzięki temu program wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i sprawczości, zamiast uruchamiać wstyd lub lęk przed oceną.

W sytuacjach, w których pojawiają się sygnały wymagające dodatkowego wsparcia, prowadzący **kieruje uczestników do odpowiednich form pomocy**, zachowując jasność co do granic swojej roli. Takie podejście chroni zarówno uczestników, jak i prowadzącego, zapewniając, że program HARI pozostaje bezpieczną, profesjonalną i etyczną formą profilaktyki, a nie zastępczą formą terapii.

Prowadzący program HARI:

- **nie interpretuje traum** ani doświadczeń o charakterze urazowym,

- **nie pracuje terapeutycznie z przeszłymi doświadczeniami uczestników,**
- **nie analizuje historii osobistych w kategoriach klinicznych,**
- **nie prowadzi interwencji kryzysowej ani terapii indywidualnej.**

Rola prowadzącego polega na:

- tworzeniu bezpiecznej, regulującej przestrzeni edukacyjnej,
- towarzyszeniu procesowi refleksji i integracji doświadczeń,
- normalizacji reakcji emocjonalnych bez ich interpretowania,
- kierowaniu uczestników do odpowiednich form pomocy w sytuacjach tego wymagających.

## Zasada ograniczonego ujawniania

Program HARI **nie zachęca do ujawniania osobistych, trudnych ani traumatycznych doświadczeń.** Wszystkie ćwiczenia projektowane są w taki sposób, aby:

- możliwa była praca **na poziomie ogólnych doświadczeń,**
- uczestnik mógł pozostać przy refleksji wewnętrznej,
- wypowiedzi miały charakter dobrowolny i niewymuszony.

Prowadzący nie dopytuje o szczegóły, nie pogłębia ujawnień i nie inicjuje rozmów o doświadczeniach przekraczających ramy edukacyjne programu.

## Procedury bezpieczeństwa – sytuacje szczególne

### 1. Ujawnienie przemocy, zaniedbania lub zagrożenia

Jeżeli w trakcie zajęć uczestnik ujawni doświadczenie przemocy (fizycznej, psychicznej, seksualnej), zaniedbania lub innego realnego zagrożenia:

- prowadzący **nie podejmuje rozmowy terapeutycznej,**
- **nie ocenia, nie kwestionuje i nie interpretuje ujawnienia,**
- zachowuje spokojną, wspierającą postawę,
- informuje uczestnika, że: „*To, co mówisz, jest ważne i nie zostajesz z tym sam/a.*”

Następnie prowadzący:

- niezwłocznie przekazuje informację do **psychologa szkolnego, pedagoga lub dyrekcji szkoły,**
- postępuje zgodnie z **obowiązującymi w placówce procedurami ochrony dziecka** oraz przepisami prawa.

### 2. Ujawnienie myśli samobójczych lub autoagresywnych

W przypadku ujawnienia myśli samobójczych, zamiarów autoagresywnych lub wypowiedzi sugerujących zagrożenie życia:

- prowadzący **przerywa dalszy przebieg zajęć dla tej osoby,**
- zachowuje spokojną, stabilną postawę,
- **nie pozostawia uczestnika samego,**
- nie prowadzi pogłębionej rozmowy w grupie.

Dalsze kroki:

- natychmiastowe przekazanie informacji do psychologa szkolnego / pedagoga / dyrekcji,
- uruchomienie procedur kryzysowych obowiązujących w danej placówce,
- w razie potrzeby – kontakt z odpowiednimi służbami.

Program HARI **nie obejmuje pracy z ryzykiem samobójczym** – takie sytuacje zawsze wymagają interwencji specjalistycznej.

### 3. Silna reakcja emocjonalna uczestnika

Jeżeli uczestnik doświadcza silnej reakcji emocjonalnej (płacz, dezorganizacja, wyraźne pobudzenie):

- prowadzący **normalizuje reakcję** jako odpowiedź organizmu na doświadczenie,
- umożliwia chwilowe wycofanie się z ćwiczenia,
- nie analizuje ani nie interpretuje reakcji,
- w razie potrzeby zapewnia krótką indywidualną obecność regulującą (bez rozmowy terapeutycznej).

Jeżeli reakcja:

- utrzymuje się,
- nasila się,
- powtarza się w kolejnych spotkaniach,

prowadzący kieruje uczestnika do **szkolnych lub pozaszkolnych form wsparcia specjalistycznego**.

### Odpowiedzialność i etyka pracy

Program HARI opiera się na zasadach:

- bezpieczeństwa psychicznego,
- dobrowolności,
- nieoceniania,
- poszanowania granic uczestników i prowadzących.

Prowadzący działa w granicach swoich kompetencji i odpowiedzialności, a **ochrona dobra uczestników ma zawsze pierwszeństwo przed realizacją programu**.

Granice programu HARI są jasno określone, aby:

- zapewnić bezpieczeństwo uczestnikom,
- chronić prowadzących przed przeciążeniem i przekraczaniem kompetencji,
- utrzymać charakter programu jako profilaktycznego, a nie terapeutycznego.

Dzięki wyraźnemu rozdzieleniu edukacji, profilaktyki i interwencji klinicznej program HARI spełnia standardy jakości, etyki i bezpieczeństwa wymagane w pracy z młodzieżą w środowisku szkolnym.

### Kwalifikacje prowadzącego i standardy realizacji programu

Program HARI zakłada, że osoba prowadząca jest **kluczowym czynnikiem wpływu i regulacji procesu**, dlatego kwalifikacje realizatora nie mogą opierać się wyłącznie na dobrej woli, doświadczeniu życiowym czy ogólnych kompetencjach wychowawczych. Dla zapewnienia bezpieczeństwa uczestników, spójności programu oraz zgodności ze standardami profilaktyki zdrowia psychicznego konieczne jest jednoznaczne określenie wymagań formalnych, rekomendowanych kompetencji oraz obowiązku superwizji. Program HARI **nie jest przeznaczony do realizacji przez osoby przypadkowe** ani bez odpowiedniego przygotowania merytorycznego i osobistego.

## Wymagania minimalne (warunek dopuszczenia do prowadzenia programu)

Program HARI może być realizowany wyłącznie przez osoby, które spełniają **wszystkie** poniższe kryteria:

- wykształcenie wyższe co najmniej I stopnia w jednym z obszarów:
  - psychologia,
  - pedagogika,
  - resocjalizacja,
  - socjologia,
  - praca socjalna,
  - nauki o zdrowiu,
  - inne kierunki pokrewne (po indywidualnej weryfikacji),
- aktualne zatrudnienie lub współpraca ze środowiskiem edukacyjnym (szkoła, placówka oświatowa, instytucja wspierająca młodzież),
- ukończenie szkolenia przygotowującego do realizacji programu HARI (autoryzowanego przez twórców programu),
- znajomość podstawowych zasad:
  - bezpieczeństwa psychicznego,
  - pracy z grupą młodzieży,
  - etyki zawodowej,
- deklaracja przestrzegania granic programu, w szczególności:
  - nierozpoczynania interwencji terapeutycznych,
  - niepodejmowania diagnozy,
  - kierowania uczestników do specjalistycznej pomocy w sytuacjach tego wymagających.

## Kompetencje rekomendowane

Choć nie są one warunkiem formalnym dopuszczenia, następujące kompetencje są **silnie rekomendowane** i znacząco podnoszą jakość oraz bezpieczeństwo procesu:

- doświadczenie w pracy z młodzieżą w formie:
  - warsztatowej,
  - edukacyjnej,
  - profilaktycznej lub wychowawczej,
- ukończone szkolenia lub kursy z zakresu:
  - regulacji emocji,
  - pracy z ciałem i stresem,
  - uważności lub mindfulness,
  - komunikacji empatycznej (np. NVC),
- podstawowa wiedza z zakresu:
  - neurobiologii stresu,
  - rozwoju psychospołecznego adolescencji,
  - mechanizmów regulacji emocjonalnej,
- gotowość do pracy na własnym procesie:
  - refleksji nad własnymi reakcjami,
  - świadomości granic osobistych,
  - regulacji własnego układu nerwowego w pracy z grupą.

## Kto nie powinien prowadzić programu HARI

Program HARI **nie powinien być prowadzony** przez osoby, które:

- nie posiadają przygotowania pedagogicznego, psychologicznego lub zdrowotnego,
- nie mają doświadczenia w pracy z grupą młodzieży,
- traktują program jako narzędzie terapeutyczne lub interwencyjne,
- mają trudność z utrzymaniem granic roli (np. wchodzą w rolę ratownika, terapeuty, mentora osobistego),
- nie są gotowe do korzystania z superwizji lub podważają jej zasadność,
- znajdują się w aktualnym kryzysie osobistym, który znacząco ogranicza ich zdolność do regulacji emocjonalnej w pracy z grupą.

To rozróżnienie ma charakter **ochronny** – zarówno dla uczestników, jak i dla samego prowadzącego.

## Obowiązek superwizji i rozwoju zawodowego

Integralnym elementem realizacji programu HARI jest **regularna superwizja**, rozumiana jako profesjonalna forma refleksji nad procesem pracy z grupą.

- superwizja nie ma charakteru kontroli ani oceny,
- jej celem jest:
  - utrzymanie jakości realizacji programu,
  - ochrona prowadzącego przed przeciążeniem emocjonalnym,
  - zapobieganie nieświadomemu przekraczaniu granic programu,
- rekomenduje się:
  - superwizję indywidualną lub grupową,
  - minimum 1 spotkanie superwizyjne na każdy pełny cykl programu,
- prowadzący zobowiązuje się do:
  - zgłaszania trudnych sytuacji (np. silne reakcje grupy),
  - refleksji nad własnymi reakcjami emocjonalnymi,
  - korzystania z rekomendacji superwizora.

Superwizja stanowi element profesjonalizmu, a nie brak kompetencji.

## Etapowość pracy prowadzącego

Program HARI zakłada **proces rozwoju kompetencji realizatora**:

- w początkowych edycjach programu prowadzący korzysta z:
  - bardziej szczegółowych scenariuszy,
  - wyraźnych ram strukturalnych,
  - wsparcia merytorycznego,
- wraz z doświadczeniem możliwe jest:
  - większe oparcie się na czuciu procesu grupowego,
  - elastyczne dostosowanie tempa,
  - głębsza praca na poziomie regulacyjnym i relacyjnym,

przy jednoczesnym **nieprzekraczaniu granic programu**.