

WFz
AWF



Ministerstwo
Edukacji i Nauki



RUSZAMY PO ZDROWIE!

AKTYWNY POWRÓT UCZNIÓW DO SZKOŁY

PO PANDEMII

Program MEiN i AWF

Jak efektywnie wykorzystać wiedzę psychologiczną,

by każdy uczeń był aktywny fizycznie?

Skrypt dla nauczycieli

Autorzy skryptu

AWFiS Gdańsk

Daniel Krokosz
Milena Lachowicz
Mariusz Lipowski
Tamara Walczak-Kozłowska
Dominika Wilczyńska

AWF Katowice

Adam Łojan
Zuzanna Wałach-Biśta

AWF Kraków

Joanna Basiaga-Pasternak
Marzanna Herzig
Magdalena Naczek-Musiał
Katarzyna Supernat
Krzysztof Wrześniewski
Katarzyna Żarów-Konarska

AWF Poznań

Łukasz Bojkowski
Adam Kantanista
Magdalena Król-Zielińska
Maciej Wilski

AWF Warszawa

Monika Guszkowska (red.)
Marta Szczypińska

AWF Wrocław

Mirosława Marks
Anna Mierzyńska

Szanowni Państwo

Pandemia koronawirusa stanowi dla większości ludzi sytuację kryzysową, gdyż wprowadza w życiu jednostki szereg zmian, rodzi konieczność reinterpretacji świata, ludzi, siebie samego. Nie każdy z nas – dorosłych potrafi efektywnie przystosować się do zmian, jakie przyniósł ostatni rok. Ich skutki odczuwają także dzieci i młodzież, dla których sytuacja pandemii jest silnym stresorem, niekiedy wręcz o charakterze traumatycznym, powodującym liczne negatywne konsekwencje natury emocjonalnej i społecznej. Na problem zwraca też uwagę Światowa Organizacja Zdrowia (<https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/helping-children-cope-with-stress-print.pdf>).

Celem naszego szkolenia jest popularyzacja wiedzy psychologicznej na temat psychospołecznych uwarunkowań i efektów systematycznej aktywności fizycznej uczniów, którą Wy - Nauczyciele możecie wykorzystać w celu przywrócenia, utrzymania i zwiększenia kondycji fizycznej uczniów w warunkach popandemicznych. W naszym skrypcie znajdziecie dodatkowe informacje dotyczące tego:

- co powinno niepokoić w zachowaniu uczniów, jakie są behawioralne objawy trudności związanych z pandemią;
- jak skutecznie się komunikować z uczniami w bezpośrednim kontakcie po długotrwałej komunikacji zdalnej;
- jak motywować uczniów do ćwiczeń fizycznych, przeciwdziałać spadkowi aktywności fizycznej spowodowanemu pandemią;
- jak odbudować relacje społeczne i zrekonstruować grupę po okresie izolacji społecznej;
- jak pomóc w utrzymaniu dobrego nastroju wykorzystując korzyści emocjonalne płynące z aktywności fizycznej.

Mamy nadzieję, że będą one dla Was przydatne we wspieraniu aktywnego powrotu uczniów do szkoły po pandemii.

AUTORZY

Behawioralne objawy trudności psychicznych związanych z pandemią

Pandemia koronawirusa i wynikająca z niej konieczność nauki zdalnej stanowiły dla wielu dzieci sytuację trudną, a nawet kryzysową. Jej nietypowy charakter, wiele wątpliwości i pytań, z których część pozostała bez jednoznacznej odpowiedzi (sprzeczne opinie ekspertów i pseudoekspertów medycznych w mediach, niemożność uzyskania wyjaśnienia nawet w kręgu najbliższej rodziny) przyczyniły się do dezorientacji i zagubienia dzieci. Nawet najmłodszy uczniowie zdawali sobie sprawę z powagi sytuacji - słysząc rozmowy otoczenia czy przechodząc na zdalną formę nauki w marcu 2020 roku. U wielu z nich zostało wyraźnie zachwiane poczucie bezpieczeństwa. Dramatycznym tego wskaźnikiem jest to, że - jak wynika z danych małopolskiej policji - o jedną trzecią (w porównaniu z pierwszym kwartałem 2020 roku) wzrosła liczba dzieci i nastolatków, które pomiędzy styczniem a końcem marca 2021 próbowały targnąć się na swoje życie.

Nie wszystkie jednak tak samo odczuły tę sytuację. Są **uczniowie, którzy dobrze poradzili sobie w czasie zdalnego nauczania**, a nawet byli z niego zadowoleni. Jest też grupa uczniów, u których zdalna nauka, oddzielenie od grupy rówieśniczej spowodowało **negatywne konsekwencje natury psychologicznej czy społecznej** np. lęk czy objawy depresyjne. Grupą szczególnie narażoną na negatywne skutki nauki online są **uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych**, zwłaszcza ci, dla których bezpośredni kontakt z grupą rówieśniczą pełni funkcje terapeutyczne, jak również ci, którzy w szkole potrzebowali **pomocy nauczyciela wspomagającego**, a podczas zdalnej formy nauczania tego typu pomoc była ograniczona lub całkiem niedostępna. W tym kontekście należy także wskazać na uczniów o „**wrażliwej osobowości**” – podatnych na negatywne bodźce czy traumatyczne wydarzenia, zagrożonych ryzykiem **zaburzeń lękowych**. U niektórych uczniów pojawił się czy nasilił lęk przed chorobami w ogóle, bakteriami, zarazkami, zwłaszcza u dzieci czy młodzież już wcześniej wykazującej objawy **zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych**. Szczególnej uwagi wymagają także ci **uczniowie, którzy chorowali na COVID** i odczuwali bądź nadal odczuwają negatywne konsekwencje przebytej choroby. **Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych** uczesytniczając w zajęciach zdalnych przebywały przez cały dzień w domu, gdzie mogły być narażone na negatywne doświadczenia, np. przemoc ze strony rodziców. Nie można więc z góry założyć jak uczniowie zareagowali na formę zdalnej nauki.

Bazując na koncepcji stresu Richarda Lazarusa ostatnie 12 miesięcy można traktować w kategorii:

1. **straty** - dzieci utraciły bezpośredni kontakt z kolegami, rodzice mogli utracić pracę, ktoś bliski zmarł na skutek epidemii,
2. **zagrożenia** – obawiały się zachorowanie, utraty pracy przez rodziców, nieznaną przyszłość z koronawirusem,
3. **wyzwania** - próbowały aktywnie odnaleźć się w nowej sytuacji.

Nauczyciele muszą zatem zmierzyć się z różnymi reakcjami swoich uczniów. Na podstawie obserwacji, rozmów (np. na początku czy pod koniec lekcji) mają możliwość poznania tego, jak dzieci odnalazły się w czasie pandemii. Nauczyciel może zapytać (obserwując reakcje uczniów) jak się czują, jak minął im czas nauki zdalnej, czy się cieszą, że wrócili do szkoły, czy chcieliby nadal uczyć się domu, czego im brakowało itp. Szczególnie uważnie należy obserwować dzieci, które wyraźnie unikają tematu pandemii. W młodszych grupach można zastosować pantomimę – „*pokaż jak się czujesz, czuleś, czy się cieszysz że wróciłeś* itp”. Nasze oddziaływania powinny dotyczyć wszystkich uczniów, ale szczególne znaczenia będą mieć dla tych, dla których pandemia była okresem wyjątkowo stresującym.

Warto zwrócić uwagę na:

1. Problemy natury emocjonalnej: lęki czy objawy depresyjne

U dzieci klas I-III objawami obniżenia nastroju widocznymi dla nauczyciela mogą być:

- bóle brzucha, głowy, nóg,
- apatia,
- zwiększona drażliwość,
- brak zainteresowania tym, co się lubiło robić wcześniej,
- niechęć do współpracy,
- nadmierna reakcja na krytykę,
- pesymistyczna ocena rzeczywistości,
- poczucie odrzucenia i bycia niepotrzebnym,
- brak zainteresowania lekcjami.

Może to niepokoić, gdy powtarza się regularnie, a wcześniej u dziecka takich reakcji nie zauważaliśmy.

U starszych dzieci możliwe objawy to:

- smutek, przygnębienie,
- niezdolność do odczuwania przyjemności,
- spadek zainteresowania tym, co wcześniej stanowiło źródło radości,
- brak energii, motywacji,

- zaniechanie higieny osobistej (wyraźnie widoczne podczas lekcji WF czy pozalekcyjnych zajęć sportowych),
- nadmierna reakcja na krytykę,
- drażliwość, płaczliwość,
- łatwe wpadanie w złość lub rozpacz,
- wrogość w stosunku do otoczenia,
- apatia,
- poczucie bezwartościowości/ winy,
- osłabienie koncentracji,
- częste mówienie o chorobach czy śmierci,
- wypowiedzi typu *”I tak się nie uda”*, *„To nie ma sensu”*, *„I tak nie dam rady”*, *„Na pewno sobie nie poradzę”* itp., *„Chyba się zabiję”*, *„Po co żyć?”*. Mogą temu towarzyszyć działania mające na celu samookaleczenie się czy inne zachowania o charakterze autodestruktywnym.

Wiąże się to z obawami o możliwość zakażenia koronawirusem, u niektórych uczniów obawy dotyczyć mogą śmierci swojej i bliskich, pogorszeniem się sytuacji materialnej rodziny. **Lęk przed zachorowaniem i śmiercią to specyficzne rodzaje lęku towarzyszące pandemii.** Udział w lekcji wychowania fizycznego może budzić dodatkowy niepokój ze względu na zmniejszony dystans fizyczny podczas wykonywania ćwiczeń.

Rekcje lękowe mogą przyjąć postać **zaburzeń panicznych** czyli (jak wykazuje klasyfikacja DSM-5) nagłego przyływu intensywnego lęku lub dyskomfortu, który osiąga kulminację w ciągu minut i podczas którego występują cztery lub więcej spośród objawów:

- uczucie silnego, nierównego lub przyspieszonego bicia serca,
- pocenie się,
- drżenie lub trzęsienie się,
- spłycony oddech / uczucie duszności,
- wrażenie dławienia się,
- ból lub dyskomfort w klatce piersiowej,
- nudności / ból brzucha,
- zawroty głowy,
- dreszcze / uczucie gorąca,
- parestezje (poczucie odrętwienia lub mrowienia),
- poczucie „bycia obok siebie”,

- obawa przed utratą kontroli,
- poczucie nadchodzącej śmierci.

Warto pamiętać, by w takiej sytuacji nauczyciel zaczął działać, rozmawiając spokojnie z uczniem, kierując jego uwagę na coś absorbującego („zagadując” go np. rozmową o pogodzie czy odpytując z tabliczki mnożenia) lub uspakajając jego zbyt szybki przy ataku paniki oddech - np. wdych 5 sekund, wydech 5 sekund.

Okres od marca 2020 roku to niewątpliwie czas długoterminowego przeciążenia emocjonalnego uczniów, zmęczenia wielogodzinnym przesiadywaniem przed komputerem przy zmniejszonej aktywności fizycznej. Obok reakcji o charakterze lękowym czy depresyjnym u uczniów można zaobserwować też wzrost **zachowań agresywnych**. Warto pamiętać, że sytuacja epidemiczna spowodowała konieczność **wprowadzenia wielu ograniczeń, restrykcji**. Dla przykładu – czasowo nieczynne pływalnie. Dzieci, których pasją jest pływanie (ale nie w formie zawodniczej) musiały zrezygnować ze swojego hobby. Wielokrotnie dzieci musiały rezygnować z tego, co lubią, co było wcześniej zaplanowane, na co czekały. Niejeden dorosły miał z tym problem, tym bardziej dzieci czy młodzież (pozbawiona np. możliwości spotkań towarzyskich, hucznego obchodzenia 18. urodzin itp.). I choć większość osób zdawała sobie sprawę z konieczności wprowadzania obostrzeń i widziała ich zasadność, to jednak **mogła pojawiać się frustracja, a w jej konsekwencji i agresja**. Ograniczona aktywność fizyczna, godziny spędzone przed komputerem, niemożność „rozładowania” emocji (w tym agresji) w aktywny sposób – to także skutki uboczne pandemii. Nauczyciel może zatem mierzyć się ze wzmożoną agresywnością niektórych uczniów, u których wcześniej takich reakcji nie obserwował.

W przypadku, gdy nauczyciela zaniepokoi stan emocjonalny ucznia, warto by skonsultował swoje spostrzeżenia z pedagogiem, psychologiem szkolnym czy wychowawcą klasy. W końcowej części lekcji można zaproponować ćwiczenia obniżające lęk i wpływające na pozytywne myślenie (lista ćwiczeń w aneksie). Sama lekcja wychowania fizycznego czy dodatkowe zajęcia z zakresu aktywności fizycznej typu Sport Kluby poprzez adekwatny dobór ćwiczeń mogą też stać się świetnym sposobem na regulację emocji, w tym agresji czy lęku. Ruch z pewnością przyniesie więcej korzyści dziecku czy nastolatкови niż powtarzane często przez dorosłych nieskuteczne słowa pocieszenia czy mobilizacji typu „*Weź się w garść*”, „*Nie przesadzaj, nie jest tak źle*”. Nauczyciel wychowania fizycznego – jak żaden inny - ma tym samym wiele możliwości, by pomóc dzieciom w odzyskaniu dobrej kondycji fizycznej, zdrowia i pozytywnego nastroju.

2. Konsekwencje izolacji społecznej

Młody człowiek w sposób naturalny dąży do uczestnictwa w grupie rówieśniczej, zwłaszcza dotyczy to adolescentów, dla których rówieśnicy stanowią ważny punkt odniesienia. Pandemia zaburzyła kontakty rówieśnicze. Kontakt (także ten pozalekcyjny) w formie online nie może zastąpić bezpośrednich relacji stanowiących naturalne źródło wsparcia w obliczu kryzysu oraz sprzyjających identyfikacji społecznej. W pandemii kontakty społeczne zostały drastycznie ograniczone, a inni ludzie (w tym rówieśnicy) mogli być spostrzegani jako zagrożenie z powodu możliwości zarażenia się koronawirusem.

Skutkiem pandemii jest także pozbawienie uczniów bezpośredniego kontaktu z nauczycielami, którzy często stanowią wsparcie, wysłuchają, pomagają. Kamera internetowa nie jest najlepszym narzędziem, by tworzyć relację. Sami nauczyciele podczas zdalnej nauki nie są w stanie obserwować reakcji dziecka, jego sygnałów wołania o pomoc. Zatem rozbiciu uległy nie tylko relacje między samymi uczniami, ale także między dziećmi i nauczycielami.

Do tego konsekwencjami izolacji społecznej mogą być narastające problemy rodzinne. Nie zapominajmy, że w pewnych momentach ostatniego roku całe rodziny, a z nimi wszystkie problemy, frustracje czy konflikty, zostały „zamknięte” w domach. Dzieci uczestniczyły niekiedy w trudnych wydarzeniach rodzinnych (np. kłótniach rodziców), spowodowana pandemią izolacja bowiem to czas niełatwy, zarówno dla dzieci, jak i dorosłych, wzbudzający lub nasilający agresję społeczną.

Powrót do nauki stacjonarnej to zarazem powrót do normalnych relacji z rówieśnikami. Szczególne znaczenie ma tu więc wprowadzenie ćwiczeń fizycznych, gier i zabaw ruchowych budujących i wzmacniających relacje w grupie rówieśniczej.

3. Obniżony poziom sprawności fizycznej i wzrost masy ciała uczniów

Okres nauki zdalnej spowodowany epidemią COVID-19 ma wpływ na postrzeganie przez uczniów swojej cielesności. Poza dziećmi z klas I-III, wielu polskich uczniów od ponad roku (z wyłączeniem krótkiego okresu nauki stacjonarnej wczesną jesienią 2020) mogło się nie widzieć bezpośrednio. A przecież dzieci rosną, dojrzewają, zmieniają się fizycznie. To, w jaki sposób koledzy czy koleżanki „odbiorą” te zmiany: czy skomentują, czy pochwalą, czy będą się śmiać rodzi obawy u młodych ludzi. Nauczyciel powinien być świadomy tego typu niepokojów.

W okresie pandemii część uczniów podejmowała aktywność fizyczną – sportowcy trenowali, miłośnicy jazdy na rowerze – jeździli. Jednak większość uczniów ograniczyła aktywność fizyczną do minimum, z powodu ograniczeń związanych z pandemią (np.

zamknięcie basenów, sal gimnastycznych), obaw rodziców dotyczących możliwości zarażenia się, spadku motywacji. Czasem zdalne lekcje wychowania fizycznego ograniczały się do przesłania ćwiczeń, których wiele osób nie wykonywało. Uczniowie, którzy chorowali na COVID mogą szybciej się męczyć i z tego powodu odczuwać niechęć do ruchu. Po powrocie do szkoły konsekwencje mniejszej aktywności fizycznej uczniów będą widoczne. Nauczyciel powinien wystrzegać się jakichkolwiek komentarzy dotyczących wyglądu uczniów czy ich sprawności fizycznej i reagować, gdy takie komentarze padają z ust samych uczniów. Mogą one spowodować wzrost niechęci do uczestniczenia w zajęciach ruchowych i unikanie lekcji wychowania fizycznego jako sytuacji narażających na ekspozycję społeczną i złośliwe uwagi ze strony otoczenia.

Nauczyciel wychowania fizycznego powinien być świadomy konsekwencji pandemii w sferze emocjonalnej i społecznej. Zajęcia przez niego prowadzone powinny przynosić uczniom pozytywne emocje, radość z wykonywanych czynności oraz ułatwiać odbudowanie pozytywnych relacji z rówieśnikami.

Literatura

- Butcher, J.N., Hooley, J.M, Mineka, S. (2017). Psychologia zaburzeń. DSM-5. Sopot: GWP.
- Chen, F., Zheng D., Liu J., Gong Y., Guan Z., Didong Loua D. (2020). Depression and anxiety among adolescents during COVID-19: A cross-sectional study. *Brain, Behavior and Immunity*, 88, 36–38.
- Ebert M.H., Nurcombe, B., Loosen, P.T., Leckman, J.F. (2011). Zaburzenia depresyjne u dzieci i młodzieży. W: Grzywa A. (red.) *Psychiatria. Aktualności w rozpoznawaniu i leczeniu*. Lublin: Czelej.
- Gallagher M.W., Zvolensky, M.J., Long, L.J., Roger,s A.H., Garey, L. (2020). The impact of Covid-19 experiences and associated stress on anxiety, depression, and functional impairment in American adults. *Cognitive Therapy and Research*, 44, 1043–1051.
- Heszen I.(2013). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Imran, N., Zeshan, M., Pervaiz, Z., (2020), Mental health considerations for children and adolescents in COVID-19 pandemic, *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36, S67–S72.
- Kossowska, M., Letki, N., Zaleśkiewicz, T., Wichary, S. (2020). *Człowiek w obliczu pandemii. Psychologiczne i społeczne uwarunkowania zachowań w warunkach kryzysu zdrowotnego*. Sopot: Smak Słowa.

ANEKS

Propozycje ćwiczeń obniżających lęk i napięcie, niewymagających bezpośredniego kontaktu fizycznego

„Czuję się jak”

Cel: wyrażanie emocji

Na początku zajęć każdy uczeń określa swój stan psychiczny lub sytuację życiową za pomocą metafory np. „czuję się jak himalaista po zdobyciu ośmiotysięcznika”. Można pytać o aktualny stan, o to jak się ktoś czuł na początku pandemii, w okresie nauki zdalnej (na jej początku, pod koniec) itp.

Ćwiczenie wskazane dla starszych dzieci (klasy IV-VIII) lub młodzieży w szkołach ponadpodstawowych. Młodszym dzieciom można zadać podobne pytania, uczniowie pokazują co czuły w formie pantomimy.

Niezapomniane przeżycie

Cel: wzmacnianie pozytywnych doświadczeń i emocji

Dzieci stojąc zamykają oczy, podnoszą ręce do góry, aż do stania na palcach, próbują „dosięgnąć” sufitu i obszaru ponad sufitem. Następnie otwierają oczy, siadają na podłodze lub kładą się na niej. Zamykają oczy, głęboko oddychają wyobrażając sobie, że powietrze dociera do nóg i rąk. Wydychane powietrze kojarzy się z usuwaniem z organizmu złych przeżyć, wspomnień itp. Następnie dzieci wyobrażają sobie (wspominają) pozytywne doświadczenie z ostatniego roku. Może to być wspomnienie jeszcze z wcześniejszego okresu (przed pandemią). Dzieci wracają pamięcią do tego wydarzenia, które było dla nich pozytywne lub w którym czuły się dumne z jakiegoś osiągnięcia.

Wzmacniamy to pozytywne wspomnienie zwróceniem uwagi na emocje „*jak się teraz czujesz*”, kończymy sugestią „*niech to pozytywne uczucie pozostanie w tobie, niech ci towarzyszy*” itp.

Dzieci otwierają oczy. W wersji oryginalnej ćwiczenia omawiają te emocje.

Ćwiczenie na koniec lekcji dla dzieci od 10. roku życia.

Irracjonalne lęki

Cel: obniżanie napięcia

Dzieci siedzą lub leżą na podłodze. Zamykają oczy.

Jesteś w zupełnie bezpiecznym miejscu. Teraz odwróć się i (bez otwierania oczu) spójrz na to czego się boisz, a potem skup uwagę na samym strachu. Wyobraź sobie, że zamienia się w chmurę. Pomyśl jakiego jest koloru. Możesz wyciągnąć w jej stronę rękę i zaraz zobaczysz, że chmura staje się coraz mniejsza. Drugą ręką chwyć obłoczek. To tylko mała chmurka,

a chmury zrobione są z wody. Kiedy teraz zamkniesz dłoń, poczujesz jak chmura paruje, spójrz, zostało z niej ledwie kilka kropelek. Potrząśnij dłonią, aż wyschną. Nie ma już chmury, znikły już strachy. Jeżeli ćwiczenie ci się podobało, możesz je zrobić też w domu.

Ćwiczenia na koniec lekcji dla uczniów szkoły podstawowej.

Troski i zmartwienia

Cel: obniżanie napięcia

Dzieci siedzą lub leżą na podłodze. Zamykają oczy.

Wyobraź sobie, że jesteś na pustym placu i bardzo się czymś martwisz. Skoncentruj się na swojej twarzy, plecach, ramionach, dłoniach. A teraz czym prędzej znajdź się w swoim magicznym ogrodzie i rób coś co sprawia ci przyjemność /ogród może być zastąpiony innym wymarzonym miejscem np. statek kosmiczny/.

Czujesz, jaki jesteś szczęśliwy? A teraz przypatrz się sobie, jaką masz odprężoną twarz, swobodne ręce i plecy. Teraz możesz sobie obiecać, że gdy zaczną ci osaczać poważne zmartwienia, zawsze możesz choć na chwilkę przenieść się w to miejsce robiąc to co cię cieszy. Następnie spójrz raz jeszcze na to, co cię martwi, ale spójrz z ogrodu, a nie z głębi swojej troski. Czy naprawdę warto się tymi wszystkimi rzeczami aż tak przejmować? Zapamiętaj sobie, że zawsze możesz tak zwalczać wszystkie zgryzoty.

Ćwiczenie na koniec lekcji dla uczniów szkoły podstawowej.

Uwaga: jeśli dziecko po zakończeniu ćwiczenia powie, że zmartwienie dotyczyło np. śmierci bliskiej osoby, wtedy oczywiście nie lekceważymy rangi problemu. Mobilizujemy dziecko, żeby w takim razie podczas wizualizacji skupiło się na wyobrażeniu sobie przyjemnej aktywności. Problem dziecka możemy zasygnalizować wychowawcy.

Przyjemne myśli o sobie

Cel: wzmacnianie pozytywnych doświadczeń i emocji

Grupa stoi, nauczyciel mówi „Przez najbliższe 2-3 /dowolne, podaje nauczyciel/ minuty pomyśl o sobie coś przyjemnego, jakie są twoje atuty, co potrafisz robić dobrze albo z czego jesteś dumny, co zrobiłeś w ostatnim czasie”.

Na koniec grupa może wykrzyknąć okrzyk radości.

Przyjemne myśli o swojej przyszłości (modyfikacja)

Cel: wzmacnianie pozytywnych doświadczeń i emocji

Ćwiczenie podobne do tego powyżej. Uczniowie skupiają myśli na swojej przyszłości. Ważne, żeby myśleli o pozytywnych aspektach przyszłości i kojarzyli z nimi pozytywne emocje.

Ćwiczenia na początek lub koniec lekcji.

Uspokajające wyobrażenia

Cel: Obniżenie niepokoju

Dzieci siedzą lub leżą na podłodze. Zamykają oczy.

Pomyśl o wymarzonym miejscu. Może to być miejsce, które znasz lub jakieś wymyślone. Wyobraź sobie jak wygląda i czy ten obraz jest kojący i spokojny, jak tylko to jest możliwe. Staraj się, by ten obraz był jak najbardziej rzeczywisty.

Możesz pomyśleć np. o odgłosie fal rozbijających się o brzeg, wietrze szumiącym w koronach drzew, zapachu morza lub woni lasu sosnowego, ciepłych promieniach słońca padających na twarz, wietrze delikatnie rozwiewającym włosy itp. Ćwicz wyobrażanie sobie miejsca i gdy tylko zaczniesz się czuć nieprzyjemnie, staraj się włączyć sobie ten obraz. Skupienie na kojącej scenie umożliwi ci rozluźnienie.

Ćwiczenie na koniec lekcji.

Siedem pozytywnych cech

Cel: wzmacnianie pozytywnych doświadczeń i emocji.

Dzieci stoją, siedzą lub leżą na podłodze. Zamykają oczy.

Pomyśl o swoich siedmiu pozytywnych cechach. Powtórz je w myślach kilkakrotnie. Wymyśl następnie siedem „zaklęć”, zdań w formie czasu teraźniejszego np. „jestem silny i spokojny”, „w każdej trudnej sytuacji ufam w swoje siły”, „jestem pełen energii i osiągam cele”.

Ćwiczenie na koniec lekcji.

Budowanie pozytywnych wydarzeń

Cel: wzmacnianie pozytywnych doświadczeń i emocji

Dzieci stoją, siedzą lub leżą na podłodze. Zamykają oczy.

Pomyśl, co przytrafiło ci się w ciągu ostatniego miesiąca. Jeśli były to nieprzyjemne zdarzenia i towarzyszyły im nieprzyjemne emocje wyobraź sobie ich pozytywną wersję.

Np. jeśli wyobrażałeś sobie, że jesteś zdenerwowany, zastąp to obrazem poczucia pewności siebie i odprężenia; jeśli wyobrażałeś sobie, jak coś odwlekasz, zastąp to sceną, w której wykorzystujesz okazję; jeśli wyobrażałeś sobie, że coś poszło źle, stwórz obraz, w którym wszystko idzie jak po maśle. Itd. Na koniec stwórz nowe wyobrażenie – jasne, kolorowe, wyraźne i żywe. Odrzuć niepewność, udawaj w myślach, że to się dzieje naprawdę, wczuj się mocno w rolę.

Ćwiczenie na koniec lekcji dla starszych uczniów

Ćwiczenie doenergetyzujące (1)

Cel: podwyższenie nastroju

Leżąc na podłodze wyobraź sobie, że przy wdechu energia wchodzi do twojego wnętrza poprzez stopy, a wychodzi szczytem głowy. Przy wydechu wchodzi ona od góry do głowy i wychodzi rękami. Jest to krążenie, w którym energia przechodzi rzeczywiście od stóp do głowy i od głowy do stóp. Czujesz ją dokładnie wzdłuż kręgosłupa i wizualizujesz – możesz ją sobie wyobrazić jako falę światła lub ciepła.

Wykonaj to ćwiczenie i pozostań w tym stanie tak długo jak ci się to wydaje korzystne.

Ćwiczenie na koniec lekcji, dla starszych dzieci i młodzieży, szczególnie uczniów potrzebujących zwiększenia poziomu energii.

Ćwiczenie doenergetyzujące (2)

Cel: podwyższenie nastroju

Leżąc na podłodze wyobraź sobie, że twoje ciało jest przepuszczalne jak siatka, przez którą powietrze może swobodnie przechodzić. Przy każdym wdechu czujesz, jak powietrze przenika twoje plecy i całą powierzchnię twego ciała w kontakcie z podłożem. Przy wydechu czujesz jak się wydostaje przednią powierzchnią twojego ciała, częścią zwróconą ku górze.

Jeżeli wolisz, możesz odwrócić ten ruch i wyobrazić sobie, że wdychasz powietrze przychodzące z góry, z nieba i że przy wydechu wysyłasz je po ziemi.

W czasie przepływania energii przez twoje ciało zachowujesz z niej to, co jest dla ciebie dobre.

Ćwiczenie na koniec lekcji, dla starszych dzieci i młodzieży, szczególnie uczniów potrzebujących zwiększenia poziomu energii.

Ćwiczenia oparte na materiałach:

Day, J. (1994). *Twórcza wizualizacja dla dzieci*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Herkert, R. (1995). *Relaks w 90 minut*. Katowice: Dom Wydawniczo Księgarski KOS.

Paul-Cavallier, F.J. (1996). *Wizualizacja*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Rojewska, J. (2000). *Grupa bawi się i pracuje. Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych*. Część II. Wrocław: Oficyna Wydawnicza UNUS.

Stallard, P. (2006). *Czujesz tak, jak myślisz. Praktyczne zastosowanie terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Tannock, A. (2014). *Pewność siebie w ćwiczeniach*. Warszawa: Samo Sedno.

Vopel, K.W. (2009). *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*. cz.1. Kielce: Jedność.

Skuteczna komunikacja z uczniami po okresie komunikacji zdalnej

Empatia w komunikacji nauczyciel – uczeń

W okresie powrotu uczniów do szkoły po długim czasie nauczania zdalnego podczas pandemii COVID-19 szczególnego znaczenia nabiera komunikacja między nauczycielem i uczniem. Jej niezbędnym elementem jest empatia.

Empatia polega na umiejętności dostrajania i utożsamiania się z innymi, rozumienia ich stanów emocjonalnych, doświadczanych przez nich emocji. Empatia to niejawną proces komunikacji, w którym postawy, uczucia i osady są przekazywane od osoby do osoby bez publicznego jej wypowiedzenia. Korzeni empatii możemy doszukiwać się już we wczesnym dzieciństwie. Już niemal od pierwszych dni życia dzieci doświadczają smutku czy przygnębienia, kiedy słyszą jak inne dziecko płacze. Niemowlęta odczuwają, reagują na przykład na zdenerwowanie swojej mamy, płaczą na widok łez innego dziecka.

Ważnym elementem kształtowania empatii jest **reakcja dorosłych lub starszych dzieci na czyjeś cierpienie, niedolę, zmartwienie**, ponieważ naśladując obserwowane zachowania dzieci tworzą u siebie całą gamę reakcji empatycznych, a szczególnie tych, które odnoszą się do pomagania innym osobom, doświadczającym przygnębienia, smutku, czy innych niepożądanych emocji.

Dziś wiemy, że możemy i co najważniejsze powinniśmy wpływać na to, jakie inteligentne i empatyczne społeczeństwo zbudujemy. Dom rodzinny, a więc rodzice i relacje pomiędzy członkami rodziny, szkoła, a w niej empatyczni nauczyciele, wychowawcy, to kluczowe postacie na początkowym etapie rozwoju dziecka, które przygotowują je do kolejnych etapów życia. Niezwykle ważne jest, aby dziecko dorastało w środowisku pełnym zrozumienia, miłości, aby poświęcano mu należyta ilość czasu i dużo cierpliwości. Dziecko uczy się poprzez naśladowanie, poprzez obserwowanie dorosłych, którzy stanowią dla niego wzór.

Szczególnie istotną rolę odgrywa tu **właściwa komunikacja**, która również powinna opierać się na empatii. Komunikowanie się sprzyja tworzeniu się istotnych kompetencji społecznych, motywowaniu do podjęcia działań, relacji z innymi, czy też wpływaniu na innych. W kontekście dzieci i młodzieży nabiera ona szczególnego znaczenia, bowiem jest podstawą, punktem wyjścia do skutecznego podejmowania działań dydaktycznych oraz wychowawczych.

Empatycznej komunikacji można się nauczyć. Dotyczy to zarówno ucznia jak i nauczyciela. Praca nad rozwijaniem empatii to bardzo ważny składnik procesu kształtowania kompetencji komunikacyjnych nauczyciela, ponieważ pełne zrozumienie ucznia zależy od

umiejętności odczuwania jego stanów emocjonalnych, jego trosk i problemów, sytuacji, w której obecnie się znajduje.

Rozwijanie empatii wymaga:

- **Zmiany perspektywy** – zmiany punktu widzenia, zdolności do przyjęcia punktu widzenia drugiej osoby;
- **Doświadczenia** – nauki odbierania tych samych uczuć co drugi człowiek;
- **Troski** – zadbania o dobro drugiej osoby.

Zatem pełna empatia to zarówno intelektualne zrozumienie postawy drugiego człowieka jak i emocjonalne rozumienie jego uczuć. Rozwój tej kompetencji może pozwolić nauczycielowi spojrzeć na ucznia w szerszej perspektywie i zrozumieć, że wycofanie, niechęć do zadawania pytań, udziału w dyskusji może wynikać z nieśmiałości, introwersji ucznia, a nie z braku zainteresowania danym tematem. Empatyczne podejście daje możliwość prawidłowego zrozumienia siebie nawzajem.

Empatia jest także potrzebna uczniom, zwłaszcza gdy po długim okresie izolacji wracają do bezpośrednich kontaktów rówieśniczych. Pozwala ona zrozumieć przeżycia i uczucia koleżanek i kolegów, także te bardziej odległe od własnych doświadczeń. Ćwiczenia rozwijające empatię uczniów przedstawiono w aneksie.

Udzielanie informacji zwrotnych

Informacje zwrotne (ang. feedback) otrzymywane przez ucznia od nauczyciela stanowią istotny element procesu edukacji i wychowania. Pozwalają na modyfikowanie zachowań i działań podejmowanych przez uczniów w pożądanym przez nas kierunku. Czym właściwie są informacje zwrotne? To pisemne lub ustne komentarze, a także zachowania niewerbalne (np. potakiwanie głową, marszczenie czoła etc.), które sygnalizują reakcję człowieka na zachowanie innej osoby (na to co ta osoba mówi, robi, jak wygląda itd.). Informacje zwrotne przekazywane przez nauczyciela sygnalizują, czy prezentowane przez ucznia zachowania i działania są właściwe i przybliżają go do celu, czy też wymagają korekty.

Informacje zwrotne ogólnie możemy podzielić na:

- **pozytywne** – wyrażające aprobatę dla danego sposobu działania ucznia; sygnalizujące uczniowi, że podjęte przez niego działania przybliżą go do osiągnięcia celu,
- **negatywne** – wyrażające krytykę wobec zachowania; sygnalizujące konieczność zmiany podjętych działań, bowiem nie przybliżają one ucznia do obranego celu.

Informacja zwrotna może mieć różną efektywność – mieć większy lub mniejszy wpływ na podtrzymywanie działania podjętego przez ucznia lub jego zaniechanie.

Znaczenie efektywnej informacji zwrotnej wydaje się szczególnie ważne w przypadku komentowania zachowań negatywnych. Najlepszą formą informacji zwrotnej dotyczącej niepożądanego zachowania jest **konstruktywna krytyka**, którą należy rozumieć jako wskazanie uczniowi co dokładnie zostało przez niego wykonane niepoprawnie, dlaczego jest to niepoprawne i w jaki sposób można temu zaradzić. Bazą do stosowania konstruktywnej krytyki powinna być głęboka świadomość ucznia, że celem takiej krytyki jest pomoc w zmianie zachowania w pożądanym kierunku (umożliwiającym osiągnięcie obranego celu). Świadomość celowości takiej informacji zwrotnej zwiększa szanse, że odbiorca (w tym przypadku uczeń) będzie chciał podjąć się zmiany, z którą będzie wiązać pozytywne emocje.

Przekazywanie krytycznej informacji zwrotnej powinno iść w parze ze stosowaniem **zasad dobrej komunikacji**, która opiera się m.in. na utrzymywaniu kontaktu wzrokowego, mówieniu spokojnym głosem, stosowaniu komunikatów „ja”, pozwoleniu rozmówcy na zabranie głosu i wypowiedzenie swojego punktu widzenia. **W komunikacie „JA”** centralnym punktem jest mówienie o sobie o tym co JA zauważyłem, co JA czuję i jak JA uważam. **Komunikat „TY”** to mówienie o tym co robi, czuje i uważa druga osoba. Komunikatem „TY” będzie zatem sformułowanie: *“Mylisz się”*, podczas gdy komunikatem „ja” będzie: *“Mam w tej sytuacji inny punkt widzenia”*.

Innym sposobem udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej jest **zastosowanie modelu FUKO**, w którym nadawca przekazuje feedback złożony z 4 elementów:

- **faktów** – precyzyjnego opisu sytuacji (odpowiadającego na pytania “co?”, “kiedy?”, “gdzie?”),
- **uczuć** – wskazania emocji i uczuć, jakie w nadawcy wzbudziło zachowanie/działanie odbiorcy,
- **konsekwencji** – opisanie konsekwencji wywołanych przez działanie odbiorcy (np. nieosiągnięcie zamierzonego celu),
- **oczekiwania** – wskazania jak można zmienić zachowanie.

Alternatywnym sposobem do opisaney powyżej metody FUKO jest tzw. **“technika kanapki”**, w której udziela się informacji zwrotnej poprzez wykorzystanie wypowiedzi złożonej z 3 elementów: komunikatu pozytywnego, komunikatu negatywnego i ponownie komunikatu pozytywnego.

Informację zwrotną na temat zachowania ucznia można również przekazać opierając się o zasady sformułowane przez Marshalla Rosenberga, twórcę **“porozumienia bez przemocy”**, opisujące skuteczny sposób komunikowania się ludzi w oparciu o empatyczne zrozumienie

potrzeb drugiego człowieka. Również i w tej metodzie centralnym punktem jest stosowanie komunikatu „JA”. Informacja zwrotna w tym modelu powinna być nastawiona na mówienie o tym, co nadawca obserwuje, bez odwoływania się do krytyki i osądu. Następnym krokiem jest nazwanie uczuć, jakie powstały w wyniku poczynionych spostrzeżeń. W dalszym kroku nadawca wyraża potrzebę czy też pragnienie będące konsekwencją opisanych obserwacji i wywołanych uczuć. W końcu wyraża prośbę skierowaną do odbiorcy o podjęcie danego zachowania lub jego zaniechanie, przy przestrzeganiu reguły braku żądań, a jedynie wyrażania prośb.

Krytykę, którą trudno byłoby nazwać konstruktywną będzie taka forma informacji zwrotnej, w której nadawca niejasno wyraża dezaprobatę wobec zachowania ucznia, stosuje ogólnikowe, oceniające sformułowania, nie stwarza okazji do dialogu, a nawet stosuje komunikaty, które służą głównie odreagowaniu negatywnych emocji. W zetknięciu z tak destruktywnym feedbackiem, uczeń może zacząć odczuwać szereg negatywnych emocji – od poczucia niesprawiedliwości i poniżenia aż do złości. Podjęte przez ucznia w wyniku takiej informacji zwrotnej zachowanie, nawet jeśli zmienia się na prawidłowe, może być przez ucznia postrzegane jako wymuszone. Warto mieć również na uwadze, że uczeń może być sfrustrowany już samym faktem, że jego działania nie przynoszą określonego rezultatu (nie doprowadzają do osiągnięcia danego celu), a dodatkowa destruktywna informacja zwrotna może jedynie potęgować negatywny stan emocjonalny zamiast przyczynić się do poszukiwania innych dróg rozwiązania problemowego zadania.

Wysoce nieskuteczne i niepożądane jest „**etykietowanie**” ucznia, czyli stosowanie takich sformułowań, które wskazują na trwałe cechy danej osoby (wiążą się z postrzeganiem i stosunkiem nadawcy do niej). Do takich negatywnych „etykiet” należy nazywanie ucznia np. „*spóźnialskim*”, „*gadulą*” etc. Badania wskazują, że takie negatywne etykietowanie może mieć odwrotne od zamierzonego konsekwencje utrwalając niepożądane zachowania, a poprzez koncentrację na osobie, a nie jej zachowaniu, odwraca uwagę od celu, jakim ma być zmiana zachowania umożliwiająca skuteczne osiągnięcie obranego celu. Podobną następstwa może mieć **generalizacja**, w której nadawca wyraża ogólnikową opinię na temat postępowania ucznia np. „*zawsze źle zaczynasz*”.

Choć zasadne wydaje się przede wszystkim wypracowanie umiejętności przekazywania negatywnej informacji zwrotnej, to przekazywanie **pozytywnej informacji zwrotnej** również może mieć zróżnicowaną efektywność – w różnym stopniu wpływając na wzmocnienie podjętego przez ucznia działania, a także na wzbudzenie pozytywnych emocji u odbiorcy w związku z prezentowanym przez niego zachowaniem. Ważne są tu **pozytywne „feedbacki”**,

które stanowią szczegółowy komunikat dotyczący tego co dziecko wykonało prawidłowo (np. które z podjętych kroków przyczyniły się do zbliżenia do celu). Znaczenie takich informacji zwrotnych jest dla dziecka wartościowe, bowiem pozwala na wykorzystanie tych informacji w przyszłości. Gdy dziecko zetknie się z podobnym zadaniem, to zapamięta jakie kroki warto wykonać, aby szybko i skutecznie uporać się z jego wykonaniem.

Ogólny pozytywny komunikat zwrotny ma dużo mniejszą siłę oddziaływania, bowiem na jego podstawie dziecku trudno jest wywnioskować, jakie konkretnie działania są akceptowane i które warto wykonywać. Do takich ogólnikowych komunikatów należy np. „*To bardzo dobra praca*”. Podobnie jak w przypadku negatywnych informacji zwrotnych, niekorzystne jest „**etykietowanie**” – nawet, gdy mówimy o nadawaniu pozytywnych etykiet („*jesteś najmądrzejszą dziewczynką na świecie*”). Dużo skuteczniejszy efekt dla wzmocnienia pozytywnych zachowań prezentowanych przez dziecko będą miały rozbudowane komentarze wskazujące co dokładnie zasługuje na aprobatę. Warto również unikać nadmiernego **generalizowania**, które ma najmniejszy stopień skuteczności w odniesieniu do wzmocnienia pożądanych zachowań, bowiem nie daje uczniowi poczucia, że jego indywidualny wkład/pomysł w wykonanie zadania został dostrzeżony (takim przykładem nadmiernego generalizowania będzie np. komunikat wyrażony do klasy: „*świetnie pracujecie*”).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę także na znaczenie „feedbacku” jaki nauczyciele otrzymują od uczniów. **Informacja zwrotna pochodząca od ucznia** stanowi znakomite źródło wiedzy o skuteczności strategii nauczania proponowanej przez nauczyciela (np. stopnia trudności zastosowanych ćwiczeń, jasności kierowanych do ucznia komunikatów). Informacja zwrotna pozwala nauczycielowi na dostosowanie oddziaływań dydaktyczno-pedagogicznych do potrzeb i indywidualnych preferencji uczniów, indywidualizowanie treści nauczania, tempa przyswajania materiału, a czasem i celów (krótko- i długoterminowych).

Informacja zwrotna jaką otrzymuje nauczyciel pochodzić może z jego obserwacji pracy uczniów, kontroli ich postępów w przyswajaniu materiału (np. za pomocą sprawdzianów wiedzy), ale może też być wynikiem rozmów czy ankiet. Należy zwrócić uwagę na rosnącą popularność i znaczenie informacji zwrotnej uzyskiwanej przez nauczycieli drogą elektroniczną, co wydaje się mieć tym większe znaczenie w okresie pandemii koronawirusa, kiedy wdrożono metody nauczania hybrydowego lub w pełni zdalnego. Wiele programów (takich jak np. Questions-Réponses czy NetQuiz Pro) umożliwia nauczycielowi dostęp do częstotliwości i rodzaju błędów, jakie uczniowie popełniają podczas wykonywania zadań. Programy te umożliwiają dodatkowo analizę m.in. czasu pracy ucznia nad danym zadaniem bądź liczby prób podjętych w trakcie jego wykonywania. Ta unikalna możliwość dotarcia do

takich informacji jest bardzo trudna w klasycznej pracy z uczniem w sali lekcyjnej (bez wykorzystania oprogramowania komputerowego). Zatem wykorzystywanie platform do nauki zdalnej może być świetnym źródłem informacji zwrotnej dla nauczycieli o skuteczności i adekwatności proponowanych oddziaływań dydaktyczno-pedagogicznych.

Dodatkową zaletą korzystania z narzędzi komputerowych i internetowych jest możliwość bieżącego monitorowania pracy i postępów uczniów dzięki tzw. raportom aktywności. Dają one nauczycielowi możliwość podglądu działań podejmowanych przez ucznia zarówno w perspektywie jakościowej jak i ilościowej, umożliwiają prześledzenie z jakich materiałów pomocniczych uczeń korzysta oraz na jakim etapie wykonywania zadania różne oferowane formy pomocy (np. materiały dodatkowe przesłane przez nauczyciela) są przez ucznia wykorzystywane. Informacja zwrotna, jaką otrzymuje nauczyciel, daje mu możliwość modyfikowania form i metod pracy z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i preferencji ucznia. Stwarza to ponadto okazję do diagnozy ewentualnych problemów językowo-komunikacyjnych uczniów i tym samym daje możliwość opracowania zindywidualizowanych ćwiczeń i materiałów korekcyjnych dla uczniów przejawiających zwiększone trudności.

Ćwiczenia służące rozwijaniu u uczniów umiejętności przekazywania informacji zwrotnej przedstawione zostały w aneksie.

Literatura

- Bąk, O. (2015). Informacje zwrotne w szkole. Perspektywa nauczycieli i uczniów. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 18(3), 85-100.
- Bee, R., Bee, F. (2000). *Feedback*. Warszawa: Wydawnictwo Petit.
- Habrat, P., Smolarow, Ł., Stokowiec, P. (2020). *Przygotowanie psychologiczne. Narodowy Model Gry PZPN*. Warszawa: Wydawnictwo PZPM.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Jussim, L., Palumbo, P., Chapman, C., Madon, S., Smith A. (2008). Piętno a samospełniające się proroctwa. W: T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), *Społeczna psychologia piętna*. Warszawa: Collegium Civitas i PWN.
- Poulos, A., Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154.
- Półtorak, E. P. E. (2009). Feedback uzyskiwany drogą elektroniczną. *Neofilolog*, 33, 113-122.
- Rosenberg, M. B., Chopra, D. (2015). *Nonviolent communication: A language of life: Life-changing tools for healthy relationships*. PuddleDancer Press.
- Stankiewicz, J., Bortnowska, H., Seiler, B. (2018). Wzbudzanie i rozwijanie zaangażowania wolontariuszy w organizacjach non profit przez mentoring. *Organizacja i Kierowanie*, 4, 11-35.

ANEKS

Ćwiczenia rozwijające empatię

“Głuchy telefon z emocjami”

Cel: zwrócenie uwagi na mimiczne sygnały emocjonalne

Przygotowanie i materiały: Kartki z nazwami emocji (poziom trudności w zależności od wieku uczestników np. najprostsze: radość, smutek, gniew; najtrudniejsze: zażenowanie, tęsknota, zazdrość)

Sposób przeprowadzenia:

Offline: Uczestnicy ustawiają się w kole, plecami do siebie. Pierwszy uczestnik dostaje kartkę z wylosowaną nazwą emocji, którą przekazuje następnej osobie wyrażając ją za pomocą mimiki i języka ciała. Kolejni uczestnicy informują się o ich kolejności poprzez dotknięcie w ramię. Gra kończy się, kiedy “głuchy telefon z emocjami” wróci do pierwszego uczestnika.

Online: Uczestnicy oczekują na swoją kolej z zamkniętymi oczami; pokazujący daną emocję wywołuje kolejną osobę po imieniu, wtedy ta otwiera oczy i odbiera przekaz, a następnie w ten sam sposób przekazuje dalej.

“Empatyczne kalambury”

Cel: zwrócenie uwagi na emocje powstające w różnych sytuacjach

Przygotowanie i materiały: Kartki z przykładowymi sytuacjami, które uczestnicy będą przedstawiać grupie w parach. Przykładowe scenki:

- Nauczyciel WF informuje ucznia o tym, że nie został powołany do reprezentacji szkoły w siatkówkę w piłkę nożną;
- Uczeń informuje przyjaciela, że zmienia szkołę;
- Nauczyciel niesłusznie zwraca uczniowi uwagę dotyczącą zniszczenia sprzętu sportowego;
- Uczeń chwali się na forum klasy, że ma nowy bardzo drogi telefon;
- Uczeń został przyłapany na ściąganiu;
- Nauczyciel chwali ucznia za widoczne postępy w formie sportowej.

Sposób przeprowadzenia (zarówno offline jak i online): uczestnicy zajęć w parach odgrywają przygotowane scenki przed swoim zespołem. W trakcie odgrywania zadanej sytuacji mogą do siebie mówić, lecz nie mogą używać nazw żadnych emocji. Zadanie zespołu polega na nazwaniu i wytłumaczeniu emocji uczestników scenki. Istotne jest to, że prawidłowych odpowiedzi może być wiele i ważne jest to, w jaki sposób uczestnicy tłumaczą powstanie danej emocji wczuwając się w bohatera scenki.

“Sortowanie guzików”

Cel: zwrócenie uwagi na perspektywę odbiorcy komunikatu

Przygotowanie i materiały: około 50 sztuk guzików w pięciu kolorach (ok. 10 guzików na kolor) na sześcioro uczestników ćwiczenia (250 guzików na 30-osobową grupę); szaliki bądź opaski na oczy.

Sposób przeprowadzenia (tylko offline): grupa dzieli się na sześciuosobowe zespoły, które wyłaniają w swoich składach kapitana. Wszyscy uczestnicy zespołu oprócz kapitana zakrywają oczy, tak aby nic nie widzieć. Osoba prowadząca rozsypuje 50 guzików przed każdym z zespołów, których zadaniem jest posegregowanie ich na 5 kolorów. Zespoły uzgadniają sposób segregacji, a kapitan instruuje i prowadzi członków swojego zespołu zwracając szczególną uwagę na to, że “jest ich oczami”. Wygrywa zespół, który najszybciej posortuje guziki.

Ćwiczenia kształtujące umiejętność udzielania informacji zwrotnej

“Błędy w komunikacji”

Cel: zaznajomienie uczestników z potencjalnymi błędami w udzielaniu informacji zwrotnej.

Przygotowanie i materiały: Materiały przygotowane na podstawie narodowego modelu gry wykorzystujące opis błędów w udzielaniu informacji zwrotnych (Habrak, Smolarow, Stokowiec, 2020; Do pobrania ze strony PZPN, str. 97-117).

Sposób przeprowadzenia (zarówno online jak i offline): uczestnicy ćwiczenia po podzieleniu na 7 grup i otrzymaniu skróconego opisu wybranych błędów, przygotowują scenki ilustrujące następujące zjawiska:

- Negatywna komunikacja
- Nadmierna liczba pochwał/krytyki
- Ogólniki w informacji zwrotnej
- Nadmierne kontrolowanie
- Zbyt duża liczba komunikatów
- Brak spójności komunikatu werbalnego i niewerbalnego w udzielaniu informacji zwrotnej
- Brak skupienia na rozmówcy.

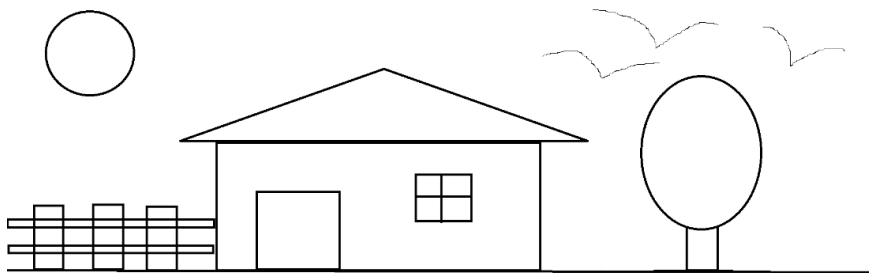
„Dyktowanie rysunku”

Cel: Wskazanie trudności wynikających z braku informacji zwrotnych oraz możliwości zadawania pytań

Przygotowanie i materiały: Rysunek składający się z figur geometrycznych, który będzie dyktowany innym osobom, ołówki, kartki.

Sposób przeprowadzenia: uczestnicy dobierają się w pary (wersja offline) i losują osobę, która będzie rysować oraz tę, która będzie “dyktować” rysunek. Dyktujący nie może używać nazw obiektów przedstawionych na rysunku, jedynie posługiwać się nazwami figur geometrycznych oraz kierunkami. Nie może też patrzeć na powstający rysunek ani udzielać żadnych informacji zwrotnych. Natomiast rysujący nie może zadawać pytań, prosić o doprecyzowanie. Może jedynie poprosić o powtórzenie ostatniego komunikatu. Po zakończeniu rysowania porównujemy dyktowany rysunek z oryginalnym i wymieniamy się wrażeniami dotyczącymi trudności wynikających z braku informacji zwrotnych.

W wersji online, w zależności od platformy albo wyznaczamy osobne pokoje dla par uczestników, albo rysunek jest dyktowany przez jedną osobę całej grupie.



Rysunek 1. Przykładowy wzór rysunku do przerysowania.

Indywidualizacja oddziaływań

w relacji nauczyciel – uczeń z wykorzystaniem modelu i7W
autorstwa Artura Poczwardowskiego i in. (2015)

Model i7W, cytując autorów tego konstrukt, kondensuje wybrane dokonania naukowe i praktyczne psychologii sportu w następujących hasłach: **Inspiruj, Wyjaśniaj, Wymagaj, Wspieraj, Wynagradzaj, Wyróżniaj** oraz **Wzrastam i Wygrywam**, co tworzy skrót i7W.



Źródło: Poczwardowski i in., 2019.

Celem tego narzędzia jest nadanie prawidłowego kierunku oddziaływaniom pedagogicznym i psychologicznym trenera, aby zbudować pozytywną relację trener – zawodnik oraz wspieranie zasobów mentalnych zawodników, a także niektórych procesów grupowych w drużynie. Przeprowadzone przez Fundację Sportu Pozytywnego oraz Gdyńskie Centrum Sportu badania wskazują, że trenerzy stosujący konsekwentnie model i7w u swoich podopiecznych podwyższają ich poziom motywacji oraz nastawienie na rozwój, a ta zmiana utrzymuje się w ciągu całego okresu treningowego, również w okresach startowych, w obliczu sytuacji trudnych, związanych z presją startową.

Taką sytuacją trudną dla dzieci i młodzieży szkolnej w czasach obecnych może być sytuacja pandemii i związanego z nią lockdownu. Konieczność nauki zdalnej może dla niektórych dzieci mieć znamiona sytuacji kryzysowej. Z tego powodu nauczyciel może mierzyć się z różnymi trudnościami i reakcjami swoich uczniów. Poznanie ćwiczeń i technik, które oferuje narzędziownik modelu i7W, może pomóc pedagogom zindywidualizować podejście do

uczniów i udzielić im odpowiedniego wsparcia. Poza tym wzbogaci warsztat nauczycielski o ciekawe techniki, których skuteczność została potwierdzona naukowo.

Kluczowym ogniwem modelu jest „i” jak **Inspiracja**. Autorzy uważają, że ten właśnie element powinien być podstawą działania trenera i wydaje się mieć również ogromne znaczenie w pracy nauczycielskiej. Inspiracja może zachęcić uczniów do zainteresowania się dziedziną nauki, przekazywaną przez nauczyciela, jak również pomóc samemu nauczycielowi budować swój system wartości, pielęgnować go i dbać o rozwój swój jak i swoich młodych podopiecznych.

Inspiruj – (na każdym etapie bądź dobrym przykładem, wskazuj różne rozwiązania problemów, stosuj motywujące hasła, powiedzenia, historie innych osób, które osiągnęły sukces, dawaj impuls; zaszczepiaj wartości, zachęcaj do doskonalenia się

Ćwiczenia proponowane przez autorów modelu, które można zastosować, aby rozwijać inspirację:

1. **Cytat tygodnia** – propozycja aby nauczyciel na każdy tydzień wywieszał, zamieszczał w miejscu gdzie prowadzi zajęcia (lub jako tło slajdu) ze swoimi podopiecznymi cytaty znanych osób, które wpisują się w wizję jego pracy, odnoszą się do wartości jakimi chce aby kierowali się uczniowie
2. **Własna inspiracja** – propozycja, aby nauczyciel postarał się raz w tygodniu poświęcić choć 30 minut na literaturę, filmy, kursy, artykuły, tak aby dbać o inspirację dla siebie jako nauczyciela, poszukiwał również nowych metod pracy z uczniem.

Poszczególne składowe modelu stanowi 5 elementów pokazujących kierunek oddziaływań trenera/ nauczyciela w relacji z uczniem i klasą szkolną. Charakteryzując te poszczególne elementy proponujemy konkretne ćwiczenia rozwijające te komponenty. Każde z tych ćwiczeń jest nastawione na indywidualizację podejścia nauczyciela do ucznia, bazując również na zasobach samego ucznia.

Wyjaśniaj (rozkładaj na „czynniki pierwsze”, naświetlaj, znajdź rozwiązanie, uzasadniaj),

1. **Akcja – reakcja**- rozwijanie u nauczycieli umiejętności reagowania na emocje uczniów i uczenie kontroli emocjonalne
2. **Łap tę myśl** – uczenie uczniów obserwowania myśli i pokazanie uczniom zależność pomiędzy ich myślami a odczuwanymi emocjami i zachowaniem.

Wymagaj (zobowiązuje, polecaj wykonanie czegoś, oczekuj, egzekwuj),

1. **Grupowy system kar i nagród** - propozycja tworzenia ze swoimi uczniami wewnątrzgrupowego systemu kar i nagród, który zawiera głównie pomysły uczniów.

Wspieraj (wspomagaj, wzmacniaj, stój przy czyimś boku, bądź/stój po czyjejs stronie),

1. **Karty mocy** – ćwiczenie pomagające nauczycielom rozwijać i wzmacniać automotywację uczniów
2. **Pozytywne baki** – uczenie uczniów jak siebie nawzajem wspierać w klasie.
3. **Lista siły** – uczenie uczniów jak zauważać swoje silne strony
4. **Magiczne słowa** – ćwiczenie wspierające i rozwijające automotywację uczniów jak również koncentrację uwagi i samokontrolę.

Wynagradzaj (daj nagrodę, pochwal),

1. **Dobry błąd** – rozwijanie w nauczycielu oraz w uczniach patrzenie na siebie i na sytuację z różnych perspektyw. Największy błąd jaki można popełnić to nie próbować.
2. **„Zachętki i motywce”** - czyli siła małych nagród. Propozycje dla nauczycieli w zakresie drobnych, codziennych wzmacniaczy, które można zastosować podczas lekcji.

Wyróżniaj (akcentuj, eksponuj, uwypuklaj, odróżniaj, podnoś rangę).

1. **Mój bohater** – ćwiczenie ma na celu podkreślanie przez nauczyciela silnych stron konkretnego ucznia podczas lekcji.
2. **Umiejętność dnia** – ćwiczenie pomaga rozwijać samocenę uczniów i ich indywidualne siły.
3. **Wzajemne podsumowanie** – to ćwiczenie zawierające propozycję podsumowania kilku lekcji np. dotyczących danego bloku tematycznego, bądź tygodnia pracy z uczniami, którego celem jest wzmacnianie samooceny i indywidualnych postępów każdego z uczniów.

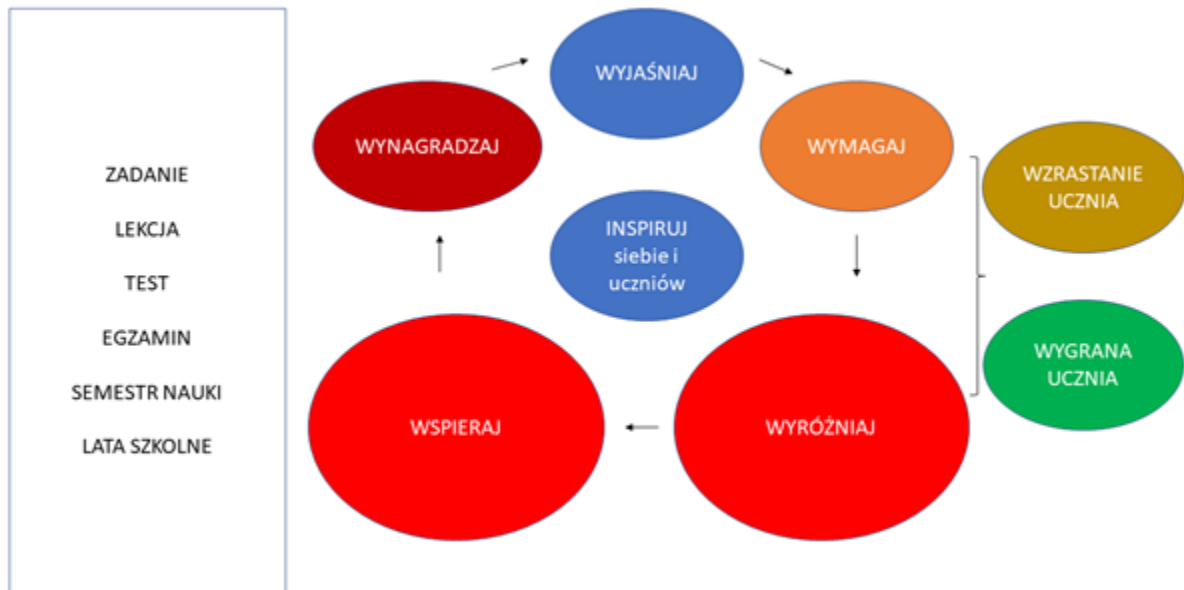
Pięć powyższych elementów pozwala na to, aby uczeń mógł:

Wzrastać (rozwijać się, doskonalić się, gromadzić kompetencje, piąć się w górę)

Wygrywać (realizować postawione cele, zwyciężać w szkole i w życiu, być lepszym od innych, ale też zwyciężać nad swoimi słabościami, i to zarówno jako uczeń jak i pełniąc inne role).

Nierównowaga w ilości poszczególnych ćwiczeń w zakresie pojedynczych elementów modelu wynika z faktu, iż uważamy, że właśnie te składowe: **Wspieraj, Wyróżniaj**, w obecnej sytuacji pandemii mogą mieć najkorzystniejsze oddziaływanie na uczniów i ich samopoczucie i rozwój zarówno emocjonalny jak również intelektualny. Wszystkie ćwiczenia mogą być prowadzone zarówno w formie online jak również offline

Model i7W w szkole, który stworzyliśmy na potrzeby projektu:



Literatura

- Poczwardowski, A., Krukowska - Burke, A., Kurach, T., Pawelska, N., Pogorzelska, A., Radomski, K., Serwotka, E., Stępnia, M., Tadzik, M., Tadzik, W., Ussorowska, A., Weiner, P., & Zienowicz-Wielebska, A. (2019). *Poradnik Pozytywnego Trenera - Model i7W w sporcie* (1st ed.). Fundacja Sportu Pozytywnego.
- Poczwardowski, A., Serwotka, E., Radomski, K., Pogorzelska, A., Zienowicz, A., & Krukowska, A. (2015). Coaching in positive sport: Theoretical bases of i7W model. *Studies in Sport Humanities*, 18, 6–16.

Tworzenie klimatu motywacyjnego

W okresie powrotu uczniów do szkół szczególnego znaczenia nabiera odpowiedni klimat motywacyjny podczas lekcji wychowania fizycznego, który może być tworzony przez nauczyciela przy współudziale uczniów. **Klimat motywacyjny** to atmosfera stworzona przez określone sytuacje w danym środowisku i osoby znaczące tworzące to środowisko. Klimat motywacyjny zależy od postrzegania i subiektywnej oceny dokonywanej przez ucznia, a dotyczącej całego środowiska (szkoły, rodziny) jak i poszczególnych sytuacji (np. konkretnych lekcji). Wyróżniamy dwa rodzaje klimatu motywacyjnego: **zorientowany na zadanie** i **zorientowany na osiągnięcia**.

Klimat motywacyjny	
<i>Zorientowany na zadanie</i>	<i>Zorientowany na osiągnięcia</i>
<i>mistrzowski, task-oriented, task-involving</i>	<i>wynikowy, ego-oriented, ego-involving</i>
nastawiony na proces, rozwijanie kompetencji i umiejętności, uczenie się oparte na współpracy, błędy są normalną częścią procesu uczenia się, skoncentrowany na indywidualnym doskonaleniu i postępie ucznia, ważny jest wkładany wysiłek i uczenie się	nastawiony na wynik, oparty o wewnętrzną rywalizację, „karanie” za błędy, nierówne uznanie, cenione są wysokie zdolności, nastawiony na bycie lepszym od innych, normatywny
Oceniamy poprawę, osobiste osiągnięcia, nie porównujemy z innymi	Dokonujemy porównań z innymi uczniami

W badaniach naukowych wykazano, że klimat motywacyjny zorientowany na zadania wiąże się z:

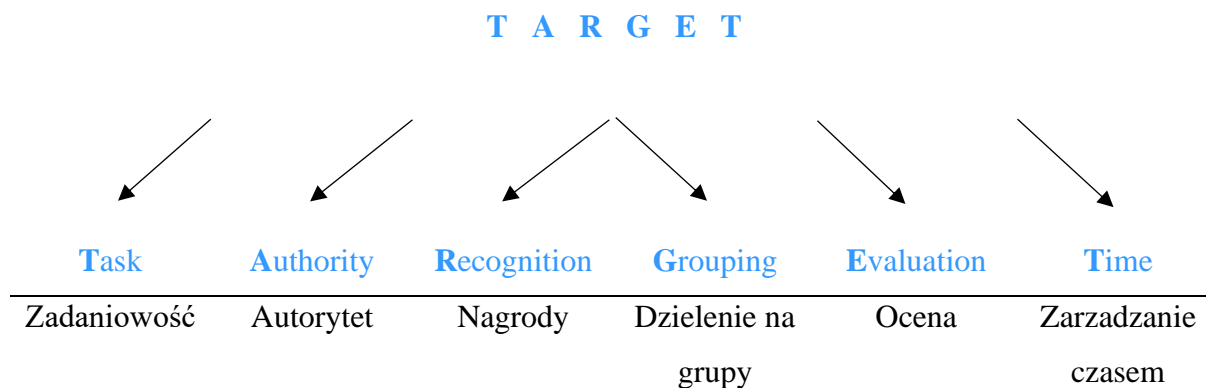
- intencją do bycia aktywnym fizycznie,
- pozytywnymi postawami wobec ćwiczeń i pomocy współwiczącym,
- rozwojem metapoznawczym w wychowaniu fizycznym,
- większym zaangażowaniem uczniów,
- radością, zadowoleniem i satysfakcją uczniów,
- zaspokojeniem podstawowych potrzeb psychologicznych,
- respektowaniem zasad,

- większym zainteresowaniem i motywację wewnętrzną,
- koncentracją i pewnością siebie,
- mniejszym napięciem.

Budowanie klimatu mistrzowskiego, ukierunkowanego na zadania i indywidualny rozwój

Poznanie swoich uczniów to jedno z najważniejszych zadań, jakie stoją przed nauczycielem. Bez odpowiedniej diagnozy nie ma szans na skuteczne zabiegi wspomagające zaangażowanie w aktywność fizyczną. Nauczyciel, który nie zna swoich uczniów, nie wie jakie są ich problemy, mocne i słabe strony i tym samym nie podejmie żadnej sensownej interwencji, która wzmocniłaby ich motywację do ćwiczeń.

Jednym z narzędzi do kreowania klimatu ukierunkowanego na zadania jest koncepcja TARGET.



Klasy I-III

1. Zadaniowość

- Podziel się zamierzonymi efektami lekcji. Pokaż na początku, co będziecie robić podczas lekcji, np. na tablicy, tablecie.
- Daj uczniom możliwość wyboru spośród różnych zadań.
- Zróżnicuj zadania, uwzględnij różne poziomy umiejętności, umożliwiając uczniom wybór, np. zaplanuj pracę w grupach, w każdej z nich zadanie niech różni się poziomem trudności, a uczniowie wybiorą, w której grupie będą ćwiczyli. Konsekwencją dostosowania i niedostosowania zadań ruchowych do możliwości i potrzeb uczniów jest odpowiednio wzrost lub spadek motywacji do aktywności fizycznej (patrz rycina w aneksie).

- Pamiętaj, że częstą reakcją na zakłócenie równowagi między poziomem wymagań a możliwościami ucznia jest wycofanie się, bierność, przyjęcie takiej postawy, by nie zwracać na siebie uwagi, próba „zniknięcia” w klasie.
- Popęłnianie błędów przez uczniów powinno być traktowane jako część procesu nauczania, doceniaj podejmowanie prób przez ucznia.
- Informacja zwrotna związana z wykonaniem zadania powinna być natychmiastowa.

2. Autorytet

- Zachęcaj uczniów do udziału w podejmowaniu decyzji w trakcie lekcji, np. mogą sami zaproponować ćwiczenie, zabawę na początku lekcji, przydzielaj role, daj możliwość modyfikowania zabaw, gier i ćwiczeń, zmieniania ich parametrów.
- Stwórz uczniom możliwości przyjmowania ról przywódczych, np. rolę kapitana, sędziego.
- Przyjmij styl nauczania „skoncentrowany na uczniu”.
- Zadawaj pytania i zaangażuj uczniów w proces decyzyjny podczas nauczania.

3. Nagrody

- Skup się na indywidualnym rozwoju i postępie ucznia. Oceniaj wysiłek i postęp, a nie wynik, np. przekaz uczniowi „*musiałeś włożyć dużo wysiłku, aby wykonać to zadanie*”. Uznane osiągnięcia ucznia przekaz przed wszystkim indywidualnie, nie porównuj z innymi.
- Zachęcaj uczniów do śledzenia własnych postępów, zamiast porównywania ich wyników z innymi. Pozwoli to rozwinąć wiarę w siebie, postrzegane kompetencje i motywację. Na przykład stwórz elektroniczną kartę ucznia, w której zapisywane będą wyniki testów sprawności fizycznej, poziom aktywności fizycznej. Wyniki zapisuj przez kilka lat. Uczniowie będą czuli, że ich wysiłek nie idzie na marne.

4. Dzielenie na grupy

- Korzystaj z różnych sposobów podziału na grupy, rozwinię to współpracę i umiejętności interpersonalne, np. odlicz do dwóch, parzyste-nieparzyste numery z dziennika, etc. Nie dokonuj podziału na grupy na podstawie umiejętności czy zdolności. Grupy powinny być niejednorodne i małoliczne.

5. Ocenianie

- Oceniaj (nie chodzi tu o ocenianie stopniem szkolnym) uczniów za postępy, wysiłek, zaangażowanie. Nie porównuj z innymi, czy normami.

- Stosuj strategie oceniania kształtującego.
- Dostarczaj użytecznych wskazówek dla dalszego rozwoju ucznia.
- Daj możliwość poprawy.
- Oceniaj systematycznie (stopniami lub bez stopni szkolnych).
- Zachęcaj do samooceny. Pozwól uczniom ocenić samego siebie, np. po wykonanym rzucie do celu uczeń sam wskazuje na prawidłowe elementy zadania ruchowego oraz te wymagające korekty.
- Odpowiednio nagradzaj uczniów (stosuj różne formy uznania dla uczniów np. uśmiech, podziw, okazanie zadowolenia po dobrze wykonanym zadaniu, częściej personalnie niż na forum klasy, informuj o ich postępie, wzmacniaj pozytywnie, doceniaj raczej jakość wykonania zadania, zwłaszcza trudnego, a nie liczbę wykonanych zadań, zwłaszcza łatwych).

6. Zarządzanie czasem

- Pozwól czasami uczniom na elastyczny czas wykonania zadania.
- Uwzględnij zadania dodatkowe dla uczniów, którzy kończą zadania wcześniej.
- Po zadaniu pytaniu, w razie potrzeby wydłuż czas na odpowiedź ucznia.
- Stosuj podział na małe grupy, stacje, karty zadań, zapobiegaj tworzeniu się kolejek w oczekiwaniu na wykonanie zadania

Klasy IV-VIII i szkoła ponadpodstawowa

1. Zadaniowość

- Podziel się zamierzonymi efektami lekcji. Pokaż na początku co będziecie robić podczas lekcji, np. na tablicy, tablecie.
- Naucz uczniów, jak wyznaczać cele za pomocą akronimu SMART (konkretne, wymierne, osiągalne, istotne i określone w czasie), np. pokaż i naucz uczniów wyznaczania celu związanego z poprawą mięśni brzucha, zwiększania czasu aktywności fizycznej w czasie pozaszkolnym.
- Daj uczniom możliwość wyboru spośród różnych zadań.
- Zróżnicuj zadania, uwzględnij różne poziomy umiejętności, umożliwiając uczniom wybór, np. zaplanuj pracę w grupach, w każdej z nich zadanie niech różni się poziomem trudności, a uczniowie wybiorą, w której grupie będą ćwiczyli; na obwodzie stacyjnym zaplanuj po 2 zadania na każdej stacji (łatwiejsze i trudniejsze), wykorzystaj mały obwód ćwiczebny (uczeń sam lub z nauczycielem wybiera poziom trudności, od

którego zaczyna). Konsekwencją dostosowania i niedostosowania zadań ruchowych do możliwości i potrzeb uczniów jest odpowiednio wzrost lub spadek motywacji do aktywności fizycznej (patrz rycina w aneksie).

- Pamiętaj, że częstą reakcją na zakłócenie równowagi między poziomem wymagań a możliwościami ucznia jest wycofanie się, bierność, przyjęcie takiej postawy by nie zwracać na siebie uwagi, próba „zniknięcia” w klasie.
- Popęłnianie błędów przez uczniów powinno być traktowane jako część procesu nauczania, doceniaj podejmowanie prób przez ucznia.
- Informacja zwrotna związana z wykonaniem zadania powinna być natychmiastowa.

2. Autorytet

- Zachęcaj uczniów do udziału w podejmowaniu decyzji w trakcie lekcji, np. mogą sami zaproponować ćwiczenie, zabawę na początku lekcji, sami rozwiązać sytuację 1x1, przydzielaj role i odpowiedzialność za proces instruowania, sędziowania, daj możliwość modyfikowania zabaw, gier i ćwiczeń, zmieniania ich parametrów.
- Zapewnij uczniom autonomię i wybór na lekcjach, np. przy wyborze trudności zadania.
- Stwórz uczniom możliwości przyjmowania ról przywódczych, np. rolę kapitana, sędziego.
- Przyjmij styl nauczania „skoncentrowany na uczniu”.
- Zadawaj pytania i zaangażuj uczniów w proces decyzyjny podczas nauczania.
- Zachęcaj do uczestnictwa w organizacji zawodów, wolontariatu podczas imprez sportowych, tworzenia zespołów w rozgrywkach szkolnych.

3. Nagrody

- Skup się na indywidualnym rozwoju i postępie ucznia. Oceniaj wysiłek i postęp, *a nie wynik*, np. *przekaż uczniowi „musiałeś włożyć dużo wysiłku, aby wykonać to zadanie”*. Uznanie osiągnięcia ucznia przekaż przede wszystkim indywidualnie, nie porównuj z innymi.
- Zachęcaj uczniów do śledzenia własnych postępów zamiast porównywania ich wyników z innymi. Pozwoli to rozwinąć wiarę w siebie, postrzegane kompetencje i motywację. Na przykład stwórz elektroniczną kartę ucznia, w której zapisywane będą wyniki testów sprawności fizycznej, samoocena umiejętności ruchowych, poziom aktywności fizycznej. Wyniki zapisuj przez kilka lat. Uczniowie będą czuli, że ich wysiłek nie idzie na marne.

4. Dzielenie na grupy

- Korzystaj z różnych sposobów podziału na grupy, rozwinię to współpracę i umiejętności interpersonalne, np. odlicz do dwóch, parzyste-nieparzyste numery z dziennika, etc. Nie dokonuj podziału na grupy na podstawie umiejętności czy zdolności. Grupy powinny być niejednorodne i małoliczne.
- Zaplanuj cel do osiągnięcia przez grupę, np. zaprezentowanie jak najwięcej ćwiczeń rozwijających siłę ramion, przygotowanie układu tańca, pokonanie przez grupę najdłuższego dystansu w dwie minuty, etc.

5. Ocenianie

- Oceniaj (nie chodzi tu o ocenianie stopniem szkolnym) uczniów za postępy, wysiłek, zaangażowanie. Nie porównuj z innymi, czy normami.
- Stosuj strategie oceniania kształtującego.
- Dostarczaj użytecznych wskazówek dla dalszego rozwoju ucznia.
- Daj możliwość poprawy.
- Oceniaj systematycznie (stopniami lub bez stopni szkolnych).
- Zachęcaj do samooceny. Pozwól uczniom ocenić samego siebie, np. po wykonanym rzucie z biegu po kozłowaniu uczeń sam wskazuje na prawidłowe elementy zadania ruchowego oraz te wymagające korekty.
- Odpowiednio nagradzaj uczniów (stosuj różne formy uznania dla uczniów np. uśmiech, podziw, okazanie zadowolenia po dobrze wykonanym zadaniu przez ucznia, częściej personalnie niż na forum klasy, informuj o ich postępie, wzmacniaj pozytywnie, doceniaj raczej jakość wykonania zadania, zwłaszcza trudnego, a nie liczbę wykonanych zadań, zwłaszcza łatwych).

6. Zarządzanie czasem

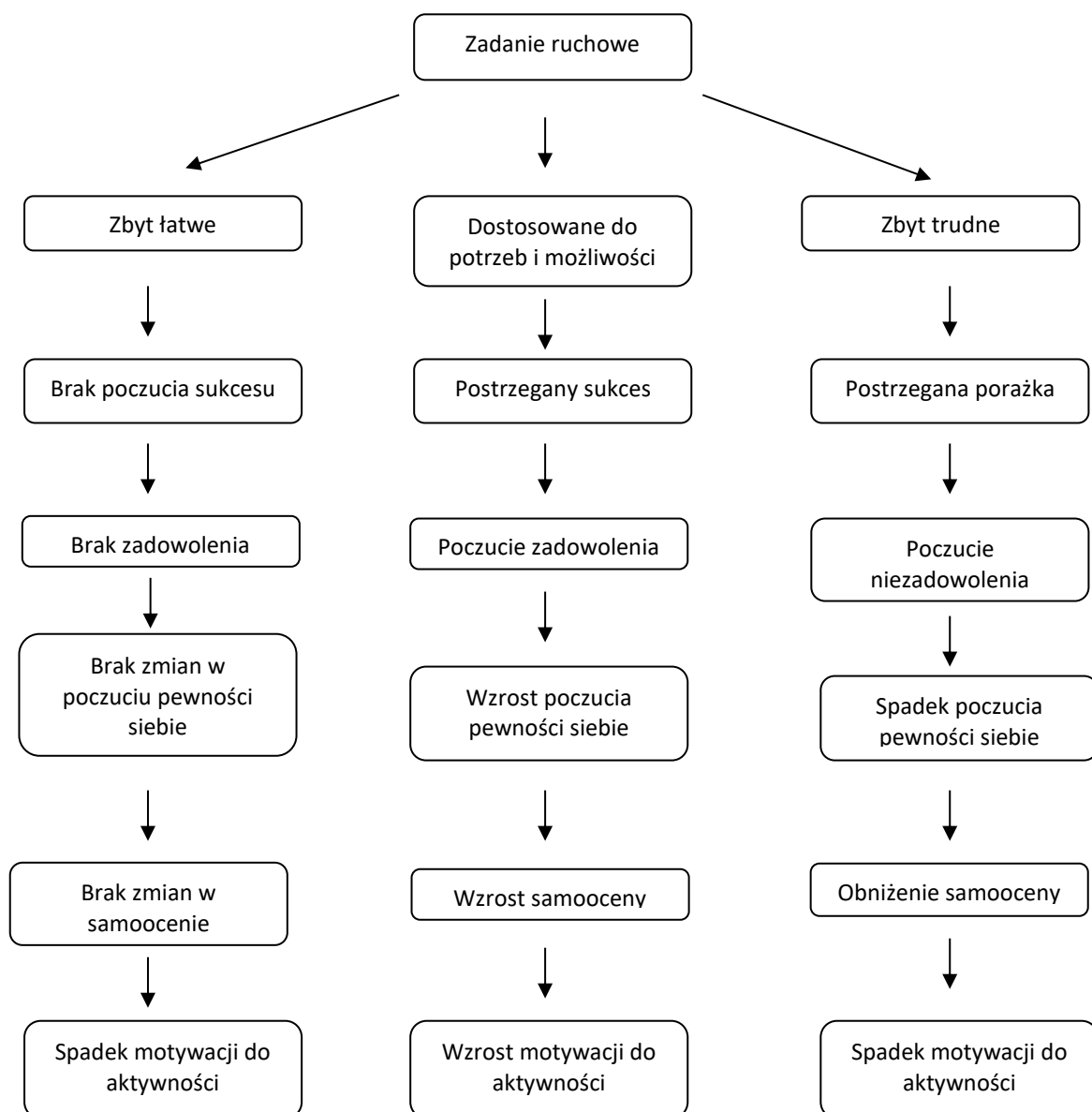
- Pozwól uczniom uczestniczyć w planowaniu.
- Pozwól czasami uczniom na elastyczny czas wykonania zadania.
- Uwzględnij zadania dodatkowe dla uczniów, którzy kończą zadania wcześniej.
- Po zadanych pytaniach, w razie potrzeby wydłuż czas na odpowiedź ucznia.
- Stosuj podział na małe grupy, stacje, karty zadań, zapobiegaj tworzeniu się kolejek w oczekiwaniu na wykonanie zadania

*Oceniając optymistycznie i realistycznie,
zbudowanie pozytywnego klimatu motywacyjnego zwykle zajmuje ponad miesiąc 😊*

Literatura

- Bakirtzoglou, P., Ioannou, P. (2011). Goal orientations, motivational climate and dispositional flow in Greek secondary education students participating in physical education lesson: Differences based on gender. *Physical Education and Sport*, 9(3), 295–306.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.P., Durand, M. (1995). Development of scale to measure perceived physical education class climate: A cross - national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 341–358.
- Bryan, C., Solmon, M. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of Sport Behavior*, 35(3), 267–286.
- Carpenter, P., Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 19, 302–312.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J.P., Goudas, M., Sarrazin, P., Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16(3), 305–315.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física Retos. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25(June), 23–27.
- Gråstén, A., Jaakkola, T.; Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(2), 260– 269.
- Liukkonen, J. (1998). Enjoyment in youth sports: A goal perspectives approach. Research Reports on Sport and Health no. 114. University of Jyväskylä, Finland: LIKES-Research Center for Sport and Health Science.
- Moreno-Murcia, J.A., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E., Dumitru, D.C. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self-reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10(1), 119–129.
- Papaioannou A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85(2), 419–430.
- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1998). Effects of a 7-month intervention study on students' motivation in physical education. In Y. Theodorakis, & M. Goudas (Eds.), Proceedings of the 2nd International Congress of Sports Psychology, (pp. 131–133). Trikala, Greece: Greek Society of Sport Psychology.
- Papaioannou, A., Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51–71.
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P.A., Leo, F.M., Kinnafick, F.E., García-Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232–249.
- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S., Jaakkola, T. (2014). Factorial validity and internal consistency of the motivational climate in physical education scale. *Journal of Sports Science & Medicine*, 13(1), 137–144.
- Theodosiou, A., Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 361–379.

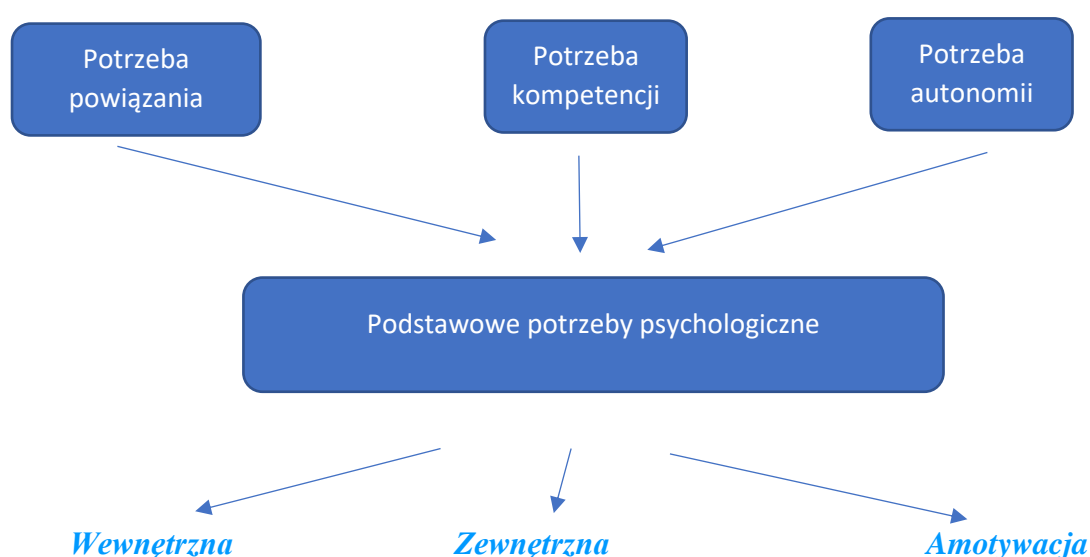
ANEKS



Rycina. Konsekwencje dostosowania i niedostosowania zadań ruchowych do możliwości i potrzeb uczniów.

Jak motywować?

Dobrym punktem wyjścia do rozważań nad motywacją aktywności fizycznej jest koncepcja samostanowienia (*self-determination theory*) Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana przedstawiona graficznie na rycinie poniżej. Autorzy podkreślają znaczenie trzech potrzeb: powiązania (relacji społecznych), kompetencji oraz autonomii. Wyróżniają 2 typy motywacji: wewnętrzną i zewnętrzną, która może przyjmować różne formy oraz stan amotywacji.



<i>Spostrzegane źródła przyczyn</i>	<i>Motywacja wewnętrzna</i>	<i>Regulacja zintegrowana</i>	<i>Regulacja oparta na identyfikacji</i>	<i>Regulacja oparta na introjeckji</i>	<i>Regulacja zewnętrzna</i>	<i>Amotywacja</i>
<i>Wskazanie cech i warunków nagrody</i>	<i>Dla zadowolenia, przyjemności, zabawy; brak dostrzegalnych wzmocnień lub nagród</i>	<i>Zachowanie w repertuarze zachowań zaspokajających potrzeby psychologiczne</i>	<i>Dla realizacji wartości osobistych, zachowania wzmacniane wewnątrznie</i>	<i>W celu uniknięcia dezaprobaty lub zdobycia aprobaty innych osób</i>	<i>Dla wzmocnień zewnętrznych (zdobywanie nagrody lub unikanie kary)</i>	<i>Brak intencji działania, chęci podjęcia czynności</i>

Niezależnie od poziomu edukacji i wieku uczniów należy wzmocniać motywację wewnętrzną, która pozwala angażować się w ćwiczenia fizyczne niezależnie od zewnętrznych wzmocnień. Nie oznacza to jednak całkowitej rezygnacji z innych form motywacji. Warto kształtować także pewne formy motywacji zewnętrznej. W przypadku regulacji zintegrowanej aktywność fizyczna zaspokaja istotne potrzeby psychologiczne, jak potrzebę osiągnięć czy afiliacji. Przejawem regulacji opartej na identyfikacji jest podejmowanie aktywności fizycznej jako stanowiącego wartość zachowania wzmacnianego wewnątrznie. Młodsze dzieci mogą niekiedy angażować się w ćwiczenia fizyczne chcąc uzyskać aprobatę osób znaczących

(nauczyciela, rodziców) lub naśladowując ich zachowania. W pewnych przypadkach celowe może okazać się wykorzystanie zewnętrznych wzmocnień.

Klasy I-III

Robię to co lubię.

Przyjemność jako czynnik motywujący dzieci do aktywności fizycznej

Ruch dla samego ruchu jest jego niezmiennym, nieugaszonym pragnieniem ... może nim zajmować się godzinami, od świtu do zachodu słońca, dzień po dniu. Kogo dotyczy ten opis? Szympana. Ale w równym stopniu człowieka.

Aktywna zabawa stanowi istotną potrzebę każdego dziecka. Każde dziecko ma naturalną skłonność do odkrywania, wykonywania umiejętności i poszukiwania nowych wyzwań, ale także do czerpania z nich subiektywnej przyjemności. Skłonność ta wydaje się również wszechobecna wśród ssaków. Jednak, co dziwne, teorie dotyczące zachowania być może najbardziej aktywnej i ciekawej istoty, a mianowicie Homo sapiens, często nie zawierają opisu tych wewnętrznych skłonności. Niektóre teorie ludzkiego zachowania starają się wyjaśnić nasze zachowanie działaniem czynników zewnętrznych pomijając fakt, że przyczyny dużej części ludzkiej działalności są spontaniczne w prawdziwym tego słowa znaczeniu: emanują z wnętrza organizmu.

Ta nieodłączna skłonność do aktywnego rozwijania umiejętności, podejmowania wyzwań i zainteresowania nowymi działaniami, nawet przy braku zewnętrznych bodźców lub nagród, jest tym, co nazywamy motywacją wewnętrzną. **Motywacja wewnętrzna odnosi się do wykonywania czynności „dla niej samej”**, dla satysfakcji wynikającej z samego działania. W naszym przypadku jej przejawem będzie podejmowanie aktywności fizycznej dla zadowolenia, radości i zabawy, których ona dostarcza, przy braku widocznego zewnętrznego wzmocnienia lub nagrody. Nie jest to oczywiście jedyny rodzaj motywacji, ale jest to motywacja szczególnie ważna.

Motywacja wewnętrzna jest jednym z najważniejszych czynników utrzymywania aktywności fizycznej. Być może znacie to z własnego doświadczenia. Postanawialiście ćwiczyć z różnych powodów – chcąc poprawić swoją kondycję i zwiększyć sprawność fizyczną, schudnąć, poprawić swój wygląd czy dla zdrowia. Jeśli ćwiczenia nie dawały wam radości, satysfakcji, zadowolenia – wytrwać było bardzo trudno.

W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym przyjemność/radość płynąca z bycia w ruchu jest jedynym motywem ruszania się - bycia aktywnym fizycznie. Mówi się, że dziecko

w tym wieku jest „głodne” ruchu – widać doskonale działanie tej wewnętrznej potrzeby. W przypadku dzieci nieco starszych ta potrzeba nie ginie, a przyjemność i radość pozostaje pierwszym i najważniejszym motywem aktywności fizycznej. Najważniejsze więc jest, by zajęcia – gry i zabawy ruchowe, które proponujecie dzieciom, były przyjemne, dostarczały radości i zadowolenia. Ważne jest, by dzieci były aktywne i robiły to, co lubią.

Czy nagrody zewnętrzne niszczą wewnętrzną motywację? Próby motywowania małych dzieci do bycia aktywnym za pomocą środków kontrolnych, takich jak użycie warunkowych nagród, oceny i warunkowe uznanie, często przynoszą odwrotny skutek. Chociaż w krótkoterminowej perspektywie mogą prowadzić do pożądanых zachowań, z czasem te zewnętrzne wzmocnienia przejmują kontrolę nad zachowaniem i stają się niezbędne, by zachowanie wystąpiło. Jeśli jednak dziecko wyraźnie nie cieszy się ruchem, nie czerpie z niego żadnej radości, jest skrajnie niechętnie wobec zabaw i gier ruchowych – **nagrody zewnętrzne można wykorzystać** jako czynnik inicjujący zachowanie, ale później stopniowo z nich rezygnować. Nie powinny też być stosowane za każdym razem, gdy wystąpi pozytywne zachowanie.

Czy rywalizacja sprzyja radości i przyjemności? Kontekst konkurencji ma zarówno aspekty informacyjne, jak i kontrolne. Konkurowanie z innymi stanowi dla dziecka wyzwanie i pozwala na rozwijanie przekonania o własnych kompetencjach, o czym powiemy więcej w dalszej części skryptu. Koncentracja na zaangażowaniu w zadanie i mistrzostwo zamiast na wyniku może utrzymać, a nawet zwiększyć wewnętrzną motywację. Natomiast presja, by wygrywać, zarówno ze strony innych jak i własnego ja obniża motywację wewnętrzną. Przy nacisku na wygraną osoby, które przegrały są narażone na ryzyko utraty wewnętrznej motywacji. Może to mieć jednak miejsce także u wygranych.

Jak potęgować radość i przyjemność, jak wzmocnić motywację wewnętrzną? Radości, przyjemności, odwrotnie niż innych dóbr, jest więcej wtedy, gdy możemy dzielić je z innymi. Zgodnie z teorią samostanowienia wewnętrzna motywacja będzie wzmocniana wówczas, gdy aktywność będzie odbywała się **w grupie**. Wówczas dodatkowo zaspokajana będzie bardzo silna u dzieci szkolnych potrzeba kontaktu z rówieśnikami. Kształtujące się poczucie więzi i przynależności pozwala wzmocnić motywację wewnętrzną, nasila odczucie przyjemności i radość z ruchu, poczucie wyobcowania, bycia odrzuconym zwykle ją osłabia. O znaczeniu motywów społecznych napiszemy później.

Równie ważne dla utrzymania i wzmocnienia wewnętrznej motywacji są **doświadczenia autonomii**. Oferowanie prawdziwego wyboru tego, co będzie działo się na

lekcji, ustalanie razem z uczniami jako pełnoprawnymi decydentami w co będą grać lub jak się będą bawić pozwala zwiększyć radość płynącą z aktywności fizycznej.

Nasilaniu radości i przyjemności służy **minimalizowanie zewnętrznych nacisków** (zarówno kar jak i nagród), rezygnacja z oceniania, dostarczanie informacji zwrotnych, zapewnianie empatycznego wsparcia oraz zapewnianie optymalnych wyzwań. Wszystko to służy motywacji wewnętrznej, a tym samym zwiększa odczucie zadowolenia i przyjemności.

Jak zwiększać motywację wewnętrzną?

- Oszczędnie korzystaj z nagród, nie oceniaj
- Akcentuj dobre wykonanie, a nie wygraną; ograniczaj rywalizację, podkreślaj zaangażowanie w zadanie i bycie coraz lepszym, a nie lepszym od innych;
- Wspieraj więzi i poczucie przynależności – wybieraj zabawy promujące współpracę;
- Pozwól na dokonywanie wyborów, wzmacniaj autonomię - zapytaj dzieci co najbardziej lubią robić, ustalcie wspólnie zasady wybierania gier i zabaw;
- Pozwól dzieciom na inicjatywę i kreatywność w wymyślaniu gier i zabaw, przełamujcie stereotypy, róbcie inaczej (np. odwrotnie) niż zwykle;
- Zachęcaj dzieci do okazywania radości, zarażaj entuzjazmem;
- Bierz udział w zabawach i ciesz się razem z uczniami wspólną aktywnością, zarażaj entuzjazmem;
- Zapraszaj do udziału w zajęciach inne bliskie dzieciom osoby – rodziców, rodzeństwo, dziadków.

Mówi się, że ćwiczenia są lekarstwem – są tak korzystne dla zdrowia. Podobnie jak część leków najlepiej przyjmować je z łyżeczką cukru. Radość, przyjemność pomagają przelknąć to lekarstwo, wręcz mogą sprawić, że zapomnimy, że je przyjmujemy.

Literatura

Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D. (red.) (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign: Human Kinetics

Brzezińska A.I. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.

Robię to, co mi dobrze wychodzi.

Rola poczucia własnej skuteczności

Działania motywowane wewnątrznie są pobudzane przez psychologiczną satysfakcję, a dodatkowo wzmocniane przez poczucie skuteczności i kompetencji oraz bycie inicjatorem własnego działania. Doświadczenia kompetencji są zarówno niezbędnymi warunkami utrzymania, jak i wzmocnienia wewnętrznej motywacji, nasilają też radość i przyjemność płynącą z wykonywania działań motywowanych wewnątrznie.

Pojęcie **poczucie własnej skuteczności** zostało wprowadzone do psychologii przez Alberta Bandurę. Dotyczy ono tego jak jednostka ocenia swoje umiejętności poradzenia sobie w określonej sytuacji, odnosi się do przekonania jednostki o możliwościach działania zgodnie z obranym celem, niezależnie od przeszkód pojawiających się na drodze do realizacji celu. To przekonanie ujęte w zdaniu „*mogę, jestem w stanie to zrobić*” odzwierciedla przekonanie podmiotu dotyczące nie tylko kontroli nad własnym zachowaniem, ale i otoczeniem.

Poczucie własnej skuteczności może mieć charakter zgeneralizowany bądź specyficzny. Uogólnione poczucie własnej skuteczności to w miarę stabilne przekonanie jednostki, że może z powodzeniem realizować różne działania i osiągać cel pomimo ewentualnych przeszkód. Poczucie własnej skuteczności może też mieć charakter specyficzny – odnosić się do określonej sfery działania czy nawet konkretnych zadań. Nas interesuje poczucie skuteczności dotyczące aktywności fizycznej. Powstaje ono na podstawie doświadczeń dotyczących konkretnych zadań ruchowych. Przekonania dziecka, że może skutecznie wykonać określone zadania motoryczne podlega generalizacji (uogólnia się) i w ten sposób powstaje bardziej ogólne przekonanie dotyczące własnej skuteczności w sferze motorycznej (aktywności fizycznej).

Dziecko, które ma silne poczucie własnej skuteczności w sferze motorycznej jest przekonane, że może z powodzeniem realizować zadania ruchowe, co powoduje, że: chętnie się w nie angażuje, wkłada w ich realizację większy wysiłek, jest bardziej wytrwałe w ich realizacji, odczuwa w związku z nimi pozytywne emocje, wybiera bardziej ambitne cele, nie zniechęca się w obliczu przeszkód i trudności, traktuje je jako wyzwania i reaguje na nie wzrostem, a nie spadkiem motywacji, kieruje uwagę nie na przeszkody, ale na zdarzenia sprzyjające osiągnięciu celu.

Dziecko, które ma słabe poczucie własnej skuteczności w sferze motorycznej nie wierzy w to, że może z powodzeniem realizować zadania ruchowe, stara się ich unikać, może odczuwać lęk przed wykonaniem określonego zadania, czuć się bezradne. Jest mało wytrwałe, szybko się zniechęca, wybiera cele łatwe do realizacji, ma niski poziom aspiracji, rezygnuje

z wykonania zadania ruchowego, gdy pojawią się trudności lub przeszkody. Gdy uda mu się wykonać zadanie, odczuwa raczej ulgę niż radość i zadowolenie.

Z tego opisu wynika, że szczególną uwagę powinniśmy poświęcić dzieciom ujawniającym słabe poczucie własnej skuteczności w sferze ruchowej.

Co można zrobić, by zwiększyć poczucie własnej skuteczności?

Odpowiedzi na to pytanie udziela sam Bandura wskazując następujące źródła własnej skuteczności:

- własne przeszłe działania, w których jednostka nabyła pozytywne doświadczenie o efektywności własnego działania;
- doświadczenie zastępcze – gdy modelowi podobnemu do podmiotu uda się skutecznie działać w danej sytuacji;
- doświadczenie symboliczne – gdy osoba o dużym autorytecie za pomocą słownej perswazji przekonuje jednostkę, że potrafi ona działać mimo trudności.

Jakie z tego płyną wskazówki?

- Staraj się dostosować trudność zadania stawianego przed dzieckiem do jego możliwości, tak by zapewnić mu doświadczenie powodzenia w realizacji konkretnego zadania ruchowego;
- Stopniowo zwiększaj trudność zadań motorycznych;
- Kiedy dziecko nie ma jeszcze własnych doświadczeń, wykorzystaj doświadczenie zastępcze – pokaż jak zadanie realizuje z powodzeniem jego kolega. Im bardziej będzie podobny pod względem sprawności fizycznej i możliwości ruchowych, tym lepiej;
- Korzystaj z doświadczenia zastępczego szczególnie wtedy, gdy dziecko boi się wykonać jakies konkretne, stosunkowo proste ćwiczenie;
- Zachęcaj dziecko do wykonania ćwiczenia, przekonuj, że jest w stanie je zrobić, że sobie poradzi;
- Zawsze wzmacniaj skuteczne działanie dziecka, podkreślaj, że dobrze poradziło sobie z zadaniem, świetnie dało sobie radę itp., akcentuj kompetencje dziecka.

Pozytywne doświadczenia prowadzące do wzrostu poczucia skuteczności dotyczącego konkretnych zadań ruchowych będą się uogólniać, co doprowadzi do zwiększenia poczucia kompetencji w sferze motorycznej. Dziecko z czasem nabierze przekonania „*mogę, jestem w stanie to zrobić*”.

Literatura

- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska A.I. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
- Heszen I., Sęk H. (2008). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: PWN.

ANEKS

Ćwiczenia rozwijające poczucie własnej skuteczności

Siedem pozytywnych cech

Cel: wzmacnianie pozytywnych doświadczeń i emocji.

Dzieci stoją, siedzą lub leżą na podłodze. Zamykają oczy.

Pomyśl o swoich siedmiu pozytywnych cechach. Powtórz je w myślach kilkakrotnie. Wymyśl następnie siedem „zaklęć”, zdań w formie czasu teraźniejszego np. „jestem silny i spokojny”, „w każdej trudnej sytuacji ufam w swoje siły”, „jestem pełen energii i osiągam cele”.

Ćwiczenie na koniec lekcji.

Budowanie pozytywnych wydarzeń

Cel: wzmacnianie pozytywnych doświadczeń i emocji

Dzieci stoją, siedzą lub leżą na podłodze. Zamykają oczy.

Pomyśl, co przytrafiło ci się w ciągu ostatniego miesiąca. Jeśli były to nieprzyjemne zdarzenia i towarzyszyły im nieprzyjemne emocje wyobraź sobie ich pozytywną wersję.

Np. jeśli wyobrażałeś sobie, że jesteś zdenerwowany, zastąp to obrazem poczucia pewności siebie i odprężenia; jeśli wyobrażałeś sobie, jak coś odwlekasz, zastąp to sceną, w której wykorzystujesz okazję; jeśli wyobrażałeś sobie, że coś poszło źle, stwórz obraz, w którym wszystko idzie jak po maśle. Itd. Na koniec stwórz nowe wyobrażenie – jasne, kolorowe, wyraźne i żywe. Odrzuć niepewność, udawaj w myślach, że to się dzieje naprawdę, wczuj się mocno w rolę.

Ćwiczenie na koniec lekcji dla starszych uczniów.

Robię to, co robią moi koledzy.

Znaczenie motywów społecznych aktywności fizycznej

Jednym z podstawowych motywów społecznych jest **przynależność społeczna**, czyli potrzeba tworzenia bliskich relacji i poczucia akceptacji ze strony innych. Motyw ten jest tak silny, że ludzie dążą do tworzenia satysfakcjonujących związków nawet pomimo pojawiających się przeszkód. Z kolei zaspokojenie tej potrzeby wpływa na psychiczne i zdrowotne funkcjonowanie jednostki przynosząc wiele korzyści. Trwała deprivacja motywu

przynależności doprowadza do szkodliwych skutków, takich jak poczucie bezsensu czy samotności.

Dodatkowo, zgodnie z koncepcją samostanowienia, **potrzeba bliskich relacji społecznych** jest bardzo ważnym czynnikiem potęgującym motywację wewnętrzną. Doświadczenie ciepła i troski od innych, a także poczucie, że jest się dla nich ważnym jest jedną z potrzeb, która mocno wiąże się z ogólnym poczuciem satysfakcji. Dotychczasowe badania pokazują, że tworzenie środowiska, w którym dzieci mają możliwości realizowania trzech podstawowych potrzeb zgodnie z koncepcją samostanowienia, **czyli potrzeby autonomii, kompetencji i bycia z innymi**, wiąże się pozytywnie także z motywacją wewnętrzną do aktywności fizycznej i przekłada się na wskaźnik pozytywnego zaangażowania uczniów w zajęcia wychowania fizycznego. Bardziej pozytywne relacje z innymi to także bardziej pozytywne doświadczenia, bowiem przyjemność płynąca z ćwiczeń staje się silniejsza, gdy dzielimy ją z innymi. W efekcie wzrasta też aktywność fizyczna dzieci. Wyniki z badań pokazują, że dzieci z wysokim poczuciem przynależności wykazywały bardziej entuzjastyczne podejście do zajęć wychowania fizycznego, a także wkładały w nie więcej wysiłku.

Kluczowe jest, by nauczyciel podczas swoich zajęć tworzył atmosferę wzajemnego wsparcia, która umożliwi dzieciom budowanie i rozwijanie inspirujących relacji z innymi.

Jak możesz to zrobić?

- Stwórz pełne szacunku i bezpieczeństwa środowisko.

Zadbaj o to, aby podczas Twoich zajęć obowiązywały zasady, które sprawią, że na zajęciach będzie pozytywna atmosfera. Uwzględnij jasne i pozytywne oczekiwania dotyczące języka szacunku (np. bez przekleństw, bez poniżania). Modeluj zachowania, których oczekujesz od swoich uczniów. Doceniaj każde zachowanie, kiedy dzieci okazują sobie nawzajem wsparcie i zachęcaj do tego. Wyraźnie podkreślaj też pozytywne zachowanie, aby zmotywować uczniów do odpowiedniego działania (np. zamroź grę i podkreśl zachowanie).

- Zapewnij uczniom możliwość uczenia się od siebie nawzajem.

Stosuj nauczanie rówieśnicze, wspólną ocenę za wykonanie zadania. Wykorzystuj różne formy zajęć edukacyjnych, gdzie dzieci mogą uczyć się od siebie nawzajem i mogą wykazać się swoimi zainteresowaniami (np. wspólny taniec, ćwiczenia gimnastyczne).

- Wprowadzaj do swoich zajęć gry i zabawy integracyjne oraz wymagające współpracy. Wyraźnie podkreślaj znaczenie pozytywnej komunikacji, współpracy, zaufania, itp. podczas omawiania tego typu gier i zabaw. Wykorzystaj różne strategie, aby zwiększyć grę zespołową (np. liczba podań przed punktacją, punkty za pracę zespołową).

- Pomóż swoim uczniom nawiązywać kontakt każdy z każdym.

Wprowadzaj do swoich zajęć zabawy typu lodołamacze. Zadbaj o to, by podczas Twoich zajęć do końca semestru wszyscy pracowali z wszystkimi. Wykorzystaj różne sposoby grupowania np. wszystkie jasne koszulki razem, tak by dzieci czuły się komfortowo i bezpiecznie.

- Uwzględnij w swoim programie zajęć aktywności fizyczne, na których wszyscy są na tym samym poziomie - wszyscy są początkujący (np. Tai Chi może być nowością dla każdego).
- Na koniec semestru możesz rozdać arkusze z nazwiskami wszystkich uczniów w klasie.

Niech uczniowie zapiszą pozytywne komentarze na temat każdego ze swoich kolegów z klasy. Każdy uczeń otrzyma taki arkusz z pozytywnymi komentarzami od wszystkich.

- Zadbaj, aby Twoi uczniowie czuli się ważni i docenieni także przez Ciebie.

Tak szybko, jak to tylko możliwe, naucz się imion swoich uczniów. Zapamiętaj ich zainteresowania i podpytuj o nie co jakiś czas.

Literatura

Gibbons, S.L. (2014). Relatedness-Supportive Learning Environment for Girls in Physical Education. *LEARNING Landscapes*, 7(2), 139-150.

McDonough, M. H. (2006). The role of relatedness in physical activity motivation, behaviour, and affective experiences: A Self-Determination Theory perspective. *Kinesiology Abstracts*, 19(1).
<https://selfdeterminationtheory.org/>

Robię to, co mój idol (rodzic i nauczyciel, inny idol).

Znaczenie modelowania zachowań

W przypadku inicjowania i podtrzymywania aktywności fizycznej ważne jest też modelowanie zachowań. Większości swoich zachowań uczymy się przez **modelowanie czyli poprzez uczenie się przez obserwację**. To właśnie dzięki obserwowaniu innych osób wyrabiamy sobie pogląd, w jaki sposób wykonuje się nowe zachowania, a później te zakodowane w umyśle informacje służą nam za konkretne wskazówki działań. Taka zdolność uczenia się na podstawie obserwacji, a nie tylko przez działanie, jest niezmiernie użyteczna, bo pozwala nam uczyć się nowych wzorców zachowań, bez przechodzenia przez żmudny proces prób i błędów. Możemy się uczyć bezpośrednio na błędach i sukcesach innych.

Także w przypadku inicjowania i podtrzymywania aktywności fizycznej ważną rolę odgrywa **modelowanie zachowań**. Zauważamy, że dzieci spontanicznie naśladują zachowania dorosłych, także te związane z aktywnością fizyczną. Obserwowane zachowanie modelu będzie najsilniej wpływać na dzieci, gdy zaobserwują, że dane zachowanie ma nagradzające

konsekwencje. Wiedza, że obserwowane zachowanie modela jest skutecznym sposobem wywołania pożądaných rezultatów lub unikania niepożądanych, polepsza obserwacyjne uczenie się, gdyż sprawia, że obserwator z większą uwagą przygląda się zachowaniu modela. Oczekiwane korzyści będą motywować do powtarzania modelowanego zachowania. Jeśli więc dzieci zaobserwują, że ruch wywołuje u dorosłych przyjemne emocje, poczucie zadowolenia i wiąże się z ogólną radością, może to zwiększać szansę, że takie aktywności będą w dalszej perspektywie czasu także podejmowane przez najmłodszych. W takich sytuacjach gdy dzieci bezpośrednio obserwują zachowanie modela mówimy o modelowaniu na żywo.

Możliwe jest też **modelowanie symboliczne**, gdy nie mamy bezpośredniego kontaktu z modelem, a jego zachowania obserwujemy w przekazach medialnych, czy na portalach społecznościowych. Uczenie się przez obserwację będzie mieć większy wpływ na dzieci, gdy model obserwowanego zachowania jest oceniany pozytywnie, jest przez dzieci lubiany i szanowany, a także widoczne są podobieństwa między cechami i właściwościami modela a obserwatora. Dlatego ważne jest byś wiedział kto jest aktualnie na „topie” wśród idoli dzieci, z którymi pracujesz, tak byś mógł/mogła wykorzystywać pozytywne zachowania tych znanych osób także do promowania większej aktywności fizycznej i zdrowych nawyków u swoich podopiecznych.

Ponadto, obserwowanie jak inni ludzie wykonują pewne działania i odnoszą przy tym sukcesy, może także wytworzyć **u dzieci oczekiwanie, że one także dadzą radę**, jeśli zwiększą swoje wysiłki i wykażą się wytrwałością. Modelowanie jest więc formą doświadczenia zastępczego, które będzie efektywnie zwiększać poczucie własnej skuteczności dzieci. Odwołuj się więc do doświadczeń własnych, ale także znanych sportowców, czy idoli dzieci z którymi pracujesz, by zachęcać ich do wysiłku i wytrwałości mimo pierwszych niepowodzeń. Pokazuj, że innym (idolom, Tobie, sportowcom) też nie wszystko przychodziło z łatwością i musieli wykazać się wytrwałością by dojść do tego poziomu na którym są teraz. Przy tym podkreślaj, że skoro oni dali radę, to Twój uczeń też jest w stanie sobie poradzić.

Wskazówki:

- Zachęcaj także rodziców swoich uczniów do podejmowania aktywności fizycznej, do wspólnych wycieczek rowerowych czy spacerów na świeżym powietrzu; próbuj włączać rodziców w organizowane zajęcia sportowe pozaszkolne;
- Zadbaj o to, by dzieci widziały, że Ty sam/sama jesteś aktywny sportowo, a podejmowany przez Ciebie ruch ma dla Ciebie korzystne efekty; mów o tym, jak Ty

spędzasz czas aktywnie i jak dobrze się czujesz, ile przyjemności sprawia Ci aktywność fizyczna;

- Zadbaj o to, by wiedzieć kto jest idolem Twoich uczniów - zainteresuj się, czy dane osoby pokazują zdrowy styl życia w mediach społecznościowych i promują aktywność fizyczną; wszelkie tego typu zachowania „wyłapuj” i pokazuj swoim uczniom, zachęcaj ich do naśladowania tych zachowań;
- Pokazuj swoim uczniom historie różnych sportowców, którzy musieli pokonać różne trudności, by odnieść sukces. Dzięki temu pokazujesz im, że nawet początkowe trudności można przezwyciężyć wytrwałością i niepoddawaniem się w obliczu niepowodzeń.

Literatura

Bandura, A. (2007). Teoria społecznego uczenia się. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gerrig, R.J., Zimbardo, P.G. (2011). Psychologia i życie. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Klasy IV-VIII

Lubię spotykać z kolegami, by współpracować i wspierać się wzajemnie – znaczenie motywów afiliacji i współdziałania

Afiliacja jest jedną z podstawowych potrzeb psychicznych człowieka. Wyraża się w dążeniu do bycia razem z innymi ludźmi, przyłączenia się do osób i grup społecznych, poszukiwania ich akceptacji oraz współdziałaniu.

Zasadniczym źródłem afiliacji jest **potrzeba bezpieczeństwa**. Zaspokojenie potrzeby afiliacji warunkuje sposób widzenia świata i rozwój oraz pomaga przezwycięzać osamotnienie i alienację. Badania wskazują, że kontakty społeczne mają znaczenie m. in. w utrzymywaniu odporności, samotność spowodowana chociażby przymusową alienacją jest związana z zaburzeniami systemu odpornościowego.

Zaspokojenie potrzeby afiliacji:

- pomaga dziecku poznać i ocenić własne zachowanie;
- jest kluczem do poznania siebie, co ma szczególne znaczenie przy kształtowaniu się prawidłowej osobowości i adekwatnej samooceny;
- daje dziecku poczucie przynależności do grupy oraz osadzenia w grupie społecznej;
- wzmacnia w dziecku poczucie sprawczości i kompetencji.

Bycie członkiem grupy pozwala na zapewnienie **poczucia akceptacji**, daje możliwość weryfikacji własnych opinii, grupa społeczna zapewnia również wsparcie, przez co konstytuuje

rozwój cech osobistych. W wielu psychologicznych teoriach potrzeb afiliacja (czy potrzeba kontaktu emocjonalnego) jest w gronie potrzeb podstawowych.

W okresie pandemii, z powodu mocno ograniczonych kontaktów społecznych, zwłaszcza rówieśniczych, ale także z dalszą rodziną, potrzeba afiliacji nie była w pełni zaspokojona. **Niezaspokojenie potrzeby afiliacji może spowodować:**

- osamotnienie
- ostracyzm
- poczucie odrzucenia
- brak ustalenia miejsca w grupie
- destrukcyjne zachowania zastępcze
- nie uznawanie siebie jako osoby wartościowej i akceptowanej
- brak możliwości rozwinięcia kluczowych kompetencji.

Jakie wnioski?

Należy umożliwić dzieciom **tworzenie grup i nawiązywanie relacji**, poprzez zajęcia wymagające pracy zespołowej. Zajęcia powinny być tak przygotowane, żeby każdy z członków grupy miał określone i możliwe do wykonania zadanie, dające efekt w postaci pożądanego wyniku. Człowiek jest istotą społeczną, potrzebuje grupy, a podczas prac zespołowych tworzą się przyjaźnie, dzieci mają poczucie kompetencji i odnajdują swoje miejsce w grupie. **Potrzeba afiliacji** ma znaczący wpływ na procesy poznawcze, przetwarzanie informacji i emocje. **Prace zespołowe** pomagają wytworzyć ścisłe związki przynależności, które zaspokajają podstawowe potrzeby dziecka, zwiększają akceptację społeczną i pełniejsze włączenie do grupy. Poprzez zajęcia w grupie człowiek uelastycznia swoje zachowania, aby uniknąć odrzucenia, dostosowuje się do norm grupowych, uczy się współodczuwania, ale także kontroluje swoje zachowanie i tworzy przyjaźnie, zyskując zaspokojenie potrzeb i satysfakcję z pracy zespołowej.

Uwagi praktyczne:

- Podział ról powinien być jasny i przejrzysty, dopasowany do wieku, poziomu rozwoju poznawczego, emocjonalnego i psychoruchowego „przeciętnego” dziecka;
- Pamiętaj, żeby każde dziecko w grupie miało swoje zadanie, swoją funkcję, z góry określoną, a efekt był możliwy do osiągnięcia, kiedy każdy z członków grupy otrzyma powierzone zadanie.
- Jak podkreślaliśmy wcześniej, unikaj rankingu i oceny. Akcentuj wspólny cel, efekt dobrej zabawy, pozytywne aspekty współpracy. Możesz również wykorzystać pozytywny skutek

efektu „samospełniającej się przepowiedni” („*Ta gra, to ćwiczenie świetnie wpływa na...*” „*Uczniowie zwykle bardzo lubią tak pracować*”). Jeśli chcesz zastosować wzmocnienia zewnętrzne – niech to będzie nieoczekiwana nagroda lub pochwała („*Świetnie się z Wami pracowało*”).

- W przypadku bieżącej korekty działań, zaczynaj od komunikatu pozytywnego („*Bardzo dobrze, ale popracuj jeszcze nad...*”)
- Przygotowując zajęcia dla dzieci, szczególną uwagę zwróć na dzieci zagrożone wykluczeniem społecznym oraz różniące się na tle grupy (zarówno dzieci posiadające mniejsze kompetencje społeczne, jak i wyróżniające się szczególnymi osiągnięciami). Podkreślaj wagę każdej roli, starając się wykorzystać zasoby każdego dziecka („*Twoja rola jest ważna dla wyników naszej grupy*”) – ze szczególnym akcentowaniem wagi ról dzieci wykluczonych. Akcentuj znaczenie powierzonych ról w kontekście wyzwania, a nie w kontekście próby czy sprawdzianu („*To jest ciekawe zadanie, zobaczymy jak sobie poradzicie*”).

Lubię widzieć postęp i być coraz lepszy.

Rola motywów kompetencji i samorealizacji

W rozwoju człowieka ważną rolę odgrywają **motywy kompetencji i samorealizacji**. W okresie pandemii, z powodu ograniczenia swobody kontaktów społecznych i poruszania się, zablokowane lub poważnie utrudnione zostało swobodne rozwijanie przez dzieci ich możliwości w zakresie zarówno motywacji kompetencji, jak i samorealizacji. Stymulowanie i rozwijanie u dzieci, od najmłodszych lat, motywacji kompetencji i samorealizacji przekłada się na większe zaangażowanie w proces edukacji. Dlatego po powrocie uczniów do szkół trzeba podjąć działania stymulujące rozwój tych kompetencji, a wychowanie fizyczne ma tutaj wiele możliwości.

Motywacja kompetencji to potrzeba posiadania zdolności do efektywnej interakcji ze środowiskiem. Motywacja ta stanowi podstawę zachowań sprzyjających doświadczaniu własnej skuteczności. Jest także podstawą zaspokajania potrzeby posiadania kontroli nad otoczeniem, a ta potrzeba jest u człowieka bardzo silna. Rozwijanie motywacji kompetencji u dzieci jest konieczne, aby odważnie i pewnie podejmowały zadania ruchowe, a przede wszystkim życiowe.

Motywacja samorealizacji (samourzeczywistnienia) z kolei to stałe dążenie do realizacji swojego potencjału, rozwijania talentów i możliwości, proces stawania się "*tym, kim się chce być*". W hierarchicznej koncepcji potrzeb Maslowa jest potrzebą wyższego rzędu,

składa się na nią 15 szczegółowych potrzeb (min. potrzeba prawdy, sprawiedliwości, porządku) i jest przez niego zaliczana do potrzeb wzrostu. Zaspokajanie potrzeby samourzeczywistnienia wpływa pozytywnie na poczucie własnej wartości i satysfakcję z własnych dokonań, jak również przyczynia się do odważnego stawiania i osiągania celów. Osoby samorealizujące charakteryzuje m.in. samoakceptacja oraz akceptacja otaczającego świata i innych ludzi, autonomia osobowościowa, głębia relacji interpersonalnych, spontaniczność, niezłośliwe i filozoficzne poczucie humoru, Dlatego kształtując motywację samorealizacji, nauczyciel WF wspiera – oprócz rozwoju fizycznego – także rozwój emocjonalny, osobowości i społeczny swoich wychowanków.

Przykładowe ćwiczenia służące kształtowaniu motywów kompetencji i samorealizacji:

1. Nauczyciel tworzy tabelę z nazwiskami uczniów dla każdej klasy osobno. Do tej tabeli uczniowie danej klasy będą proponowali wpisy swoich postępów np. na ostatniej lekcji wychowania fizycznego w danym tygodniu, co dwa tygodnie itp.
2. Nauczyciel zadaje zadania ruchowe „z problemem”, które ma rozwiązać uczeń/grupa uczniów. Zadania są progresywne.
3. Nauczyciel zachęca uczniów do świadomego wykonywania ćwiczeń: „*Jak czuję to ćwiczenie.*”, „*Co w tym ćwiczeniu sprawia mi teraz trudność.*”
4. Nauczyciel zachęca uczniów do wypowiedzania się po ćwiczeniu, jaką trudność pokonali.
5. Nauczyciel tworzy 3-5 osobowe „grupy projektowe”, które przygotowują 1-2 ćwiczenia na zajęcia z tygodniowym terminem wykonania.
6. Nauczyciel podczas zwykłej lekcji „przyłapuje” uczniów na dobrym wykonaniu i daje im od razu informację zwrotną.
7. Nauczyciel na każdej lekcji daje jednemu dziecku możliwość zaprezentowania jego najlepszego/ulubionego ćwiczenia i nagradza ten pokaz.
8. Grupa uczniów przygotowuje skecz ruchowy – treść jest obojętna, ważna jest ekspresja ruchowa.
9. Nauczyciel przygotowuje na początku roku szkolnego listę zadań ruchowych, do realizacji których zapisują się dwuosobowe grupy uczniów i które, w określonych datach, podczas lekcji wychowania fizycznego przeprowadzają te zadania.

Literatura

Strelau, J.(red.) (2004). *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t.2. Gdańsk: GWP.
Strelau, J., Doliński, D. (red.) (2008). *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t.1. Gdańsk: GWP.

Chcę decydować o tym co i jak robię.

Znaczenie potrzeby autonomii i ustalania celów

Wspomniana wcześniej Teoria Samostanowienia (SDT) określa, że możliwość samodzielnego oraz suwerennego działania zaspokaja podstawowe ludzkie potrzeby psychiczne, które związane są z **poczuciem kompetencji, powiązania i autonomii**. Ostatnia z nich, tj. **autonomia** dotyczy subiektywnego doświadczenia inicjatywy i wewnętrznego umiejscowienia przyczynowości, możliwości odczuwania zadowolenia z zaangażowania się w aktywność dobrowolną. Jednocześnie zwraca się uwagę, że tak opisywana potrzeba nie oznacza samowoli czy samolubności, ale określa działanie zgodne z uwarunkowaniami zewnętrznymi, jak i z indywidualnymi możliwościami.

Mając na uwadze działania pedagogiczne zachęcające do inicjatywy, wspierające do dokonywania wyborów oraz minimalizujące techniki kontroli, należy promować między innymi niżej przedstawione praktyczne strategie współpracy, stwarzające warunki do wyrażania swoich zindywidualizowanych potrzeb w sposób dobrowolny, a nie narzucany i kontrolowany:

1. Wprowadzanie do procesu edukacyjnego zadań, które będą wynikały z osobistych potrzeb i zainteresowań uczniów (sprzyjających budowaniu samoświadomości i poczucia wpływu):
 - Pytaj o to czym uczniowie najbardziej się interesują, czego potrzebują, na kim się wzorują i na tej podstawie planuj przebieg zajęć;
 - Dowiedz się jakie dyscypliny oraz aktywności (związane z aktywnością fizyczną) są dla uczniów najbardziej atrakcyjne (i z jakiego powodu), w tym czy potrafią wskazać np. swoje ulubione ćwiczenie.
2. Wyrażanie zgody na samodzielnie ustalanie celów (dla jednego ucznia może to być liczba powtórzeń ćwiczenia, dla drugiego samo jego podjęcie) oraz zasad przyszłej oceny efektów ich pracy:
 - Rozmawiaj z uczniami o ich celach indywidualnych (z zakresu sprawności, skuteczności czy zdrowia), wynikających z osobistych zdolności i możliwości.
 - Pytaj co i w jakim stopniu zdaniem uczniów powinno podlegać przyszłej ocenie, by móc uznać, że proces nauczania został wykorzystany.
3. Wprowadzenie rozmów dotyczących minimalnych efektów wynikających z obecności uczniów na zajęciach oraz stwarzanie możliwości do kontroli zdobywanych umiejętności użytecznych również w życiu codziennym:

- Dowiedz się czym uczniowie zajmują się na co dzień i jak mogą wykorzystać poza szkołą sprawności zdobyte podczas zajęć wychowania (!) fizycznego.
- Określaj jakie kompetencje życiowe są w ich opinii najbardziej przydatne (i z jakiego powodu), czy można je kształtować podczas lekcji.

Wprowadzanie opisywanych powyżej elementów współpracy pozwala na stopniowy rozwój autonomii, zachęca do brania większej odpowiedzialności za swój rozwój oraz wyznaczania nowych celów. Warto pamiętać, że cele powinny służyć rozwijaniu konstruktywnych postaw dotyczących sfery motorycznej (szybkości, siły, gibkości itd.) czy społecznej człowieka (umiejętności budowania relacji, współpracy, radzenia sobie z porażkami itp.), ale i pomagać w kształtowaniu oraz utrzymaniu szeroko rozumianego zdrowia, w tym sprawności układu krążeniowego, oddechowego i nerwowego. W związku z tym należy wspierać uczniów w umiejętności wprowadzania zmian wykorzystując współczesne modele rozwojowe. Jednym z nich jest utylitarny model rozwojowy G.R.O.W. opracowany przez Coopera, którego założenia zostały przedstawione w poniższej tabeli.

Aktywność	Opis modelu	Przykładowe pytania (do wykorzystania przez nauczycieli oraz uczniów)
G – <i>goal</i> (wyznaczenie celu)	Pierwszym „krokiem” jest szczegółowe określenie wyzwania jakie uczeń zamierza osiągnąć (np. utracić jakiś procent masy ciała) czy zachowań, które chciałby zmienić (np. nawyków żywieniowych).	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Co dokładnie chcę osiągnąć?</i> • <i>Na ile moje zamierzenia są istotne?</i> • <i>Co się zmieni, gdy osiągnę cel?</i> • <i>Co według mnie będzie już sukcesem?</i> • <i>Czy realizacja planu zależy tylko ode mnie?</i>
R – <i>reality</i> (określenie teraźniejszości)	Polega na określeniu (mierzalnego) punktu, w którym się obecnie uczeń znajduje, tego co posiada, warunków, w których funkcjonuje, charakterystyki jego rzeczywistości.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Jak wygląda moja obecna sytuacja?</i> • <i>Co robię zamiast pracować nad planem?</i> • <i>Co może powiedzieć o mnie teraz ktoś, kto widzi mnie z boku?</i> • <i>Co do tej pory uczyniłem?</i> • <i>Które z działań jakie podejmuję działają, a które nie?</i>
O – <i>options</i> (wybór opcji) i/lub <i>obstacles</i> (przewidywanie ewentualnych)	Uczeń generuje jak największą liczbę możliwości oraz własnych zasobów, określa alternatywne rozwiązania, które dostosuje do wyznaczonego celu. Ważna w tym punkcie jest analiza występujących przeszkód,	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Jakich środków potrzebuję, by osiągnąć cel?</i> • <i>Jakie są zalety, a jakie wady każdej możliwości?</i> • <i>Jakie przeszkody stoją na mojej drodze?</i> • <i>Kto będzie mnie wspierać?</i>

ograniczeń i przeszkód)	które są w kalkulowane w każde działanie.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Które rozwiązania podpatrzone u innych mogłyby sprawdzić się w mojej sytuacji?</i>
<p>W – way forward (określenie drogi naprzód) lub will (woli)</p>	<p>Celem tego etapu jest przełożenie przez ucznia wykreowanych możliwości na – osadzony w czasie – proces.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Jak i kiedy wykonam pierwszy krok?</i> • <i>Co później?</i> • <i>Jak te działania przyczynią się do zrealizowania mojego planu?</i> • <i>Kiedy sprawdzę postępy?</i> • <i>Co chcę i mogę zrobić i w jakiej kolejności?</i>

Opisany model może być stosowany zarówno w edukacji indywidualnej, jak i w procesie grupowym. W tym drugim wyznaczanie oczekiwań powinno być jednak zadaniem wspólnym dla całej grupy (klasy, drużyny, zespołu zadaniowego), które poparty będzie umiejętnościami, możliwościami i aspiracjami poszczególnych uczniów.

Niniejsze zasady współpracy, obejmujące pracę z autonomią ucznia, jak i możliwościami działania celowego mają prowadzić do zrozumienia istoty edukacji, opierającej się na uczniowskiej motywacji i pracy własnej, w tym stopniowym podziale obowiązków leżących wcześniej po stronie nauczyciela.

Literatura

- Aoki, N. (2005). Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. W: J. Arnold (red.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 142-154.
- Cooper, R.K. (2007). *Zejdź sam sobie z drogi*. Warszawa: MT Biznes.
- Laurin, J.C., Joussemet, M. (2017). Parental autonomy-supportive practices and toddlers' rule internalization: A prospective observational study. *Motivation and Emotion*, 41(5), 562-575.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York-London: The Guilford Press.
- Soenens, B., Vanteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., Ryan, R.M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633-646.

Lubię robić to, co jest ciekawe i atrakcyjne.

Włączenie motywacji poznawczej

Sytuacja związana z pandemią Covid-19 stawia przed nami nowe wyzwania. Powinniśmy stać się bardziej otwarci na nowe treści, poszukiwać ciekawych rozwiązań, które pomogłyby dzieciom i młodzieży w powrocie do szkół. Szczególnie ważna jest kwestia aktywności fizycznej, dlatego należy poszukiwać różnych sposobów, które przyczyniłyby się do jej zwiększenia. Jednym z typów motywacji, o którym czasami zapominamy, a który może prowadzić do podejmowania aktywności fizycznej jest motywacja poznawcza. Jest ona

związana m.in. z poszukiwaniem, przekształcaniem i rozwiązywaniem problemów w obrębie systemu wiedzy zgromadzonej przez jednostkę. Nauczyciel powinien stać się twórczym liderem, który będzie się angażował, motywował i stymulował pracę zespołów i jednostek.

Aby uruchomić poznawcze motywy aktywności fizycznej, kreatywny powinien być sam nauczyciel, który będzie się starał promować kreatywność swoich uczniów. Niestety, w swoim działaniu może on napotkać bariery poznawcze oraz emocjonalno-motywacyjne.

1. Główne bariery poznawcze (myślenia twórczego) w rozwoju kreatywności:

- mała spostrzegawczość,
- sztywność myślenia,
- brak otwartości na nowe treści,
- przedwczesne zamykanie sytuacji problemowej,
- ślepotą na rzeczy do zrobienia (naprawienia, modyfikacji),
- dominacja wyobraźni odtwórczej.

2. Główne bariery emocjonalno-motywacyjne:

- lęk przed nieznanym,
- niechęć do nowości,
- brak tolerancji dla wieloznaczności,
- brak wytrwałości i umiejętności odraczania gratyfikacji (uzyskania nagród),
- lęk przed oceną i ośmieszeniem się,
- lęk przed ryzykiem,
- przesadny konformizm i uleganie grupie.

Należy zwrócić uwagę, że niektóre ograniczenia mogą w obecnej sytuacji być jeszcze trudniejsze do pokonania np. lęk przed oceną i ośmieszeniem, ponieważ w okresie pandemii większość relacji odbywała się za pośrednictwem mediów społecznościowych. Niemniej jednak należy próbować motywować dzieci i młodzież do aktywności poprzez ciekawość i atrakcyjność.

Twórcze rozwiązywanie problemów zaczyna się od dwóch podstawowych założeń:
każdy ma twórczy potencjał i twórczego myślenia można się nauczyć!!!

Zatem bardzo istotne jest, aby nauczyciel potrafił zainteresować zajęciami WF swoich podopiecznych. Ważne jest również, aby wiedział co jest dla uczniów ciekawe i atrakcyjne. W tym celu warto poznać ich zainteresowania. Należy uwzględniać pomysły dzieci i młodzieży, ponieważ przyczynia się to do podniesienia motywacji w prowadzeniu niektórych ćwiczeń, wzmacnia to również inicjatywę oraz zainteresowanie.

Przykłady ćwiczeń aktywizujących motywę poznawczą:

- Tworzenie i zaangażowanie uczniów do gry fabularnej – zadania ruchowe jako kolejne etapy historii (instrukcja zamieszczona w aneksie).
- Przeprowadzenie „wywiadu” z koleżanką/kolegą, którego celem jest nawiązanie głębszej relacji po okresie pandemii, jak również zdobycie informacji o aktualnych zainteresowaniach uczniów oraz rozwijanie kreatywności i potencjału uczniów (instrukcja zamieszczona na aneksie).
- Stworzenie przez nauczyciela „urny” (skrzynię można również zastąpić czymś innym np. dużą kopertą), do której uczniowie wrzucają kartki z informacjami co lubią, jakie zajęcia sportowe im się najbardziej podobają, w jakich dyscyplinach sportowych chcieliby uczestniczyć na zajęciach WF. Anonimowość tej metody może przyczynić się do zniwelowania bariery, wynikającej z nieśmiałości czy też obawy przed brakiem akceptacji ze strony koleżanek/kolegów z klasy. Do wykonania tego zadania potrzebne będą przyrządy do pisania, karteczki oraz pudełko/urna/koperta
- Podczas godziny wychowawczej uczniowie przygotowują prezentację o dyscyplinach sportowych, które według nich są atrakcyjne lub też nauczyciel może zaproponować prezentację o nietypowych sportach które wzbudzą ciekawość (skontaktuj się z wychowawcą klasy, jeśli sam nim nie jesteś). Następnie nauczyciel przeprowadza zajęcia WF z uwzględnieniem zdobytej wiedzy. Jeśli wykonanie takich zajęć nie jest realne, użyj swojej kreatywności, zastępując je czymś podobnym (pamiętając o bezpieczeństwie).
- Nauczyciel podczas lekcji prosi o odtworzenie akcji jakiegoś sportowca/idola sportowego – udawać sportowca z danej dyscypliny (ćwiczenie dla młodszych dzieci).

Literatura

- Tokarz, A. (1985). *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Szmidt, K. (2010). *ABC kreatywności*. Warszawa: Difin.
- Czajkowski, Z. (1989). *Motywacja w sporcie*. Resortowe Centrum Metodyczno-Szkoleniowe Kultury Fizycznej i Sportu.

ANEKS

Wywiad

Przebieg ćwiczenia: Osoba prowadząca (nauczyciel) wyjaśnia, że każdy z uczestników będzie poproszony o przeprowadzenie oraz udzielenie wywiadu w parach (np. w czasie 5 minut jedna osoba zadaje pytania druga odpowiada, później następuje zmiana). Na ekranie komputera/ tablicy/ dużej kartce nauczyciel prezentuje przykładowe pytania. W celu ułatwienia ćwiczenia prowadzący wyjaśnia, że można notować na kartce papieru informacje uzyskane podczas wywiadu. Po przeprowadzeniu i udzieleniu wywiadu zadaniem uczestników jest znalezienie i zapisanie na kartce papieru odpowiedniego słowa (słów), które najlepiej opisywałaby drugą osobę i stały się jego nickiem (należy podkreślić, że możemy używać tylko miłych słów / pozytywnych określeń). Następnie należy na forum grupy wyjaśnić swój wybór (słowo) oraz opowiedzieć kilka zdań o uczestniku np. *Alpen Gold – dowiedziałam się o Ani, co było dla mnie zaskoczeniem, że lubi chodzić po górach, jest też osobą bardzo ciepłą i miłą (co skojarzyło mi się z czekoladą), wysoko stawia sobie poprzeczkę realizując swoje plany na medal.*

Przykładowe pytania: *Co się ciekawi? Co Cię pasjonuje poznawczo, o czym chciałbyś wiedzieć więcej? Jakie fakty, zjawiska, rzeczy wzbudzają Twoje zainteresowanie sportowe i chęć bliższego poznania? Jakiej aktywności fizycznej jesteś w stanie poświęcić swój cenny czas, energię umysłową i uwagę?*

Celem ćwiczenia jest rozwijanie kreatywności oraz potencjału jednostki, odkrywanie motywacji w zakresie kształcenia aktywności fizycznej.

Jeśli w grupie jest nieparzysta liczba osób należy stworzyć jedną grupę 3-osobową, podziału na pary dokonują uczestnicy ćwiczenia (ewentualnie prowadzący); ćwiczenie można wykonać podczas godziny wychowawczej

Zdobyta wiedza podczas tego ćwiczenia stwarza duże możliwości prowadzącemu /nauczycielowi. Być może niektórzy uczestnicy mają wspólne zainteresowania, o których chcieliby porozmawiać i razem podejmować aktywność fizyczną. Możliwe, że któryś z uczestników wzbudzi ciekawość swoim zainteresowaniem sportowym. Prowadzący w umiejętny sposób powinien poprowadzić dyskusję, żeby odkryć wśród uczestników motywację poznawczą.

Prezentacje o dyscyplinach sportowych

Kolejną propozycją jest przygotowanie przez prowadzącego lub uczestnika prezentacji o dyscyplinach sportowych, które grupa uznała za atrakcyjne (można również dołączyć naukę zasad) lub też zaproponować prezentację o nietypowych sportach, które wzbudzą ciekawość

np. boks szachowy, podwodny hokej, rzut pałem, podziemny windsurfing czy też podziemny lot balonem. Prowadzący powinien stać się twórczym liderem, który będzie się angażował, motywował i stymulował pracę zespołów i jednostek.

Gry fabularne/terenowe

Najczęściej rozgrywane są w czasie rzeczywistym, mogą odbywać się w różnym terenie z wykorzystaniem jego właściwości oraz topografii. Gra fabularna jest odmianą gry terenowej, można ją zorganizować na terenie szkoły, na terenie przyszkolnym bądź w parku czy w lesie (jeśli są blisko szkoły). W przygotowanie gry możesz włączyć uczniów. Gdy to uczniowie przygotowują grę, dzielisz ich na dwa zespoły, każdy zespół przygotowuje wówczas swoją fabułę i zadania (np. tajemnicze zadania – połączenie zadań matematycznych z ćwiczeniami fizycznymi). Fabuła powinna mieć wpływ na rodzaj zadań realizowanych na stacjach (inaczej stanowiskach, punktach), np. jeśli fabuła związana jest z tajemniczymi zadaniami, to może to być połączenie szyfrów wraz z ćwiczeniami fizycznymi. Na wyznaczonym terenie oznaczasz, gdzie będą rozmieszczone stacje/stanowiska z zadaniami. Sam przebieg gry polega na tym, że raz bawi się połowa klasy (to znaczy bierze udział w przygotowanych zadaniach), raz druga połowa. Każdy zespół jest także odpowiedzialny za realizację zadań na stanowiskach (stacjach, punktach) podczas samej gry (de facto też się bawi). Uściślając, uczniowie z jednej połowy stoją na stacjach/punktach i są odpowiedzialni za realizację zadań, a pozostali biorą udział w grze. Następnie zamiana – druga połowa realizuje swoją grę fabularną, a pierwsza się bawi. Jeśli mamy możliwość stworzenia gry dla kilku klas, wymyślamy wówczas dla uczniów zadania zespołowe (realizacja zadań odbywa się w zespołach kilkuosobowych).

Istotne kwestie przy tworzeniu gry fabularnej: tematyka (fabuła + zadania/zagadki) i struktura gry (czy bawi się jedna klasa, czy kilka, czy rywalizacja odbywa się w ściśle ustalonym rytmie np. uczeń realizuje wyznaczone stacje/stanowiska czy wybiera wolną stację/stanowisko).

Ponadto należy określić:

- czas trwania,
- miejsce – dokładnie wyznaczyć obszar gry (zarówno gdy będzie odbywać się na terenie szkoły czy na zewnątrz),
- sprzęt sportowy, przybory sportowe (np. piłki, hula-hopy) czy przybory wykonane przez uczniów,
- liczbę uczestników, a w przypadku kilku klas – liczbę zespołów i sposób doboru ucznia do zespołu.

Ważne jest aby wymyślić:

- fabułę – atrakcyjną, która łączy poszczególne zadania (np. okres Świąt Bożego Narodzenia dla młodszych dzieci - tematyka „Wycieczka do Św. Mikołaja” – tematyka spaja zadania);
- zadania/zagadki – wplata się w fabułę, łączy np. zadanie sportowe z zagadką;
- zadania zespołowe jeśli organizujesz grę dla większej liczby klas
- zakończenie – ważne jest podsumowanie, podanie wyników.

Uwagi techniczne: zastanów się nad „przejściem” od jednej stacji do drugiej (realizacją poszczególnych stacji/stanowisk), czy to będzie przejście liniowe czy dowolne? W tzw. „przejściu liniowym” każda uczestnik rusza z innej stacji (zadania na stacjach muszą wtedy mieć zbliżony czas trwania). Przy „przejściu dowolnym” uczestnik wybiera „wolną stację” (pamiętaj, aby stacji było co najmniej tyle ilu jest uczestników). Zastanów się nad sposobem punktacji (powinien być spójny na wszystkich stacjach). Przebrania osób na stacjach/ stanowiskach uatrakcyjnią grę.

Szkoły ponadpodstawowe

Chcę poznawać i doskonalić siebie.

Włączenie motywów samorealizacji

Samorealizacja czyli pragnienie stania się najlepszym i osiągnięcia wszystkiego, co możliwe to stan osiągany zgodnie z hierarchią porzeb Maslowa po zaspokojeniu pozostałych i podstawowych potrzeb (**samorealizacja ≈ tożsamość osiągnięta lub dojrzała**, która stanowi jedno z głównych zadań rozwojowych okresu adolescencji);

Pandemia mogła w wielu przypadkach zahamować lub nawet zablokować możliwość samorealizacji młodzieży. Wpływ tego doświadczenia na poczucie własnej wartości mógł być dwutorowy. Wskutek braku realnych sukcesów może dochodzić do zablokowania możliwości samorealizacji albo jej podwyższenia, ponieważ znikła presja samodoskonalenia. Na negatywne konsekwencje pandemii szczególnie narażona jest zarówno młodzież o bardzo wysokich standardach osobistych jak i taka, która ze względu na przebytą chorobę zmieniła swoją sprawność fizyczną albo swój wygląd w swojej ocenie na niekorzystny.

To na jakim poziomie samorealizacji znajduje się nastolatek nauczyciel może spróbować wysondować, np. analizując samoocenę ucznia podczas pracy z definiowaniem celów. Młodzież, która miała szczególnie niską albo obniżoną wskutek pandemii ocenę własnej skuteczności / swoich możliwości może mieć problemy z przyjęciem wizji siebie osiągnąjącego sukces podczas zajęć fizycznych. Brak nadziei na sukces może być związany również z objawami depresyjnymi.

Według Maslowa sprawność fizyczna i fizyczna kompetencja to dwa aspekty zdrowej kooperacyjnej dominacji (jednego z elementów samorealizacji). Warto zaznaczyć, że nauczyciel i nastolatek mogą mieć rozbieżną ich ocenę i rozbieżne standardy. W takiej sytuacji nauczyciel powinien brać pod uwagę nie tyle wiedzę na temat norm wiekowych, co indywidualny poziom poczucia własnej skuteczności fizycznej. Obszary do pracy dydaktycznej to fizyczne możliwości i fizyczna pewność siebie (prezentowanie się fizyczne). Szczególnie brak poczucia własnej skuteczności w zakresie autoprezentacji fizycznej może stanowić czynnik poczucia zagrożenia czasie zajęć i zmniejszać motywację do zaangażowania się.

Kroki do osiągnięcia MISTRZOSTWA:

- wprowadzenie klimatu mistrzowskiego poprzez udostępnienie opcji wyboru,
- świadome planowanie zadań praktycznych,

- wprowadzenie szans rozwoju dla studentów na każdym poziomie wykonania (korekcja dla słabszych dodatkowy poziom dla lepszych)
- zintegrowanie podstawowego poziomu z ćwiczeniem taktyki.

Przykłady:

- Nauczyciel na początku i końcu zajęć prosi uczniów o zamknięcie oczu i wyobrażenie sobie siebie osiągnącego swój cel w 100% (na podstawie wcześniejszej pracy z celami).
- Nauczyciel wyznacza poziom wykonania wszystkich ćwiczeń na taki, który wykonuje z powodzeniem 80-90% grupy.
- Nauczyciel wybiera z uczniami „ćwiczenie dnia”/ ćwiczenie tygodnia/ ćwiczenie miesiąca”, którego technikę razem doskonalą.
- Nauczyciel proponuje proste zadania ruchowe, które młodzież realizuje w czasie jednej minuty (krótki czas zadania pozwala na częste doświadczanie sukcesu)
- Po opanowaniu pierwszego poziomu minutowego ćwiczenia nauczyciel wprowadza poziom 2 podnosząc poprzeczkę nie więcej niż 10-20%
- Nauczyciel prowadzi zajęcia w ten sposób aby uczniowie nie prezentowali się indywidualnie przed grupą podczas wykonania zadania ruchowego.

Literatura

- Boyce, B.A. (1989). Utilization of a mastery learning strategy in physical education: Guidelines and considerations for implementation. *Physical Educator*, 46(3), 143.
- Chepko, S., Doan, R. (2015). Teaching for Skill Mastery. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(7), 9–13. doi:10.1080/07303084.2015.1064683
- Maslow, A.H. (1937). Dominance-feeling, behavior, and status. *Psychological Review*, 44(5), 404.
- Zimbardo, P. G., Gerrig, R. J., (2015). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chcę cenić siebie – znaczenie autowaloryzacji

(samoocena wyglądu fizycznego, zdolności, umiejętności)

Kształtowanie się samooceny

Nastolatkwie porównują się z rówieśnikami, by przekonać się, jak wypadają na ich tle. Kształtują się wówczas elementy tożsamości, poczucia dumy i samorealizacji poprzez osiągnięcie nowych umiejętności szkolnych, sportowych czy interakcje społeczne. Gdy w rezultacie tych porównań oceniają, że nie dorównują innym, czują się niewystarczająco dobrzy i mogą rozwinąć poczucie niższości. Badania pokazują, że niemal co czwarty uczeń szkoły ponadpodstawowej boryka się z problemem niskiej ogólnej samooceny. Dodatkowo około 35% dziewcząt i 15% chłopców na tym etapie edukacji przejawia brak akceptacji co do swojego wyglądu.

Rozwijanie u młodzieży mechanizmów autowaloryzacji

Autowaloryzacja to proces umacniania własnego JA, polegający na koncentrowaniu się na swoich zaletach, poszukiwaniu sukcesów, kontaktów i doświadczeń potwierdzających naszą wartość. Mechanizm ten służy podwyższaniu samooceny i wpływa na samopoczucie. W kontekście relacji z innymi, motyw autowaloryzacji wyraża się pragnieniem, by inni postrzegali nas takimi jakimi chcemy być.

Aby budować zdrowy mechanizm autowaloryzacji u ucznia przy jednoczesnym uniknięciu nierealistycznych przekonań na własny temat, warto wzmacniać w nim **postawę samowspółczucia** (*self-compassion*) czyli pozytywne i wyrozumiałe nastawienie wobec samego siebie. Postawa ta składa się z 3 głównych komponentów:

- wyrozumiałość wobec samego siebie,
- uważność
- poczucie wspólnoty doświadczeń z innymi ludźmi.

Praktykowanie tej postawy pomaga regulować emocje, obniżając poziom lęku, stresu zmniejszając ryzyko depresji, a także zwiększając gotowość do podjęcia konfrontacji z trudnościami, w efekcie mogąc prowadzić do lepszej samooceny, wyższej satysfakcji z życia i zadowolenie z wyglądu fizycznego.

Wskazówki do rozwijania u ucznia mechanizmu autowaloryzacji i poprawy samooceny

1. Próbuj rozwijać w uczniach postawę samowspółczucia, budując jego:
 - wyrozumiałość wobec samego siebie (np. *“Mogło Ci się nie udać”, “Masz prawo do popełniania błędów, zwłaszcza kiedy robisz coś trudnego, nowego”; “To, że w tym zadaniu Ci nie poszło nie znaczy, że inne też pójdą źle”*);
 - uważność (*“Postaraj się skupić na chwili obecnej”; “Weź kilka spokojnych oddechów”*);
 - poczucie wspólnoty doświadczeń (*“Nie jesteś w tym sam”; “To normalne, że w tym wieku miewa się z tym problem”; “Rozumiem co możesz czuć w tej sytuacji”*).
2. Stwarzaj uczniowi możliwości samodzielnego wyboru, brania odpowiedzialności za działanie, podejmowania decyzji, pytaj o jego punkt widzenia. Wykazuj przy tym tolerancję na błędy, doceniaj kreatywność, wychodzenie z inicjatywą i oryginalność pomysłów.
3. Staraj się zastępować groźbę karą komunikatem co do potencjalnych skutków zachowania dla ucznia oraz innych ludzi. Przy komunikowaniu krytyki, zwracaniu uwagi skupiaj się na faktach, mów szczerze o swoich emocjach, nie poddawaj ocenie

osobowości ucznia, ale jego konkretne, aktualne zachowanie. Na przykład w sytuacji spóźnienia ucznia na zajęcia zamiast komunikatów “*Jesteś niezorganizowany, za karę...*”; “*Zawsze się spóźniasz*”; “*Zawiodłeś mnie, wkurzasz mnie*” postaraj się użyć komunikatu opartego na faktach, przedstawiającego konsekwencje a nie sankcje oraz wyrażające chęć pomocy w spełnieniu oczekiwań np. “*Spóźniłeś się na zajęcia 20 minut, nie ukrywam, że jestem zły z tego powodu. Z powodu spóźnienia ominęła cię część ćwiczeń i nie miałeś okazji zrobić... Chciałbym, żebyś następnym razem był punktualnie, co możemy zrobić, żeby to się udało?*”.

Przykładowe ćwiczenia:

- Zachęcania ucznia do zapisania sobie jednego konkretnego, ale stosunkowo łatwego celu na określony dzień. Sam fakt zrealizowania zapisanego wcześniej celu pobudza autowaloryzację i wzmacnia motywację do kolejnych prób.
- Prośba do grupy o zapisanie na kartkach 1-2 rzeczy, które lubimy albo cenimy w każdym z pozostałych uczestników grupy z osobna. Następnie zebranie ich i rozdanie adresatom. Duża ilość pozytywnych informacji może doraźnie podbudować samoocenę oraz daje szansę na dostrzeżenie takich aspektów naszej osoby, których sami być może dotychczas nie uważaliśmy za dobre, cenne.

Literatura

- Bluth, K., Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108-118..
- Bee, H., Boyd, D. R. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zyska i S-ka.
- Dzwonkowska, I. (2013). Współczucie wobec samego siebie a inne wymiary osobowości oraz emocjonalne funkcjonowanie ludzi. *Czasopismo Psychologiczne*, 19(2), 303-313.
- Kata, J. (2018). Poczucie własnej wartości u młodzieży. Wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje. *Nauczyciel i Szkoła*, 3(67).
- Seekis, V., Bradley, G.L., Duffy, A. (2017). The effectiveness of self-compassion and self-esteem writing tasks in reducing body image concerns. *Body Image*, 23, 206-213.
- Skop-Lewandowska, A., Szot, W. (2010). Samoocena obrazu sylwetki uczniów krakowskich szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 91(4), 596-601.
- Wosik-Kawala, D.I. (2020). Samoocena młodzieży stojącej u progu dalszego kształcenia lub tranzykcji na rynek pracy – na przykładzie uczniów lubelskich szkół ponadpodstawowych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39(2), 243-257.

Jak zrekonstruować grupę?

Wzmacnianie relacji społecznych w grupie rówieśniczej po okresie izolacji społecznej

Jak włączać w zajęcia osoby izolowane społecznie?

„Izolacja, brak porozumienia, brak wzajemnego zrozumienia, brak zainteresowania osobą i jej sprawami to najważniejsze czynniki zjawiska społecznej i psychicznej samotności”
(Jan Szczepański)

Schemat izolacji społecznej pojawia się przede wszystkim u dzieci, które w jakiś sposób się wyróżniają lub czują się inne niż pozostali członkowie grupy. Mogą to być zarówno dzieci, które mają szczególne osiągnięcia lub umiejętności, ale również dzieci, które wyróżniają się jakąś fizyczną cechą lub brakami w umiejętnościach. Może to być zwycięzca konkursu, dziecko osiągające najlepsze wyniki w nauce czy osiągnięcia sportowe, dziecko najwyższe lub najniższe, noszące okulary czy aparat ortodontyczny, najchudsze lub najgrubsze, z niepełnosprawnością, z rodziny znanej w środowisku z powodu majątku, innych osiągnięć czy też dysfunkcji, o odmiennym kolorze skóry czy pochodzące z innego kręgu kulturowego, o odmiennej tożsamości płciowej oraz z innymi cechami, które go różnicują na tle rówieśników.

Większość sytuacji społecznych, szczególnie w szkole, może być podstawą do utrwalenia **schematu izolacji społecznej**. Dochodzi do tego poprzez zniekształcenia poznawcze, nieprawidłowe wzorce zachowań, a także niekonstruktywne style radzenia sobie z zadaniem czy stresem. W konsekwencji powoduje to zaostrzenie samej izolacji i poczucie osamotnienia. **Zniekształcenia poznawcze** oparte są na nieprawidłowych, negatywnych interpretacjach bieżących wydarzeń przez dziecko, jak i przewidywań dotyczących przyszłości. Utrwalenie schematu izolacji społecznej powoduje **wyolbrzymianie informacji**, które go potwierdzają (np. *Tak bardzo różnię się od innych. Ja do nich nie pasuję*) i **minimalizowanie informacji**, które mu zaprzeczają (*Ja też lubię grać w piłkę. Ja też lubię fizykę*). Utrwalenie schematu izolacji powoduje również **nieadaptacyjne style radzenia sobie**. Możemy wyróżnić tu: uleganie schematowi (*schema surrender*), unikanie schematu (*schema avoidance*) oraz nadmierne kompensowanie schematu (*schema overcompensation*). W zależności od uruchomionego schematu, warto zastosować środki przeciwdziałające izolacji społecznej.

Typy schematów izolacji społecznej

Dzieci, które ulegają schematowi izolacji społecznej (*schema surrender*):

- skupiają się na wyszukiwaniu różnic między sobą a członkami grupy
- mają silne poczucie niedopasowania do grupy

- nie zauważają podobieństw lub je umniejszają koncentrując się na swojej odmienności
- akceptują schemat jak prawdę i potwierdzają schemat w działaniu
- minimalizują informacje podważające schemat
- wyolbrzymiają informacje, które schemat potwierdzają
- stosują inne pasywne sposoby poddawania się schematowi.

Jak przeciwdziałać?

Przede wszystkim warto podkreślać cechy wspólne grupy, ze szczególnym uwzględnieniem osób zagrożonych izolacją. Warto organizować integrację grupy czy zespołu klasowego opartą na wyszukiwaniu podobieństw. Należy tworzyć zajęcia oparte na wyszukiwaniu podobnych cech, pasji, zainteresowań np. poprosić dzieci, aby po usłyszeniu wypowiedzianego przez nauczyciela hasła przemieszczały się po sali i tworzyły grupy, które lubią to samo albo mają podobne zainteresowania (ulubiona gra, przedmiot, sport, jedzenie). Można powtarzać to zadanie zmieniając obiekt. Innym przykładem jest losowy dobór dzieci w pary i zadanie polegające na opowiedzeniu o osobie z pary w narracji: „*Osoba A tak jak ja lubi..., osoba A tak jak ja nie lubi...*”. Ważnym elementem tworzenia scenariuszy zajęć dla dzieci jest uwzględnienie cech wspólnych grupy, pozytywne skojarzenia z tematem i ugruntowanie kulturowe, a także bieżąca kontrola efektów działań.

Dzieci unikające aktywacji schematu izolacji społecznej (*schema avoidance*):

- wybierają samotność i zajęcia nie wymagające pracy w grupie
- unikają kontaktów rówieśniczych
- nie biorą udziału w grupowym spędzaniu wolnego czasu
- unikają ekspozycji społecznej
- unikają sytuacji, w której mogłyby być oceniane przez grupę.

Wyróżnia się trzy typy unikania wywoływania schematu:

- **poznawczy** – dziecko świadomie lub nieświadomie unika myślenia o sytuacji społecznej, nie koncentruje się na cechach różnicujących, nie odnosi się do grupy, unika myślenia o ekspozycji społecznej. Jeśli w przeszłości pojawiło się wydarzenie związane z ekspozycją społeczną, czy inne, które wywołało uruchomienie schematu, dziecko może tego nie pamiętać.
- **emocjonalny** – występuje u dziecka przytępienie uczuciowe, spłylenie afektu, celowe lub nieświadome blokowanie emocji, szczególnie związanych z przeżywanym bólem, strachem lub cierpieniem. Dziecko może powiedzieć, że nie jest mu przykro w związku z nieprzyjemnym zdarzeniem, mimo że jest inaczej

- **behawioralny** – dziecko świadomie lub nieświadomie unika sytuacji, która wiąże się z możliwą oceną ze strony innych dzieci, pracą w grupie lub inną formą ekspozycji społecznej.

Jak przeciwdziałać?

- Tworzyć zajęcia, w których każdy z członków grupy ma swoje jasno określone zadanie, ale tak, aby grupa osiągnęła cel, każdy swoje zadanie powinien wykonać.
- W scenariuszach zajęć uwzględniać wartość wspólnej pracy i każdego członka grupy, bez względu na różnice indywidualne.
- Jeśli w grupie jest dziecko o szczególnie silnym wycofaniu społecznym, można zacząć od małych zespołów np. trzyosobowych i proponować zajęcia z jasnym podziałem na role, będącym oczywiście w zasięgu dziecka, na przykład przygotować scenariusz tworzenia konstrukcji, w którym dziecko A ma plan konstrukcji i ma ustnie przekazać dziecku B ten plan, dziecko B musi dobrać budulec (klocki, słomki, szarfy, pachołki) i przekazać dziecku C, które pełni funkcję wykonawczą, ale planu nie zna, musi więc polegać na poleceniach dziecka B. Każdy z członków jest potrzebny i ma jasno określone cele.

U dzieci unikających aktywacji schematu izolacji społecznej często występuje fobia społeczna. Jeśli nauczyciel ma informacje o występowaniu fobii społecznej u dziecka, należy zwrócić na nie szczególną uwagę. Fobia ta polega na strachu przed oceną innych ludzi, który prowadzi do unikania sytuacji społecznych. Bardziej uogólnione fobie społeczne zwykle wiążą się z niską samooceną i strachem przed krytyką, więc podczas zajęć warto zadbać o unikanie oceny czy rywalizacji oraz pozytywne wzmocnienia.

Dzieci nadmiernie kompensujące schemat izolacji społecznej (*schema overcompensation*)

- nadmiernie dopasowują się do grupy
- ich zachowanie sugeruje zdrowy sposób funkcjonowania
- rezygnują z własnych przekonań na rzecz grupy
- mogą ulegać nadużyciom ze strony grupy
- mogą podejmować zachowania ryzykowne, jeśli grupa tego wymaga (nawet jeśli nie jest to zgodne z jego przekonaniem)
- po przekroczeniu granic występuje u nich szereg wzorców nieprawidłowych, które utrzymują schemat.

Jak przeciwdziałać?

Tworząc scenariusze zajęć należy uwzględniać znaczenie różnic indywidualnych, motywację wewnętrzną i odkrywanie siebie. W celach warto uwzględniać różnorodność, która umożliwia wykonywanie zadań w sposób bardziej kreatywny. Zadania wymagające różnorodności rozwiązań nie tylko wspierają kreatywność, ale też pozwalają każdemu z członków grupy na wypowiedzenie własnego zdania, podania własnego rozwiązania. Można przygotować trening kreatywności, którego celem będzie jak największa liczba rozwiązań. Mogą to być zadania, w których dzieci muszą zaprezentować jak najwięcej niekonwencjonalnych zastosowań dla określonych rekwizytów (piłka, szarfa). Można zaproponować dzieciom wymyślenie lub odegranie różnych scenariuszy jednej gry – np. gdy główny bohater jest marzycielem, realistą, krytykiem lub liderem, projektantem lub wykonawcą.

Jak utrzymać równowagę między współpracą i rywalizacją

Współpraca w grupie czy też zespole klasowym może przybierać różne formy, również może przekształcać się w **rywalizację**, co nie oznacza sytuacji konfliktowej. Dziecko będące członkiem grupy wchodzi w różne interakcje z innymi dziećmi, uczy się elastyczności, poznaje pewne wzorce zachowań, uczy się zachowań akceptowanych społecznie, dostosowuje się do określonych ról. W grupie szkolnej zachodzi relacja pomiędzy nauczycielem a uczniami, jak również pomiędzy samymi dziećmi, co jest podstawą do wytworzenia więzi. Wytworzona więź jest głównym czynnikiem wyznaczającym spójność grupy. W sytuacji społecznej, kiedy zaistnieje przepływ informacji między członkami grupy możliwa jest współpraca. W każdej grupie, dzieci przyjmują określone role społeczne np.: przywódców, podporządkowanych, neutralnych. Jeśli występuje konflikt ról np. dwie osoby chcą pełnić podobną funkcję, może zaistnieć rywalizacja. Występuje duża zależność pomiędzy wpływem nauczyciela a rywalizacją konstruktywną. Nauczyciel, który rozmawia z dziećmi o potrzebie otwartości, uczciwości i szacunku do innych podczas rywalizacji, modeluje pożądane wzorce zachowań. Jego rolą jest zaspokajanie potrzeb grupy i zapewnienie realizacji potrzeb aktywności: poznawczej, społecznej i emocjonalnej.

Kiedy rywalizacja jest „zdrowa”?

- kiedy nie przekracza norm współżycia społecznego
- kiedy akcentowane jest racjonalne podejście – wyniki są wynikami, a nie częścią dziecka
- kiedy wyznaczane są cele adekwatne do możliwości
- kiedy podkreślamy uczciwość w rywalizacji
- kiedy zachowana jest równowaga pomiędzy rywalizowaniem ze sobą a potrzebą niesienia pomocy innym
- rywalizacja nie jest drogą ujęcia emocji w kierunku konfliktów i starć
- rywalizacja jest źródłem wiedzy, drogą wzajemnego uczenia się
- rywalizacja uczy sztuki negocjacji i podejmowania decyzji
- rywalizacja nie przeistacza się w walkę z poczuciem lęku, frustracji, zazdrości czy upokorzenia
- kiedy jest źródłem rozwijania zainteresowań i pasji
- kiedy jest motywująca i służy pogłębianiu wiedzy.

Jakie wnioski?

Aby zachować równowagę między współpracą a rywalizacją należy zadbać o integrację zespołu klasowego oraz ograniczać występowanie czynników zakłócających, takich jak np. izolacja niektórych dzieci, konflikty w grupie, podział na grupy mające zbyt duży wpływ na resztę zespołu. Nauczyciel powinien stosować pozytywne wzmocnienia, kiedy dzieci ze sobą współpracują, pomagają sobie wzajemnie. W rywalizacji pomiędzy zespołami klasowymi, wewnątrz grupy tworzą się więzi, występuje wyższa motywacja do działania, a samo wykonywanie zadań jest źródłem twórczej inspiracji. Podstawą do zachowania równowagi pomiędzy rywalizacją a współpracą jest stworzenie zgranego zespołu, który ma jasno wyznaczone cele, cechuje się otwartością i zaufaniem. W zintegrowanej grupie dzieci potrafią przyjmować porażki, wyciągać wnioski z podjętych działań, a samo działanie jest źródłem satysfakcji (nie tylko jego wynik). Należy w prowadzonej grupie kłaść nacisk na współpracę i wzmocniać kooperatywy między dziećmi. Badania wskazują, że skuteczniejszym motywem do podejmowanych działań jest współpraca, a nie rywalizacja.

Co można zrobić, żeby zmniejszyć negatywne skutki rywalizacji?

- Ograniczaj zadania o charakterze „zero-jedynkowym” („*Twoja przegrana jest moją wygraną*”) na rzecz zadań o charakterze konfliktów mieszanych („*Wypracujmy drogą negocjacji wspólne rozwiązanie*”);
- Zmniejszaj efekt konkurencyjności – obniżenie wysokich wymagań pomoże bardziej skupić się na współpracy, radości działania, a nie na efekcie wyniku;
- Podkreślaj wartość różnorodności – im bardziej różnorodny zespół, tym bardziej kreatywny, każdy członek zespołu jest ważny (np. nauczyciel proponuje określone role – i ustala z grupą ich podział)
- Wspieraj kooperatywy:
 - zadaniowe: grupa może zrealizować cele, kiedy każdy z członków zrealizuje swoją część zadania (przykład organizacja zawodów między zespołami klasowymi),
 - społeczne: małe grupy, które realizują wspólne cele we współpracy (grupa odpowiedzialna za tworzenie zespołu, za promocję zawodów, część techniczną, zawodnicy),
 - relacyjne: grupy współpracują między sobą i wspierają się wzajemnie (część techniczna wspiera część grupy odpowiedzialną za promocję itp.),

– motywacyjne: wspieranie naturalnych podstaw do współpracy, która bardziej motywuje niż praca indywidualna (spotkania podsumowujące część wykonanej pracy przez kolejne grupy i tzw. „burza mózgów” w jaki sposób projekt ulepszyć).

Literatura

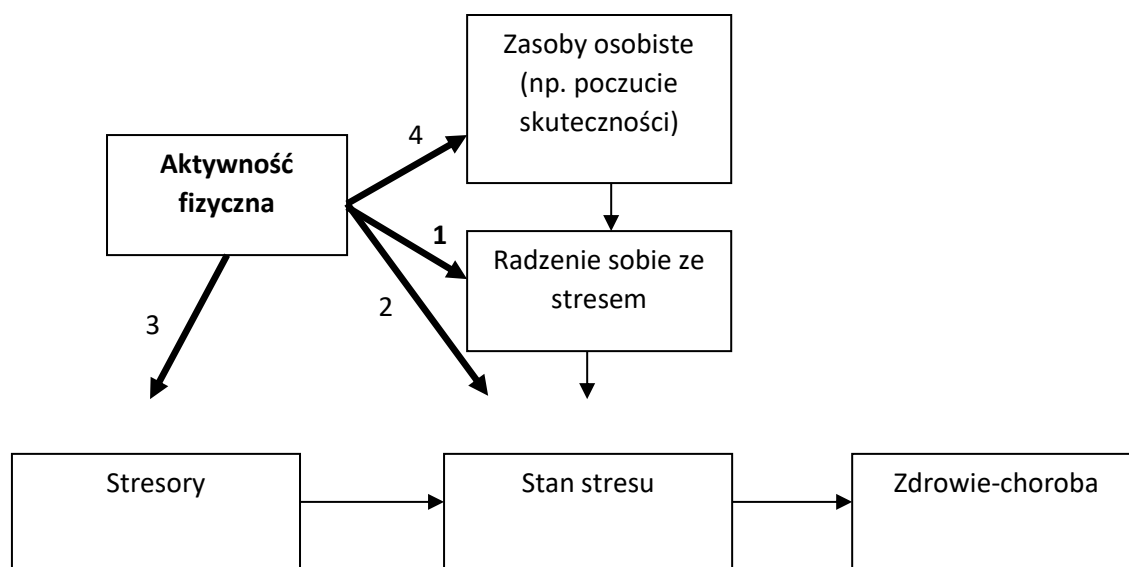
- Aronson, E. (1998). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Faber, K., Armaline, W. (2012). Zespoły nauczycieli jako zasadniczy element demokratycznej szkoły. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Fischer, J., Taylor, J. (2012). Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gordon, T. (1995). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Psychologia*, t.2. Gdańsk: GWP.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Taraszkiewicz, M., Bednarek, K. (2013). Mapa źródeł informacji do kompleksowej diagnozy potrzeb szkoły w zakresie doskonalenia nauczycieli. W: D. Czerwonka (red.), *Nowe formy wspomagania pracy szkół. System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Wojciszke, B. (2009). *Człowiek wśród ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wojciszke B. (2009). *Nie rób drugiemu, co tobie niemiłe*. Sopot: GWP.

Jak skutecznie wykorzystać aktywność fizyczną w celu rozładowania napięć i negatywnych emocji

Pandemia COVID-19 jest dla dzieci i młodzieży silnym, niekiedy wręcz traumatycznym stresorem. Wiele z nich przeżywa silne negatywne emocje jak strach, bliżej niesprecyzowany niepokój czy lęk, przygnębienie, zakłopotanie, niekiedy gniew, doświadczają poczucia bezradności i utraty nadziei. Poszukując różnych sposobów, które może wykorzystać nauczyciel WF w celu obniżenia napięcia emocjonalnego i rozładowania tych negatywnych emocji koncentrujemy się zwykle na ćwiczeniach oddechowych, różnych formach relaksacji czy wizualizacji, a często zapominamy o znaczeniu samej aktywności fizycznej. Wyniki wielu badań naukowych wskazują, że **ćwiczenia fizyczne chronią dzieci i młodzież przed negatywnym wpływem stresu na stan zdrowia** i pomagają skutecznie radzić sobie ze stresem. Wiadomo, że:

- stresujące zdarzenia życiowe mają mniejszy wpływ na zdrowie dzieci i adolescentów, którzy są bardziej aktywni fizycznie;
- aktywność fizyczna działa jak bufor minimalizując negatywny wpływ różnych konfliktów na nastrój i zmniejszając ryzyko pojawienia się objawów depresji;
- po ćwiczeniach fizycznych reaktywność fizjologiczna dzieci na sytuacyjne stresory ulega zmniejszeniu;
- już jednorazowe ćwiczenia fizyczne pozwalają zachować lepszy nastrój pomimo działania stresorów;
- u bardziej aktywnych fizycznie uczniów związki między poziomem stresu a lękiem, przygnębieniem i wrogością są słabsze;
- aktywność fizyczna może przyczyniać się także i pośrednio do minimalizowania kosztów stresu kształtując zasoby osobiste - takie właściwości psychiczne, które pomagają w radzeniu sobie ze stresem takie jak poczucie skuteczności czy optymizm.

Związki między stresem, zdrowiem i aktywnością fizyczną ilustruje poniższa rycina. Na ucznia działają różne stresory, które powodują stan stresu. Gdy stan ten długotrwale się utrzymuje lub jest wyjątkowo intensywny, prowadzi do negatywnych konsekwencji zdrowotnych. Radzenie sobie ze stresem wpływa na stan stresu, w zależności od skuteczności ma różne konsekwencje dla zdrowia ucznia, może także wpływać na to, jak ocenia on stresory. Radzenie sobie ze stresem zależy od różnych właściwościami psychicznych ucznia pełniących funkcję zasobów w przebiegu reakcji stresowej.



Aktywność fizyczna może być przede wszystkim traktowana jako **strategia radzenia sobie ze stresem**, wpływa wówczas bezpośrednio proces radzenia sobie (1). Badania przeprowadzone podczas pandemii wskazują, że adolescenty i młodzi dorośli wykorzystują aktywność fizyczną w celu rozładowania napięcia związanego z sytuacją stresową. Aktywność fizyczna ma także bardziej **bezpośredni wpływ na samą wielkość reakcji stresowej**, zmniejszając ją za sprawą mechanizmów fizjologicznych (2). Wpływa także **na ocenę sytuacji i zdarzeń będących źródłem stresu** – osoby bardziej aktywne fizycznie oceniają stresory jako słabsze i częściej spostrzegają je jako wyzwanie (3). Aktywność fizyczna może wreszcie przyczyniać się do **kształtowania zasobów przydatnych w radzeniu sobie ze stresem** (4).

Jakie ćwiczenia są najbardziej korzystne?

- Aby obserwować utrzymujące się efekty antystresowe ćwiczenia powinny się odbywać trzy razy w tygodniu przez co najmniej osiem tygodni i trwać co najmniej 20 minut;
- Zalecane są rytmiczne formy aktywności – bieganie, marsze, jazdę na rowerze, pływanie,
- Ćwiczenia powinny być pozbawione elementów rywalizacji, powtarzalne i przewidywalne oraz – co być może jest najważniejsze – przyjemne;
- Dane dotyczące intensywności ćwiczeń nie są jednoznaczne; u młodszych dzieci bardziej skuteczne mogą być ćwiczenia o mniejszej intensywności, w przypadku młodzieży – ćwiczenia bardziej intensywne.

Wskazówki dla nauczyciela

- Wykorzystaj sytuację, kiedy lekcja WF wypada po klasówce, ważnym sprawdzianem czy trudnej lekcji. Zachęć uczniów do tego, by skoncentrowali się na chwilę na swoich odczuciach na początku i na końcu zajęć. Porozmawiaj z nimi o tym, jak zwykle czują się po ćwiczeniach fizycznych;
- Zachęcaj uczniów, by po szczególnie obciążającym psychicznie dniu przez 20-30 minut byli aktywni fizycznie w swój ulubiony sposób (jazda na rowerze, gra w piłkę, taniec itp.);
- Zachęcaj uczniów do angażowania się w różne ćwiczenia fizyczne także przed różnymi stresującymi zdarzeniami.

Jak wzmacniać pozytywny nastrój dzięki ćwiczeniom fizycznym?

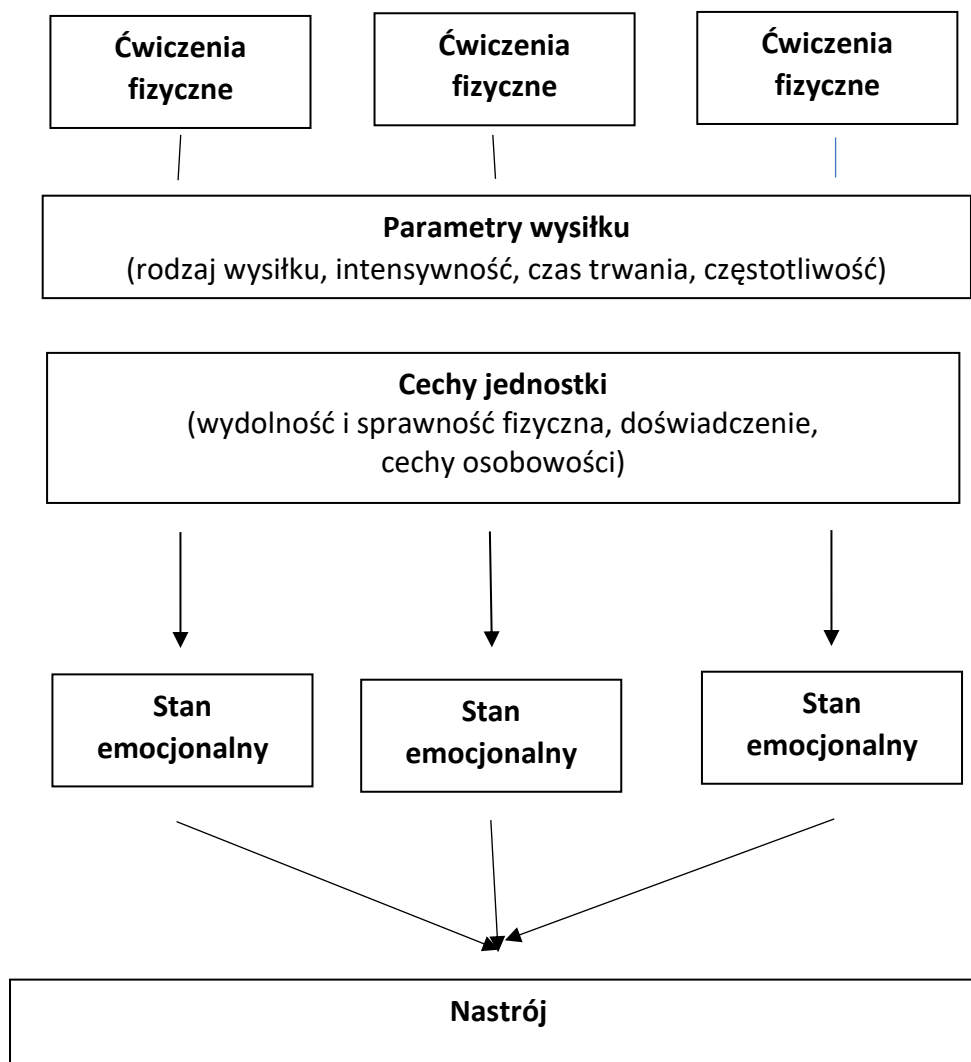
Relacje między aktywnością fizyczną i sferą afektywną przedstawiono na rycinie poniżej. Wyniki badań naukowych dowodzą, że już jednorazowe ćwiczenia fizyczne powodują **spadek poziomu negatywnych stanów emocjonalnych i wzrost nasilenia stanów pozytywnych**. To jak duży jest ten wpływ zależy od parametrów samych ćwiczeń (charakter wysiłku, rodzaj zajęć, intensywność, czas trwania) oraz różnych cech ćwiczącego (wydolność fizyczna, sprawność fizyczna, cechy osobowości). Systematyczne ćwiczenia fizyczne prowadzą do **bardziej trwałych efektów w postaci poprawy nastroju** wyrażającej się spadkiem poziomu nastrojów negatywnych i wzrostem poziomu nastrojów pozytywnych. Zmiany te, podobnie jak efekty ostre, są zależne od czynników związanych z programem ćwiczeń i osobą ćwiczącą. Systematyczne ćwiczenia nie tylko poprawiają nastrój, ale mogą także wpływać na bardziej trwałe dyspozycje do doświadczania stanów emocjonalnych (np. zmniejszając skłonność do reagowania stanami lęku lub bardziej ogólnie – obniżając emocjonalność).

Dla potwierdzenia przywołajmy wyniki badań:

- Większe zaangażowanie w intensywną aktywność fizyczną wiąże się z dobrym nastrojem niezależnie od płci i stanu zdrowia uczniów;
- Już po jednorazowych ćwiczeniach fizycznych obserwowano u uczniów spadek poziomu lęku, niezależnie od intensywności ćwiczeń;
- U uczestników programów systematycznych ćwiczeń fizycznych w wieku poniżej 18 lat stwierdzano umiarkowany spadek skłonności do reagowania lękiem;
- U dzieci w wieku 9-12 lat uczestniczących w 12-tygodniowym programie ćwiczeń fizycznych (tygodniowo trzy 45-minutowe sesje ćwiczeń wytrzymałościowych

i siłowych, w ramach lekcji WF lub poza szkołą) stwierdzono istotny spadek poziomu lęku i wzrost wigoru, efekt był większy u uczniów uczestniczących w programie szkolnym. Uczniowie, u których nastąpiła większa poprawa nastroju byli bardziej skłonni do dobrowolnej aktywności fizycznej w czasie wolnym po zakończeniu programu, co wskazuje na zależności dwukierunkowe – ćwiczenia fizyczne poprawiają nastrój, dobrostan emocjonalny przyczynia się do zwiększenia aktywności fizycznej;

- Aktywność fizyczna stanowi istotny czynnik przeciwdziałający obniżeniu nastroju i zmniejszający nasilenie powszechnych objawów depresyjnych oraz chroniący przed ich wystąpieniem w przyszłości – negatywne zależności między aktywnością fizyczną dzieci i młodzieży i ryzykiem depresji stwierdzono w licznych badaniach prowadzonych w wielu krajach, najczęściej w grupach adolescentów



Jakie wskazówki płyną z wyników badań naukowych?

1. U młodszych dzieci poprawa samopoczucia będzie bardziej prawdopodobna w przypadku krótszych, ale częściej podejmowanych ćwiczeń. Optymalny czas ćwiczeń to około 20-30 minut, częstotliwość – co najmniej 3 razy w tygodniu. Korzystne będą – zwłaszcza ćwiczenia o charakterze tlenowym, pozbawione elementów rywalizacji.
2. Młodzież, zwłaszcza systematycznie aktywna fizycznie może ćwiczyć bardziej intensywnie, przez dłuższy czas, jednak nie powinna przekraczać granicy indywidualnej tolerancji wysiłkowej. Niektórym adolescentom mogą służyć wysiłki zdecydowanie bardziej intensywne, jeśli lubią „dobrze się zmęczyć”, innym – mniejsze obciążenia.
3. Korzyści emocjonalne mogą być zróżnicowane także w zależności od formy ćwiczeń oraz od cech indywidualnych osób ćwiczących. Ekstrawertycy będą woleli ćwiczyć w grupie, dla introwertyków bardziej korzystne mogą być ćwiczenia indywidualne. Osoby sumienne mogą ćwiczyć samodzielnie w domu. Nadmiernie skłonni do rywalizacji powinni unikać porównywania własnych osiągnięć z innymi.
4. Szczególnych korzyści można oczekiwać w okresie obniżenia nastroju (np. zimą, w okresie nasilonego stresu, np. przed egzaminami, maturą, pod koniec semestru), będą one także większe u uczniów bardziej skłonnych do przeżywania lęku, smutku, przygnębienia. Kiedy nasze samopoczucie jest doskonałe, trudno oczekiwać, by ćwiczenia dodatkowo je poprawiły.
5. Uczniowie łatwiej zauważą zmiany polegające na spadku poziomu lęku czy przygnębienia niż te polegające na wzroście stanów pozytywnych. Należy zachęcać ich do rejestrowania nastroju (także wigoru czy poziomu energii), by łatwiej było zauważyć efekty.
6. Należy zachęcać uczniów do próbowania różnych aktywności fizycznych w poszukiwaniu takich, które będą dla nich najbardziej przyjemne, wzbudzą radość i dadzą poczucie osobistej satysfakcji. Ćwiczenia powinny być źródłem przyjemnych doznań a nie ciężką, pełną wyrzeczeń pracą.

Literatura

- Guszkowska, M. (2013). *Aktywność fizyczna i psychika. Korzyści i zagrożenia*. Toruń: Wyd. Marszałek
- Heszen, I. (2013). *Psychologia stresu*. Warszawa: PWN.
- Łosiak, W. (2008). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Ogińska-Bulik, N, Juczyński, Z. (2008). *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.